

Manual de Evaluación del Aula Inclusiva



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

El proyecto "SHIFT" está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de sus autores y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



**Cofinanciado por
la Unión Europea**



Institut de Formació Contínua-IL3
UNIVERSITAT DE BARCELONA



**Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació**



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**



**UNIVERSITY
of NICOSIA**



Esta obra està publicada bajo la Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA). Información sobre esta la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

AGRADECIMIENTOS

Este Manual de Evaluación del Aula Inclusiva ha sido elaborado por los miembros de la Asociación Estratégica que participan en el proyecto SHIFT. Este proyecto, cofinanciado por el programa Erasmus+, ha destinado recursos para todas las actividades realizadas en la creación de este manual; investigación, desarrollo de herramientas de evaluación, prueba piloto y análisis de datos.

La **Universidad Åbo Akademi (Finlandia)** ha participado en el proyecto llevando a cabo la identificación de las necesidades por parte de dos investigadores: El Dr. Emmanuel Acquah y Anette Bengs.

En la **Universidad de Barcelona (España)**, las actividades de investigación y análisis fueron realizadas por los siguientes investigadores: El Dr. José Luís Medina, el Dr. Ignasi Puigdemívol, la Dra. Trinidad Mentado y la Dra. Beatriz Jarauta. El equipo contó con el apoyo de Isaac Caldúch, Ares Cruz Hernández, el Dr. Gabriel Hervás y Andrea Jardí, profesores e investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

El **Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (España)**, socio comprometido en la prueba piloto, ha participado con expertos técnicos de la unidad de Servicio de Formación del Personal de Administración y Servicios: Maica Gil, Eva Revilla, Elisabet Maseras, Amparo Sota y Glòria Díaz.

La **Universidad de Nicosia (Chipre)**, con la Dra. Andri Vrioni, la Dra. Melpo Iacovidou y el Profesor Philippos Pouyioutas, ha dirigido el desarrollo de las herramientas de evaluación incluidas en este manual.

Por último, el **Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona (IL3-UB), (España)** ha coordinado y participado en todas las actividades ofreciendo su experiencia y orientación pedagógica en la edición y diseño de este manual, de la mano de Marsia Ellina, Oriol de Bolós, Andreea Floricel, Gerard McLoughin y Jessica Mackay.

El trabajo y la dedicación del equipo se reflejan en este manual que pretende ofrecer un instrumento de evaluación útil y práctico para el aula inclusiva.

ÍNDICE

1. Prólogo	6
2. Contexto	8
2.1. Qué es el proyecto SHIFT?	8
2.2. Objetivos del proyecto SHIFT	10
2.2.1. El papel de las competencias digitales	10
2.2.2. Inclusión	13
2.3. Planteamiento del proyecto	15
2.3.1. Primera fase	17
2.3.2. Segunda fase	22
2.3.3. Tercera fase	23
3. Marco	28
3.1. Contexto del manual	28
3.2. Público objetivo	28
3.3. Innovación	29
3.4. Metodología	29
3.4.1. Planificar las rúbricas	30
3.4.2. El método Delphi	31
3.4.3. El marco que dio forma a los indicadores	32
3.4.4. Un marco para las prácticas de inclusión escolar	32
3.4.5. El marco para enseñar competencias digitales	33
3.4.6. Evaluación de las rúbricas	35
4. Guía para utilizar las herramientas digitales: paso a paso	36
4.1. Cómo usar el manual	36
4.2. Planificación	36
4.3. Preparación	40
4.4. Implementación	40
4.5. Seguimiento	40

5. Herramientas de evaluación	41
5.1. Rúbricas	41
5.1.1. Rúbrica 1: Autoevaluación de las prácticas de inclusión para los equipos directivos y los encargados de las políticas educativas	41
5.1.2. Rúbrica 2: Práctica inclusiva para la autoevaluación del profesorado	51
5.1.3. Rúbrica 3: Rúbrica del alumnado para la evaluación de la eficacia de las prácticas de inclusión	61
5.1.4. Rúbrica 4: Rúbrica de las familias para la evaluación de la eficacia de las prácticas de inclusión	63
5.2. Dispositivos tecnológicos	66
5.3. Guía de observación sobre el uso de las TIC en el aula inclusiva	67
5.4. Guía para evaluar el carácter inclusivo de los proyectos tecnológicos	68
6. Cómo realizar la evaluación	71
6.1. El concepto de la transferencia de la formación y su evaluación	71
6.2. Etapas de evaluación	72
6.3. Análisis de datos	74
6.3.1. Análisis de las rúbricas	74
6.3.2. Análisis de las observaciones	76
6.3.3. Análisis de las entrevistas	77
6.4. Informe de resultados	79
7. Glosario y acrónimos	80
8. Bibliografía	81

1. PRÓLOGO

La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, con el proyecto ICT4I en 2013, ya había puesto en el punto de mira los diferentes retos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) relacionados con la inclusión. Basándose en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, 2016) de las Naciones Unidas, este proyecto ya había manifestado las siguientes necesidades:

1. Las TIC deberían considerarse una de las herramientas clave para promover la equidad en las oportunidades educativas.
2. El acceso a ciertas TIC debería considerarse un derecho.
3. La formación del personal educativo en el uso de las TIC generales y especializadas debe considerarse un área prioritaria.
4. El impulso de la investigación y el desarrollo de las TIC requiere un enfoque basado en la intervención de las distintas partes interesadas.
5. La recogida de datos y el seguimiento del uso de las TIC en la inclusión deben considerarse un área que requiere atención en todos los niveles de la oferta educativa.

El brote de Covid-19 no solo ha evidenciado estas necesidades, sino que ha supuesto una priorización urgente de la digitalización y la inclusión como dos de los principales pilares de la nueva agenda europea. El proyecto SHIFT aborda prioridades de actuación muy relevantes de manera adecuada, como el refuerzo de los perfiles del profesorado y de los equipos de apoyo educativo, a través de la evaluación de la transferencia de competencias digitales que fomentan la inclusión y previenen el abandono escolar.

Las competencias digitales no siempre han sido consideradas como competencias generales obligatorias para el desarrollo profesional del personal educativo, por lo que la formación que ese personal educativo ha recibido y la transferencia de sus competencias al aula es heterogénea. También hay heterogeneidad en la forma en que los diferentes sistemas educativos ven y aplican estas competencias digitales, lo que exige una política europea más unificada en lo que respecta a la mejora de las competencias digitales de los educadores y el personal de apoyo en el aula inclusiva. Además, es evidente la necesidad de realizar una evaluación objetiva de la transferencia de dichas competencias en el aula para poder identificar las carencias formativas y así realizar los cambios pertinentes basados en la evidencia hacia el refuerzo de los perfiles profesionales implicados en el aula inclusiva.

Este manual de evaluación ha sido creado con tal de proporcionar la metodología y las herramientas para llevar a cabo una evaluación objetiva de la transferencia de competencias digitales en el aula inclusiva. Orienta a todos los agentes implicados en la toma de decisiones en la enseñanza escolar a través del proceso de evaluación: la planificación y preparación, la ejecución y el posterior seguimiento. Esperamos que la publicación de este manual ayude a la gestión de los centros educativos, al equipo directivo y a la inspección educativa a implantar la cultura de la evaluación con el objetivo de tomar decisiones sobre la formación innovadora en materia de las TIC para fomentar la inclusión.

2. CONTEXTO

2.1. QUÉ ES EL PROYECTO SHIFT?

SHIFT: Schools Harnessing Inclusive Facilitator Technology es un proyecto innovador e integrador que aborda tanto las prioridades profesionales como las sociales: el refuerzo de los perfiles del profesorado y del personal de apoyo educativo, y la lucha contra el abandono escolar temprano y las desventajas mediante el fomento de la inclusión. Se tienen en cuenta diferentes necesidades de inclusión como:

- Alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades físicas, intelectuales o mentales.
- Alumnado de origen extranjero con necesidades educativas derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo.
- Alumnado con necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas; alumnado con trastornos del aprendizaje o de la comunicación y alumnado con riesgo de abandono escolar temprano.

En el contexto de la educación inclusiva, donde la diversidad de necesidades y capacidades no se ve como un problema sino más bien como un valor añadido, los nuevos retos profesionales a los que se enfrenta el profesorado y el personal de apoyo educativo y la relevancia del uso de las TIC en el aula se convierten en una prioridad. El proyecto SHIFT tiene tres objetivos principales para avanzar en esta dirección:



Evaluar la transferencia de la formación de competencias digitales del profesorado y del personal de apoyo educativo al aula inclusiva.



Evaluar las competencias multidisciplinares, la colaboración entre todos los agentes implicados en el aula: profesorado y personal de apoyo educativo (profesorado, profesionales de la atención a la diversidad, fisioterapeutas, logopedas, personal de psicopedagogía, etc.).



Mejorar la formación que reciben el profesorado y el personal de apoyo educativo en competencias digitales para fomentar la inclusión y hacer frente a las desventajas y al abandono escolar.

Este proyecto reúne a un consorcio multidisciplinar y multicultural de tres países diferentes: España, Chipre y Finlandia. Estos tres países son países europeos que cuentan con sistemas educativos basados en las competencias y, por tanto, con una base común sobre la que trabajar. Sin embargo, sus diferentes contextos socioculturales y económicos pueden aportar información sobre la forma en que cada país los interpreta y aplica en sus currículos nacionales. Además, los socios de este consorcio ya han identificado, dentro de sus sistemas educativos, la falta de un modelo de evaluación sólido y fiable respecto a la transferencia de las competencias TIC y las multidisciplinares en el contexto del aula inclusiva.

Por lo tanto, la participación de los tres países en el proyecto ha aportado una perspectiva más amplia y ha dado resultados medibles y sostenibles dentro de la comunidad educativa europea.

SHIFT se proponía generar resultados que permitieran evaluar la transferencia de las competencias digitales en el entorno del aula inclusiva, y marcar las rutas de aprendizaje a seguir para adquirir unas competencias digitales que fomentasen la inclusión. Dichas metas se lograron mediante una serie de acciones organizadas eficientemente, por ejemplo:

- Identificación de las necesidades de inclusión.
- Desarrollo de diferentes métodos de evaluación e indicadores para medir la transferencia de la formación recibida en competencias digitales.
- Identificación de las competencias digitales que tienen un impacto positivo en la inclusión.
- Establecer una relación entre la formación recibida y la transferencia.
- Medir y evaluar la brecha de habilidades entre las competencias requeridas y las propias/ transferidas.
- Evaluación de las competencias multidisciplinares en el contexto del aula inclusiva.

La participación de los centros escolares en la prueba piloto es uno de los pasos más importantes del proyecto y ha brindado la oportunidad de aplicar los resultados del proyecto en entornos reales y obtener más información sobre las necesidades del personal educativo y del alumnado con necesidades de inclusión.

Al finalizar el proyecto, se esperan dos resultados principales:

1. La creación de un manual de evaluación con instrumentos de evaluación y metodologías para evaluar la transferencia de competencias digitales en el aula inclusiva.
2. Diseño de una ruta de aprendizaje para el profesorado y el personal educativo para la adquisición de competencias digitales que fomenten la inclusión.

Los eventos multiplicadores relacionados con los resultados, las actividades de difusión y el plan de sostenibilidad garantizarán la ampliación y la continuación de los resultados mucho más allá de la vida del proyecto y la financiación de la UE. A largo plazo se cree que estos resultados tendrán un gran impacto en los currículos de formación digital del profesorado y del personal de apoyo educativo para afrontar los nuevos retos del aula inclusiva, en el papel de los equipos educativos multidisciplinares que servirán de facilitadores de la integración en el aula y, finalmente, en la tasa de fracaso o abandono temprano.

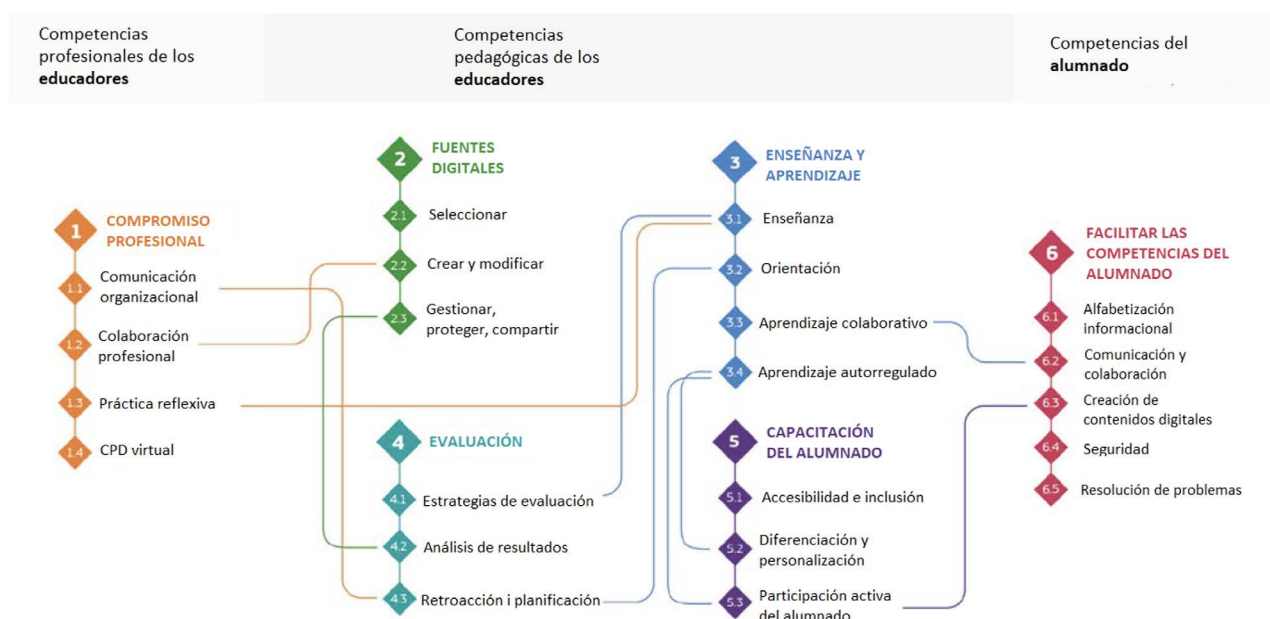
2.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO SHIFT

El objetivo principal del proyecto es desarrollar un manual con métodos y herramientas que sirvan como apoyo al personal escolar en la formación digital en el aula inclusiva. Se considera que el personal necesita ayuda en la evaluación de las competencias digitales derivadas de la formación y apoyar el desarrollo de estas competencias junto con las competencias multidisciplinares.

2.2.1. EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

¿Qué son las competencias digitales?

Delgado-Vázquez (2021) definió la competencia digital como el uso seguro y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con un pensamiento lógico y crítico, habilidades de gestión de la información de alto nivel y habilidades de comunicación bien desarrolladas. A nivel internacional, se han desarrollado varios marcos, herramientas de autoevaluación y programas de capacitación para describir cada una de las facetas de la competencia digital de los educadores y para ayudarles a evaluar su cualificación, identificar sus necesidades formativas y ofrecerles una preparación específica. El Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) presenta un marco común de las competencias que deben poseer los educadores (Redecker, 2017). DigCompEdu es un marco científicamente sólido con el objetivo de implementar herramientas y programas de capacitación regionales y nacionales. Este marco también proporciona un lenguaje y un enfoque comunes, que ayudarán al diálogo y al intercambio de buenas prácticas entre los distintos territorios. El siguiente diagrama muestra los puntos principales del Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu):



Fuente: European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. p. 8.

Como se puede apreciar, hay cinco dimensiones principales para facilitar el aprendizaje de la competencia:

- Alfabetización informacional: reconocer la información necesaria, localizar y recuperar los datos digitales, juzgar la relevancia de la fuente y almacenar, gestionar y organizar estos datos.
- Comunicación y colaboración: interactuar, comunicarse y colaborar a través de las tecnologías digitales siendo conscientes de la diversidad cultural y generacional.
- Creación de contenidos digitales: elaborar y editar contenidos digitales.
- Seguridad: proteger los dispositivos, los contenidos, los datos personales y la privacidad en los entornos digitales.
- Resolución de problemas: identificar las necesidades y los obstáculos y resolver problemas conceptuales y situaciones problemáticas en entornos digitales.

Respecto a la competencia digital de los educadores, el marco sugiere lo siguiente:

- Enseñanza y aprendizaje: enseñanza, orientación, aprendizaje colaborativo y aprendizaje autorregulado.
- Capacitación del alumnado: accesibilidad e inclusión, diferenciación y personalización, y participación activa del alumnado.
- Recursos digitales: seleccionar, crear y modificar, gestionar, proteger y compartir.
- Evaluación: estrategias de evaluación, análisis de pruebas, retroacción y planificación.

El marco proporciona recursos digitales que ayudan a los educadores a avanzar en la enseñanza y el aprendizaje digitales. Este manual será útil para que el profesorado esté a la orden del día con la educación digital del siglo XXI¹.

Asimismo, el "Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) - Reajustar la educación y la formación para la era digital" de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2020) recomienda aprovechar las ventajas y oportunidades que ofrece la transformación digital en los procesos de educación y formación, y proporcionar acciones para resolver la brecha digital de los estudiantes con menos recursos y, con ello, promover una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

Tanto el profesorado como el personal de atención educativa deben hacer un "uso hábil, equitativo y eficaz de la tecnología digital" (Comisión Europea, 2020, p. 1) para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado, creando espacios colaborativos y materiales educativos digitales que ayuden a los estudiantes a alcanzar los resultados académicos esperados.

1. Los lectores pueden acceder al documento completo en: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.

Tal como indica una de las prioridades del Plan de acción, para dotar al alumnado de competencias digitales es necesario que el personal docente y educativo esté formado para promover el uso de la tecnología aplicada a los procesos educativos. La Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje realizada por la OECD en 2018 afirmaba que solo el 39 % de los educadores de la UE se veían bien o muy bien preparados para utilizar las tecnologías digitales con los estudiantes. El Plan de acción está alineado con los objetivos de la Comisión Europea en cuanto a la educación y formación profesional para la competitividad sostenible, la equidad social y resiliencia. Se pone énfasis en fomentar las capacidades digitales de los educadores para diseñar espacios de aprendizaje eficaces e inclusivos, a distancia, en línea, y mixtos. La Comisión Europea llevó a cabo una consulta pública sobre el Plan de acción. Uno de los aspectos interesantes a destacar, relacionado con el proyecto SHIFT, es la necesidad detectada por el alumnado con diversidad funcional o discapacidad respecto a las dificultades que tiene para acceder tanto a la tecnología general como a la de asistencia, al material educativo, y a un profesorado con las competencias necesarias respecto a la diversidad y la accesibilidad.

En este aspecto, uno de los principios rectores del Plan de acción se basa en la siguiente afirmación: "La competencia digital debe ser una habilidad básica para todos los docentes y personal de formación, y debe incluirse en todos los ámbitos del desarrollo profesional del profesorado" (Comisión Europea, 2020, p.10). El proyecto SHIFT tiene presente este principio rector en el desarrollo de las diferentes acciones que se llevan a cabo y está alineado con uno de los objetivos que debe desarrollar el "Centro Europeo de Educación Digital" relacionado con la aportación de resultados a través de este proyecto, apoyado por la UE (Erasmus+) donde se identifican los recursos, las herramientas y los datos analizados de forma sistemática: "a través de los resultados de los proyectos apoyados por la UE y el intercambio de buenas prácticas, que contribuyen a la investigación experimental y a la recopilación y el análisis sistemático de pruebas empíricas, en parte mediante el aprendizaje entre iguales" (Comisión Europea, 2020, p. 20).

Este proyecto se centra en cómo las competencias digitales pueden utilizarse como recurso para facilitar la inclusión en el aula. Conceptualiza la pedagogía inclusiva como un proceso de transformación de los sistemas educativos, la estructura y el funcionamiento de la escuela hacia un enfoque de la enseñanza que atienda a las diferencias individuales entre el alumnado, evitando activamente cualquier posible marginación. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, al alumnado de minorías étnicas con antecedentes culturales y lingüísticos diversos y cuyas necesidades educativas específicas derivan de una incorporación tardía al sistema educativo; con necesidades educativas especiales; con absentismo escolar problemático y riesgo de abandono temprano; y de entornos socioeconómicos bajos. La inclusión abarca la inclusión académica (como la enseñanza y aprendizaje de procesos y asignaturas), la inclusión social (como la comunicación y la colaboración) y la inclusión física. La inclusión también puede estar relacionada con aspectos emocionales y de comportamiento. A través de un estudio realizado en febrero y marzo de 2020 en escuelas de primaria y secundaria de los tres países participantes, se desarrolló un marco de competencias digitales relacionadas con la inclusión, las competencias digitales y necesidades del personal escolar (véase la figura a continuación). Algunas partes del cuestionario fueron adaptadas de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje de la OECD (TALIS) (OECD, 2020).

El siguiente diagrama muestra las competencias y necesidades digitales del profesorado:



Las necesidades de competencias digitales mostraron que los participantes necesitan más tiempo y recursos para planificar, preparar y utilizar las herramientas digitales para facilitar la inclusión en el aula. Esto refleja el punto clave del Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) expuesto en el diagrama.

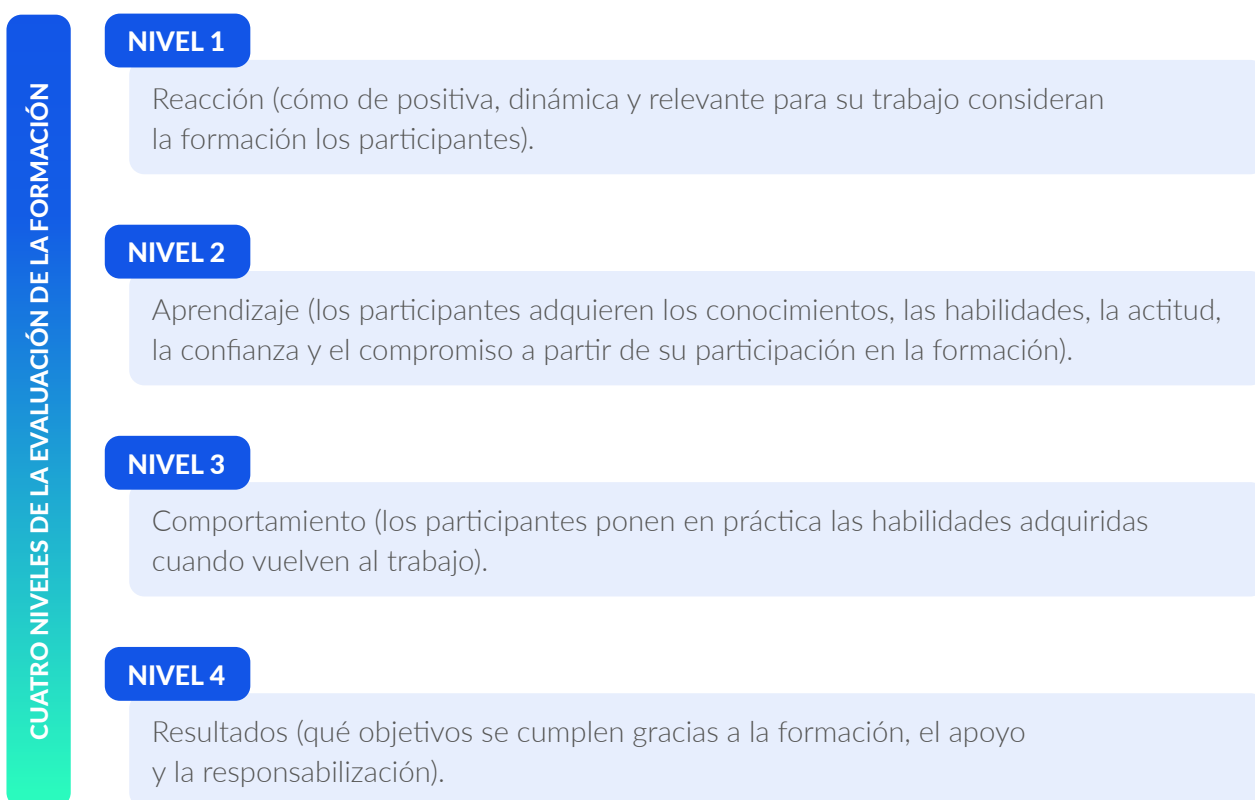
2.2.2. INCLUSIÓN

La educación inclusiva puede definirse como "un proceso continuo destinado a ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje del alumnado y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación" (UNESCO, 2009, p. 126). Con tal de promover el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, se prioriza desarrollar aulas inclusivas para una población estudiantil que cada vez es más diversa. Para lograrlo, es importante valorar la diversidad como una ventaja y no como un reto. En este proyecto, la inclusión se conceptualiza desde una perspectiva holística que contempla la inclusión social, cognitiva, física y psicológica, y que aborda quiénes son los beneficiarios de la acción propuesta, en este caso, los estudiantes en el contexto de un sistema educativo inclusivo.

La educación inclusiva también requiere la adaptación de los modelos curriculares (OECD, 2021). Como ha señalado la OECD en su reciente publicación sobre la adaptación de los modelos curriculares para reducir las diferencias de equidad, las escuelas de todo el mundo utilizan cada vez más cuatro tipos de innovaciones curriculares para promover la inclusión y la equidad en la enseñanza y el aprendizaje: el currículo digital, el currículo personalizado, el currículo transversal y basado en competencias, y el currí-

culo flexible (OECD, 2021). La educación inclusiva también requiere diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, un entorno de clase propicios, recursos, objetivos y métodos de evaluación a través de los equipos multidisciplinares en el aula (Acquah y Szelei, 2020; Acquah et al., 2020). Es decir, el papel que desempeñan todos los agentes implicados en el entorno educativo inclusivo, como el profesorado y personal de apoyo educativo (profesorado, profesionales de la atención a la diversidad, fisioterapeutas, logopedas, personal de psicopedagogía, etc.) debe redefinirse y ser evaluado (Gómez-Zepeda et al., 2017, Jardí et al., 2021). Esto es especialmente importante dada la creciente importancia de las competencias digitales para fomentar la educación inclusiva en las aulas y el cambio de patrones y roles tradicionales.

Las prácticas y estrategias pedagógicas inclusivas no son innatas en el profesorado ni en el resto del personal, por lo que resulta esencial proporcionarles una formación. La formación es vital para mejorar las competencias de los profesionales de la educación, y aún más importante es la necesidad de diseñar los programas de formación de tal manera que permitan la evaluación del aprendizaje y la posible transferencia del mismo a las aulas. La transferencia de la formación es la forma de evaluar el grado de aplicación del aprendizaje en el lugar de trabajo. Según el modelo de evaluación de formación de Kirkpatrick (1994), existen cuatro niveles:



Según Kirkpatrick (1994), la mayor parte de la evaluación de la formación se produce hasta el nivel 2 (aprendizaje), dejando de lado la evaluación de la transferencia real de la formación. Esto se debe a que la evaluación de la transferencia requiere un diseño de evaluación desde el inicio de la formación hasta la implementación del aprendizaje en la práctica profesional. Por eso, la evaluación trata de captar los cambios que se producen en la práctica profesional resultantes de las mejoras aportadas por la formación.

Mientras que otros proyectos de formación han dado ejemplos de buenas prácticas en materia de educación, este proyecto es innovador porque creará un itinerario de aprendizaje basado en la evaluación de la transferencia de la formación en el aula. Por lo tanto, el proyecto cuestiona el diseño tradicional de la formación y la evaluación que no tiene en cuenta la transferencia. Si tomamos como punto de partida las necesidades de los profesionales de la educación y las necesidades del aula inclusiva, identificaremos aquellos mecanismos que permitan transferir los resultados de la formación en diferentes contextos educativos.

Otro aspecto innovador es la identificación y evaluación de las competencias profesionales en cuanto a la inclusión en relación con el uso de las TIC para la inclusión, y cómo esto sirve para mitigar el fracaso escolar. De esa forma, el proyecto va más allá de lo que se ha conseguido realmente en el ámbito de la educación y las competencias digitales; el reconocimiento de la formación recibida. Por último, otro aspecto innovador del proyecto es la evaluación de la colaboración de diferentes agentes educativos para fomentar la práctica inclusiva y reducir la brecha digital con el fin de favorecer la integración de todo el alumnado.

2.3. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

El desarrollo del proyecto consta de tres fases:

FASES	ACCIONES
Primera fase	Identificación de la directiva existente sobre la inclusión y la diversidad en los centros educativos, identificación de las competencias digitales obligatorias para el profesorado y los estándares TIC, identificación de la formación recibida por el profesorado y el personal educativo en materia de competencias digitales, e identificación de aquellas competencias digitales que fomentan la inclusión a través de evaluaciones de portafolio, pruebas estandarizadas, evaluaciones de diagnóstico, etc.
Segunda fase	La evaluación de la transferencia de la formación en competencias digitales al aula, así como la evaluación de la colaboración entre los diferentes agentes educativos implicados. Esta fase se llevó a cabo con la observación <i>in situ</i> (prueba piloto) en el aula para medir y evaluar, por un lado, la brecha competencial entre las competencias necesarias y las competencias existentes, y por otro, el enfoque multidisciplinar en el aula inclusiva. Para ello, se establecieron indicadores y herramientas de evaluación de la transferencia de competencias TIC, se evaluaron los grados de inclusión y el rendimiento de los equipos multidisciplinarios.
Fase final	Los resultados se analizaron para diseñar itinerarios de aprendizaje basados en las competencias digitales que fomentan la inclusión y crear un modelo coherente de evaluación de la transferencia de las competencias digitales que fomentan la inclusión teniendo en cuenta los diferentes entornos sociales o culturales. También se recogieron las buenas prácticas y se compartieron con la comunidad educativa.

Las acciones propuestas están dirigidas a todos aquellos agentes educativos que intervienen en el aula inclusiva. Mediante la creación de equipos multidisciplinares, la identificación de las competencias TIC adquiridas a partir de la formación y el seguimiento y evaluación de su transferencia al aula, el proyecto contribuye a capacitar a los estudiantes y a fomentar la diversidad y la educación inclusiva.

Aunque hay muchas investigaciones en curso y pruebas sólidas sobre la necesidad del uso de las TIC para la inclusión del alumnado, todavía pueden haber mejoras, especialmente cuando se trata de evaluar eficazmente la formación recibida por el personal educativo para adquirir esas competencias.

La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, con el proyecto ICT4I, ya ha puesto en el punto de mira los diferentes retos de las TIC en la inclusión: reducir la brecha digital para garantizar que todos el alumnado se beneficia de las TIC como herramienta para su aprendizaje; contemplar la ICT4I como una cuestión intersectorial para que sea visible y considerada en todos los ámbitos políticos pertinentes; la disponibilidad y adopción de itinerarios completos e integrados de formación del profesorado en materia de ICT4I es una "condición previa" vital para cualquier iniciativa de ICT4I; la brecha percibida entre los resultados de la investigación y las pruebas relacionadas con las ICT4I y la práctica en el aula; el reto de disponer de datos significativos, tanto cualitativos como cuantitativos, para supervisar e informar la política y la práctica en ICT4I.

Las competencias digitales no siempre han sido consideradas como competencias generales obligatorias para el perfil profesional, por lo que la formación que el personal educativo ha recibido y la transferencia de dichas competencias al aula es heterogénea.

También hay heterogeneidad en la forma en que los diferentes sistemas educativos las ven y aplican, lo que justifica que este proyecto se lleve a cabo de forma internacional.

- En Cataluña, el Departamento de Educación creó en 2015 un marco para identificar las competencias digitales del profesorado, pero todavía no existe una evaluación de la adquisición de dichas competencias ni de la transferencia de la formación al aula. Además, el plan estratégico del uso de las TIC se limita básicamente a potenciar la alfabetización digital del alumnado y profesorado y no consigue potenciar la inclusión al no tener en cuenta a los niños con necesidades educativas especiales ni a otros profesionales que participan o dan apoyo dentro del aula (personal de psicología, fisioterapeutas, logopedas, etc.).
- En Chipre, según el informe anual sobre las TIC para la inclusión, llevado a cabo por Ministerio de Educación, también es necesario un plan estratégico para definir las competencias que fomentan la inclusión. La creación de un equipo multidisciplinar nace para dar un enfoque más holístico y también para vigilar la correcta aplicación de las leyes que tratan la educación especial.
- El enfoque de la atención a la diversidad en Finlandia parece ser más eficaz en comparación con otros países de la UE, ya que ofrece una serie de intervenciones intensificadoras para reincorporar el alumnado que se queda atrás respecto a su grupo clase, y también garantiza que el alumnado con necesidades educativas especiales puedan pasar el mayor tiempo posible en los mismos entornos de aprendizaje que sus compañeros.

Desglose de las fases del proyecto:

2.3.1. PRIMERA FASE

Los objetivos de la primera fase son identificar:

1. Los estándares de las TIC en las escuelas.
2. Las competencias digitales derivadas de la formación.
3. Las competencias multidisciplinares del equipo docente y del personal de apoyo educativo.
4. Necesidades de inclusión.

Estos puntos fueron determinados a través de un estudio realizado en febrero y marzo de 2020. En total, 583 miembros del personal escolar (directivos, docentes y personal de apoyo educativo) de los tres países participantes, Chipre (n = 318), Finlandia (n = 146) y España (n = 119), respondieron al cuestionario. Los resultados se recopilaron para alcanzar los cuatro objetivos de esta fase del proyecto, que se presentan a continuación.

1. LOS ESTÁNDARES IDENTIFICADOS DE LAS TIC Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LAS ESCUELAS

¿Cuál es el nivel de uso de las TIC y de las competencias digitales?

Como muestra el gráfico, más de la mitad de los encuestados afirman utilizar tecnología general (88 %) y software multimedia (62 %). Los recursos en línea, los juegos digitales, las aplicaciones y la tecnología móvil son utilizados por el 40-50 % de los participantes. Menos de la mitad reconoce utilizar libros digitales, medios sociales y tecnología móvil (30-40 %). El uso de las prestaciones de asistencia de la tecnología general (16 %), la tecnología de asistencia (10 %) y nueva tecnología (7 %) fueron reportados en menor medida. Una de las razones por las que se hace poco uso de las tecnologías de asistencia y de nuevas tecnologías podría ser la escasa disponibilidad de este tipo de tecnologías en los centros escolares (5 %), en comparación con la tecnología general (90 %).



Figura 1. Porcentajes de uso de herramientas digitales para facilitar la inclusión en el aula.

Los resultados además muestran que el uso de herramientas digitales es bastante común para fomentar los aspectos sociales de la inclusión, como la comunicación y la colaboración. También aparece el uso de herramientas digitales para fomentar y adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, solo una minoría de los encuestados de los tres países afirmó usar herramientas digitales para facilitar la inclusión en el ámbito académico (por ejemplo, STEM, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas), la inclusión emocional o de conducta (por ejemplo, el bienestar emocional, reducir el acoso escolar, el comportamiento positivo) y estar abierto a la diversidad. El número de participantes que utilizan herramientas digitales para facilitar la inclusión del alumnado con absentismo escolar problemático y de los que tienen un origen cultural y lingüístico diferente también es baja, en comparación con la corriente principal.

2. LAS COMPETENCIAS DIGITALES IDENTIFICADAS DERIVADAS DE LA FORMACIÓN

La mayoría de los participantes (79 %) declaró haber recibido formación en el uso de Internet y de programas informáticos en general, y casi la mitad de los participantes había recibido formación en el uso de la tecnología en general (46 %). La formación en el uso de aplicaciones y juegos digitales (31 %) y en las herramientas de producción multimedia (21 %) fueron reportadas en menor medida, mientras que en nuevas tecnologías (10 %) y en tecnología de asistencia (9 %) fueron reportadas en baja medida. Los encuestados también afirmaron haber recibido formación en el uso de herramientas digitales con fines pedagógicos inclusivos (34 %) y para la evaluación y el diagnóstico de la inclusión (19 %). Los resultados están resumidos en la tabla.



Figura 2. Porcentajes del personal que ha recibido formación en las herramientas digitales para facilitar la inclusión en el aula.

Si se relaciona con las diferentes características y necesidades del alumnado en el aula, el porcentaje de personal que afirmó haber recibido formación en las herramientas digitales para facilitar la inclusión es el que se ve en este gráfico.

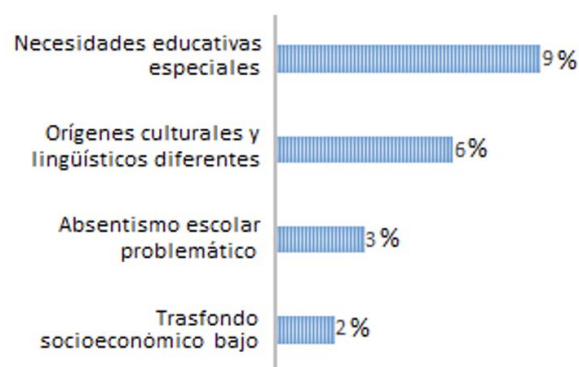


Figura 3. Porcentaje del personal que ha recibido formación relacionada con la inclusión de alumnos con diferentes características.

La mayoría de los participantes respondieron que aplican las habilidades y los conocimientos adquiridos en la formación para facilitar la inclusión en el aula, de los que un 37 % que afirma hacerlo de muy a menudo y un 34 % ocasionalmente. Sin embargo, el 39 % de considera que la formación y las competencias derivadas son insuficientes para aplicar las herramientas digitales con fines inclusivos. Como se ha mencionado anteriormente, solo una media del 10 % ha recibido formación en el uso de nuevas tecnologías y el 9 % en tecnologías de asistencia.

En el estudio también se identificaron los obstáculos para participar en la formación. Más de la mitad de los encuestados (53 %) señala que la falta de tiempo era un obstáculo para participar en la formación, datos reflejados en la figura de la derecha. Alrededor de un tercio indica que la formación no se ofrece o es escasa, y el 22 % manifiesta que es demasiado cara. El 21 % de los participantes perciben la falta de incentivos como una barrera, y para un 18 % la falta de apoyo del equipo directivo. Además, el 16 % informó de que la participación en la formación entraba en conflicto con su horario de trabajo.

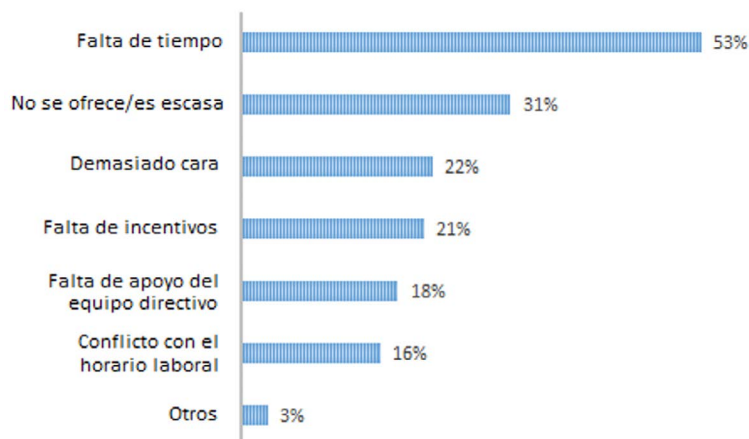


Figura 4. Porcentaje de obstáculos que el personal escolar encuentra para participar en la formación.

3. TRABAJO INCLUSIVO MULTIDISCIPLINAR Y COMPETENCIAS IDENTIFICADOS

En los tres países, cerca de la mitad de los participantes (51 %) informan de que su centro educativo utiliza equipos multidisciplinares para facilitar la inclusión del alumnado en el aula. Alrededor del 25 % formaban parte de un equipo multidisciplinar.

¿Quién participa en un equipo multidisciplinar?

De los participantes que informaron de que su centro educativo utiliza equipos multidisciplinares, aproximadamente el 80 % reveló que los directivos, el profesorado de atención a la diversidad, el personal de psicología y la consejería escolar son miembros de un equipo. Cerca del 50 % informó de que el profesorado, las familias y el propio alumnado forma parte del equipo, y alrededor del 9 % también declaró que el personal de apoyo (como el personal auxiliar educativo, de trabajo sociales y de integración social, los logopedas, los terapeutas ocupacionales, la enfermería escolar, los tutores o los entrenadores) participa en el trabajo en equipo multidisciplinar. Los datos recogidos de los diferentes miembros en los equipos multidisciplinares se muestran en la siguiente figura.

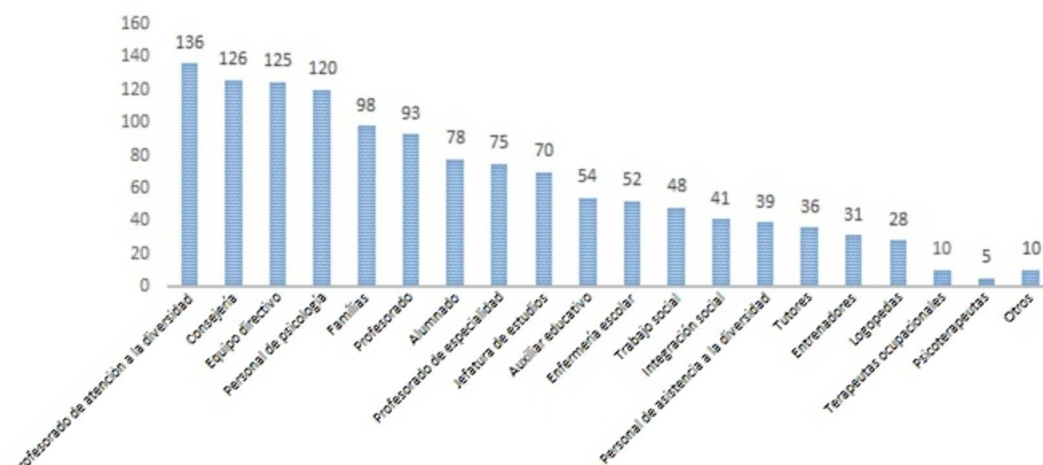


Figura 5. Frecuencia de los distintos participantes en los equipos multidisciplinares.

¿Cuáles son las principales funciones de los equipos multidisciplinares?

También se han examinado las funciones de los equipos multidisciplinares y la división estimada de los mismos. Como puede verse en la siguiente figura, las funciones y la división del trabajo fueron las siguientes: diagnóstico y evaluación (25 %), evaluación del progreso del alumnado (22 %), desarrollo de planes individuales (21 %), implementación del programa de los estudiantes (17 %) y seguimiento del mismo programa (14 %).

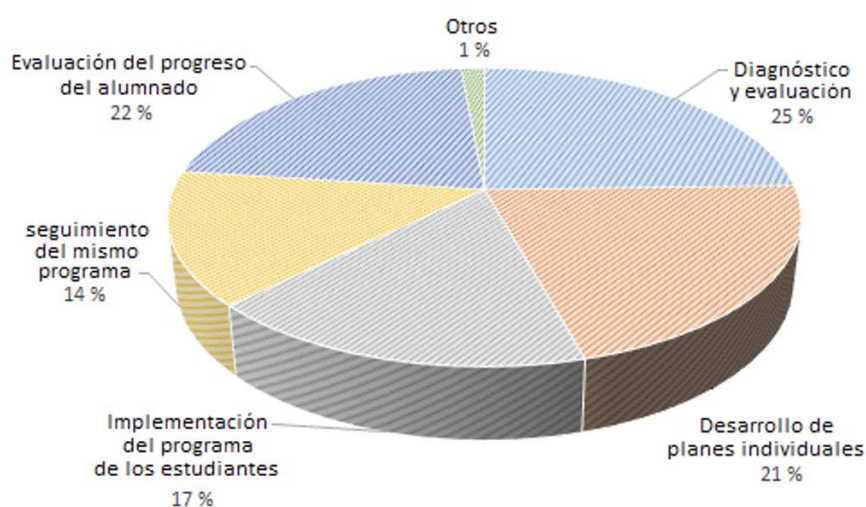


Figura 6. Funciones principales de los equipos multidisciplinares

¿En qué características de los estudiantes se centra?

También se ha estudiado el enfoque de los estudiantes con diferentes características en el trabajo en equipo multidisciplinario. La mayor parte del trabajo se centró en el alumnado con necesidades educativas especiales (34 %). La atención prestada al alumnado con absentismo escolar problemático y con un trasfondo socioeconómico bajo ha sido del 23 % en ambos casos, mientras que a aquellos con un entorno lingüístico y cultural diferente ha sido del 18 %.

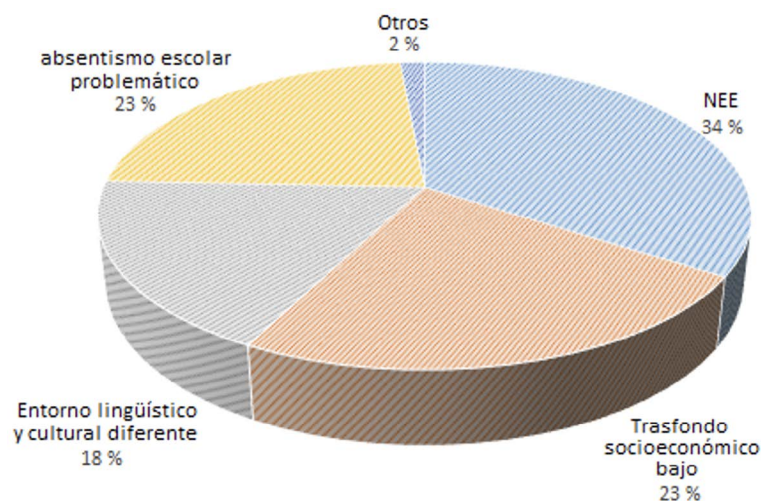


Figura 7. Características de los estudiantes y trabajo en equipo multidisciplinar

4. NECESIDADES DE INCLUSIÓN IDENTIFICADAS

Se identificaron varias necesidades de inclusión relacionadas con la formación digital y las competencias digitales y multidisciplinarias, resumidas en la tabla siguiente.

ÁREA DE INTERÉS	NECESIDADES IDENTIFICADAS
Uso de las TIC y competencias digitales	■ Un cambio de paradigma para pasar de seguir el plan de estudios sin sentido crítico a una educación culturalmente y lingüísticamente sensible (CLRT). ■ El uso de herramientas digitales para fomentar la conciencia de la diversidad, reducir el acoso, apoyar la salud mental, etc. ■ El uso de herramientas digitales para facilitar los aspectos académicos de la inclusión, como las competencias transversales, las matemáticas, las ciencias, el lenguaje y la alfabetización. ■ El uso de nuevas tecnologías. ■ Un aumento del debate entre compañeros.
Formación	■ Una formación más centrada y dirigida (que incluya al alumnado con características diferentes, las nuevas tecnologías y la inclusión académica y emocional/de conducta). ■ Formación en el uso de nuevas tecnologías con fines inclusivos. ■ Formación en las herramientas digitales para fomentar la conciencia de la diversidad, reducir el acoso, apoyar la salud mental, etc. ■ Formación más frecuente y continua. ■ Ejemplos prácticos. ■ Inclusión del personal de apoyo en la formación digital. ■ Tiempo y recursos. ■ Apoyo de la dirección y incentivos para participar en la formación.

Trabajo en equipo multidisciplinar

- Motivación y voluntad de trabajar en equipo.
- Habilidades de cooperación y colaboración, incluyendo la resolución de conflictos, la asertividad, la capacidad de escuchar y las habilidades sociales.
- Empatía e inteligencia emocional, flexibilidad, autoconciencia.
- Capacidades analíticas y reflexivas.
- Apoyo a la gestión y habilidades, como la toma de decisiones, la capacidad de hacer el seguimiento y apoyar a los demás.
- Competencias digitales.
- Inclusión del propio alumnado y del personal de apoyo educativo en el equipo multidisciplinar.
- Necesidad de recursos (tiempo, energía, disponibilidad de profesionales, y número adecuado de equipos/personal en relación con los casos).
- Debater y sensibilizar acerca del trabajo multidisciplinar en las escuelas.

Tabla 1. Necesidades identificadas para facilitar la inclusión en el aula.

2.3.2. SEGUNDA FASE

En la segunda fase del proyecto se pretende establecer indicadores cuantitativos y cualitativos de evaluación, herramientas y metodologías para evaluar la transferencia de competencias digitales en el aula inclusiva. Todos estos materiales, listas, cuestionarios, rúbricas y evaluaciones de los portafolios, se han recopilado, organizado y explicado para crear un manual de evaluación coherente. Supondrá una herramienta de evaluación innovadora que permitirá una evaluación sistemática, objetiva y con varios niveles.

Mediante diferentes herramientas y metodologías, la evaluación consistió en:

- La transferencia de competencias de la formación en TIC por parte del profesorado y el personal educativo.
- Las competencias multidisciplinarias de todos los agentes implicados en el aula.
- El grado de inclusión y de cambio de comportamiento del alumnado con necesidades de inclusión.

Con este resultado, SHIFT pretende ofrecer un enfoque holístico de la evaluación convirtiendo el aula inclusiva en la unidad de evaluación, en lugar de realizar acciones evaluativas aisladas, esporádicas o intuitivas. Además, el hecho de tener en cuenta los diferentes contextos socioculturales de los países participantes confiere al proyecto un gran potencial de transferencia.

Se espera que la elaboración de este manual de evaluación de alta calidad para el aula inclusiva tenga un gran impacto en el perfil del profesorado y del personal educativo.

2.3.3. TERCERA FASE

La tercera fase del proyecto consiste en aplicar una prueba piloto en escuelas desde febrero hasta septiembre de 2021. La prueba piloto se diseñó para poner en práctica los resultados del proyecto en entornos reales y obtener más información sobre las necesidades del personal educativo y los estudiantes con necesidades de inclusión. Esta proporcionó pruebas reales y validó la metodología y las herramientas de evaluación utilizadas.

Percepción de los participantes sobre la transferencia en el aula, en función de la formación recibida

Con tal de examinar este primer punto, partimos de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios de la fase 1, y destacamos la siguiente información:

Para identificar la formación digital recibida, se pidió a los encuestados que informaran sobre la formación específica recibida, relacionada con la tecnología general o de asistencia, nuevas tecnologías, así como las aplicaciones digitales y los juegos para facilitar la inclusión en el aula. Además, se preguntó sobre la formación recibida en el uso de herramientas digitales para facilitar diferentes aspectos de la inclusión, así como la inclusión de estudiantes con diferentes características (incluyendo necesidades educativas especiales, nivel socioeconómico bajo, orígenes culturales y lingüísticos diferentes o problemáticos, absentismo escolar, grupos socialmente o culturalmente vulnerables o de extrema pobreza y niños con discapacidad). También se inquirió sobre los obstáculos para participar en la formación. La siguiente tabla muestra la formación recibida y las competencias derivadas. En los subtítulos se presenta la descripción detallada.

Resultados

Los resultados del cuestionario dirigido al profesorado, las direcciones de los centros y el personal de atención educativa muestran que han recibido formación en tecnologías generales, pero no con la perspectiva del trabajo inclusivo o colaborativo en el aula.

Identificación de elementos favorables y elementos difíciles de transferir

Las respuestas a qué obstáculos han encontrado en relación con la participación y la formación del personal escolar, muestran que el más extendido, con el 53 % de los participantes, es sin duda la limitación de tiempo. Esto también se aprecia en los datos cualitativos mencionados anteriormente. El segundo obstáculo más señalado fue la falta de oferta formativa, o su poca frecuencia (31 %). El 22 % considera que la formación es demasiado cara, y el 21 % manifiesta la falta de incentivos. Menos del 20 % de los participantes señalaron los obstáculos restantes, en concreto la falta de apoyo directivo y el conflicto entre los horarios de formación y el horario laboral. Sin embargo, los datos indican que existen diferencias concretas entre cada país. El personal de los centros educativos de Chipre (29 % y 31 % respectivamente) declara más falta de apoyo directivo y de incentivos en comparación con Finlandia (5 %

respectivamente) y España (3 % y 12 % respectivamente). La falta de formación y cursos disponibles es mayor en España (53 %) en comparación con Finlandia (35 %) y Chipre (22 %).

Estos datos se han utilizado para elaborar las entrevistas en profundidad dirigidas al equipo directivo, profesorado y personal de apoyo educativo.

Experiencias del personal escolar en el uso de herramientas digitales para facilitar la inclusión en el aula

En cuanto a las experiencias al utilizar herramientas digitales para facilitar la inclusión en el aula, el cuestionario plantea una serie de preguntas que también sirven para la entrevista en profundidad.

Alrededor del 70 % de los encuestados dijo que se sentía cómodo utilizando las herramientas digitales en el contexto actual y más del 80 % tenía acceso a un equipo de coordinación TIC en sus centros. Casi el 80 % se considera suficientemente competente para adaptar y crear contenidos o herramientas digitales que faciliten la inclusión. Más de la mitad pregunta a los estudiantes sobre sus preferencias y necesidades en cuanto al uso de las herramientas digitales (55 %). Sin embargo, se señalan de nuevo las limitaciones de tiempo, ya que la mayoría considera que no hay suficiente tiempo para planificar el uso de las herramientas digitales en el trabajo inclusivo (44 %). Los datos también indican una posible necesidad de aumentar los debates entre el personal escolar sobre las experiencias y el uso de las herramientas digitales para facilitar la inclusión, ya que el 50 % de los encuestados declaró estar en desacuerdo con esta afirmación, frente al 34 % que sí que lo está. Además, un número mayor de encuestados declaró estar en desacuerdo con la afirmación de que «todo el alumnado utiliza la misma tecnología» (51 %), en comparación con los que sí lo estaban (35 %), y un 43 % está en desacuerdo con que «el alumnado trabaja en los mismos temas y las mismas tareas». Esto implica el uso de diferentes perspectivas y actividades relacionadas con la inclusión y de herramientas digitales entre escuelas.

Recogida de datos sobre el trabajo multidisciplinar en el aula (profesorado y personal educativo)

El tercer objetivo del estudio es identificar las competencias y necesidades multidisciplinarias. El trabajo en equipo multidisciplinar se refiere a la colaboración entre diferentes profesionales escolares (equipo directivo, personal docente y de apoyo), así como a la participación del alumnado y sus familias. Las preguntas relacionadas con este aspecto incluyen el uso de equipos multidisciplinarios en la escuela, sus funciones, las personas involucradas, los puntos fuertes, las dificultades y las necesidades relacionadas con el trabajo multidisciplinario. Las competencias y necesidades multidisciplinarias se resumen en el siguiente cuadro y se puede encontrar información más detallada en cada subapartado.

- El 51 % de los encuestados informa de que su centro educativo cuenta con equipos multidisciplinarios para facilitar la inclusión del alumnado en la clase, y el 25 % actualmente forma parte en un equipo multidisciplinar.

- La mayoría de los profesionales que declaran formar parte de un equipo forman parte del profesorado de atención a la diversidad (93 %), el equipo directivo (86 %) y la consejería escolar (85 %). Entre el 63 % y el 67 % menciona la participación de las familias y el profesorado en la clase, y aproximadamente la mitad de los encuestados informa de la inclusión de estudiantes, el equipo directivo y profesorado de asignaturas específicas. Menos del 38 % indicó la participación de otros profesionales, como asistentes, trabajadores sociales y terapeutas diversos.
- El 48 % de los encuestados que forman parte de un equipo dijo que tenía suficiente tiempo para colaborar, mientras que el 52 % dijo que no.
- Estos equipos se reúnen de 1 a 3 veces al año según el 33 % de los encuestados, de 4 a 6 veces según el 34 % y el 54 % afirma reunirse 7 veces o más. Las actividades de coordinación y colaboración del trabajo en equipo multidisciplinar consisten en reuniones periódicas (29 %), preparativos antes del inicio de un curso o semestre escolar (28 %), desarrollo de recursos compartidos (24 %) y coordinación para desarrollar planes de enseñanza.
- La proporción de trabajo en equipo multidisciplinar para facilitar la inclusión del alumnado en el aula fue del 34 % en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, del 23 % en el caso del alumnado con absentismo escolar problemático y bajo nivel socioeconómico, respectivamente, y del 18 % en referencia al alumnado con diversidad cultural y lingüística.
- El 25 % de las funciones del trabajo en estos equipos están relacionadas con el diagnóstico y la evaluación de los estudiantes, el 22 % están relacionadas con la evaluación del progreso de los estudiantes en relación con el plan del estudiante, el 21 % constituye el desarrollo de los planes individuales de los estudiantes, el 17 % la implementación del programa de un estudiante y el 14 % el seguimiento de los estudiantes en un programa.

Estos datos se han utilizado para elaborar las entrevistas en profundidad dirigidas al equipo directivo, profesorado y personal de apoyo educativo.

Entonces, los objetivos son:

- Obtener datos de los participantes sobre sus prácticas docentes.
- Identificar y analizar las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula, por ejemplo: qué tecnologías se utilizan con el objetivo de lograr la inclusión de todo el alumnado.
- Obtener datos sobre la formación recibida en el uso de las tecnologías en el aula.

Las escuelas seleccionadas para participar en el proyecto piloto en los tres países cumplían los siguientes criterios:

- Escuelas de primaria y secundaria.
- Escuelas con personal de apoyo educativo.
- Escuelas en las que una parte del profesorado y personal de apoyo han recibido formación sobre competencias digitales relacionadas con la inclusión.
- Escuelas con estudiantes de diferentes contextos económicos, sociales y de aprendizaje, de acuerdo con el principio de "igualdad de oportunidades y equidad" para que todos los estudiantes puedan recibir una educación integral con altas expectativas.

Las escuelas, según las características propias de cada país, eligieron los perfiles profesionales que han participado en la prueba piloto. La única condición es que todos los participantes deben haber recibido formación en competencias digitales en los últimos dos años. Los perfiles profesionales son los siguientes:

- Equipos de dirección del centro (dirección, vicedirección, secretariado, jefatura de estudios, coordinación pedagógica).
- Coordinación de las TIC - Representantes en la comisión de tecnología de aprendizaje en la escuela (si los hay).
- Coordinación de ciclos educativos.
- Jefatura de departamentos.
- Coordinación de la biblioteca escolar.
- Profesorado.
- Personal de apoyo educativo (facilitadores de integración social, profesionales de la atención a la diversidad).
- Alumnado.
- Familias.

Para llevar a cabo la prueba piloto, se utilizaron las siguientes herramientas de evaluación y recogida de datos:

- Entrevistas en profundidad con los participantes.
- Rúbricas.
- Proyecto/modelo educativo de la escuela.

- Plan de tecnología de aprendizaje y conocimiento (TAC) del centro (dirección del centro / coordinación TAC).
- Plan de estudios.
- Plan de diversidad/inclusión.

Para el análisis de los documentos pedagógicos mencionados (proyecto educativo de la escuela, plan de tecnología de aprendizaje y conocimiento, planes de enseñanza, etc.), los socios determinaron los documentos específicos de cada país utilizados en las escuelas.

Hechos los cuestionarios, se diseñaron de cinco rúbricas diferentes para los equipos directivos, el profesorado, el personal de apoyo educativo, el alumnado y las familias. Las rúbricas en línea se enviaron a los participantes designados por cada escuela, según su perfil. Las respuestas recogidas en cada país fueron: Finlandia (57), Chipre (56) y España (48).

El siguiente paso fue crear y realizar entrevistas en profundidad. Los perfiles profesionales que participaron en las entrevistas fueron: equipos directivos, docentes y personal de apoyo educativo. Las familias y los estudiantes no fueron entrevistados.

Por último, se recopilaron y analizaron los documentos pedagógicos de las escuelas.

3. MARCO

3.1. CONTEXTO DEL MANUAL

Para desarrollar este manual se llevaron a cabo una serie de tareas y acciones desde los inicios del proyecto. El primer conjunto de acciones tenían como objetivo identificar y definir el punto de partida de la evaluación. El estudio llevó a establecer los estándares de las TIC para cada país en relación con el personal educativo, identificar las diferentes necesidades de inclusión en el aula (emocionales, cognitivas, físicas, sociales y culturales), establecer el papel de cada profesional implicado en el aula inclusiva, determinar la formación recibida por el profesorado y el personal educativo, y reconocer las competencias multidisciplinares. Estas acciones crearon un conjunto de resultados internos: un informe que relaciona las competencias digitales del personal educativo y las necesidades de inclusión, una tabla con criterios para resumir la formación recibida, un informe sobre el papel de los diferentes profesionales implicados en el aula inclusiva y una lista con las competencias multidisciplinares.

Los resultados de la primera serie de acciones se utilizaron como base para la elaboración del material de evaluación. En la segunda fase, los expertos establecieron indicadores y diseñaron herramientas para evaluar la transferencia de competencias TIC, los distintos grados de inclusión y las competencias multidisciplinares.

Tras la prueba piloto, se valoró el material de evaluación para realizar los ajustes y modificaciones necesarios. Por último, se recopiló y organizó la información y se interpretó dentro de un marco metodológico.

3.2. PÚBLICO OBJETIVO

El perfil al cual va destinado este manual es a los agentes educativos cuya función es tomar decisiones sobre el proceso de desarrollo profesional y de formación continua del personal docente y educativo para mejorar las competencias profesionales.

Por un lado, este manual es una herramienta para las administraciones educativas que deben diseñar e implementar un plan de estudio dirigido a mejorar las competencias digitales de los profesionales de la educación para garantizar la inclusión de todo el alumnado, de acuerdo con las políticas educativas establecidas. En el plan de estudio se deben incorporar elementos para implementar procesos de evaluación de la transferencia al puesto de trabajo con tal de lograr una formación realmente efectiva y una mejora de las competencias.

Por otro lado, también es una guía para los equipos directivos que planifican y programan actividades de formación y evaluación para todo el personal del centro, de acuerdo con las necesidades formativas detectadas o las líneas estratégicas del entorno educativo donde se encuentra el centro.

3.3. INNOVACIÓN

El desarrollo profesional y la formación continua deben acompañar los procesos de cambio e innovación de las organizaciones. La formación de los profesionales de la educación debe entenderse como un servicio de acompañamiento para la mejora y adaptación de las competencias de los profesionales y no solo como una lista de actividades a realizar para obtener conocimientos y habilidades en determinadas áreas específicas. Es por ello que el diseño de estos procesos de formación debe incluir cómo se evaluará la transferencia del aprendizaje al aula.

La formación tecnológica del profesorado, del personal de apoyo y del alumnado se ha convertido en algo esencial para conseguir unos resultados académicos óptimos y luchar contra el abandono escolar temprano. Además, toda la comunidad educativa debe cooperar para hacer frente a la brecha digital.

Los programas de desarrollo profesional deben tener en cuenta algunas premisas a la hora de diseñar las formaciones: la ubicuidad de la información, la capacidad de analizar los datos y los resultados del aprendizaje en tiempo real, la conectividad e interacción entre las personas, la introducción de la inteligencia artificial (Persa, 2021). Para ello, las actividades incluidas en los programas de desarrollo profesional deben ser pensadas como situaciones de aprendizaje en las que se debe integrar la práctica real de los profesionales, romper algunos de los patrones de comportamiento y alcanzar resultados de aprendizaje profundos (Persico, 2021).

Sin un método para medir los resultados en un contexto real, derivados del aprendizaje realizado durante la formación, no será posible conocer la transferencia en el aula. Por esta razón, los programas de formación deben incluir un diseño de evaluación de la transferencia al aula.

3.4. METODOLOGÍA

El marco SHIFT ha adoptado las rúbricas como herramienta principal para analizar las competencias digitales. Las rúbricas describen los criterios para evaluar las diferentes dimensiones del rendimiento en una tarea, utilizando tanto puntuaciones holísticas (generales) como analíticas (evaluando categorías específicas). Se prestan a un proceso de retroacción y evaluación más completo, ya que se pueden recoger y comparar las puntuaciones de todas las partes interesadas, por ejemplo, los equipos administrativos o directivos de las escuelas, las familias, el alumnado y el profesorado.

El diseño se basa en un modelo de tres fases:

- Fase de planificación: comprobación de investigaciones anteriores, selección de criterios, indicadores y tipos de rúbricas.
- Fase de desarrollo: Retroacción y revisión mediante el método Delphi.
- Fase de evaluación: Ensayo de rúbricas, recogida y análisis de datos.

3.4.1. PLANIFICAR LAS RÚBRICAS

El objetivo de esta etapa es establecer los criterios para cuatro borradores de rúbrica:

- Autoevaluación de las prácticas de inclusión para los equipos directivos y los encargados de las políticas.
- Autoevaluación de la práctica inclusiva y de las competencias digitales del profesorado.
- Evaluación de la eficacia de las prácticas de inclusión por parte de los estudiantes.
- Evaluación de la eficacia de las prácticas de inclusión por parte de las familias.

Para establecer una lista exhaustiva de indicadores relacionados con las competencias digitales profesionales en el ámbito de las prácticas de aprendizaje inclusivo, se examinaron los marcos existentes y se identificaron los aspectos comunes. Las rúbricas utilizadas en el marco SHIFT se basan en modelos utilizados en dos marcos establecidos:

1. EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL CONSEJO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (NCSE)

El marco de la educación inclusiva del Consejo Nacional para la educación especial (NCSE) marca diez puntos fundamentales:

1. Liderazgo y gestión.
2. Planificación del desarrollo de toda la escuela.
3. Todo el entorno escolar.
4. Comunicación.
5. Bienestar del alumnado y del profesorado.
6. Planificación curricular para la inclusión.
7. Planificación educativa individualizada.
8. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
9. Gestión del aula.
10. Apoyo y reconocimiento del aprendizaje.

Los puntos 5, 8, 9 y 10 se dividen a su vez en subtemas. Cada punto está respaldado por la descripción del objetivo y directrices para y ejemplos de buenas prácticas.

2. EL MARCO DIGCOMPEDU PARA LA SÍNTESIS DE COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO.

El Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) fue elaborado por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea, en nombre de la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (DG EAC). Este marco responde a la creciente conciencia de muchos Estados miembros europeos de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales específicas para su profesión a fin de poder aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar la educación.

Tras revisar la bibliografía y seleccionar los criterios, se decidió que las rúbricas fueran de tipo analítico, ya que así se cumplirían los siguientes objetivos principales:

- Identificar los puntos fuertes y débiles.
- Proporcionar comentarios detallados.
- Evaluar habilidades complicadas y/o el rendimiento.
- Permitir la autoevaluación de la comprensión o el rendimiento de los participantes.

En la fase inicial, los borradores de las rúbricas incluían indicadores, subindicadores y descripciones de buenas prácticas, establecidos según los temas comunes identificados en los marcos validados. Cada uno de estos puntos debía ser evaluado según cuatro niveles de rendimiento. Estos borradores se distribuyeron para recibir comentarios en la siguiente fase de desarrollo.

3.4.2. EL MÉTODO DELPHI

Una vez establecidos los borradores de las rúbricas, se desarrollaron, ajustaron y mejoraron mediante el método Delphi. Esta técnica parte de la base de que los expertos (partes interesadas con experiencia y conocimientos sobre el área de estudio) pueden proporcionar comentarios fiables y son capaces de reflexionar sobre los comentarios de otros sobre la misma área de estudio. La técnica Delphi implica varias rondas de comentarios y reflexión.

1. Se pide a los expertos que utilicen las rúbricas para dar su opinión y justificar sus respuestas. Se lleva a cabo de forma individual, sin consultar ningún otro participante.
2. Después de cada ronda, un facilitador recoge y resume las opiniones aportadas junto con la justificación, y las pone a disposición de todos los participantes en el proceso. El papel del facilitador es crucial, ya que puede identificar las áreas que necesitan atención y puede dirigir la atención de los participantes debidamente.
3. Tras reflexionar sobre los comentarios de la fase anterior, los participantes repiten la tarea tantas veces como sea necesario hasta llegar a un consenso.

En este caso, se pidió a los participantes que dieran su opinión en cuatro ocasiones. En la última, se llevó a cabo mediante una actividad sincrónica y grupal para aclarar aquellos aspectos mencionados en los comentarios previos que eran ambiguos, y también para resolver cualquier diferencia. En base a este proceso, se estableció el conjunto final de indicadores y subindicadores, y se determinaron cinco niveles de rendimiento (véase WP-UNIC-SHIFT-April-15-2021, p. 16).

3.4.3. EL MARCO QUE DIO FORMA A LOS INDICADORES

El marco de la educación inclusiva del Consejo Nacional para la educación especial (NCSE) y el marco DigCompEdu para la síntesis de competencias digitales del profesorado formaron el marco para desarrollar las rúbricas del proyecto SHIFT. Las rúbricas están destinadas a todos los entornos educativos, incluidos los colegios ordinarios, las clases de apoyo y los centros de educación especial. Pueden utilizarse en cualquier entorno educativo para garantizar la eficacia de las prácticas de inclusión. Por ese motivo, los conceptos de este manual no están pensados para un entorno específico, sino que se presentan en contenidos temáticos y no según el contexto en el que se desarrollan esas prácticas. Las rúbricas SHIFT refuerzan el buen trabajo que se está haciendo en las escuelas desde hace muchos años. Se trata de un recurso práctico que invita a los equipos de dirección de los centros, al profesorado, al alumnado y a las familias a reflexionar de forma crítica y a evaluar cómo se promueven los valores inclusivos en las aulas, las salas de profesorado y los patios de los centros, así como en las interacciones con todos los miembros de la comunidad escolar. Las rúbricas SHIFT están dirigidas a las organizaciones educativas y a los profesionales de la educación de todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior y de adultos, pasando por la formación obligatoria y postobligatoria, la educación especial y los contextos de aprendizaje no formal.

3.4.4. UN MARCO PARA LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR

El marco de la educación inclusiva del Consejo Nacional para la educación especial (NCSE) está estructurado en diez puntos fundamentales. Cuatro de los puntos se dividen a su vez en subtemas. La naturaleza y el alcance de cada punto dentro del marco de la educación inclusiva se elaboran mediante una breve descripción de su objetivo, e incluyen cinco o seis criterios que proporcionan directrices e indicadores de buenas prácticas. También hay ejemplos de buenas prácticas. Los indicadores y subindicadores, así como el nivel de rendimiento de la Rúbrica 1, están basados en este marco.

3.4.5. EL MARCO PARA ENSEÑAR COMPETENCIAS DIGITALES

PUNTOS	SUBTEMAS
1. LIDERAZGO Y GESTIÓN	El liderazgo consiste en tener visión de futuro y motivación para el cambio hacia modelos de buenas prácticas en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. Es participativo y se distribuye entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos el consejo de administración, la dirección, el profesorado, los equipos de gestión escolar y de necesidades especiales, el personal auxiliar, las familias y el alumnado. El liderazgo se produce a través de mecanismos formales e informales. El equipo directivo desempeña un papel fundamental basado en la consulta y la colaboración.
2. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE TODA LA ESCUELA	La planificación del desarrollo de toda la escuela es un proceso continuo que permite al colegio mejorar la calidad y gestionar el cambio. Recoge los objetivos y valores de la comunidad escolar, establece una visión para el desarrollo futuro y traza un curso de acción para conseguirlo. La planificación incluye políticas, prácticas y procedimientos en todos los ámbitos de la vida escolar. Por lo tanto, proporciona una base de principios inclusivos con los que se puede medir el progreso hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.
3. ENTORNO ESCOLAR	Con tal de incentivar la inscripción y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales, hay que hacer unos ajustes razonables. Los transportes, edificios, materiales, equipos, instalaciones, actividades y estrategias accesibles facilitan un entorno acogedor e integrador. A la hora de planificar y adquirir nuevos desarrollos y equipos, se tienen en cuenta de forma activa la accesibilidad y otros aspectos de salud y seguridad, así como la planificación y los trabajos de mantenimiento. La comunidad escolar recibe información sobre las instalaciones accesibles y las restricciones.
4. COMUNICACIÓN	La comunicación se basa en el respeto mutuo entre el personal, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad escolar. La comunicación se lleva a cabo a través de diferentes modos, verbales y no verbales, de signos, escritos y visuales, según sea necesario. La dirección y el personal son conscientes del poder de la comunicación no verbal y del lenguaje corporal, que contribuye a la calidad de las relaciones interpersonales y a la inclusión en toda la escuela. Las líneas de comunicación recíprocas y abiertas tienen en cuenta las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

5. BIENESTAR DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO a) Aprovechamiento del potencial del alumnado b) Aprovechamiento del potencial del personal	Promover el bienestar y la seguridad emocional y física del alumnado es una característica fundamental de la vida escolar. El seguimiento continuo de la asistencia, participación, bienestar y rendimiento promueve el aprovechamiento del potencial del alumnado mediante objetivos personales, académicos y sociales. La concienciación sobre la diversidad es fundamental para crear una cultura inclusiva dentro de las escuelas y promueve la igualdad de acceso a la educación y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales. El bienestar del personal y del alumnado es una prioridad, y también se basa en una perspectiva de derechos. Se vela por el bienestar de todo el personal escolar y se fomenta el apoyo a iguales. La comunicación abierta y la concienciación fomentan la detección precoz de posibles dificultades y la colaboración en la resolución de problemas. El acceso al desarrollo profesional continuo y el apoyo de la dirección y de los iguales dota al personal de conocimientos y de experiencia en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.
6. PLANIFICACIÓN CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN	La dirección y el personal de la escuela participan en la creación del plan de estudios como un componente básico de la enseñanza y el aprendizaje inclusivos. La creación de un plan de estudios para la inclusión busca generar experiencias de aprendizaje que presenten un contenido diferenciado (material enseñado), un proceso (métodos, materiales y actividades utilizados) y resultados (formas en que el alumnado demuestra su aprendizaje). Estas actividades están diseñadas para que el alumnado con necesidades educativas especiales participe en una amplia gama de experiencias de aprendizaje para alcanzar su máximo potencial.
7. PLANIFICACIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA	La planificación de las necesidades individuales es una parte esencial de la política de inclusión de toda la escuela y es complementaria a la común para todo el alumnado. Establece el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un plan de estudios diferenciado. En el contexto de un soporte continuo, el alumnado con necesidades educativas especiales pueden requerir una planificación individualizada que puede adoptar muchas formas, desde cambios relativamente menores hasta programas a medida. Cubrir las necesidades individuales puede involucrar la diferenciación, una serie de métodos de enseñanza, recursos o soporte, según sea necesario.
8. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE a) La experiencia de aprendizaje b) La experiencia de enseñanza	Cada estudiante aprende de forma diferente y tiene necesidades individuales. La experiencia de aprendizaje del alumnado se ve reforzada por el compromiso de inclusión a través de la diferenciación, las relaciones positivas en el aula y la participación de las familias. Las experiencias de aprendizaje positivas aumentan la participación, mejoran las habilidades académicas y sociales, y aumentan los índices de asistencia y retención. Una enseñanza eficaz implica el uso de metodologías, materiales y dispositivos de enseñanza y aprendizaje adecuados, como la enseñanza cooperativa, la diferenciación y el fomento de las relaciones positivas en el aula. Una experiencia docente positiva enriquece el papel del profesor y crea experiencias significativas en el aula.

9. GESTIÓN DEL AULA a) Protocolos y normas del aula b) Aplicación del plan de estudios	La gestión y la organización del aula en cuanto a la disposición, el acceso a los materiales, la estructura visual, los horarios y la previsibilidad contribuyen a que el alumnado tengan una experiencia positiva en el aula. Se aprovecha cualquier oportunidad de aprendizaje y se fomenta que el alumnado se apropia del comportamiento y de los resultados. Los protocolos y las normas del aula funcionan en consonancia con los protocolos generales de la escuela para promover el aprendizaje y abordar los comportamientos problemáticos. El comportamiento positivo se promueve en toda la escuela. Tener unas directrices claras sobre qué se considera un comportamiento aceptable contribuyen a crear un entorno seguro para el desarrollo académico, social y personal del alumnado. El profesorado y el alumnado desempeñan papeles interdependientes en el aula. El profesorado promueven la participación, y el alumnado participa de forma adecuada en las actividades. Una buena gestión del aula facilita la organización de estos procesos, Ya que se promueven los objetivos de aprendizaje previstos en el plan de estudios y se prioriza el bienestar y el compromiso del alumnado.
10. APOYO Y RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE a) Evaluación informal y formal b) Evaluación externa y certificación (alumnado de posprimaria)	La evaluación y el reconocimiento de los logros son parte del ciclo de aprendizaje, ya que permiten hacerse una idea del progreso del alumnado a medida que pasa el tiempo y sirven de base para la siguiente etapa. La evaluación inclusiva proporciona experiencias significativas y retroalimentación al alumnado y a la familia, y es apropiada para la edad y el currículo. Incluye tanto métodos formales como informales. La mayoría del alumnado después de la educación primaria realiza evaluaciones y exámenes externos en diferentes etapas y necesitan una preparación metódica. A medida que progresan, se responsabilizan más de su preparación académica. Se proporciona un apoyo adecuado, con una evaluación y comentarios personalizados.

Tabla 2: Puntos y descripciones.

3.4.6. EVALUACIÓN DE LAS RÚBRICAS

La aplicación de las rúbricas pretende evaluar lo siguiente:

- Accesibilidad y facilidad de respuesta (tecnológica).
- Tiempo empleado.
- Claridad de las preguntas y de los descriptores.
- Claridad de la terminología.
- Cantidad y relevancia de la información presentada.
- Relevancia de los temas tratados.
- Omisión de temas importantes.

4. GUÍA PARA UTILIZAR LAS HERRAMIENTAS DIGITALES: PASO A PASO

4.1. CÓMO USAR EL MANUAL

Este manual pretende ser un recurso para diseñar las acciones formativas dirigidas a conseguir resultados de aprendizaje desde tres perspectivas: la formación digital (en la inclusión de todo el alumnado), el trabajo multidisciplinar (entre el profesorado y la formación del personal asistencial), y la transferencia al aula (con cambios en las prácticas educativas y aprendizaje con profundidad).

Asimismo, pretende ayudar a todos los profesionales implicados en la toma de decisiones en los centros educativos a través del proceso de evaluación: en la gestión educativa, la dirección o incluso en la inspección escolar.

4.2. PLANIFICACIÓN

Una vez identificadas y analizadas las necesidades de formación, se debe planificar el diseño de la evaluación.

Lo primero es identificar cuáles son las necesidades concretas del grupo clase. ¿Hay discapacidades físicas, intelectuales o mentales? ¿Hay orígenes extranjeros diferentes? ¿Tal vez hay necesidades educativas derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo? También deben tenerse en cuenta las situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas que puedan provocar dificultades de aprendizaje o de comunicación, o incluso el riesgo de abandono escolar temprano.

En segundo lugar, cabe señalar cuáles son las dificultades específicas de la inclusión tecnológica. Las actividades o proyectos formativos diseñados deben reforzar las competencias de los profesionales para abordar la interacción social y la comunicación en el aula, la autonomía personal del alumnado, y deben conseguir los resultados de aprendizaje relacionados con el currículo educativo.

Estas competencias se describen en seis áreas, como se indica en la descripción de las rúbricas:

1. **Compromiso profesional:** capacidad de diseñar espacios de aprendizaje que promuevan la práctica reflexiva de los equipos multidisciplinarios de la escuela.
 - *Comunicación organizativa:* Utilizar las tecnologías digitales para mejorar la comunicación de la organización con el alumnado, las familias y terceros. Contribuir al desarrollo y a la mejora colaborativa de las estrategias de comunicación de las organizaciones.

- *Colaboración profesional:* Utilizar las tecnologías digitales para colaborar con otros profesionales de la educación, compartir e intercambiar conocimientos y experiencias y colaborar en prácticas pedagógicas innovadoras.
- *Prácticas reflexivas:* Reflexionar individual y colectivamente, evaluar críticamente y desarrollar activamente la práctica pedagógica digital de uno mismo y la de la comunidad educativa.
- *Desarrollo profesional continuo digital (DPCD):* Utilizar fuentes y recursos digitales para el desarrollo profesional continuo.

2. **Recursos digitales:** capacidad de seleccionar, crear y gestionar recursos digitales que promuevan la inclusión de todo el alumnado.

- *Selección de recursos digitales:* Identificar, evaluar y seleccionar recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Considerar el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y el grupo clase a la hora de seleccionar los recursos digitales y planificar su uso.
- *Crear y modificar los recursos digitales:* Modificar y aprovechar los recursos existentes con licencia abierta y otros recursos donde se permita. Crear o colaborar en nuevos recursos educativos digitales. Considerar el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y el grupo clase a la hora de diseñar los recursos digitales y planificar su uso.
- *Gestionar, proteger y compartir los recursos digitales:* Organizar los contenidos digitales y ponerlos a disposición del alumnado, las familias y otros profesionales. Proteger eficazmente los contenidos digitales sensibles. Respetar y aplicar correctamente las normas de privacidad y derechos de autor. Comprender el uso y la creación de licencias abiertas y recursos educativos abiertos, incluida su correcta atribución.

3. **Enseñanza y aprendizaje:** relacionado con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar resultados académicos positivos, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

- *Enseñanza:* Planificar e implementar dispositivos y recursos digitales en el proceso de enseñanza para mejorar la eficacia de las intervenciones docentes. Gestionar y orquestar adecuadamente las intervenciones digitales educativas. Experimentar y desarrollar nuevos formatos y métodos pedagógicos de enseñanza.
- *Guía:* Utilizar las tecnologías y los servicios digitales para mejorar la interacción con el alumnado, individual y colectivamente, dentro y fuera de la sesión educativa. Utilizar las tecnologías digitales para ofrecer orientación y asistencia específicas y puntuales. Experimentar y desarrollar nuevas formas y formatos para ofrecer orientación y soporte.

- *Aprendizaje colaborativo:* Utilizar las tecnologías digitales para fomentar y mejorar la colaboración entre el alumnado. Permitir que el alumnado utilice las tecnologías digitales como parte de las tareas de colaboración, como medio para mejorar la comunicación, el trabajo en equipo y la creación de conocimiento colaborativo.
- *Aprendizaje autorregulado:* Utilizar las tecnologías digitales para reforzar los procesos de aprendizaje autorregulado, es decir, permitir a los estudiantes planificar, supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, aportar pruebas de su progreso, compartir conocimientos y proponer soluciones creativas.

4. **Evaluación:** capacidad para seleccionar, diseñar y programar estrategias de evaluación inclusivas.

- *Estrategias de evaluación:* Utilizar las tecnologías digitales para la evaluación formativa. Mejorar la diversidad y adecuación de los formatos y enfoques de evaluación. Analizar las pruebas para generar, seleccionar, analizar críticamente e interpretar las pruebas digitales sobre la actividad, el rendimiento y el progreso del alumnado con el fin de informar la enseñanza y el aprendizaje.
- *Retroacción y planificación:* Utilizar las tecnologías digitales para informar al alumnado regularmente sobre su rendimiento. Adaptar las estrategias de enseñanza y proporcionar apoyo específico, basándose en las pruebas generadas por las tecnologías digitales utilizadas. Ayudar al alumnado y a las familias a comprender los resultados que proporcionan las tecnologías digitales y utilizarlas para la toma de decisiones.

5. **Capacitar a los estudiantes:** capacidad de diseñar prácticas educativas que promuevan la inclusión, la diferenciación y la personalización del aprendizaje y la participación activa del alumnado.

- *Accesibilidad e inclusión:* Garantizar la accesibilidad a los recursos y actividades de aprendizaje para toda la clase, teniendo en cuenta las necesidades especiales. Considerar y responder a las expectativas, habilidades, usos y conceptos erróneos (digitales) del alumnado, así como las limitaciones contextuales, físicas o cognitivas del uso de las tecnologías digitales.
- *Diferenciación y personalización:* Utilizar las tecnologías digitales para atender las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado, permitiéndole avanzar a diferentes niveles y velocidades, y seguir rutas y objetivos individuales de aprendizaje.
- *Participación activa de los estudiantes:* Utilizar las tecnologías digitales para fomentar el compromiso activo y creativo del alumnado con un tema. Utilizar las tecnologías digitales dentro de estrategias pedagógicas que promuevan las habilidades transversales, el pensamiento profundo y la expresión creativa del alumnado. Abrir el aprendizaje a nuevos contextos del mundo real que impliquen al alumnado en actividades prácticas, de investigación científica o de resolución de problemas complejos, o de otras formas que aumenten la participación activa en materias complejas.

6. **Facilitar la competencia digital del alumnado:** capacidad de incorporar la adquisición de la competencia digital de la clase en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

- *Alfabetización de la información y los contenidos multimedia:* Incorporar actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que requieran que el alumnado exprese sus necesidades de información; encuentren recursos en entornos digitales; organicen, procesen, analicen e interpreten la información; y comparen y evalúen críticamente la credibilidad y fiabilidad las fuentes.
- *Colaboración y comunicación digital:* Incorporar actividades, tareas y evaluaciones que exijan al alumnado un uso eficaz y responsable de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el compromiso cívico.
- *Creación de contenido digital:* Incorporar actividades, tareas y evaluaciones que requieran que el alumnado se exprese a través de medios digitales, y que modifique y cree contenidos digitales en diferentes formatos. Enseñar al alumnado la aplicación de los derechos de autor y las licencias en los contenidos digitales y cómo referenciar las fuentes y las licencias.
- *Uso responsable:* Adoptar medidas para garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado al usar las tecnologías digitales. Capacitar a los estudiantes para gestionar los riesgos y utilizar las tecnologías digitales de forma segura y responsable.
- *Solución de problemas digitales:* Incorporar actividades, tareas y evaluaciones que exijan que el alumnado identifique y resuelva problemas técnicos, o transfieran creativamente los conocimientos tecnológicos a nuevas situaciones.

Partiendo de la identificación de las competencias que se trabajaran en las actividades, es importante detectar las necesidades formativas que hay que relacionar con las competencias que el personal educativo tiene que adquirir o reforzar. Para ello, podemos utilizar el instrumento del cuestionario (ver página 17 - fase 1). A partir de la interrelación entre las necesidades educativas y las competencias profesionales, se puede adaptar el contenido y la metodología de la acción formativa, teniendo en cuenta el contexto específico de cada escuela.

De la misma forma, el diseño debe incorporar el proceso de transferencia del aprendizaje al aula. Para conseguirlo, es necesario identificar:

- Los instrumentos de recogida de evidencias de los cambios producidos, tanto desde el punto de vista de la programación (diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación), como de los recursos tecnológicos utilizados y aquellos elementos que la práctica reflexiva ha promovido.
- El ritmo de la transferencia (en qué momentos de la práctica educativa se recogen las pruebas).
- Identificación de elementos favorables y difíciles de transferir.

- Recogida de datos sobre el trabajo multidisciplinar en el aula (profesorado y personal educativo) El trabajo en equipo multidisciplinar se refiere a la colaboración entre diferentes profesionales escolares (equipo directivo, personal docente y de apoyo), así como a la participación del alumnado y sus familias.
- La verificación de los cambios que han habido respecto al escenario inicial.

Algunos de las herramientas que se pueden utilizar son: rúbricas, gráficos de observación del aula y análisis de documentos pedagógicos (planes educativos, tecnológicos del centro, de atención a la diversidad o de inclusión del alumnado).

4.3. PREPARACIÓN

Una vez identificadas las necesidades, debemos analizar las características específicas de los participantes: conocimientos previos, motivación intrínseca, necesidades específicas, compromiso para introducir mejoras en la práctica educativa, etc. Estos datos nos ayudarán a concretar las propuestas de formación y a adaptadas a un entorno o grupo de profesionales específico.

4.4. IMPLEMENTACIÓN

Los proyectos de formación creados sobre la base de la transferencia del aprendizaje a una práctica real tienen dos fases de aplicación: una de formación propiamente dicha y una de evaluación. Tanto la recogida de datos de la primera fase (satisfacción y aprendizaje) como la de la segunda (transferencia de la formación) deben seguir criterios rigurosos, basados en las herramientas seleccionadas.

4.5. SEGUIMIENTO

El análisis final de los resultados obtenidos en ambas fases debe servir para demostrar la mejora de las competencias profesionales y de la práctica educativa.

Por ese motivo, la comparación entre las competencias iniciales de los profesionales y las requeridas, tanto a nivel individual como en la mejora del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios, debe indicar qué aspectos de la competencia se han adquirido y cuáles necesitan ser reforzados.

5. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

Actualmente existe un amplio consenso sobre la importancia de promover la inclusión en la educación. La presencia en las aulas de alumnado con diversidad funcional asociada a discapacidades físicas, intelectuales o mentales; inmigrantes con necesidades educativas derivadas de una incorporación tardía al sistema educativo; o con necesidades educativas derivadas de situaciones socioeconómicas y socioculturales especialmente desfavorecidas, justifican la necesidad de reforzar los perfiles de los profesionales de la enseñanza y del personal de apoyo para que puedan prestar una atención adecuada a la diversidad del alumnado.

Las herramientas TIC desempeñan un papel clave en el reto de construir una escuela verdaderamente inclusiva, y su uso en el aula es prioritario. Sin embargo, hay poca información tanto sobre su uso como en su impacto en el aprendizaje del alumnado. De hecho, no existe un modelo de evaluación sólido y fiable que permita evaluar la transferencia de las competencias TIC y multidisciplinares en el contexto del aula inclusiva.

Con este manual se pretende paliar esta ausencia mediante la elaboración de diferentes herramientas e indicadores que nos permitan obtener información sobre cómo los profesionales de la enseñanza y el personal de apoyo educativo transfieren la formación que han recibido en competencias digitales al aula inclusiva.

A continuación se presentan cuatro herramientas que permiten una evaluación completa de la transferencia de las competencias digitales al aula inclusiva. Además de ofrecer información sobre el trabajo multidisciplinar con herramientas TIC en el aula inclusiva, permiten obtener información sobre la dimensión institucional-organizativa del despliegue en la escuela de la atención a la diversidad mediada por herramientas TIC.

5.1. RÚBRICAS

5.1.1. RÚBRICA 1: AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y LOS ENCARGADOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Introducción

El proyecto SHIFT proporciona un marco para que los equipos de dirección y los encargados de las políticas reflexionen sobre la evaluación de las competencias profesionales del profesorado y del personal, en especial en las competencias digitales, e identifiquen posibles áreas de crecimiento. El uso de la rúbrica puede ayudar a los equipos escolares a reflexionar sobre cómo pueden desarrollar estrategias y planes de acción para reforzar las prácticas de educación inclusiva y satisfacer mejor las diversas nece-

sidades de aprendizaje de todo el alumnado, utilizando tecnologías modernas y prácticas de aprendizaje inclusivo.

La rúbrica 1 se ha desarrollado en torno a siete indicadores:

1. Prácticas curriculares para la inclusión.
2. Infraestructura y herramientas digitales para la inclusión.
3. Gobernanza digital para la inclusión.
4. Entorno de aprendizaje para la inclusión.
5. Competencias tecnológicas del profesorado.
6. Didáctica, diseño curricular y evaluación para la inclusión.
7. Competencias de los estudiantes para la inclusión.

La Rúbrica 1 es un recurso que ayuda a los líderes escolares a iniciar una conversación centrada en los entornos de aprendizaje inclusivos. Ofrece un proceso de múltiples entradas que permite a los centros escolares identificar en qué punto se encuentran y utilizar esa información como punto de partida para el debate, la planificación y la toma de decisiones. Esta rúbrica puede utilizarse como estrategia de desarrollo de capacidades y también se basa en la creencia de que el debate y la reflexión a nivel escolar son necesarios para orientar a los encargados a la hora de medir la eficacia de las políticas de inclusión.

RÚBRICA SHIFT PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y LOS ENCARGADOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS				
INDICADOR 1: PRÁCTICAS CURRICULARES TIC PARA LA INCLUSIÓN				
INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
La escuela no permite que el alumnado lleve sus propios dispositivos (teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores portátiles, etc.) con fines educativos.	La escuela raramente permite que el alumnado lleve sus propios dispositivos con fines educativos.	La escuela a veces permite que el alumnado lleve sus propios dispositivos con fines educativos.	La escuela a menudo permite que el alumnado lleve sus propios dispositivos con fines educativos.	La escuela siempre permite que el alumnado lleve sus propios dispositivos con fines educativos.
La escuela no aplica un protocolo para el uso de dispositivos personales con fines educativos.	La escuela raramente aplica un protocolo para el uso de dispositivos personales con fines educativos.	La escuela a veces aplica un protocolo para el uso de dispositivos personales con fines educativos.	La escuela a menudo aplica un protocolo para el uso de dispositivos personales con fines educativos.	La escuela siempre aplica un protocolo para el uso de dispositivos personales con fines educativos.

El centro no recoge las quejas del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar relacionadas con las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro raramente recoge las quejas del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar relacionadas con las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro a veces recoge las quejas del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar relacionadas con las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro a menudo recoge las quejas del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar relacionadas con las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro siempre recoge las quejas del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar relacionadas con las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.
El centro no se comunica ni tiene en cuenta las opiniones del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar respecto a las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro raramente se comunica ni tiene en cuenta las opiniones del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar respecto a las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro a veces se comunica ni tiene en cuenta las opiniones del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar respecto a las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro a menudo se comunica ni tiene en cuenta las opiniones del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar respecto a las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.	El centro siempre se comunica ni tiene en cuenta las opiniones del alumnado, de las familias ni de la comunidad escolar respecto a las prácticas inclusivas de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

INDICADOR 2: INFRAESTRUCTURA Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El centro no tiene capacidad tecnológica (equipos, tecnologías de asistencia, soporte lógico, acceso seguro a Internet, herramientas digitales y personal TIC) para promover la inclusión.	El centro tiene una capacidad tecnológica limitada para promover la inclusión.	El centro tiene una capacidad tecnológica moderada para promover la inclusión.	El centro tiene una capacidad tecnológica amplia para promover la inclusión.	El centro tiene una capacidad tecnológica excelente para promover la inclusión.
Las aulas (equipoamiento y mobiliario) no permiten el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Las aulas (equipoamiento y mobiliario) raramente permiten el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Las aulas (equipoamiento y mobiliario) a veces permiten el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Las aulas (equipoamiento y mobiliario) a menudo permiten el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Las aulas (equipoamiento y mobiliario) siempre permiten el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.

La ratio de ordenadores por estudiante no es aceptable .	La ratio de ordenadores por estudiante es limitada (1:9-1:12).	La ratio de ordenadores por estudiante es moderada (1:5-1:8).	La ratio de ordenadores por estudiante es aceptable (1:2-1:4).	La ratio de ordenadores por estudiante es proporcional (1:1).
---	---	--	---	--

INDICADOR 3: GOBERNANZA DIGITAL PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El centro no aplica las buenas prácticas de seguridad informática para la inclusión (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El centro raramente aplica las buenas prácticas de seguridad informática para la inclusión (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El centro a veces aplica las buenas prácticas de seguridad informática para la inclusión (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El centro a menudo aplica las buenas prácticas de seguridad informática para la inclusión (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El centro siempre aplica las buenas prácticas de seguridad informática para la inclusión (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).
Los equipos directivos no proporcionan al profesorado instrucciones/directrices sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	Los equipos directivos raramente proporcionan al profesorado instrucciones/directrices sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	Los equipos directivos a veces proporcionan al profesorado instrucciones/directrices sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	Los equipos directivos a menudo proporcionan al profesorado instrucciones/directrices sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	Los equipos directivos siempre proporcionan al profesorado instrucciones/directrices sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.
El centro no ofrece oportunidades de formación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	El centro raramente ofrece oportunidades de formación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	El centro a veces ofrece oportunidades de formación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	El centro a menudo ofrece oportunidades de formación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.	El centro siempre ofrece oportunidades de formación en competencias de tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión.

El centro no incluye instrucciones específicas para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro de los recursos didácticos.	El centro raramente incluye instrucciones específicas para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro de los recursos didácticos.	El centro a veces incluye instrucciones específicas para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro de los recursos didácticos.	El centro a menudo incluye instrucciones específicas para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro de los recursos didácticos.	El centro siempre incluye instrucciones específicas para estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje dentro de los recursos didácticos.
El centro no convoca reuniones relacionadas con las TIC que aborden las diversas necesidades del alumnado.	El centro raramente convoca reuniones relacionadas con las TIC que aborden las diversas necesidades del alumnado.	El centro a veces convoca reuniones relacionadas con las TIC que aborden las diversas necesidades del alumnado.	El centro a menudo convoca reuniones relacionadas con las TIC que aborden las diversas necesidades del alumnado.	El centro siempre convoca reuniones relacionadas con las TIC que aborden las diversas necesidades del alumnado.
El centro no fomenta el uso de las plataformas de aprendizaje disponibles para fomentar la inclusión (carpetas compartidas, plataformas de debate, foros y chats).	El centro raramente fomenta el uso de las plataformas de aprendizaje disponibles para fomentar la inclusión (carpetas compartidas, plataformas de debate, foros y chats).	El centro a veces fomenta el uso de las plataformas de aprendizaje disponibles para fomentar la inclusión (carpetas compartidas, plataformas de debate, foros y chats).	El centro a menudo fomenta el uso de las plataformas de aprendizaje disponibles para fomentar la inclusión (carpetas compartidas, plataformas de debate, foros y chats).	El centro siempre fomenta el uso de las plataformas de aprendizaje disponibles para fomentar la inclusión (carpetas compartidas, plataformas de debate, foros y chats).
El centro no utiliza herramientas de comunicación y colaboración (correo electrónico, formularios, etc.) entre las comunidades escolares para la inclusión.	El centro raramente utiliza herramientas de comunicación y colaboración entre las comunidades escolares para la inclusión.	El centro a veces utiliza herramientas de comunicación y colaboración entre las comunidades escolares para la inclusión.	El centro a menudo utiliza herramientas de comunicación y colaboración entre las comunidades escolares para la inclusión.	El centro siempre utiliza herramientas de comunicación y colaboración entre las comunidades escolares para la inclusión.
El centro no utiliza herramientas de comunicación y colaboración para cubrir las necesidades de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.	El centro raramente utiliza herramientas de comunicación y colaboración para cubrir las necesidades de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.	El centro a veces utiliza herramientas de comunicación y colaboración para cubrir las necesidades de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.	El centro a menudo utiliza herramientas de comunicación y colaboración para cubrir las necesidades de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.	El centro siempre utiliza herramientas de comunicación y colaboración para cubrir las necesidades de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.

El centro no utiliza las herramientas TIC para fomentar una colaboración respetuosa entre profesorado y alumnado.	El centro raramente utiliza las herramientas TIC para fomentar una colaboración respetuosa entre profesorado y alumnado.	El centro a veces utiliza las herramientas TIC para fomentar una colaboración respetuosa entre profesorado y alumnado.	El centro a menudo utiliza las herramientas TIC para fomentar una colaboración respetuosa entre profesorado y alumnado.	El centro siempre utiliza las herramientas TIC para fomentar una colaboración respetuosa entre profesorado y alumnado.
--	---	---	--	---

INDICADOR 4: ENTORNO DE APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El profesorado no organiza el aula para permitir el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	El profesorado raramente organiza el aula para permitir el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	El profesorado a veces organiza el aula para permitir el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	El profesorado a menudo organiza el aula para permitir el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	El profesorado siempre organiza el aula para permitir el movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.
El profesorado no permite que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).	El profesorado raramente permite que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).	El profesorado a veces permite que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).	El profesorado a menudo permite que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).	El profesorado siempre permite que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).
El profesorado no fomenta las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	El profesorado raramente fomenta las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	El profesorado a veces fomenta las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	El profesorado a menudo fomenta las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	El profesorado siempre fomenta las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.
El profesorado no promueve la participación y la colaboración del alumnado desde el respeto y la equidad.	El profesorado raramente promueve la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	El profesorado a veces promueve la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	El profesorado a menudo promueve la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	El profesorado siempre promueve la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.

El profesorado no hace participar activamente al alumnado con discapacidad en las actividades del aula.	El profesorado raramente hace participar al alumnado con discapacidad en las actividades del aula.	El profesorado a veces hace participar al alumnado con discapacidad en las actividades del aula.	El profesora- do a menudo hace participar al alumnado con discapacidad en las actividades del aula.	El profesorado siempre hace participar al alumnado con discapacidad en las actividades del aula.
--	---	---	---	---

INDICADOR 5: COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El profesorado no sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea (asegurándose de que refleja las necesidades y capacidades de todo el alumnado).	El profesorado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea (asegurándose de que refleja las necesidades y capacidades de todo el alumnado) de forma limitada .	El profesorado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma moderada .	El profesorado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma amplia .	El profesorado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma excelente .
El profesorado no sabe cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea.	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma limitada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma moderada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma amplia .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma excelente .
El profesorado no tiene conocimientos sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El profesorado tiene conocimientos limitados sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El profesorado tiene conocimientos moderados sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El profesorado tiene conocimientos amplios sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El profesorado tiene conocimientos absolutos sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).

El profesorado no sabe cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática.	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma limitada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma moderada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma amplia .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma excelente .
El profesorado no conoce las herramientas TIC (plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado.	El profesorado conoce las herramientas TIC (plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado de forma limitada .	El profesorado conoce las herramientas TIC (plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado de forma moderada .	El profesorado conoce las herramientas TIC (plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado de forma amplia .	El profesorado conoce las herramientas TIC (plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado de forma excelente .
El profesorado no sabe cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto.	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma limitada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma moderada .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma amplia .	El profesorado sabe cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma excelente .
El profesorado no tiene nociones sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas para presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.).	El profesorado tiene nociones limitadas sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas para presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.).	El profesorado tiene nociones moderadas sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas para presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.).	El profesorado tiene nociones amplias sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas para presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.).	El profesorado tiene nociones amplias sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas para presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.).
El profesorado no utiliza las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	El profesorado raramente utiliza las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	El profesorado a veces utiliza las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	El profesorado a menudo utiliza las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	El profesorado siempre utiliza las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.

INDICADOR 6: DIDÁCTICAS, DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El profesorado no sabe cómo diferenciar el contenido, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado.	El profesorado sabe cómo diferenciar el contenido, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma limitada .	El profesorado sabe cómo diferenciar el contenido, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma moderada .	El profesorado sabe cómo diferenciar el contenido, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma amplia .	El profesorado sabe cómo diferenciar el contenido, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma excelente .
El profesorado no sabe cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos (Kahoot, Sócrates, etc.), ni la tecnología móvil para implicar al alumnado.	El profesorado sabe cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos, y la tecnología móvil para implicar al alumnado de forma limitada .	El profesorado sabe cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos, y la tecnología móvil para implicar al alumnado de forma moderada .	El profesorado sabe cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos, y la tecnología móvil para implicar al alumnado de forma amplia .	El profesorado sabe cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos, y la tecnología móvil para implicar al alumnado de forma excelente .
El profesorado no sabe cómo utilizar las evaluaciones de diseño universal (programas de clase diseñados para ser accesibles a todo el alumnado, incluidos los estudiantes con discapacidad).	El profesorado sabe cómo utilizar las evaluaciones de diseño universal de forma limitada .	El profesorado sabe cómo utilizar las evaluaciones de diseño universal de forma moderada .	El profesorado sabe cómo utilizar las evaluaciones de diseño universal de forma amplia .	El profesorado sabe cómo utilizar las evaluaciones de diseño universal de forma excelente .
El profesorado no permite que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje.	El profesorado raramente permite que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje.	El profesorado a veces permite que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje.	El profesorado a menudo permite que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje.	El profesorado siempre permite que el alumnado tome conciencia de su aprendizaje.

INDICADOR 7: COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
El alumnado no sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea (examinar cómo se incluyen o excluyen los valores y las perspectivas, y cómo los medios de comunicación pueden influir en las creencias y los comportamientos).	El alumnado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma limitada .	El alumnado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma moderada .	El alumnado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma amplia .	El alumnado sabe cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma excelente .
El alumnado no tiene conocimientos sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El alumnado tiene conocimientos limitados sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El alumnado tiene conocimientos moderados sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El alumnado tiene conocimientos amplios sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).	El alumnado tiene conocimientos absolutos sobre cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el ciberacoso, etc.).
El alumnado no sabe cómo utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto.	El alumnado sabe cómo utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma limitada .	El alumnado sabe cómo utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma moderada .	El alumnado sabe cómo utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma amplia .	El alumnado sabe cómo utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma excelente .
Los estudiantes no participan en actividades relacionadas con las TIC que cultiven sus habilidades transferibles (pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación, mentalidad de desarrollo, etc.).	Los estudiantes raramente participan en actividades relacionadas con las TIC que cultiven sus habilidades transferibles.	Los estudiantes a veces participan en actividades relacionadas con las TIC que cultiven sus habilidades transferibles.	Los estudiantes a menudo participan en actividades relacionadas con las TIC que cultiven sus habilidades transferibles.	Los estudiantes siempre participan en actividades relacionadas con las TIC que cultiven sus habilidades transferibles.

5.1.2. RÚBRICA 2: PRÁCTICA INCLUSIVA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Introducción

La rúbrica 2 se ha desarrollado en torno a seis indicadores:

1. Prácticas educativas y transculturales para la inclusión.
2. Competencias tecnológicas para la inclusión.
3. Entorno de aprendizaje para la inclusión.
4. Expectativas y evaluación para la inclusión.
5. Colaboración, comunicación y responsabilidad compartida para la inclusión.
6. Prácticas reflexivas para la inclusión.

Esta rúbrica es un recurso que ayuda a los líderes escolares a iniciar una conversación centrada en los entornos de aprendizaje inclusivos. Ofrece un proceso de múltiples entradas que permite a los centros escolares identificar en qué punto se encuentran y utilizar esa información como punto de partida para el debate, la planificación y la toma de decisiones. Puede utilizarse como estrategia de desarrollo de capacidades y también se basa en la creencia de que el debate y la reflexión a nivel escolar son necesarios para orientar a los encargados a la hora de medir la eficacia de las políticas de inclusión.

La rúbrica 2 puede utilizarse para evaluar la eficacia del profesorado y los miembros de los equipos interdisciplinarios respecto a las prácticas de inclusión. La rúbrica 2 es suplementaria a la 1.

INDICADOR 1: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y TRANSCULTURALES PARA LA INCLUSIÓN				
INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No sé cómo diferenciar el contenido del aprendizaje, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado.	Sé cómo diferenciar el contenido del aprendizaje, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma limitada .	Sé cómo diferenciar el contenido del aprendizaje, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma moderada .	Sé cómo diferenciar el contenido del aprendizaje, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma amplia .	Sé cómo diferenciar el contenido del aprendizaje, el proceso y la evaluación en función de las necesidades e intereses individuales del alumnado de forma excelente .

No tengo conocimientos sobre cómo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales desarrollen comportamientos positivos basados en modelos, ejemplos, etc.	Tengo conocimientos limitados sobre cómo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales desarrollen comportamientos positivos basados en modelos, ejemplos, etc.	Tengo conocimientos moderados sobre cómo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales desarrollen comportamientos positivos basados en modelos, ejemplos, etc.	Tengo conocimientos amplios sobre cómo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales desarrollen comportamientos positivos basados en modelos, ejemplos, etc.	Tengo excelentes conocimientos sobre cómo hacer que el alumnado con necesidades educativas especiales desarrollen comportamientos positivos basados en modelos, ejemplos, etc.
No sé cómo hacer que el alumnado comparta diferentes perspectivas que reflejen diversos orígenes sociales y culturales.	Sé cómo hacer que el alumnado comparta diferentes perspectivas que reflejen diversos orígenes sociales y culturales de forma limitada .	Sé cómo hacer que el alumnado comparta diferentes perspectivas que reflejen diversos orígenes sociales y culturales de forma moderada .	Sé cómo hacer que el alumnado comparta diferentes perspectivas que reflejen diversos orígenes sociales y culturales de forma amplia .	Sé cómo hacer que el alumnado comparta diferentes perspectivas que reflejen diversos orígenes sociales y culturales de forma excelente .
No fomento/permito la elección individual y la autonomía del alumnado.	Raramente fomento/permito la elección individual y la autonomía del alumnado.	A veces fomento/permito la elección individual y la autonomía del alumnado.	A menudo fomento/permito la elección individual y la autonomía del alumnado.	Siempre fomento/permito la elección individual y la autonomía del alumnado.

INDICADOR 2: COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No sé cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea (asegurándome de que refleja las necesidades y capacidades de todo el alumnado).	Sé cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma limitada .	Sé cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma moderada .	Sé cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma amplia .	Sé cómo evaluar críticamente la información de fuentes en línea de forma excelente .
No sé cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea.	Sé cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma limitada .	Sé cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma moderada .	Sé cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma amplia .	Sé cómo enseñar al alumnado a evaluar críticamente la información de las fuentes en línea de forma excelente .

No sé cómo aplicar las buenas prácticas de seguridad informática (gestionar datos, proteger la identidad del alumnado en línea, vigilar el uso correcto de las redes sociales y los derechos de autor y de imagen, prevenir el cibercoso, etc.).	Sé cómo enseñar a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma limitada .	Sé cómo enseñar a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma moderada .	Sé cómo enseñar a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma amplia .	Sé cómo enseñar a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma excelente .
No sé cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática.	Sé cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma limitada .	Sé cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma moderada .	Sé cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma amplia .	Sé cómo enseñar al alumnado a seguir las buenas prácticas de seguridad informática de forma excelente .
No conozco las herramientas TIC (nuevas tecnologías, juegos educativos, plataformas de aprendizaje, blogs, enciclopedias y comunidades en línea) para la colaboración entre el alumnado.	Conozco las herramientas TIC para la colaboración entre el alumnado de forma limitada .	Conozco las herramientas TIC para la colaboración entre el alumnado de forma moderada .	Conozco las herramientas TIC para la colaboración entre el alumnado de forma amplia .	Conozco las herramientas TIC para la colaboración entre el alumnado de forma excelente .
No sé cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos (Kahoot, Sócrates, etc.), ni la tecnología móvil para implicar al alumnado.	Sé cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos y la tecnología móvil, para implicar al alumnado de forma limitada .	Sé cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos y la tecnología móvil, para implicar al alumnado de forma moderada .	Sé cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos y la tecnología móvil, para implicar al alumnado de forma amplia .	Sé cómo utilizar actividades interactivas, como los juegos educativos y la tecnología móvil, para implicar al alumnado de forma excelente .
No sé cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto.	Sé cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma limitada .	Sé cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma moderada .	Sé cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma amplia .	Sé cómo enseñar al alumnado a utilizar las herramientas TIC para comunicarse y colaborar con respeto de forma excelente .

No tengo nociones sobre cómo presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.)	Tengo nociones limitadas sobre cómo presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.)	Tengo nociones moderadas sobre cómo presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.)	Tengo nociones amplias sobre cómo presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.)	Tengo nociones excelentes sobre cómo presentar la información y los contenidos de diferentes maneras (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.)
No sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales.)	Sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) de forma limitada .	Sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) de forma moderada .	Sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) de forma amplia .	Sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) de forma excelente.
No sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos.	Sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos de forma limitada .	Sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos de forma moderada .	Sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos de forma amplia .	Sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos de forma excelente .
No sé cómo estimular el interés y la motivación para aprender.	Sé cómo estimular el interés y la motivación para aprender de forma limitada .	Sé cómo estimular el interés y la motivación para aprender de forma moderada .	Sé cómo estimular el interés y la motivación para aprender de forma amplia .	Sé cómo estimular el interés y la motivación para aprender de forma excelente .
No utilizo las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	Raramente utilizo las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	A veces utilizo las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	A menudo utilizo las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.	Siempre utilizo las herramientas digitales para realizar actividades de creatividad y resolución de problemas que involucren a todo el alumnado.

INDICADOR 3: ENTORNO DE APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No organizo el aula para permitir un movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Raramente organizo el aula para permitir un movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	A veces organizo el aula para permitir un movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	A menudo organizo el aula para permitir un movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.	Siempre organizo el aula para permitir un movimiento flexible, la colaboración en grupo y el trabajo independiente con la tecnología.
No permito que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad (entendiendo por diversidad un amplio abanico de orígenes sociales y culturales, de las necesidades y de las capacidades).	Raramente permito que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad.	A veces permito que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad.	A menudo permito que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad.	Siempre permito que el alumnado verbalice libremente sus pensamientos desde el respeto a la diversidad.
No fomento las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	Raramente fomento las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	A veces fomento las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	A menudo fomento las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.	Siempre fomento las habilidades mixtas en el trabajo en equipo.
No promuevo la participación y la colaboración del alumnado desde el respeto y la equidad.	Raramente promuevo la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	A veces promuevo la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	A menudo promuevo la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.	Siempre promuevo la participación del alumnado desde el respeto y la equidad.
No fomento activamente que el alumnado con discapacidad participe en las actividades del aula.	Raramente fomento activamente que el alumnado con discapacidad participe en las actividades del aula.	A veces fomento activamente que el alumnado con discapacidad participe en las actividades del aula.	A menudo fomento activamente que el alumnado con discapacidad participe en las actividades del aula.	Siempre fomento activamente que el alumnado con discapacidad participe en las actividades del aula.

INDICADOR 4: EXPECTATIVAS Y EVALUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN
Un profesor/miembro del equipo interdisciplinario:

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No sigo, implemento, controlo ni mido el progreso basado en los programas didácticos individualizados del alumnado.	Raramente sigo, implemento, controlo ni mido el progreso basado en los programas didácticos individualizados del alumnado.	A veces sigo, implemento, controlo ni mido el progreso basado en los programas didácticos individualizados del alumnado.	A menudo sigo, implemento, controlo ni mido el progreso basado en los programas didácticos individualizados del alumnado.	Siempre sigo, implemento, controlo ni mido el progreso basado en los programas didácticos individualizados del alumnado.
No comunico las expectativas de diferentes maneras (por ejemplo, verbalmente, por escrito, gráficamente, pictóricamente, a través de plataformas web) para satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	Raramente comunico las expectativas de diferentes maneras (por ejemplo, verbalmente, por escrito, gráficamente, pictóricamente, a través de plataformas web) para satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	A veces comunico las expectativas de diferentes maneras (por ejemplo, verbalmente, por escrito, gráficamente, pictóricamente, a través de plataformas web) para satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	A menudo comunico las expectativas de diferentes maneras (por ejemplo, verbalmente, por escrito, gráficamente, pictóricamente, a través de plataformas web) para satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	Siempre comunico las expectativas de diferentes maneras (por ejemplo, verbalmente, por escrito, gráficamente, pictóricamente, a través de plataformas web) para satisfacer las necesidades de todo el alumnado.
No evalúo el trabajo del alumnado basándome en criterios que reflejen las diversas capacidades y necesidades.	Raramente evalúo el trabajo del alumnado basándome en criterios que reflejen las diversas capacidades y necesidades.	A veces evalúo el trabajo del alumnado basándome en criterios que reflejen las diversas capacidades y necesidades.	A menudo evalúo el trabajo del alumnado basándome en criterios que reflejen las diversas capacidades y necesidades.	Siempre evalúo el trabajo del alumnado basándome en criterios que reflejen las diversas capacidades y necesidades.
No proporciono retroalimentación de forma frecuente y variada ni refuerzos positivos para cubrir las necesidades y habilidades de todo el alumnado.	Raramente proporciono retroalimentación de forma frecuente y variada y refuerzos positivos para cubrir las necesidades y habilidades de todo el alumnado.	A veces proporciono retroalimentación de forma frecuente y variada y refuerzos positivos para cubrir las necesidades y habilidades de todo el alumnado.	A menudo proporciono retroalimentación de forma frecuente y variada y refuerzos positivos para cubrir las necesidades y habilidades de todo el alumnado.	Siempre proporciono retroalimentación de forma frecuente y variada y refuerzos positivos para cubrir las necesidades y habilidades de todo el alumnado.

No identifico las brechas de rendimiento ni las necesidades específicas del alumnado utilizando la evaluación formativa.	Raramente identifico las brechas de rendimiento y las necesidades específicas del alumnado utilizando la evaluación formativa.	A veces identifico las brechas de rendimiento y las necesidades específicas del alumnado utilizando la evaluación formativa.	A menudo identifico las brechas de rendimiento y las necesidades específicas del alumnado utilizando la evaluación formativa.	Siempre identifico las brechas de rendimiento y las necesidades específicas del alumnado utilizando la evaluación formativa.
No utilizo actividades metacognitivas diferenciadas, como la autoevaluación y coevaluación, para reflejar las necesidades y capacidades de todo el alumnado.	Raramente utilizo actividades metacognitivas diferenciadas, como la autoevaluación y coevaluación, para reflejar las necesidades y capacidades de todo el alumnado.	A veces utilizo actividades metacognitivas diferenciadas, como la autoevaluación y coevaluación, para reflejar las necesidades y capacidades de todo el alumnado.	A menudo utilizo actividades metacognitivas diferenciadas, como la autoevaluación y coevaluación, para reflejar las necesidades y capacidades de todo el alumnado.	Siempre utilizo actividades metacognitivas diferenciadas, como la autoevaluación y coevaluación, para reflejar las necesidades y capacidades de todo el alumnado.
No involucro al alumnado a la hora de establecer los objetivos académicos y de comportamiento.	Raramente involucro al alumnado a la hora de establecer los objetivos académicos y de comportamiento.	A veces involucro al alumnado a la hora de establecer los objetivos académicos y de comportamiento.	A menudo involucro al alumnado a la hora de establecer los objetivos académicos y de comportamiento.	Siempre involucro al alumnado a la hora de establecer los objetivos académicos y de comportamiento.
No propicio espacios de participación del alumnado para aclarar las expectativas, ni tengo en cuenta los diferentes orígenes culturales e intereses.	Raramente propicio espacios de participación del alumnado para aclarar las expectativas, y tengo en cuenta los diferentes orígenes culturales e intereses.	A veces propicio espacios de participación del alumnado para aclarar las expectativas, y tengo en cuenta los diferentes orígenes culturales e intereses.	A menudo propicio espacios de participación del alumnado para aclarar las expectativas, y tengo en cuenta los diferentes orígenes culturales e intereses.	Siempre propicio espacios de participación del alumnado para aclarar las expectativas, y tengo en cuenta los diferentes orígenes culturales e intereses.
No tengo nociones sobre cómo presentar la información y los contenidos en diferentes modos (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.) en el tipo de evaluación que utilizo.	Tengo nociones limitadas sobre cómo presentar la información y los contenidos en diferentes modos (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.) en el tipo de evaluación que utilizo.	Tengo nociones moderadas sobre cómo presentar la información y los contenidos en diferentes modos (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.) en el tipo de evaluación que utilizo.	Tengo nociones amplias sobre cómo presentar la información y los contenidos en diferentes modos (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.) en el tipo de evaluación que utilizo.	Tengo nociones excelentes sobre cómo presentar la información y los contenidos en diferentes modos (multimedia, gráficos, imágenes, tecnologías de asistencia como la conversión de texto en voz, etc.) en el tipo de evaluación que utilizo.

No sé cómo incluir en mi clase actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo incluir en mi clase de forma limitada actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo incluir en mi clase de forma moderada actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo incluir en mi clase de forma amplia actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo incluir en mi clase de forma excelente actividades educativas para apoyar las distintas preferencias de aprendizaje del alumnado, (por ejemplo: kinestésicas, auditivas, táctiles o visuales) en el tipo de evaluación que utilizo.
No sé cómo diferenciar el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo diferenciar de forma limitada el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo diferenciar de forma moderada el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo diferenciar de forma amplia el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos en el tipo de evaluación que utilizo.	Sé cómo diferenciar de forma excelente el modo en que el alumnado puede expresar sus conocimientos en el tipo de evaluación que utilizo.

INDICADOR 5: COLABORACIÓN, COMUNICACIÓN Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA PARA LA INCLUSIÓN

Un profesor/miembro del equipo interdisciplinario:

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No comunico a las familias las expectativas sobre el rendimiento del alumnado.	Raramente comunico a las familias las expectativas sobre el rendimiento del alumnado.	A veces comunico a las familias las expectativas sobre el rendimiento del alumnado.	A menudo comunico a las familias las expectativas sobre el rendimiento del alumnado.	Siempre comunico a las familias las expectativas sobre el rendimiento del alumnado.
No tengo en cuenta las peticiones y opiniones de las familias sobre la enseñanza personalizada del alumnado.	Raramente tengo en cuenta las peticiones y opiniones de las familias sobre la enseñanza personalizada del alumnado.	A veces tengo en cuenta las peticiones y opiniones de las familias sobre la enseñanza personalizada del alumnado.	A menudo tengo en cuenta las peticiones y opiniones de las familias sobre la enseñanza personalizada del alumnado.	Siempre tengo en cuenta las peticiones y opiniones de las familias sobre la enseñanza personalizada del alumnado.
No tengo en cuenta los aspectos culturales y demográficos al comunicarme con las familias.	Raramente tengo en cuenta los aspectos culturales y demográficos al comunicarme con las familias.	A veces tengo en cuenta los aspectos culturales y demográficos al comunicarme con las familias.	A menudo tengo en cuenta los aspectos culturales y demográficos al comunicarme con las familias.	Siempre tengo en cuenta los aspectos culturales y demográficos al comunicarme con las familias.

No oriento a las familias en el aprendizaje del alumnado ni sus diversas necesidades.	Raramente oriento a las familias en el aprendizaje del alumnado y sus diversas necesidades.	A veces oriento a las familias en el aprendizaje del alumnado y sus diversas necesidades.	A menudo oriento a las familias en el aprendizaje del alumnado y sus diversas necesidades.	Siempre oriento a las familias en el aprendizaje del alumnado y sus diversas necesidades.
No consulto con el claustro ni con el personal auxiliar para adaptar el plan de estudios con la finalidad de cubrir mejor las necesidades de todo el alumnado.	Raramente consulto con el claustro y con el personal auxiliar para adaptar el plan de estudios con la finalidad de cubrir mejor las necesidades de todo el alumnado.	A veces consulto con el claustro y con el personal auxiliar para adaptar el plan de estudios con la finalidad de cubrir mejor las necesidades de todo el alumnado.	A menudo consulto con el claustro y con el personal auxiliar para adaptar el plan de estudios con la finalidad de cubrir mejor las necesidades de todo el alumnado.	Siempre consulto con el claustro y con el personal auxiliar para adaptar el plan de estudios con la finalidad de cubrir mejor las necesidades de todo el alumnado.
No utilizo todas las herramientas TIC de comunicación y colaboración disponibles para cubrir las necesidades de inclusión.	Raramente utilizo todas las herramientas TIC de comunicación y colaboración disponibles para cubrir las necesidades de inclusión.	A veces utilizo todas las herramientas TIC de comunicación y colaboración disponibles para cubrir las necesidades de inclusión.	A menudo utilizo todas las herramientas TIC de comunicación y colaboración disponibles para cubrir las necesidades de inclusión.	Siempre utilizo todas las herramientas TIC de comunicación y colaboración disponibles para cubrir las necesidades de inclusión.
Nunca busco o aplico la experiencia de los profesionales para reforzar mis prácticas de inclusión educativas.	Raramente busco o aplico la experiencia de los profesionales para reforzar mis prácticas de inclusión educativas.	A veces busco o aplico la experiencia de los profesionales para reforzar mis prácticas de inclusión educativas.	A menudo busco o aplico la experiencia de los profesionales para reforzar mis prácticas de inclusión educativas.	Siempre busco o aplico la experiencia de los profesionales para reforzar mis prácticas de inclusión educativas.
No comparto la responsabilidad de los objetivos educativos ni de la evaluación del aprendizaje basándome en las diversas necesidades del alumnado.	Raramente comparto la responsabilidad de los objetivos educativos y de la evaluación del aprendizaje basándome en las diversas necesidades del alumnado.	A veces comparto la responsabilidad de los objetivos educativos y de la evaluación del aprendizaje basándome en las diversas necesidades del alumnado.	A menudo comparto la responsabilidad de los objetivos educativos y de la evaluación del aprendizaje basándome en las diversas necesidades del alumnado.	Siempre comparto la responsabilidad de los objetivos educativos y de la evaluación del aprendizaje basándome en las diversas necesidades del alumnado.
No busco oportunidades para fomentar con mis compañeros, como mentor y aprendiz, la mejora de las prácticas inclusivas.	Raramente busco oportunidades para fomentar con mis compañeros, como mentor y aprendiz, la mejora de las prácticas inclusivas.	A veces busco oportunidades para fomentar con mis compañeros, como mentor y aprendiz, la mejora de las prácticas inclusivas.	A menudo busco oportunidades para fomentar con mis compañeros, como mentor y aprendiz, la mejora de las prácticas inclusivas.	Siempre busco oportunidades para fomentar con mis compañeros, como mentor y aprendiz, la mejora de las prácticas inclusivas.

No trato cuestiones de equidad y diversidad con el alumnado ni el personal escolar.	Raramente trato cuestiones de equidad y diversidad con el alumnado y el personal escolar.	A veces trato cuestiones de equidad y diversidad con el alumnado y el personal escolar.	A menudo trato cuestiones de equidad y diversidad con el alumnado y el personal escolar.	Siempre trato cuestiones de equidad y diversidad con el alumnado y el personal escolar.
No mantengo la confidencialidad cuando debatimos con los compañeros las diversas necesidades y el aprendizaje del alumnado.	Raramente mantengo la confidencialidad cuando debatimos con los compañeros las diversas necesidades y el aprendizaje del alumnado.	A veces mantengo la confidencialidad cuando debatimos con los compañeros las diversas necesidades y el aprendizaje del alumnado.	A menudo mantengo la confidencialidad cuando debatimos con los compañeros las diversas necesidades y el aprendizaje del alumnado.	Siempre mantengo la confidencialidad cuando debatimos con los compañeros las diversas necesidades y el aprendizaje del alumnado.

INDICADOR 6: PRÁCTICAS REFLEXIVAS PARA LA INCLUSIÓN

Un profesor/miembro del equipo interdisciplinario

INSUFICIENTE	MEJORABLE	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
No me cuestiono las suposiciones interiorizadas sobre una cultura, lengua e identidades.	Raramente me cuestiono las suposiciones interiorizadas sobre una cultura, lengua e identidades.	A veces me cuestiono las suposiciones interiorizadas sobre una cultura, lengua e identidades.	A menudo me cuestiono las suposiciones interiorizadas sobre una cultura, lengua e identidades.	Siempre me cuestiono las suposiciones interiorizadas sobre una cultura, lengua e identidades.
No examino de forma crítica los factores externos, como algunas políticas o personas, que pueden influir en mis decisiones y acciones.	Raramente examino de forma crítica los factores externos, como algunas políticas o personas, que pueden influir en mis decisiones y acciones.	A veces examino de forma crítica los factores externos, como algunas políticas o personas, que pueden influir en mis decisiones y acciones.	A menudo examino de forma crítica los factores externos, como algunas políticas o personas, que pueden influir en mis decisiones y acciones.	Siempre examino de forma crítica los factores externos, como algunas políticas o personas, que pueden influir en mis decisiones y acciones.

5.1.3. RÚBRICA 3: RÚBRICA DEL ALUMNADO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

Introducción

La rúbrica 3 se ha desarrollado en torno a tres indicadores:

1. Apoyo y retroalimentación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Tecnologías y fuentes en línea.

La rúbrica 3 puede utilizarse como estrategia de desarrollo de capacidades y también se basa en la creencia de que el debate y la reflexión a nivel escolar son necesarios para orientar a los encargados a la hora de medir la eficacia de las políticas de inclusión.

Puede utilizarse para obtener la opinión del alumnado respecto a la eficacia del aprendizaje. Es suplementaria a la 1 y la 2.

INDICADOR 1: APOYO Y RETROALIMENTACIÓN Mi profesorado:				
SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según nuestras necesidades.	A menudo comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según nuestras necesidades.	A veces comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según nuestras necesidades.	Raramente comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según nuestras necesidades.	Nunca comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según nuestras necesidades.
Siempre nos permiten elegir las actividades didácticas según nuestras necesidades e intereses.	A menudo nos permiten elegir las actividades didácticas.	A veces nos permiten elegir las actividades didácticas.	Raramente nos permiten elegir las actividades didácticas.	Nunca nos permiten elegir las actividades didácticas.

Siempre comenta cómo se evalúan nuestros deberes en base a nuestras diferentes necesidades.	A menudo comenta cómo se evalúan nuestros deberes en base a nuestras diferentes necesidades.	A veces comenta cómo se evalúan nuestros deberes en base a nuestras diferentes necesidades.	Raramente comenta cómo se evalúan nuestros deberes en base a nuestras diferentes necesidades.	Nunca comenta cómo se evalúan nuestros deberes en base a nuestras diferentes necesidades.
Siempre nos muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	A menudo nos muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	A veces nos muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	Raramente nos muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	Nunca nos muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.

INDICADOR 2: COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN

Mi profesorado:

SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre promueve que hablemos y trabajemos juntos (utilizando recursos en línea, como chats y foros) desde el respeto.	A menudo promueve que hablemos y trabajemos juntos (utilizando recursos en línea, como chats y foros) desde el respeto.	A veces promueve que hablemos y trabajemos juntos (utilizando recursos en línea, como chats y foros) desde el respeto.	Raramente promueve que hablemos y trabajemos juntos (utilizando recursos en línea, como chats y foros) desde el respeto.	Nunca promueve que hablemos y trabajemos juntos (utilizando recursos en línea, como chats y foros) desde el respeto.
Siempre nos anima a expresar libremente nuestra opinión desde el respeto.	A menudo nos anima a expresar libremente nuestra opinión desde el respeto.	A veces nos anima a expresar libremente nuestra opinión desde el respeto.	Raramente nos anima a expresar libremente nuestra opinión desde el respeto.	Nunca nos anima a expresar libremente nuestra opinión desde el respeto.
Siempre anima a todo el alumnado a participar en las actividades didácticas.	A menudo anima a todo el alumnado a participar en las actividades didácticas.	A veces anima a todo el alumnado a participar en las actividades didácticas.	Raramente anima a todo el alumnado a participar en las actividades didácticas.	Nunca anima a todo el alumnado a participar en las actividades didácticas.

INDICADOR 3: TECNOLOGÍAS Y FUENTES EN LÍNEA Mi profesorado:				
SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre nos explica cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	A menudo nos explica cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	A veces nos explica cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	Raramente nos explica cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	Nunca nos explica cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.
Siempre nos enseña cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	A menudo nos enseña cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	A veces nos enseña cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	Raramente nos enseña cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	Nunca nos enseña cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).

5.1.4. RÚBRICA 4: RÚBRICA DE LAS FAMILIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

Introducción

La rúbrica 4 se ha desarrollado en torno a tres indicadores:

1. Apoyo y retroalimentación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Tecnologías y fuentes en línea.

La rúbrica 4 puede utilizarse para obtener la opinión del alumnado respecto a la eficacia del aprendizaje. Complementa las otras tres rúbricas.

INDICADOR 1: APOYO Y RETROALIMENTACIÓN
El profesorado de mi hija o hijo:

SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según las necesidades.	A menudo comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según las necesidades.	A veces comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según las necesidades.	Raramente comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según las necesidades.	Nunca comenta cómo se puede utilizar la tecnología y las fuentes en línea para aprender y completar las actividades según las necesidades.
Siempre permite al alumnado elegir las actividades didácticas según las necesidades e intereses.	A menudo permite al alumnado elegir las actividades didácticas según las necesidades e intereses.	A veces permite al alumnado elegir las actividades didácticas según las necesidades e intereses.	Raramente permite al alumnado elegir las actividades didácticas según las necesidades e intereses.	Nunca permite al alumnado elegir las actividades didácticas según las necesidades e intereses.
Siempre comenta cómo se evalúan los deberes en base a las diferentes necesidades.	A menudo comenta cómo se evalúan los deberes en base a las diferentes necesidades.	A veces comenta cómo se evalúan los deberes en base a las diferentes necesidades.	Raramente comenta cómo se evalúan los deberes en base a las diferentes necesidades.	Nunca comenta cómo se evalúan los deberes en base a las diferentes necesidades.
Siempre muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	A menudo muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	A veces muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	Raramente muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.	Nunca muestra cómo utilizar diferentes fuentes en línea para resolver problemas y crear nuevas ideas.

INDICADOR 2: COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN
El profesorado de mi hija o hijo:

SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre promueve que el alumnado se comunique y trabaje juntos desde el respeto utilizando recursos en línea, como chats y foros.	A menudo promueve que el alumnado se comunique y trabaje juntos desde el respeto utilizando recursos en línea, como chats y foros.	A veces promueve que el alumnado se comunique y trabaje juntos desde el respeto utilizando recursos en línea, como chats y foros.	Raramente promueve que el alumnado se comunique y trabaje juntos desde el respeto utilizando recursos en línea, como chats y foros.	Nunca promueve que el alumnado se comunique y trabaje juntos desde el respeto utilizando recursos en línea, como chats y foros.

Siempre anima al alumnado a expresar libremente su opinión desde el respeto.	A menudo anima al alumnado a expresar libremente su opinión desde el respeto.	A veces anima al alumnado a expresar libremente su opinión desde el respeto.	Raramente anima al alumnado a expresar libremente su opinión desde el respeto.	Nunca anima al alumnado a expresar libremente su opinión desde el respeto.
Siempre nos orienta sobre cómo apoyar al alumnado según las diversas necesidades.	A menudo nos orienta sobre cómo apoyar al alumnado según las diversas necesidades.	A veces nos orienta sobre cómo apoyar al alumnado según las diversas necesidades.	Raramente nos orienta sobre cómo apoyar al alumnado según las diversas necesidades.	Nunca nos orienta sobre cómo apoyar al alumnado según las diversas necesidades.
Siempre tiene en cuenta las peticiones y opiniones acerca del aprendizaje del alumnado.	A menudo tiene en cuenta las peticiones y opiniones acerca del aprendizaje del alumnado.	A veces tiene en cuenta las peticiones y opiniones acerca del aprendizaje del alumnado.	Raramente tiene en cuenta las peticiones y opiniones acerca del aprendizaje del alumnado.	Nunca tiene en cuenta las peticiones y opiniones acerca del aprendizaje del alumnado.

INDICADOR 3: TECNOLOGÍAS Y FUENTES EN LÍNEA

El profesorado de mi hija o hijo:

SIEMPRE	A MENUDO	A VECES	RARAMENTE	NUNCA
Siempre explica al alumnado cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	A menudo explica al alumnado cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	A veces explica al alumnado cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	Raramente explica al alumnado cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.	Nunca explica al alumnado cómo evaluar la información de las fuentes en línea para determinar lo que es apropiado y respetuoso con las diferentes necesidades.
Siempre enseña al alumnado cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	A menudo enseña al alumnado cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	A veces enseña al alumnado cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	Raramente enseña al alumnado cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).	Nunca enseña al alumnado cómo navegar de forma segura por Internet (proteger la información personal, utilizar correctamente las redes sociales, evitar el acoso, etc.).

5.2. DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

¿Con qué frecuencia utilizan los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidades las siguientes ayudas tecnológicas?	NUNCA	RARA-MENTE	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Sonido y vídeo					
Ordenador					
Tableta					
Teléfonos móvil					
Cámara web					
Pizarra interactiva					
Robótica (diferentes aplicaciones)					
Otros:					

Agentes y formación

		NUNCA	RARA-MENTE	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
¿Con qué frecuencia utilizan los distintos agentes la tecnología en el aula?	Profesorado					
	Personal de apoyo					
	Personal no docente: auxiliares educativos, logopedas, etc.					
	OTROS: especificar					
En qué medida el funcionariado ha recibido formación...	Nociones generales de las TIC					
	Nociones específicas sobre la aplicación de las TIC en la inclusión					

Evaluación

Como resultado de la observación, valora las barreras que, en tu opinión, dificultan la aplicación de la tecnología al alumnado con necesidades educativas especiales, y también los puntos fuertes que pueden favorecerla.

5.3. GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL AULA INCLUSIVA

La observación de la presencia y el uso de las tecnologías en el aula y en la escuela proporcionan información valiosa para tomar decisiones sobre el progreso en su uso. Las siguientes pautas de observación se centran en las TIC, como el apoyo al alumnado con necesidades específicas educativas. Sin embargo, se ha diferenciado entre las necesidades derivadas del entorno social del alumnado, de las derivadas de una discapacidad.

1. Uso/participación

		NUNCA	RARA-MENTE	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Los recursos tecnológicos presentes en el aula también son utilizados por...	...alumnado con dificultades de origen social					
	...alumnado con discapacidad					
Los recursos tecnológicos del aula se utilizan preferentemente de forma individual cuando se trabaja con...	...todo el alumnado					
	...alumnado con dificultades de origen social					
	...alumnado con discapacidad					
Los recursos tecnológicos se utilizan preferentemente en grupo cuando se trabaja con...	...todo el alumnado					
	...alumnado con dificultades de origen social					
	...alumnado con discapacidad					
Los recursos tecnológicos se utilizan principalmente para el aprendizaje y no para fines recreativos u ocio con...	...todo el alumnado					
	...alumnado con dificultades de origen social					
	...alumnado con discapacidad					
Observaciones:						

Áreas de apoyo

		NUNCA	RARA-MENTE	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Con qué frecuencia se utilizan los recursos tecnológicos como...	...apoyo a las áreas de comunicación y lenguaje					
	...apoyo al desarrollo motor y a mano					
	...apoyo sensorial (compensación de las limitaciones visuales o auditivas)					
	...apoyo al desarrollo cognitivo					
	...apoyo para promover la interacción social					
	...apoyo emocional y de conducta					
Pregunta complementaria: ¿Durante la pandemia de COVID, con qué frecuencia ha sido útil la tecnología para mantener el contacto y seguir las actividades de aprendizaje con...	...la mayor parte del alumnado					
	...alumnado con dificultades de aprendizaje					
	...alumnado con discapacidad					
Observaciones:						

5.4. GUÍA PARA EVALUAR EL CARÁCTER INCLUSIVO DE LOS PROYECTOS TECNOLÓGICOS

El carácter integrador de los proyectos tecnológicos depende, en gran medida, de cómo: promueven la interacción social y la comunicación, fomentan la autonomía personal y fomentan el aprendizaje. Aún así, también depende de la normalidad con la que se utilicen las herramientas tecnológicas. Dado que una herramienta o programa puede ser utilizado por todo el grupo-clase, aunque tenga una aplicación relevante para el alumnado con dificultades o discapacidad, es preferible a la que es de uso estrictamente individual.

Por este motivo, en la siguiente tabla diferenciamos entre las tecnologías que favorecen cada una de las cuatro consideraciones anteriores (interacción, comunicación, autonomía, aprendizaje) y, por otro lado, en qué medida son de aplicación universal (utilizadas por todo el grupo), de aplicación adicional (el alumnado utiliza la misma plataforma o programa pero con diferentes objetivos), de aplicación exclusiva (recurso que solo utiliza el alumnado con dificultades o discapacidad), de aplicación transferible (el recurso, sea cual sea el nivel, se utiliza también desde la dirección). Por lo tanto, para cada recurso especificado, se pueden marcar hasta dos cruces.

Escriba los recursos que se espera utilizar en el programa, clasificados por:

	GRADIENTE			
	UNIVERSAL	ADICIONAL	EXCLUSIVA	TRANSFERIBLE
Recursos para promover la interacción (contacto con otras personas)				
Recursos para fomentar la comunicación (lenguaje verbal o comunicación aumentativa y alternativa)				
Recursos para promover la autonomía personal (realizar acciones con poco o ningún apoyo)				
Recursos que favorecen el aprendizaje				

Redactar las disposiciones de formación contenidas en el programa y las personas a las que va dirigido

	TIC GENERALES	TIC PARA LA INCLUSIÓN
Profesorado		
Equipo directivo		
Personal de apoyo		
Personal de apoyo: supervisor de apoyo (guardias), auxiliares educativos, logopedas, fisioterapeutas, etc.		
Familia		

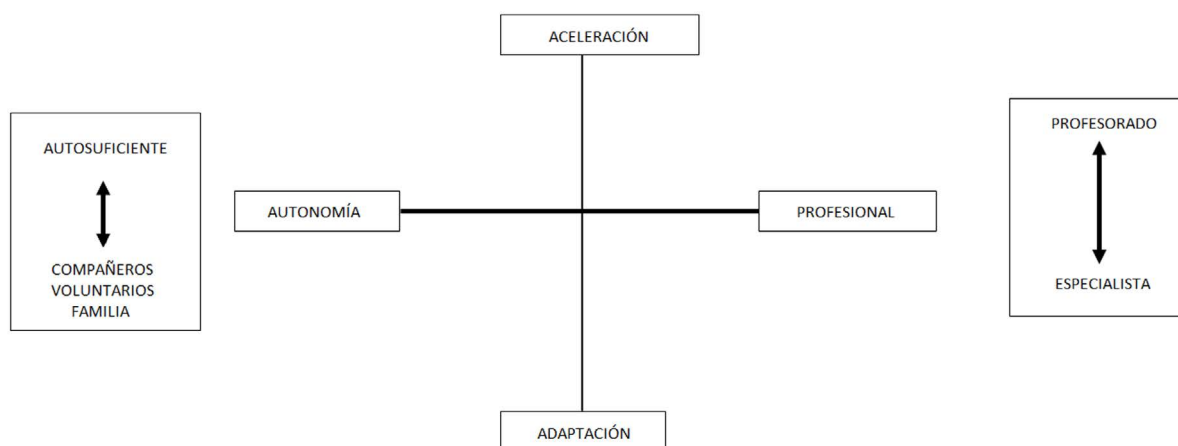
Finalmente, y para la valoración de los programas o medios tecnológicos, se sugiere ubicarlos según dos ejes

El eje vertical se refiere a la naturaleza del aprendizaje que se promueve con el programa o medio tecnológico. Es un eje que va desde la adaptación: que refleja actividades adaptadas al nivel de conocimientos y habilidades del alumnado en las que se desenvuelve con cierta comodidad, hasta la aceleración: que refleja actividades que suponen un reto para el alumnado y a menudo la necesidad de llevarlas a cabo en grupo o con un compañero más avanzado.

El eje horizontal se refiere a quién puede llevar el programa educativo o el medio tecnológico en cuestión. Este segundo eje va desde el profesional (maestro, profesor de educación especial, especialista, AE) hasta los programas que se pueden gestionar con más autonomía o con la ayuda de compañeros, familiares, voluntarios, etc. El material más restrictivo sería el que debe aplicar el especialista.

Este sería el esquema guía para hacer esta evaluación.

Los programas que se ubicarían en el primer cuadrante, superior izquierdo, serían los más recomendables para avanzar en el aprendizaje y los más contextualizados en el entorno del alumnado.



6. CÓMO REALIZAR LA EVALUACIÓN

6.1. EL CONCEPTO DE LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN Y SU EVALUACIÓN

La transferencia de la formación es la aplicación de las competencias adquiridas mediante la formación en el lugar de trabajo, así como su durabilidad.

Por lo tanto, evaluar la transferencia del aprendizaje significa conocer el grado en que el profesorado y el personal de apoyo, aplican los conocimientos, habilidades y actitudes sobre la competencia digital que han adquirido en su formación. Se trata de evaluar en qué medida el profesorado y el personal de apoyo han utilizado efectivamente las competencias desarrolladas en la formación a su trabajo diario y, consecuentemente, si su práctica educativa ha mejorado.

Esta transferencia es un proceso complejo que implica la aplicación y contextualización del nuevo aprendizaje en el lugar de trabajo. Son muchas las variables que influyen en este proceso, por ejemplo las características del centro educativo como organización, los recursos existentes, el papel de la dirección del centro y de los compañeros, las características de la formación y las características personales del profesorado y del personal de apoyo.

Concretamente, existen tres grupos de factores que influyen en la transferencia de los aprendizajes adquiridos en una formación con competencias digitales, y que serán considerados en este proyecto:

- Factores relacionados con la formación recibida (satisfacción y relevancia de los contenidos en el puesto de trabajo).
- Factores individuales (sensación de autoeficacia y motivación para la transferencia, y sensación de responsabilidad).
- Factores relacionados con el contexto de trabajo (diseño del proceso de transferencia, recursos de apoyo, volumen de trabajo, apoyo de la dirección del centro y de los compañeros, responsabilidad).

Con tal de recopilar datos que incluyan todos estos aspectos, se deben utilizar diversas herramientas para identificar y evaluar los factores que tienen un impacto significativo para facilitar o inhibir la transferencia.

En este manual se presentan cuatro tipos de herramientas:

- Rúbricas.
- Entrevistas.

- Pautas de observación.
- Guías de evaluación de proyectos tecnológicos.

La siguiente tabla recoge información sobre las principales dimensiones del proceso de evaluación de la transferencia que se aborda en este manual:

	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	AGENTES DE EVALUACIÓN	HERRAMIENTAS	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Evaluación de la transferencia	Comprobar la aplicabilidad o utilidad de la formación en el trabajo diario del profesorado y del personal de apoyo.	Tres grandes dimensiones de análisis: A. Aplicación en el puesto de trabajo. B. Influencia de la formación en la calidad de la atención educativa. C. Desarrollo profesional.	Equipo directivo. Coordinación / Comisión TAC.	Equipo directivo. Coordinación / Equipo de gestión de CoRubric. Rúbrica del profesorado. Rúbrica del alumnado. Rúbrica de las familias. Observación sin participar. Entrevistas de temas clave. Evaluación de proyectos tecnológicos.	Entre 1 y 3 meses después de finalizar la formación.

Tabla 3. Dimensiones de evaluación

6.2. ETAPAS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso complejo que requiere un plan de acción detallado donde se describan y planifiquen los procedimientos, instrumentos y métodos que se van a utilizar. Para evaluar la transferencia de una formación, se sugieren los siguientes pasos:

1. Primera fase. Determinación del objetivo y enfoque de la evaluación.

En este primer momento, los evaluadores tienen que identificar las posibilidades de la evaluación, el enfoque que quieren darle, el tipo de información que se espera obtener y las limitaciones que se pueden encontrar a lo largo del proceso. Esta información es esencial para planificar adecuadamente el proceso de evaluación y adaptar las herramientas de recopilación de datos.

Por esa razón, es aconsejable que los responsables de la evaluación y el equipo evaluador se reúna previamente para ponerse de acuerdo sobre los elementos mencionados. De la misma forma, es conveniente recoger en un documento escrito los acuerdos a los que se llega en la reunión para informar al profesorado y al personal de apoyo de las principales características de la evaluación.

2. **Segunda fase. Planificación de la evaluación.**

En segundo lugar, es necesario determinar quién participará en el proceso de recopilación de datos, cómo y cuándo se recogerán y analizarán, y cuáles serán los usos que se le dará a los resultados de la evaluación.

En esta fase es aconsejable diseñar el plan de trabajo o plan de acción, que puede contener la siguiente información:

- A. Diseño general de la metodología de evaluación, basado en los objetivos propuestos.
- B. Esquema general de trabajo o las fases del proyecto.
- C. Detalle de las principales acciones que se llevarán a cabo para realizar la evaluación.
- D. El cronograma que indicará el calendario y el tiempo de las acciones a realizar.
- E. Los recursos funcionales, materiales y personales necesarios para llevar a cabo cada una de las acciones contempladas en el proceso de evaluación.

3. **Tercera fase. Adaptación de las herramientas de recopilación de datos y selección de la muestra.**

El equipo evaluador puede adaptar las herramientas disponibles para la evaluación (rúbricas, guías de observación, guion de entrevistas) en función de los aspectos acordados en la fase anterior y de las características específicas del centro educativo donde se va a realizar el estudio.

A la hora de seleccionar a las personas que participarán en las rúbricas, se sugiere que se cumplan dos criterios:

- Representación: la muestra participante debe ser un reflejo fiel del conjunto de elementos de la población de la que es seleccionada (tener las mismas características).
- Alcance: la muestra debe tener un número suficiente de participantes para garantizar la representación.

En cuanto a los instrumentos cualitativos (observaciones y entrevistas), es aconsejable utilizar muestras pequeñas y no aleatorias, seleccionadas según los criterios establecidos por el equipo de evaluación, ya que no se eligen para representar a la población, la intención es profundizar en el estudio.

4. **Cuarta fase. Recopilación de datos.**

Es una fase de ejecución en la que se utilizan los instrumentos de evaluación descritos en el apartado anterior del manual: rúbricas, entrevistas, observaciones y evaluación de proyectos tecnológicos.

5. **Análisis e interpretación de datos.**

Las herramientas proporcionan datos y pruebas valiosas a la hora de tomar decisiones. Una vez obtenida la información, es necesario ordenar los datos y hacer una interpretación que conduzca a los resultados de la evaluación. En el siguiente apartado presentamos algunas pautas para la elaboración del análisis de los datos procedentes de las rúbricas, las entrevistas y las observaciones.

6. **Extracción de resultados y preparación de propuestas de mejora.**

Consiste en la interpretación y descripción del conjunto de información de la fase anterior. Independientemente del método elegido para evaluar los datos obtenidos, es necesario realizar una tarea posterior de evaluación crítica de los resultados, en función de la realidad del centro escolar para desarrollar propuestas concretas de mejora.

7. **Presentación de los resultados.**

Elaboración de un breve informe en el que se presentan las principales conclusiones del estudio y las propuestas derivadas. Es recomendable devolver los resultados al profesorado y al personal de apoyo que han participado en la evaluación.

Esta secuencia no debe entenderse de forma rígida ni irreversible. A pesar de haber creado un plan de acción sistemático, la evaluación debe ser un proceso abierto, flexible y emergente, dispuesto a ser modificado, ampliado o matizado en función del propio proceso de evaluación.

6.3. ANÁLISIS DE DATOS

6.3.1. ANÁLISIS DE LAS RÚBRICAS

Para llevar a cabo el análisis de los datos recopilados a través de las rúbricas, sugerimos seguir el siguiente procedimiento (véase la figura 8 para su aclaración):

1. **Cuantificación de los datos.** La rúbrica debe transformarse en una escala, asignando un valor numérico a cada nivel de logro: insuficiente (0), mejorable (1), suficiente (2), bien (3), muy bien (4). De este modo, cada ítem obtiene una puntuación numérica entre 0 y 4.

2. **Obtención de promedios.** A partir de las puntuaciones individuales asignadas por los distintos participantes, se calcula la puntuación media de cada ítem. Hay que tener en cuenta que, al utilizar diferentes modelos de rúbricas para cada agente (equipo directivo, alumnado, profesorado y familias), solo se pueden calcular medias independientes. También puede ser útil identificar los elementos con mayor discrepancia, utilizando la desviación estándar.
3. **Cálculo de la puntuación global por indicadores.** Teniendo en cuenta que cada rúbrica está estructurada en torno a diferentes indicadores, también es aconsejable calcular el valor medio de todos los elementos asociados a cada indicador. Una forma visual de representar los valores globales del conjunto de indicadores es el gráfico de radar.
4. **Cálculo del grado de transferencia.** Por último, para cuantificar el grado global de transferencia, se puede calcular el valor medio de los diferentes indicadores, obteniendo así una puntuación conjunta para toda la rúbrica.
5. **Evaluación de la puntuación.** Más allá de hacer una descripción, las diferentes puntuaciones analíticas (por ítems, indicadores y globalmente) pueden ser evaluadas con diferentes métodos:
 - A. *Método criterial:* La forma más habitual de evaluar las puntuaciones es el uso de umbrales mínimos de rendimiento. Se puede establecer una puntuación mínima que debe superarse para considerar que la transferencia de formación ha sido satisfactoria, ya sea un único umbral para la puntuación global de la rúbrica o diferentes umbrales para cada indicador. Se recomienda establecer estos umbrales previamente, antes de comenzar la formación, para tener claras las expectativas.
 - B. *Método normativo:* El método normativo consiste en comparar las puntuaciones obtenidas con resultados obtenidos en otros contextos. Este método es útil si quiere comparar, por ejemplo, la transferencia de la misma formación en diferentes escuelas, o las diferencias entre diferentes cursos de formación en términos de transferencia.
 - C. *Método pre-post:* Otra forma de evaluar las puntuaciones es mediante un método de comparación entre la situación anterior a la formación (pre) y la situación posterior (post). El diferencial entre las dos situaciones indica la mejora generada por la formación. Sin embargo, es un método que requiere más tiempo y recursos, ya que la rúbrica debe aplicarse dos veces, y tampoco hay garantías de que las diferencias sean causadas directamente por la formación.

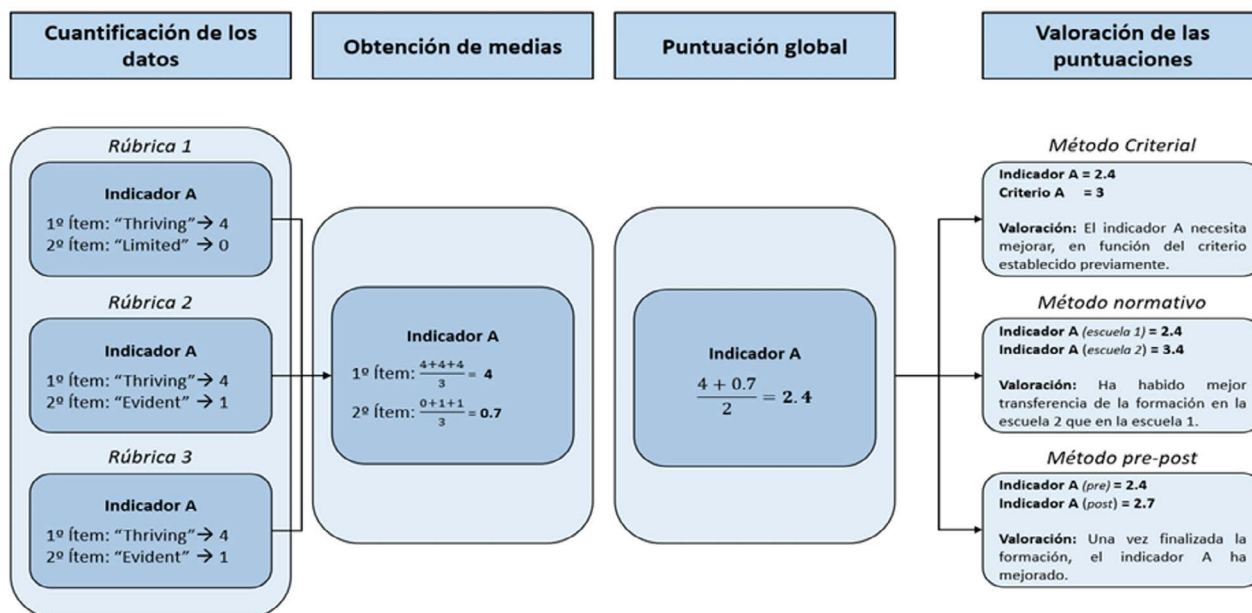


Figura 8. Descripción del análisis de los datos obtenidos gracias a las rúbricas

6.3.2. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

Para analizar los datos de las observaciones, proponemos el siguiente procedimiento:

1. **Primer paso. Preparar los datos.** Una vez registradas las observaciones, hay que proceder a la preparación de los datos obtenidos para poder analizarlos. Si se han grabado las sesiones de observación, es aconsejable hacer una transcripción de las mismas. Si solo se han utilizado tablas de observación, hay que digitalizarlas.

Posteriormente, se recomienda concentrar en una sola matriz (documento) todos los datos recogidos de las observaciones, en lugar de tener muchos registros diferentes.
2. **Segundo paso. Revisión de datos.** Los datos de la nueva matriz se leerán y observarán para obtener una visión general de toda la información recogida.
3. **Tercer paso. Descubra las categorías de análisis.** Las tablas de observación con las que se han recogido los datos tienen indicadores específicos que ayudan al análisis. En primer lugar, es necesario revisar los datos de cada indicador, analizando lo que significan. En segundo lugar, se elabora un sistema de categorías en el que se agrupan los elementos del texto ya codificados. Una categoría es un denominador común en el que se puede agrupar un conjunto de enunciados que responden a la misma idea.
4. **Cuarto paso. Identificación de los datos con su categoría.** Marcaremos o indicaremos los datos que pertenecen a alguna de las categorías que habrán surgido durante el proceso.

5. **Quinto paso. Reagrupación de las categorías.** Una vez identificados y clasificados todos los datos, se reagruparán en categorías. De esta manera, al final obtendremos para cada indicador observado categorías que, a su vez, contendrán datos que nos ayudarán a entender si existen patrones, relaciones, discrepancias, etc. entre la información obtenida.
6. **Sexto paso. Extracción de los resultados.**

6.3.3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

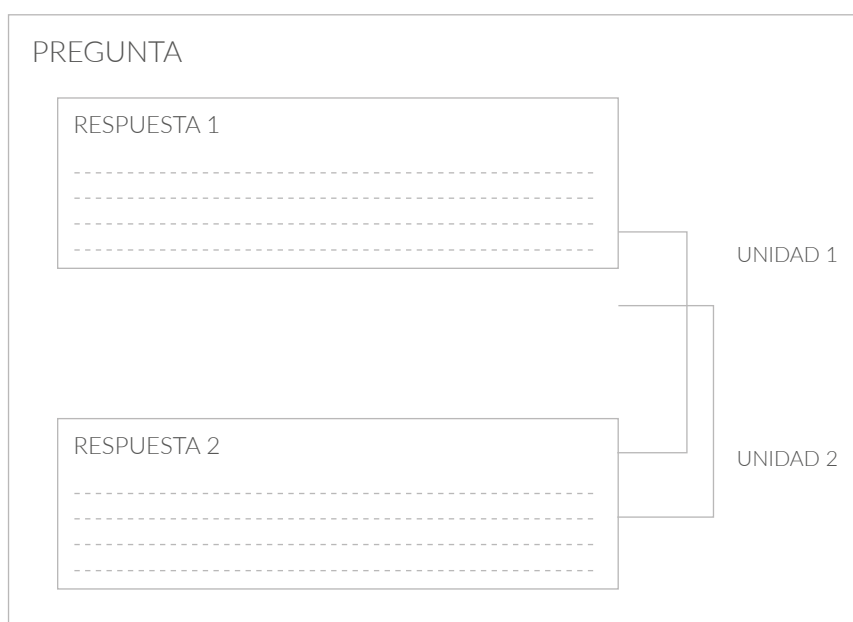
Para el análisis de los datos de las entrevistas, proponemos el siguiente procedimiento de reducción y presentación de la información.

1. **Transcripción filtrada.** Una vez realizada la entrevista, se procederá a su transcripción, filtrando y eliminando todos los aspectos del lenguaje hablado (interjecciones, solapamientos, repeticiones, etc.) que dificulten la lectura.
2. **Segmentación de datos.** Se proponen los siguientes pasos:
 - 2.1. Primera lectura global de las respuestas de cada entrevista para tener una idea general de su contenido.
 - 2.2. Análisis transversal de las respuestas a cada una de las preguntas.
 - 2.2.1. Sugerimos agrupar cada respuesta a una pregunta en el mismo texto, separándolas por párrafos.

PREGUNTA
RESPUESTA 1
RESPUESTA 2
RESPUESTA 2
RESPUESTA "n"

■ 2.2.2. Separación de unidades

- Se realizará una lectura línea por línea para identificar segmentos o unidades textuales que aludan a ideas o temas claramente aislables.
- El criterio para identificar una unidad de texto será el tema tratado.
- Cada unidad de texto puede tener una extensión variable, dependiendo de la medida en que el entrevistado hable del tema abordado.
- Estas unidades no tienen por qué coincidir con la respuesta completa de cada informante. De hecho, es muy común que una misma respuesta contenga varias unidades de texto.
- También es frecuente el solapamiento de unidades de texto, de modo que un mismo fragmento de texto puede pertenecer a más de una unidad, como se muestra en la siguiente figura.



3. Categorización de los datos por similitud temática

Una vez identificadas todas las unidades textuales relevantes para el análisis, se procederá a agrupar todas aquellas que se refieran a una misma idea. Se trata de examinar todas las unidades textuales para encontrar en ellas ciertos componentes temáticos o ideas que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría temática.

Este proceso debe ser exhaustivo. Todas las unidades de texto deben clasificarse independientemente de su frecuencia de aparición. El objetivo es identificar tanto los temas que son comunes a más de una unidad de texto como los que son únicos y se expresan en una sola unidad de texto.

Este proceso de "agrupación" reducirá el volumen de datos sin perder la riqueza de la información.

4. Síntesis

Para cada pregunta, se elaborará una síntesis final que describa con la mayor precisión posible todas las ideas y temas que han aparecido en la fase anterior.

5. Descripción de resultados

Se elaborará un único documento para cada una de las categorías de entrevistados: dirección, profesorado y personal no docente.

Los datos se presentarán agrupados de la siguiente manera:

DOCENTES
ENUNCIADO PREGUNTA 1 SÍNTESIS
ENUNCIADO PREGUNTA 2 SÍNTESIS
ENUNCIADO PREGUNTA "n" SÍNTESIS

6.4. INFORME DE RESULTADOS

Una vez recogidos y analizados los datos, es necesario sistematizarlos y elaborar un breve informe de evaluación. Este documento debe ser breve e incluir los principales resultados obtenidos. Igualmente, es muy recomendable incluir algunas propuestas de mejora que ayuden al profesorado y al personal de apoyo a mejorar su intervención en el aula. También pueden incorporarse algunas directrices con vistas a concretar las futuras acciones de formación del profesorado.

7. GLOSARIO Y ACRÓNIMOS

Método Delphi

Técnica de recogida de opiniones en grupo que consiste en rondas sucesivas de opiniones y reflexión hasta llegar a un consenso.

Competencias digitales

La competencia digital es el uso seguro y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con un pensamiento lógico y crítico, habilidades de gestión de la información de alto nivel y habilidades de comunicación bien desarrolladas.

Facilitador

En el método Delphi, esta persona es responsable de: (a) recoger y resumir las opiniones en cada ronda de comentarios; (b) identificar las áreas de interés y dirigir la atención en consecuencia; y (c) elaborar una síntesis final de los resultados.

Puntuación holística vs. analítica

La puntuación holística se refiere a la evaluación global sobre la calidad del rendimiento (impresión causada), mientras que en la analítica, el evaluador asigna una puntuación a cada una de las dimensiones evaluadas en la tarea.

TIC

Abreviatura común de Tecnología de la Información y la Comunicación.

NCSE

Consejo Nacional para la educación especial (*National Council for Special Education*).

Rúbrica

Una guía utilizada para evaluar el rendimiento en diferentes aspectos de una tarea.

PAD

Personal de atención a la diversidad.

NEE

Necesidades educativas especiales.

AE

Auxiliar de educación.

8. BIBLIOGRAFÍA

Acquah, E. O., & Szelei, N. (2020) The potential of modelling culturally responsive teaching: pre-service teachers' learning experiences. *Teaching in Higher Education*, 25 (2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1547275>.

Acquah, E. O., Szelei, N., & Katz, H. T. (2020). Using modelling to make culturally responsive pedagogy explicit in preservice teacher education in Finland. *British Educational Research Journal*, 6(1), 122–139. <https://doi.org/10.1002/berj.3571>.

Delgado-Vázquez, Á. M. (2021). Teaching Digital Competence and Scholarly Communication: Ten Years Moving Researchers to Digital Scholarship at Pablo de Olavide University. In V. Fernández-Marcial, & L. González-Solar (Eds.), *Cases on Research Support Services in Academic Libraries* (pp. 142-165). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-4546-1.ch007>.

European Commission (2020), *Digital Education Plan 2021-2027 - Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>.

Jardí, A., Puigdemívol, I., & Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 313–328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>.

OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.

Redecker, C., & Punie, Y. (Eds.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>.