



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Análisis de los Procesos de Inclusión/Exclusión en
Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo
Local Inclusivos

Dña. Cecilia M^a Azorín Abellán
2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Análisis de los Procesos de Inclusión/Exclusión en
Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo
Local Inclusivos**

Doctoranda:

Dña. Cecilia M^a Azorín Abellán

Directora:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

2017



UNIVERSITY OF MURCIA

FACULTY OF EDUCATION

PhD Thesis

Analysis of Inclusion/Exclusion Processes in Primary
Education: Improvement Plans and Inclusive Local
Development

PhD Candidate:
Cecilia M^a Azorín Abellán

Advisor:
Dr. Pilar Arnaiz Sánchez

2017

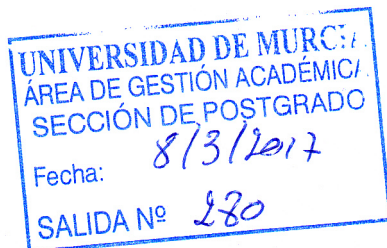


Doña Pilar Arnaiz Sánchez, Catedrática de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia

AUTORIZA:

La presentación de la tesis doctoral titulada "Análisis de los Procesos de Inclusión/Exclusión en Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo Local Inclusivos" realizada por Dña. Cecilia M^a Azorín Abellán, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en la modalidad de tesis como compendio de publicaciones, para la obtención del grado de Doctor con mención internacional por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 10 de marzo de 2017



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de
Planificación de Enseñanzas

D^a Cecilia M^a Azorín Abellán
C/ Pascual Abellán, 5, 1^o
30002 MURCIA

Vista la solicitud presentada el día 23 de febrero de 2017, por D^a Cecilia M^a Azorín Abellán con DNI: 48472230Y, sobre autorización para presentación de tesis doctoral como compendio de publicaciones con carácter previo a la tramitación de la misma en la Universidad de Murcia, le comunico que la Comisión de General de Doctorado, vistos:

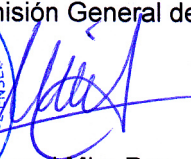
- el informe previo de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, y
- el visto bueno de la Comisión de Ramas de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas

resolvió, en su sesión de 8 de marzo de 2017, **ACCEDER** a lo solicitado por la interesada pudiendo, por tanto, presentar su tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones, con los siguientes artículos:

1. Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión.
2. Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva.
3. Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.
4. A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools.
5. La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos.
6. Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa.

La presente resolución no pone fin a la vía administrativa. Frente a ella, de conformidad con lo previsto en el capítulo II del título V de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y en el artículo 21 de los Estatutos de la Universidad de Murcia, aprobados por Decreto 85/2004, de 27 de agosto, los interesados pueden interponer recurso de alzada ante el Rector de la Universidad de Murcia, en el plazo de un mes, contado desde el día siguiente al de la notificación o publicación, sin perjuicio de que puedan intentar cualquier otro recurso que a su derecho convenga.

Lo que en cumplimiento del artículo 40.1 de la vigente Ley 39/2015, de 1 de octubre del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, se notifica a D^a CECILIA M^a AZORÍN ABELLÁN.

Murcia a 8 de marzo de 2017
Vicerrector de Planificación de Enseñanzas, y
Presidente de la Comisión General de Doctorado

José Manuel Mira Ros



Pastor y rebaño (Obra de Antonio Rojas)

A mi padre hermoso

No camino sola, te llevo siempre conmigo.

A mi madre

Ejemplo de amor en la salud y en la enfermedad,

te quiero más que a nadie.

A Pedro

Solo tú sabes la magnitud del esfuerzo que he realizado.

Conocerte ha supuesto un efecto Pigmalión en mi vida. Me has
dado alas para volar alto, me has convencido de que sería capaz
de conseguir mi sueño.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, Pilar Arnaiz, por inculcarme el gusto por el trabajo bien hecho y transmitirme la pasión por la publicación de artículos científicos. Gracias por abrirme tantas puertas, por poner a mi disposición tu agenda de contactos, por brindarme la oportunidad de realizar mi primera estancia de investigación en el *Centre for Equity in Education*, por hacerme partícipe de tus proyectos, por tu paciencia y templanza. Hoy cerramos una etapa y abrimos otra. Eres conocedora de mi capacidad de trabajo y de sacrificio. Espero que valga la pena la travesía emprendida y que sepamos construir juntas un futuro lleno de éxitos.

Al profesorado del CEIP Ntra. Sra. de la Salud, CEIP Ntra. Sra. de las Mercedes, CEIP Río Segura, CEIP Ntra. Sra. de la Encarnación e IES Salzillo, centros participantes en el Proyecto I+D+i sobre educación inclusiva y planes de mejora, porque vuestra colaboración ha sido fundamental durante la primera parte de este doctorado. Ojalá la relación universidad-escuela sea cada vez más estrecha y eliminemos las barreras de la teoría y la práctica. Yo estoy dispuesta a trabajar en ello.

Al profesor Mel Ainscow, de la *Universidad de Mánchester*, porque siempre recordaré los momentos felices que viví en tu ciudad lluviosa. Muchas gracias por el apoyo a lo largo de este proceso. Me siento privilegiada por haberte tenido como supervisor. Eres una inspiración para mí. *[Dear Mel, I will always remember the happy times in the city of Lowry, your rainy city. I feel privileged to have had you as my supervisor. Many thanks for your support in this process. You are an inspiration for me].*

A la investigadora del *Centre for Equity in Education* Sue Goldrick. Querida amiga, muchas gracias por gestionar mi visita a los centros ingleses, por tus consejos y ayuda con el proyecto de tesis, por tu tiempo. Espero verte pronto en persona para decirte que mis sueños se están cumpliendo. *[Dear Sue, my friend, thank you so much for organizing my visit to the English schools, for your advice and help with the thesis project, for your time. I hope to see you soon to tell you that my dreams are coming true].*

A la profesora Susie Miles. Gracias por recibirme en tus clases de posgrado en el *Manchester Institute of Education* con los brazos abiertos, por acercarme a la realidad de la inclusión en otros países, por las interesantes lecturas, reuniones, cursos y excursiones que hicieron de mi estancia en el extranjero un período muy agradable y enriquecedor. *[Dear*

Susie, my thanks for letting me attend your postgraduate lectures at the Manchester Institute of Education, for showing me the reality of inclusion in other countries, for making me part of interesting readings, meetings, workshops and tours that made my stay very pleasant and enriching].

Mi agradecimiento a los investigadores ingleses que valoraron la *Herramienta Themis* y me ayudaron a mejorarla *[My thanks to the English researchers who valued the Themis Inclusion Tool and helped me to improve it. In particular, my thanks to Susie Miles, Steve Courtney, Michael Wigelsworth, Kirstin Kerr, Ruth McGinity and Mel West, all of them researchers at the University of Manchester, and Samantha Fox and Michelle Moore, inclusive education researchers at the Manchester Metropolitan University].*

A mis compañeros y compañeras del Grupo de Investigación EDUIN, expresamente a Rogelio Martínez, Remedios de Haro, José Manuel Guirao, Andrés Escarbajal y M^a Paz García Sanz, por sus valiosas aportaciones a la Herramienta Themis.

Al elenco de investigadores españoles en educación inclusiva de otras universidades que también participó en esta revisión: Anabel Moriña y José M^a Fernández-Batanero (Universidad de Sevilla), Covadonga Ruiz y Carmen Alba (Universidad Complutense de Madrid), David Durán (Universidad Autónoma de Barcelona), M^a José León (Universidad de Granada), Maria Dolores Hidalgo (Universidad de Murcia), Gerardo Echeita y Marta Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid), Joan Jordi Muntaner (Universidad de las Islas Baleares), M^a Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo), Odet Moliner (Universidad Jaume I de Castellón), Ascensión Lledó (Universidad de Alicante) y Ana Luisa López (Universidad del País Vasco).

Al profesor Daniel Muijs, de la *Universidad de Southampton*, por la oportunidad brindada durante mi segunda estancia en Inglaterra. Estoy muy agradecida. *[Dear Daniel, thanks for giving me an opportunity during my second stay in England. I really am grateful for this].*

A la profesora Melanie Nind, por su acogida en la *Southampton Education School*, por su disponibilidad para atenderme e incluirme en *tus clases* sobre estudios de caso y en las reuniones del *Centre for Research in Inclusion*. Te voy a recordar siempre con una sonrisa. *[Dear Melanie, many thanks for your welcome at the Southampton Education School, for your availability and for including me in your lectures on case studies and at the*

meetings of the Centre for Research in Inclusion. I will always remember you with a smile].

A mi familia, especialmente a mis hermanos José, Santiago y Daniel. Después de todo lo que hemos pasado merecemos ser felices, quiero deciros que yo a vuestro lado lo soy. A mi cuñada Amparo, que me ha dado unos sobrinos preciosos, mi ahijada Guiomar y Marcos, la alegría de nuestra casa. A mi tía Lucre, aunque no me lo diga yo sé que soy su sobrina favorita. A mis primos Ana y José, y a mi tío Manolo, que en los momentos difíciles de estos años han estado siempre ahí. A todos os tengo en el pensamiento.

A mi familia política, Antonio, Lucía, Paco, Inma, Alejandra, Matías, Rosario y Fernando. Para vosotros también encuentro un lugar en este trabajo.

Por último, a las personas más importantes de mi vida:

A mi padre del alma, contigo se ha ido una parte de mí. No sabes lo que te echo de menos.

A mi madre, que tiene un corazón inmenso. Mi tesis doctoral está dedicada con mucho cariño a ti.

A Pedro, que es la persona más brillante que conozco. Mi equilibrio, mi amigo, mi amor. Hoy empezamos un nuevo capítulo.



Fdo. Cecilia M^a Azorín Abellán

En Murcia, a 10 de marzo de 2017



Ave Fénix



Esta Tesis Doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Nuestro más sincero agradecimiento por la concesión de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) y la ayuda recibida para la realización de la estancia en la Universidad de Mánchester (EST14/00681).

INDICACIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para la elaboración de este documento se ha tenido en cuenta la normativa que regula la presentación de tesis doctorales como compendio de publicaciones en la Universidad de Murcia. Según se indica en ella, pueden optar por presentar su tesis bajo esta modalidad los doctorandos que, en el período que media entre el aval de su plan de investigación y la presentación de su tesis y con la autorización expresa de su director o codirectores, tengan publicados o aceptados un número mínimo de tres trabajos en revistas indizadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio o en revistas científicas o libros editados de importancia justificada, según los indicios de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para cada una de las cinco ramas de conocimiento. Asimismo, la tesis ha de contener, necesariamente, los siguientes apartados:

- a) *Una introducción general*, en la que se presenten los trabajos y se justifique la unidad científica de la tesis.
- b) *Un resumen global* de los objetivos de la investigación y de las conclusiones finales, en el que se unifiquen los resultados parciales presentados en cada uno de los trabajos.
- c) *Una copia completa de los trabajos* (artículos, capítulos de libros o libros). Debe figurar la referencia de las publicaciones y los datos personales de todos los autores. Además, el doctorando tiene que especificar cuál ha sido su aportación en los trabajos incluidos.
- d) *Copias de las cartas de aceptación* de las publicaciones de que consta la tesis, en el caso de trabajos pendientes de publicación.

RESUMEN

El objetivo general de la investigación fue *analizar procesos de inclusión/exclusión en Centros de Educación Primaria y acometer planes de mejora*. Para conseguir este doble propósito, se formularon los siguientes objetivos específicos: 1) llevar a cabo una autoevaluación de escuelas con el sistema de indicadores ACADI, 2) identificar fortalezas y debilidades en materia de atención a la diversidad e inclusión, 3) priorizar las necesidades de cambio con la concreción de líneas de mejora, 4) planificar, implementar y evaluar planes de mejora en colaboración con el personal directivo y docente de las escuelas, 5) revisar los instrumentos de la literatura que miden aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva, 6) diseñar una nueva herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas, 7) realizar un procedimiento de validez de contenido *inter-jueces* con la herramienta creada y 8) reflexionar sobre cómo pueden las escuelas ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad mediante su involucración en redes de colaboración. En el primer artículo se acometió un proceso de autoevaluación de centros educativos con ACADI, instrumento que permitió identificar fortalezas y debilidades en atención a la diversidad e inclusión. El manuscrito presenta el procedimiento que va desde la evaluación de necesidades hasta la concreción de líneas de cambio y mejora. El segundo artículo aporta evidencias empíricas acerca de la puesta en marcha del proceso de planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora e incluye la valoración de estos planes por parte del profesorado implicado. En el tercer artículo se realizó una revisión de instrumentos en la literatura. El trabajo ordena los instrumentos existentes a disposición de la comunidad científica para medir, evaluar y diagnosticar el estado de la atención a la diversidad y la educación inclusiva. En el cuarto artículo, aprovechando la concesión de una estancia de investigación en el *Centre for Equity in Education*, se diseñó un nuevo instrumento, proceso que fue supervisado por mi directora de tesis Pilar Arnaiz (Universidad de Murcia) y el profesor Mel Ainscow (Universidad de Mánchester). La denominada "Herramienta Themis" fue ideada para promover la reflexión en el profesorado sobre la atención a la diversidad y la inclusión. En este documento se explica el

proceso de revisión inter-jueces en el que participaron 31 investigadores españoles e ingleses de reconocido prestigio en el campo de la inclusión. En el quinto artículo se reflexiona sobre cómo responder de un modo eficaz a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas. En esta dirección, se presenta la visita a tres escuelas inglesas de la ciudad de Mánchester, lo que permitió contrastar aspectos de interés desde el punto de vista de la atención a la diversidad para la realidad española. Entre ellos, las redes de apoyo y colaboración en educación, sus formas de organización y los innovadores enfoques y tendencias que ofrece el contexto inglés en relación con la gestión de la diversidad. En el sexto artículo, la investigación va un paso más allá y culmina con el estudio de propuestas sobre redes entre escuelas de un mismo entorno. A este respecto, se indaga acerca de cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas mediante la involucración en redes con otras instituciones del ámbito geográfico. El manuscrito termina exponiendo la importancia de construir puentes que permitan mejorar la inclusión desde el enfoque de las redes de apoyo y colaboración.

ABSTRACT

The overall aim of this research was to *analyze the inclusion/exclusion processes in primary education schools and to undertake improvement plans*. To address this twofold aim the following specific aims were set out: 1) to carry out self-assessment of schools using the ACADI system of indicators; 2) to identify the strengths and weaknesses of responding to diversity and inclusion; 3) to prioritize the necessary changes and establish the improvement lines; 4) to plan, implement and evaluate the improvement plans in collaboration with the schools leadership teams and teachers; 5) to review instruments in the literature that measure aspects related to attention to diversity and inclusive education; 6) to design a new tool for teachers to reflect on the response to student diversity in schools, 7) to carry out an inter-judges content validation procedure with the tool created; and 8) to reflect on how schools can be more inclusive and respond effectively to diversity through getting involved in collaboration networks. The first article addressed a self-evaluation process of schools using ACADI, which is an instrument that identified strengths and weaknesses in attention to diversity and inclusion. The paper presents the procedure, which runs from the evaluation of the needs to the specification of lines for change and improvement. The second paper offers empirical evidence about the setting up of the planning, implementation and evaluation of the improvement plans and it includes the valuation of these plans by the teachers involved. The third paper reports a review of instruments in the literature. Existing tools available to the scientific community for measuring, evaluating and diagnosing the state of the attention to diversity and inclusive education are ordered. Taking advantage of a research stay at the *Centre for Equity in Education*, the fourth paper describes the design of a new tool carried out there. This process was supervised by my PhD director, Pilar Arnaiz (University of Murcia) and Professor Mel Ainscow (University of Manchester). The tool, known as "Themis" was conceived to promote reflection among teachers about the attention to diversity and inclusion. The article explains the process of the inter-judge's review, in which 31 Spanish and English researchers of noted prestige in the area of inclusion participated. The fifth paper reflects on how to respond effectively to

student diversity and to make schools more inclusive. It describes the visits to three schools in the city of Manchester, which enabled us to contrast aspects of interest from the perspective of attention to diversity with the situation in Spain. These included the support and collaboration networks, how they are organized and the innovative approaches and trends in England in terms of managing diversity. In the sixth paper the research goes a step further and culminates in the study of proposals about networks among schools in a same area. It goes into how schools can overcome barriers and become more inclusive by involving themselves in collaboration networks with other nearby institutions. The paper concludes by laying out the importance of building bridges that enable better inclusion using these networks of support and collaboration, while also increasing the involvement of local communities with schools.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
1.1. Presentación de los trabajos	2
1.2. Objetivos de la investigación	4
1.3. Justificación de la unidad científica de la tesis	6
1.4. Revisión teórica: Los desafíos de la inclusión en la sociedad actual	14
1.4.1. El viaje hacia la inclusión	16
1.4.2. La promesa incumplida de la Educación para Todos	22
1.4.2.1. Grandes hitos	24
1.4.2.2. Informes de seguimiento y Educación 2030	33
1.4.3. La ecología de la equidad	40
1.4.3.1. Educación inclusiva y planes de mejora en las escuelas	51
1.4.3.2. Redes de apoyo y colaboración entre las escuelas	61
1.4.3.3. Más allá de las escuelas: el empoderamiento de la comunidad	74
2. RESUMEN GLOBAL	83
2.1. Overall summary	108
3. CONCLUSIONES	129
3.1. Conclusions	139
Referencias	147
4. COPIA DE LAS PUBLICACIONES Y APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA	179
4.1. Artículo 1	180
4.2. Artículo 2	201
4.3. Artículo 3	224
4.4. Artículo 4	244
4.5. Artículo 5	281
4.6. Artículo 6	297
5. CARTAS DE ACEPTACIÓN	319

[1]

Introducción general



1.1. PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

Se ha optado por la presentación de la tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones. Por tanto, los artículos que forman parte de este trabajo son los siguientes:

- *Artículo 1.* Arnaiz, P., y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245. ISSN: 0120-3916. Dirección URL de la revista: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE>
- *Artículo 2.* Arnaiz, P., Azorín, C.M., y García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346. ISSN: 1138-414X. Dirección URL de la revista: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- *Artículo 3.* Azorín, C.M. (en prensa). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. ISSN: 1130-2496. Dirección URL de la revista: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED>
- *Artículo 4.* Azorín, C.M., Ainscow, M., Arnaiz, P., y Goldrick, S. (en prensa). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. ISSN: 1138-414X. Dirección URL de la revista: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

- *Artículo 5.* Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91. ISSN: 0212-5374. Dirección URL de la revista: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374>
- *Artículo 6.* Azorín, C.M. (en prensa). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Dirección URL de la revista: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Estos artículos tienen valor científico, configuran un corpus temático con coherencia interna entre sí y han sido publicados o aceptados en revistas indexadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es analizar procesos de inclusión/exclusión en centros de educación primaria y acometer planes de mejora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Objetivo 1.* Llevar a cabo una autoevaluación de escuelas con el sistema de indicadores ACADI¹.
- *Objetivo 2.* Identificar fortalezas y debilidades en materia de atención a la diversidad e inclusión.
- *Objetivo 3.* Priorizar las necesidades de cambio con la concreción de líneas de mejora.
- *Objetivo 4.* Planificar, implementar y evaluar planes de mejora en colaboración con el personal directivo y docente de las escuelas.
- *Objetivo 5.* Revisar los instrumentos de la literatura que permiten valorar aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva.
- *Objetivo 6.* Diseñar una nueva herramienta a partir del sistema de indicadores ACADI para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas.

¹ Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), instrumento publicado por Arnaiz y Guirao (2015).

- *Objetivo 7.* Realizar un procedimiento de validez de contenido *inter-jueces* con la herramienta creada.
- *Objetivo 8.* Reflexionar sobre cómo pueden las escuelas ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad mediante la involucración en redes de colaboración.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD CIENTÍFICA DE LA TESIS

Para entender la unidad científica de este trabajo es necesario indicar el contexto de investigación en el que surge. El proyecto de tesis fue aprobado en el año 2013, momento en el que la política educativa regional puso en marcha los *Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa*, programa impulsado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). Con esta iniciativa se incentivó a los centros educativos murcianos durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 para que participaran en planes de mejora relacionados con los siguientes ámbitos de acción:

- Adquisición de aprendizajes básicos implicados en el desarrollo de competencias básicas.
- Apoyo, orientación e intervención socioeducativa (con actuaciones dirigidas a apoyar al alumnado con dificultades para alcanzar los niveles adecuados de aprendizaje).
- Tránsito entre etapas educativas.
- Promoción del centro educativo y colaboración y participación del entorno social del mismo.

En el curso 2012/2013 se concedieron ayudas a un total de 113 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 66 Institutos de Educación Secundaria (IES), lo que da cuenta del interés de los centros por acometer procesos de mejora. La aprobación de ayudas durante dos cursos académicos

consecutivos favoreció el impulso de proyectos de mejora. Sin embargo, el fin de las mismas, alegando que la convocatoria de subvenciones financiada con fondos estatales a través de los programas de cooperación territorial había dejado de convocarse temporalmente por motivos presupuestarios, hizo que la continuidad de las mejoras emprendidas se viera comprometida. A este respecto, la continuidad de la línea de cambio es un factor determinante para la institucionalización de la mejora (Azorín, 2016a).

Dentro de este contexto normativo surgió el proyecto de tesis doctoral titulado “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión en Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo Local Inclusivos”, que está ligado desde sus inicios al Proyecto I+D+i “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (EDU2011-26765). Durante el período 2011-2016, mi directora de tesis, Pilar Arnaiz, investigadora principal del Grupo de Investigación EDUIN (Educación Inclusiva: Escuela para Todos, E073-02), de la Universidad de Murcia, lideró este proyecto.

Paralelamente, mi colaboración con el Grupo EDUIN comenzó su andadura en el año 2012. Con la intencionalidad de dar a conocer nuestro trabajo, en 2014 se creó una página web con información referida a los miembros que forman parte de este grupo, las principales líneas de investigación y proyectos que se llevan a cabo, así como las últimas publicaciones y novedades. La dirección URL en la que se alberga este espacio para su consulta es <http://www.um.es/educacioninclusiva/> (Figura 1).



Figura 1. Captura de pantalla de la web del Grupo EDUIN

Las principales fases del proyecto vinculado al *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación* sobre educación inclusiva y planes de mejora en centros educativos fueron las siguientes (Figura 2):

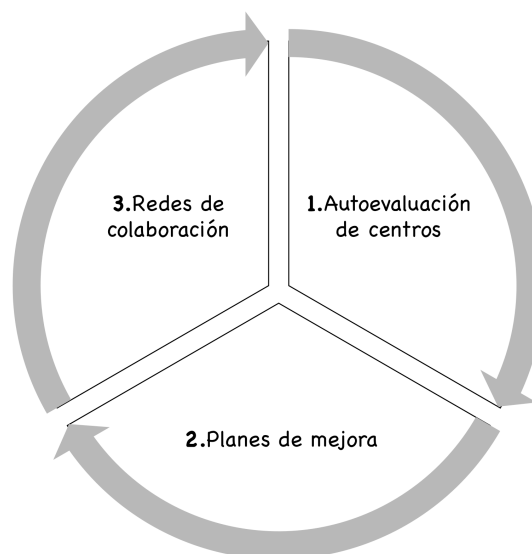


Figura 2. Fases de investigación del Proyecto I+D+i

Fase 1: Autoevaluación de centros¹

Esta primera etapa se corresponde con el inicio de la investigación que tuvo lugar en el curso escolar 2011-2012. En estos momentos, se desarrolló un proceso de autoevaluación de la atención a la diversidad del alumnado. Para ello, se administró el sistema de indicadores ACADI a los centros educativos participantes en el citado proyecto. Concretamente, se contó con la colaboración de cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un Instituto de Educación Secundaria (IES) que estaban ubicados en un entorno geográfico próximo.

Mediante este procedimiento, se valoraron las necesidades de cambio que presentaban los centros a tenor de las debilidades y fortalezas afloradas en el análisis de la información recogida. *A posteriori*, el personal investigador, directivo y docente asociado a cada uno de los centros decidió, en función de sus intereses y atendiendo a los aspectos considerados como *mejorables*, las líneas de innovación y mejora que llevarían a cabo.

Fase 2: Planes de mejora²

Una vez autoevaluados los centros, se puso en marcha la planificación, implementación y evaluación de planes de mejora durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. En primer lugar, se elaboraron las fichas de planificación incluyendo los objetivos y necesidades, las acciones y tareas, la metodología, los recursos, los instrumentos de evaluación, la temporalización y los responsables.

Seguidamente, comenzó la etapa de desarrollo de los planes. Durante este proceso, hubo una estrecha relación entre el personal investigador perteneciente al Grupo de Investigación EDUIN y el personal directivo y docente de los centros educativos. Durante el transcurso de los planes se

¹ Etapa relacionada con la temática investigada en los artículos 1, 3 y 4.

² Etapa relacionada con la temática investigada en el artículo 2.

realizaron numerosas visitas y reuniones para valorar cómo estaba yendo el proyecto y aquellos aspectos que podían ser reconducidos.

Por último, se acometió una evaluación de los planes programados para valorar la experiencia en los distintos escenarios y se celebró una jornada en sede universitaria a la que acudieron representantes de los distintos centros. En este evento, el profesorado que ejerció el rol de coordinador de los planes de mejora preparó una exposición que favoreció el debate y la puesta en común del trabajo acometido, algo que fue muy enriquecedor para todas las partes interesadas.

Fase 3: Redes de colaboración³

En esta tercera fase se indagó acerca de las redes de apoyo y colaboración entre escuelas. Con esta finalidad, se diseñó en el curso 2014-2015 una plataforma virtual para que los centros participantes en el Proyecto I+D+i compartieran e intercambiaran recursos sobre los planes de mejora que habían realizado. Esta plataforma se encuentra albergada en la propia web del Grupo EDUIN bajo el dominio <http://www.um.es/educacioninclusiva/planes-de-mejora/>. En este espacio pueden consultarse las líneas de mejora emprendidas, las fichas de planificación elaboradas, las actividades implementadas, los materiales utilizados y los instrumentos de evaluación que fueron diseñados a colación de dichos planes.

En síntesis, la plataforma creada puso en contacto el trabajo de distintos profesionales asociados a un mismo proyecto, facilitó un repositorio de contenido para el intercambio de recursos intercentros, brindó a las escuelas la posibilidad de colaborar y compartir conocimiento, y ofreció una infraestructura digital para la difusión de las buenas prácticas generadas en el marco de la investigación realizada.

³ Etapa relacionada con la temática investigada en los artículos 5 y 6.

A continuación, se detallan los objetivos específicos conseguidos en cada uno de los trabajos que constituyen el compendio de publicaciones de la presente tesis doctoral (Tabla 1).

Tabla 1.

Relación de los objetivos con las publicaciones

PUBLICACIONES	JUSTIFICACIÓN
Artículo 1: Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión Objetivos: 1, 2 y 3	En este primer artículo se llevó a cabo un proceso de autoevaluación de centros educativos con el sistema de indicadores ACADI, instrumento que permitió identificar las fortalezas y debilidades de los centros en materia de atención a la diversidad e inclusión. El manuscrito publicado presenta el proceso inicial de la investigación acometida. Esto se corresponde con la <i>fase 1 del Proyecto I+D+i</i> y el procedimiento que va desde la evaluación de necesidades hasta la concreción de líneas de cambio y mejora.
Artículo 2: Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva Objetivo: 4	Este segundo artículo aporta evidencias empíricas acerca de la puesta en marcha del proceso de planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora. Esta experiencia incluye la colaboración del personal directivo y docente de los centros participantes en el citado <i>Proyecto I+D+i</i>, lo que se corresponde con la <i>fase 2</i> del mismo. El manuscrito aborda la valoración de estos planes por parte del profesorado implicado. En esta línea, se explican las diferentes etapas realizadas ligando el texto elaborado con el trabajo inmediatamente anterior. Esto se comprueba en la figura 1 de la página 329 que alude a las fases de mejora desarrolladas hasta el momento: 1) evaluación de necesidades, 2) identificación de fortalezas y debilidades, 3) concreción de las líneas de mejora, 4) elaboración de las fichas de planificación, 5) implementación de los planes de mejora y 6) valoración de la planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora.
Artículo 3: Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad Objetivo: 5	En el tercer artículo, una vez culminada la experiencia de los planes de mejora, se observó que ACADI, el instrumento creado en el Grupo de Investigación EDUIN, debido a su amplia extensión y al cambio de legislación educativa del año 2013, precisaba ser actualizado, adaptado a la normativa y reducido en su número de ítems. Por tanto, el primer paso para la construcción del nuevo instrumento tuvo que ver con la revisión de la literatura, lo que coincide con este trabajo. El texto aceptado para su publicación ordena los instrumentos existentes a disposición de la comunidad científica para medir, evaluar y diagnosticar el estado de la atención a la

	diversidad y la educación inclusiva, lo que conlleva un valioso aporte para aquellos investigadores interesados en la temática.
Artículo 4: A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools Objetivos: 6 y 7	En este cuarto artículo, aprovechando la concesión de una estancia de investigación en el <i>Centre for Equity in Education</i> (de la Universidad de Mánchester) bajo la supervisión del profesor Mel Ainscow, experto en educación inclusiva, se diseñó un nuevo instrumento a partir del sistema de indicadores ACADI. La denominada "Herramienta Themis" fue ideada para promover la reflexión en el profesorado sobre la atención a la diversidad y la inclusión en sus centros educativos. En el artículo se explica cómo fue el proceso de revisión inter-jueces en el que participación 31 investigadores españoles e ingleses de reconocido prestigio en el campo de la inclusión para la validación de contenido. Finalmente, el manuscrito contiene en su documentación anexa una herramienta útil cuya aplicabilidad práctica está orientada al desarrollo de escuelas más inclusivas.
Artículo 5: La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos Objetivo: 8	Este quinto artículo, al igual que el último texto del compendio, se corresponde con la <i>fase 3 del Proyecto I+D+i</i>. En él se reflexiona sobre cómo responder de un modo eficaz a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas. En esta dirección, se abordó la visita a tres escuelas inglesas de la ciudad de Mánchester, lo que permitió contrastar aspectos de interés desde el punto de vista de la atención a la diversidad y de la realidad española. Entre ellos, las redes de apoyo y colaboración en educación, sus formas de organización y los innovadores enfoques y tendencias que ofrece el contexto inglés para la gestión de la diversidad. Así pues, el ejemplo de Inglaterra es introducido como escenario pionero en el desarrollo de redes de colaboración entre centros escolares. En definitiva, el estudio de casos publicado aborda una experiencia relevante para la comunidad educativa.
Artículo 6: Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa Objetivo: 8	En el sexto artículo, la investigación va un paso más allá y culmina con el estudio de propuestas sobre redes que se llevan a cabo en el entorno local. A este respecto, se indaga acerca de cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico. El texto alude a la importancia de construir puentes que permitan mejorar la inclusión desde el enfoque de las redes de apoyo y colaboración y el incremento de la participación de la comunidad. Se concluye exponiendo que las redes son herramientas poderosas para el cambio socioeducativo.

Desde una panorámica general y considerando la información que sintetiza la tabla anterior, la producción científica de los últimos cuatro años (período 2014-2017) que aquí se recoge responde a un proyecto coherente y ambicioso. En suma, 1) la autoevaluación de los centros educativos (Arnaiz y Azorín, 2014), 2) la planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora (Arnaiz, Azorín y García, 2015), 3) la revisión de instrumentos en la literatura (Azorín, en prensa a), 4) el diseño de la Herramienta Themis (Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, en prensa) y 5) el estudio de las redes de apoyo y colaboración entre escuelas (Azorín, 2016b; Azorín, en prensa b), cuyo contenido forma parte de este compendio de publicaciones, constituye aval suficiente para la justificación del trabajo realizado. Unido a ello, la senda de investigación iniciada al amparo del Proyecto I+D+i sobre educación inclusiva y planes de mejora, corrobora la unidad y el rigor científico de la tesis doctoral, cuya temática y líneas de estudio se encuentran vinculadas con la evaluación de la inclusión, los procesos de mejora escolar y las redes de colaboración.

1.4. REVISIÓN TEÓRICA: LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El apartado de revisión de la literatura que se presenta a continuación se corresponde con el marco teórico de la tesis por compendio de publicaciones. Los seis artículos incluidos bajo esta modalidad contienen un argumento sólido sobre la temática que versan. Si bien, las siguientes páginas aportan una fundamentación de carácter inédito que complementa el hilo conductor de estos trabajos.

En primer lugar, se introduce *la metáfora del "viaje hacia la inclusión"* haciendo especial énfasis en su horizonte educativo y social. Seguidamente, se describe el término inclusión con la intencionalidad de sentar las bases acerca del modelo conceptual que se sustenta la investigación realizada.

Para continuar, se alude a *la promesa incumplida de la Educación para Todos* y se hace un breve recorrido por los grandes hitos que han ido originando lo que conocemos hoy como educación inclusiva. En este sentido, desde una mirada panorámica, se reconoce el importante papel que han desempeñado los diferentes organismos internacionales (UNICEF, Save the Children, OCDE, ONU, OEI), y especialmente la UNESCO, para el progreso de la inclusión en el mundo. A este respecto, destacan: 1) los *Objetivos del programa Educación para Todos (EPT)*, 2) los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*, y 3) los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Estos últimos han sido formulados más recientemente al hilo de la Agenda de Educación 2030 e ilustran el camino de la educación actual y futura. En ellos, se observa que la promoción de una educación inclusiva y equitativa de calidad ocupa un lugar destacado. No obstante, los informes consultados evidencian que todavía queda mucho por hacer para que la educación para todos sea una realidad tangible.

Por último, se profundiza en la *Ecología de la Equidad* que está inspirando el trabajo de numerosos autores, particularmente en el campo de la inclusión, para la puesta en marcha de proyectos de mejora educativa dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. En esta dirección, el interés del discurso se centra en: 1) el desarrollo de la educación inclusiva y la puesta en marcha de planes de mejora en las escuelas, 2) las redes de apoyo y colaboración entre las escuelas, y 3) el empoderamiento de la comunidad local más allá de las escuelas.

1.4.1. EL VIAJE HACIA LA INCLUSIÓN

La inclusión es el mayor desafío que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo (Ainscow, 2005)

En la agenda política de los distintos países se están impulsando hoy en día una serie de reformas cuyos principales esfuerzos tienen que ver con el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (Azorín y Arnaiz, 2014; OCDE, 2015). Situándonos en el contexto académico, hay quien considera a la inclusión dentro de una tendencia o estrategia de cambio en la política educativa (Jull, 2009) y quien la entiende como una utopía lejana a la realidad de la práctica en las escuelas (Ruairé, 2013). Esta dicotomía ha sido largamente discutida en la literatura (Croll y Moses, 2000; Ekins, 2017; Guerrero, 2016).

No obstante, el término inclusión ha ganado terreno internacionalmente desde que se argumentó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que las escuelas con una orientación inclusiva eran la manera más efectiva de combatir las actitudes discriminatorias, de crear comunidades de bienvenida, de construir una sociedad inclusiva y de conseguir los objetivos de la educación para todos. Desde entonces, tal y como advierte Messiou (2017), este término ha estado sometido a un escrutinio considerable, lo que ha derivado en una gran variedad de definiciones por parte de los diferentes estudiosos del tema que han tratado de esclarecer su significado.

A este respecto, Opertti, Walker y Zhang (2014) sugieren cuatro ideas clave que envuelven el continuo viaje hacia la inclusión y que se ubican en la línea del tiempo que va desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hasta la actualidad: 1) *la perspectiva basada en los derechos humanos*, 2) *la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales*, 3) *la*

respuesta a los grupos marginalizados y 4) la transformación de los sistemas educativos.

Por otro lado, Echeita y Ainscow (2011) han reconocido que la idea de inclusión continúa siendo confusa, pues en algunos lugares se piensa en la inclusión como modalidad para el tratamiento de niños y niñas con discapacidad dentro de un marco general de educación y, en otros, la percepción de este concepto es entendida de manera más amplia, como una reforma que recoge y apoya en su seno a la diversidad de todos los estudiantes. Según indica Arnaiz (2011), la filosofía de la inclusión defiende una educación inclusiva sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales. Ello apunta a la necesidad de generar respuestas flexibles en contextos educativos diversos (Arnaiz y Guirao, 2014; Azorín y Arnaiz, 2013).

Ainscow, Booth y Dyson (2006), en su influyente obra *Improving Schools, Developing Inclusion*, sugieren diferentes maneras de pensar sobre la inclusión, lo que ayuda a entender mejor la conceptualización de su definición:

- *La inclusión es un proceso.* En esta línea, la inclusión es vista como una búsqueda interminable para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a su vez, aprender a aprender de la diferencia. De este modo, las diferencias se ven positivamente como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
- *La inclusión tiene que ver con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (NEE).* Este es el enfoque más común, sin embargo, los autores inciden en que centrar el discurso en la discapacidad y en las NEE puede actuar como barrera para el

desarrollo de una concepción más amplia sobre la inclusión. En consecuencia, asociar exclusivamente la inclusión a este tipo de necesidades oscurece la percepción de otros factores que también dificultan a niños y niñas sus experiencias dentro y fuera de las aulas. En este sentido, habría que orientar el rumbo de la práctica en las escuelas hacia el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación, y los recursos que permiten apoyar la enseñanza.

- Con respecto a lo anterior, *la inclusión trata de identificar y eliminar barreras*. Ello implica recopilar, clasificar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes con el fin de planificar mejoras en la política y en la práctica. En síntesis, se trata de utilizar pruebas de varios tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- *La inclusión es una respuesta a la exclusión*. La inclusión se asocia a los estudiantes que presentan conductas o perfiles que suponen un desafío y que pueden ser, por tanto, excluidos de la escuela. En esta concepción, los autores vuelven a llamar la atención sobre los factores contextuales que conducen a estas exclusiones. En esta línea, sería oportuno explorar las barreras que favorecen la exclusión y limitan los procesos del alumnado (por ejemplo, aquellos que pertenecen a diferentes clases y etnias).
- A tenor de lo expuesto, *la inclusión está vinculada con todos los grupos que son vulnerables o se encuentran en riesgo de exclusión*. La inclusión pone un mayor énfasis en aquellos grupos de estudiantes que se encuentran en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento. La exclusión provoca discriminación, ya sea por razón de género, clase social, discapacidad, orientación sexual, etnia, creencias religiosas, trasfondo familiar, razones disciplinarias, ambientes

deprimidos u otros. A este respecto, la inclusión muestra especial sensibilidad ante las desigualdades motivadas por estos aspectos.

- *La inclusión está asociada a la "Educación para Todos".* La Educación para Todos (EPT) es un movimiento surgido en los años 90 alrededor de una serie de políticas escolares internacionales coordinadas por la UNESCO para incrementar a escala mundial el acceso y la participación de todos los estudiantes en la educación. La bandera EPT supuso un símbolo en el escenario educativo, pero también en el panorama social, desde el que se luchó por un aumento en la colaboración de las comunidades locales con sus escuelas.
- *La inclusión se ocupa de todos los niños y jóvenes en las escuelas, y se centra en la presencia, la participación y el logro.* La presencia se refiere a donde son educados los niños, la participación está relacionada con la calidad de sus experiencias y con la incorporación de sus voces para el desarrollo de procesos educativos más democráticos, y el logro alude a los resultados en la enseñanza a través del currículum, aunque no debe enfocarse esto únicamente a los exámenes.
- *Por último, la inclusión ha de ser entendida como un enfoque principal de la educación y de la sociedad.* En este caso, la articulación de los valores inclusivos como la equidad, la participación, la comunidad y el respeto por la diversidad son elementos importantes a tener en cuenta a la hora de orientar las políticas y prácticas que se desarrollan dentro y fuera de las escuelas.

Asimismo, Ainscow y Miles (2008) establecen cinco perspectivas acerca del significado de inclusión: 1) la inclusión referida a la discapacidad y a las

NEE, 2) la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones, 3) la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión, 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos, y 5) la inclusión como EPT. En un sentido amplio, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara la educación. Si bien, incide en aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación de la educación, exclusión o pérdida del derecho a la educación que, a su vez, capacita para otros derechos (Escudero y Martínez, 2011). Para Climent (2009) la inclusión es un término polisémico referido a la discapacidad y a las NEE, a los problemas de conducta, a los grupos de mayor riesgo de exclusión, a la promoción de una escuela común, no selectiva, al derecho a la educación para todos y a una filosofía para entender la educación y la sociedad. Como vemos, existen diversas formas de entender la inclusión y múltiples acepciones o ramificaciones en torno a su concepto. Bajo nuestro punto de vista y en lo que al momento actual se refiere, todavía hoy en muchos países la inclusión se acerca más a una aspiración que a un logro. A este respecto, Echeita (2008) y Echeita y Duk (2008) asumen que la inclusión es una aspiración, como no podría ser de otra manera, cuando lo que se espera de la educación es que contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. En esta dirección, Arnaiz (2012) afirma que:

La escuela del siglo XXI se encuentra ante el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social (p.26).

Política, utopía, proceso, respuesta, movimiento, filosofía, enfoque, aspiración o logro, la inclusión es, por encima de todo, un derecho.

Diferentes autores se han referido a la metáfora del “viaje hacia la inclusión” que da título a este primer apartado. Según Nguyen (2015), la

inclusión se convierte en un viaje que cuestiona los valores y las políticas de las sociedades. Messiou (2012) en su obra *Confronting Marginalisation in Education*, aporta un interesante marco para promover la inclusión y expone que profesionales y estudiantes están continuamente embarcados en viajes colaborativos. Viajes orientados a la mejora de la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad (Echeita, 2006). Viajes para poner los valores inclusivos en acción (Ainscow et al., 2006).

En opinión de Anderson y Roberts (2007), la escuela tiene un papel vital que cumplir en el camino hacia la inclusión. Sin embargo, a veces se plantea si la inclusión es un camino o más bien un destino (Naylor, 2005). En esta línea, el denominado “camino hacia la inclusión” como objeto de análisis ha protagonizado numerosos titulares en la investigación educativa reciente (Ahsan y Mullick, 2013; Ainscow, 2012; Arnaiz, 2003; Ayllón, Gómez y Rodríguez, 2013; Beauchamp, 2012; Colmenero, 2015; León y Arjona, 2011; Luger, Prudhomme, Bullen, Pitt y Geiger, 2012; Martínez, 2011; Martínez-Figueira, 2013; Moriña, 2002; Pickett, Springgate, Stotz y Vance, 2014; Richmond, 2009; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011). Con respecto a ello, tal y como señala Marchesi (2004) puede concluirse que el camino hacia la inclusión no es una tarea fácil, es un proceso permanente e interminable que supone un esfuerzo continuo y una voluntad de modificación de todas aquellas estructuras que aparecen en el conjunto de la sociedad, en el funcionamiento de la escuela y en el trabajo en el aula.

1.4.2. LA PROMESA INCUMPLIDA DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Las escuelas son para todos (Arnaiz, 1996)

La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) ha abanderado e impulsado en gran medida el proceso de inclusión, un hecho que se percibe claramente en las numerosas conferencias, declaraciones y publicaciones puestas en marcha para concienciar al mundo a este respecto. En el ámbito escolar, se han llevado a cabo intentos para mejorar la educación a través de distintas reformas y proyectos. Sin lugar a dudas, una de las iniciativas más ambiciosas ha sido la EPT, que surgió en la década de los noventa. En aquella época, Townsend (1998) argumentó lo siguiente:

Hemos conquistado el reto de pasar de un sistema educativo de calidad para unas pocas personas a tener un sistema educativo de calidad para la mayoría de la gente. Nuestro desafío ahora es pasar de tener un sistema educativo de calidad para la mayoría de la gente a tener un sistema educativo de calidad para todas las personas (p.248).

Para Parrilla (2002), la EPT configuró el germen de la inclusión. Por tanto, puede afirmarse que la EPT supuso un compromiso internacional para la consecución de una verdadera educación de calidad, sin exclusiones. Este nuevo reto implicó la eliminación de procesos excluyentes motivados por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad, entre otros aspectos (Ainscow, 2015a). En esta dirección, se apostó por la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos y la asunción de la educación como un elemento emancipador que transforma vidas (UNESCO, 2016c).

No obstante, hoy día existen voces influyentes dentro del panorama educativo que están cuestionando la efectividad del desafío EPT. De hecho, informes recientes exponen que la mayoría de los países del mundo han fallado en lo que a la EPT se refiere, evidenciando que se trata de una promesa rota (UNESCO y UNICEF, 2015; UNESCO, 2015b). A pesar de ello, los esfuerzos realizados en materia de educación e inclusión merecen ser reconocidos.

1.4.2.1. GRANDES HITOS

Organismos como *UNICEF* (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia) y *Save the Children* han defendido férreamente los derechos de la infancia. A su vez, la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU), la *UNESCO* y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE) han tenido un papel destacado dentro del desafío EPT. Así pues, la educación inclusiva se ha introducido en la política educativa de los gobiernos de todo el mundo, en parte gracias al trabajo de estas organizaciones, que han adquirido un compromiso con la EPT y con los principios y prácticas que promueve la educación inclusiva (Slee, 2012). Con el objeto de que la educación llegue a todos, y como lucha contra la exclusión, se han ido convocando una serie de acciones y reuniones para conseguir llamar la atención del mundo (Arnaiz, 2011). A este respecto, resulta de utilidad el estudio realizado por Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) sobre la aproximación a la educación inclusiva en España y el apartado dedicado a las normas internacionales en el camino hacia la inclusión que presenta Casanova (2011) en su obra *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. En él, esta autora alude a los hechos y documentos más destacables del modelo de educación inclusiva. Teniendo en cuenta esta información, la tabla 2 recoge por orden cronológico los principales hechos y acontecimientos que han dado lugar a la consideración de la educación como derecho (UNESCO, 2008c).

Tabla 2.

Fundamentación de la educación como derecho (Elaboración propia)

EDUCACIÓN COMO DERECHO

Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948)

Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959)

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960)

Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966)
Informe Warnock (Warnock, 1978)
Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979)
Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración (UNESCO, 1981)
Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (ONU, 1985)
Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)

Según se aprecia en la tabla 2, dentro del período 1948 a 1989 se sentaron las bases necesarias para la consideración de la educación como derecho. Si bien, fue a partir de los años 90 cuando los avances en materia de EPT comenzaron a materializarse. Aunque el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* indica que “toda persona tiene derecho a la educación”, en el año 1990 la realidad estaba muy alejada de este principio. Los millones de niños y niñas que no tenían acceso a la enseñanza, los adultos en situación de analfabetismo y la inaccesibilidad a los recursos de gran parte de la población mundial, fueron razones de peso suficiente para movilizar a los responsables políticos de los distintos sistemas educativos a favor del cambio. La tabla 3 que se presenta a continuación contiene información relativa al movimiento de la EPT desde sus inicios hasta la actualidad.

Tabla 3.

Hitos de la EPT (Elaboración propia)

EDUCACIÓN PARA TODOS
Conferencia Mundial sobre EPT celebrada en Jomtien-Tailandia (UNESCO, 1990)
Normas uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993)
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca –Declaración de Salamanca– (UNESCO, 1994)
Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1995)
Informe Delors –La educación encierra un tesoro– (Delors, 1996)

Foro Consultivo Internacional sobre EPT celebrado en Dakar-Senegal (UNESCO, 2000)

Cumbre del Milenio con sede en Nueva York –Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio– (ONU, 2000)

Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005b)

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

Declaración de Lisboa (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación, 2007)

Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra bajo el lema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008a)

Conferencia Iberoamericana de Educación. –Metas educativas 2021 bajo el lema “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”– (Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI– 2008)

Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva celebrada en Salamanca bajo el lema “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto: Derechos, Retórica y Situación Actual”. En este evento, se presentó además el *Informe Global sobre el Estado de la Educación Inclusiva* titulado “Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también” (UNESCO, 2009b)

Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009c)

Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos (European Disability Forum, 2009)

Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2010)

Iniciativa Global “Completar la Escuela” con el lema “Un derecho para crecer, un deber para compartir” (UNICEF, 2010)

Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (OEI, 2010)

Iniciativa Mundial “La educación ante todo” (UNESCO, 2012a)

Reunión Mundial sobre la EPT celebrada en Mascate-Omán con el objetivo de “asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y aprendizaje para todos, para el año 2030” (UNESCO, 2014)

Informe “Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad, una cuestión de justicia” (UNICEF, 2015)

Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon-República de Corea – Declaración de Incheon– (UNESCO, 2015a, 2016b)

La *Conferencia Mundial sobre la EPT* celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990) fue un punto de inflexión en el campo de la educación. Entre las propuestas clave de esta reunión, a la que asistieron delegados de 155 países, se concretó que la enseñanza primaria debía ser accesible a todos los

niños y niñas. De forma paralela, había que reducir masivamente el analfabetismo. En este evento, se acordó la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Así pues, se instó a los países a realizar mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas en el aprendizaje de todos y se fijaron una serie de metas para el año 2000, entre ellas: 1) universalizar el acceso a la educación, 2) fomentar la equidad, 3) prestar atención al aprendizaje y 4) ampliar tanto los medios como el alcance a la formación básica.

Por otra parte, la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, en la que participaron representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, continuó con la senda anterior emprendida y proclamó lo siguiente (Tabla 4):

Tabla 4.

Bases promovidas en la Declaración de Salamanca

Derecho a la educación	Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos
Diversidad	Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios
Sistemas educativos	Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades
Accesibilidad	Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades
Rutas hacia la inclusión	Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo

A partir de este momento se reestructuraron con mayor ímpetu las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños y niñas (Clark, Dyson y Millward, 1995).

Por otro lado, en el informe elaborado por la UNESCO (2000) con motivo del *Foro Mundial sobre la Educación* celebrado en Dakar se indicó que la EPT era un sueño que se quería hacer realidad:

Aunque los participantes en el Foro provinieran de contextos distintos, compartían una visión común. Soñaban con un mundo en el que todas las personas, niños y adultos por igual, dominaran las aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo necesarias para funcionar como ciudadano, trabajador, miembro de una familia e individuo plenamente realizado en la incipiente sociedad mundial (p.7).

De este modo, representantes de 164 países se propusieron una serie de metas (Tabla 5) para resolver las tareas pendientes desde Jomtien y Salamanca en relación con la EPT. Durante este foro, se valoraron las acciones acometidas en el período 1990-2000. Sin embargo, al observar que las metas de la década no se habían alcanzado, se fijó como fecha el año 2015 para cumplir con los propósitos establecidos.

Tabla 5.

Metas formuladas en Dakar

Atención y educación de la primera infancia	Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos
Enseñanza primaria universal	Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen
Competencias de jóvenes y adultos	Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa
Alfabetización	Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en

de adultos	un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente
Paridad e igualdad de género	Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento
Calidad de la educación	Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales

En Dakar se admitió que la EPT había ganado presencia mundial e inspirado resoluciones, pronunciamientos y políticas para nuevas legislaciones y planificaciones educativas. Pero igualmente se advirtió que muchos países seguían enfrentando serias dificultades para lograr la EPT, siendo escasas las evidencias de acciones efectivas *ad hoc*. Según se desprende del contenido que recoge la tabla anterior (Tabla 5), en esta reunión se acordó lo siguiente: 1) todos los niños en edad de cursar estudios primarios deben tener una escolarización gratuita de calidad, 2) hay que eliminar las disparidades de escolarización entre niños y niñas, 3) el porcentaje de adultos en situación de analfabetismo tiene que disminuir a un 50%, y 4) debe mejorarse la atención a la primera infancia y los aspectos incardinados a la calidad. Con la finalidad de evaluar el progreso de cada país según los objetivos de la EPT establecidos en el *Marco de Acción de Dakar*, la UNESCO (2011) desarrolló un *Índice de Desarrollo de la Educación* (IDE) para medir cuatro de los seis objetivos de la EPT mediante un indicador específico:

- *Objetivo 1: Fomentar la atención de la primera infancia y la educación.* Este objetivo se mide a través de la tasa neta de escolarización primaria, con la que se conoce el porcentaje de niños y niñas en edad escolar que están matriculados en primaria o secundaria. Concretamente, el indicador aplicado es la Tasa Neta de Escolarización Ajustada (TNEA) en la educación primaria, que

determina el porcentaje de alumnado en edad de cursar ese nivel de enseñanza y que está escolarizado en centros educativos.

- *Objetivo 4: Incrementar la alfabetización de adultos en un 50%.* Para este objetivo se utiliza la tasa de alfabetización de las personas de quince años o más.
- *Objetivo 5: Lograr la paridad de género para el año 2005, la igualdad de género para el año 2015.* El indicador empleado en este caso es el promedio de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos.
- *Objetivo 6: Mejorar la calidad de la educación.* Para medir esto se calcula la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria.

Paralelamente, el plazo ampliado que se fijó para el desafío EPT coincidió con el de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM). Estos objetivos se formularon en el año 2000 en la Cumbre del Milenio celebrada en Nueva York (Estados Unidos), donde se pactó la Declaración del Milenio (ONU, 2000) que fue firmada por 189 países (Figura 3).



Figura 3. Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000)

Dentro de los ocho grandes objetivos propuestos para la eliminación de la pobreza extrema, los ODM referentes a la educación fueron los siguientes:

- *Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal.*

Meta 3. Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

- *Objetivo 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer.*

Meta 4. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.

A este respecto, la División Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas llevó a cabo la realización de los informes anuales desde el año 2005 hasta el año 2015 para el seguimiento del progreso de los ODM durante esta década.

Por otra parte, el artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) supuso un avance significativo en cuanto a educación inclusiva, pues planteó la introducción de cambios en las legislaciones de los países. En estos momentos, se debatió la necesidad de mejorar y promover el acceso a la educación y al empleo de las personas con discapacidad. Entre los temas a tratar se puso énfasis en aspectos tales como el entorno de la persona con discapacidad y la supresión de barreras. De igual modo, se abogó por los principios de accesibilidad, igualdad, no discriminación e inclusión.

Pocos años después, en la sesión de cierre de la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2009b) se presentó la *Resolución sobre*

la Conferencia de Salamanca, en la que se concertaron los pasos que debían darse en materia de inclusión (Tabla 6).

Tabla 6.

Pasos consensuados en la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva

Reafirmar su dedicación a la Declaración de Salamanca y al derecho a la educación inclusiva en el mundo, como está escrito en la Convención de las Naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad
Apoyar a los niños y permitir el desarrollo completo de su potencial académico y social en las escuelas con niños sin discapacidades, lo que implica eliminar las barreras actuales que les impiden
Invitar a los gobiernos a ratificar y a implementar la Convención de las Naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y animar a las agencias internacionales a aumentar sus esfuerzos para conseguir la educación inclusiva
Formar una alianza mundial para conseguir la Educación para Todos. Lanzando así, la <i>Iniciativa 24</i> , basada en el artículo 24 de la Convención sobre educación inclusiva

Finalmente, la *Reunión Mundial sobre la EPT* celebrada en Mascate (UNESCO, 2014), a la que haremos alusión más adelante, tuvo como objeto concretar la hoja de ruta para alcanzar la EPT después de 2015. Fruto de esta reunión se ratificó la meta global de *asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y el aprendizaje para todos para el año 2030.*

1.4.2.2. INFORMES DE SEGUIMIENTO Y EDUCACIÓN 2030

Tras la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y la formulación de los seis objetivos educativos para 2015, la UNESCO empezó a elaborar en el año 2002 una serie de *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* con la intencionalidad de supervisar los avances conseguidos, señalar las deficiencias persistentes y realizar ciertas recomendaciones con miras a la *Agenda Mundial para el Desarrollo Sostenible* transcurrido el plazo del año 2015. Cada uno de estos informes se centró en un tema específico según las tendencias, dilemas y debates que la EPT iba planteando (Tabla 7).

Tabla 7.

Informes de Seguimiento de la EPT en el mundo

AUTORÍA Y AÑO	TÍTULO DEL INFORME
UNESCO (2002)	Educación para todos ¿Va el mundo por el buen camino?
UNESCO (2003-4)	Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos
UNESCO (2005c)	Educación para todos. El imperativo de la calidad
UNESCO (2006)	Educación para todos. La alfabetización, un factor vital
UNESCO (2007)	Bases sólidas. Atención y educación primaria en la infancia
UNESCO (2008b)	Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
UNESCO (2009d)	Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza
UNESCO (2010)	Llegar a los marginados
UNESCO (2011)	Una crisis encubierta: conflictos armados y educación
UNESCO (2012b)	Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación
UNESCO (2013-4)	Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos

Según se desprende de la información que recoge la tabla 5, algunos de los temas objeto de análisis en los documentos elaborados fueron los siguientes: 1) igualdad de género, 2) calidad en la educación, 3) alfabetización, 4) atención temprana, 5) gobernanza, 6) marginados (infancia en situación de exclusión o vulnerabilidad), 7) conflictos armados, y 8) jóvenes y competencias.

Por otro lado, la agenda mundial de educación (Educación 2030) forma parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, que componen la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Estos objetivos tienen que ver con los siguientes aspectos (Figura 4): ODS 1: Fin de la pobreza; ODS 2: Hambre cero; ODS 3: Salud y bienestar; ODS 4: Educación de calidad; ODS 5: Igualdad de género; ODS 6: Agua limpia y saneamiento; ODS 7: Energía asequible y no contaminante; ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico; ODS 9: Industria, innovación e infraestructura; ODS 10: Reducción de desigualdades; ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles; ODS 12: Producción y consumo responsables; ODS 13: Acción por el clima; ODS 14: Vida submarina; ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres; ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas y ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos.



Figura 4. Objetivos de Desarrollo Sostenible

A este respecto, la UNESCO es la encargada de coordinar el ODS 4 cuyo propósito es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Las siete metas relativas a la educación y los tres medios de implementación que se corresponden con el ODS 4 son los siguientes (Tabla 8).

Tabla 8.

Objetivo de Desarrollo Sostenible referido a la educación

OBJETIVO 4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
METAS PARA 2030	4.1. Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces 4.2. Velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria 4.3. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria 4.4. Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional 4.6. Garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética 4.7. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios 4.a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de

aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b. Aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c. Aumentar sustancialmente la oferta de maestros cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

En el *Foro Mundial sobre la Educación* que tuvo lugar en Incheon (República de Corea) en el año 2015, al que acudieron representantes de 160 países, se aprobó la *Declaración de Incheon*, que representa el compromiso de la comunidad internacional con el programa Educación 2030. En este foro, se instó a que el nuevo *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (el Informe GEM –Global Education Monitoring Report–) documentara el ODS relativo a la educación en los próximos años (período 2016–2030).

En el *Marco de Acción Educación 2030* se retomaron los aspectos inacabados de la EPT y los ODM. Indudablemente, se reafirmó el movimiento internacional puesto en marcha a favor de la EPT como el compromiso más importante en materia de educación que ha tenido lugar en las últimas décadas. No obstante, aunque se reconocieron los progresos realizados hasta el momento, también se admitió que la EPT no se había alcanzado, haciendo alusión expresa a su carácter inconcluso.

En la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015a), la educación es concebida desde una perspectiva humanista basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas. Según se indica en este documento, la educación es un bien público y esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo

sostenible. Asimismo, es una cuestión clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Por tanto, se especifica que los principales esfuerzos deben centrarse en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. También se explica que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (UNESCO, 2016b):

Todas las personas, sea cual sea sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (p.5).

Es obvio que la EPT sirvió de marco mundial para el diseño y la ejecución de políticas educativas, particularmente en educación básica, durante los años noventa. Casi tres décadas después de los inicios de este movimiento (1990-2017), no cabe duda de que esta iniciativa ha allanado el camino hacia la educación inclusiva que defendemos hoy.

Por otro lado, la tabla que se presenta a continuación recoge información relativa a los nuevos *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Tabla 9).

Tabla 9.

Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

AUTORÍA Y AÑO	TÍTULO DEL INFORME
UNESCO (2016a)	La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos
2017	La responsabilidad en la educación

Aunque todavía no se ha publicado, el tema previsto para el informe de 2017 es la responsabilidad en la educación, que se presupone debe ser compartida entre los legisladores, los ministerios de educación y finanzas, las agencias, los sistemas de inspección, los proveedores públicos y privados, el profesorado, los equipos directivos de las escuelas, las familias, las comunidades locales y el propio alumnado.

A la vista de los desafíos globales, se está presionando a los países para que proporcionen una educación más eficaz, eficiente, inclusiva y equitativa. Con este propósito general, han nacido las grandes reformas educativas y objetivos del pasado, del presente y del futuro que se resumen en la siguiente figura (Figura 5).



Figura 5. Desafíos globales de la educación en las últimas tres décadas
(Elaboración propia)

En síntesis, la evaluación del estado en el que se encuentra la educación a escala mundial se ha realizado a través de los *Informes de Seguimiento de la EPT en el mundo* desde 2002 hasta 2015. En este sentido, también ha tenido un importante calado en la comunidad internacional la iniciativa relacionada con los ODM, cuya valoración ha estado respaldada por la serie de documentos publicados de 2005 a 2015. Si bien, en el año 2016

arrancaba una nueva etapa con los ODS cuyo balance será cuestionado anualmente en los renovados *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo*.

En definitiva, consideramos que el logro de una *educación para todos* junto al desarrollo de *escuelas eficaces e inclusivas* son los grandes retos y prioridades que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012b; Arnaiz, 2012), lo que se demuestra por: 1) la emergencia de la educación como derecho, 2) la consideración de que la educación es un asunto central para el desarrollo de las economías y países, 3) el crecimiento del movimiento a favor de las personas con discapacidad y 4) la asunción de la educación como objetivo global (Miles y Singal, 2010). Inexorablemente, aunque la velocidad de crucero no sea la deseada, debe admitirse que se ha avanzado camino en la ruta emprendida por la iniciativa EPT para el desarrollo de la inclusión.

1.4.3. LA ECOLOGÍA DE LA EQUIDAD

El concepto de equidad responde a un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad (Bolívar, 2012)

El discurso de Malala Yousafzai (Figura 6), Premio Nobel de la Paz en el año 2014, estudiante y activista pakistaní, no dejó indiferente a nadie en la Asamblea General de la ONU celebrada el 12 de julio de 2013.



Figura 6. Imagen de Malala Yousafzai

La historia de Malala, la niña que recibió un disparo en la cabeza cuando regresaba en autobús de la escuela a su casa en Mingora, al noroeste de Pakistán, se propagó rápidamente por los medios de comunicación y conmovió a la comunidad internacional. En el año 2012, fue víctima de un ataque de los talibanes porque se atrevió a alzar su voz para defender el derecho a la educación de las niñas en su país. El ejemplo de Malala pone de manifiesto una realidad que todavía hoy impide a millones de niños y niñas ejercer su derecho a la educación. A pesar de que la igualdad es un principio jurídico universal y un derecho fundamental del sistema democrático, la perpetuación de desigualdades por razón de género continúa vigente en pleno siglo XXI, momento en el que todavía existen fuertes resistencias que impiden consolidar una situación igualitaria real entre niños

y niñas, entre hombres y mujeres (Azorín, 2017). Coincidimos, pues, con Padilla y Gómez (2014) en que la consecución de la igualdad es un desafío que pertenece al presente y que abarca a todas las naciones.

En el contexto español, el informe de Save the Children (2015) que lleva por título “Iluminando el futuro” puso de manifiesto la necesidad de seguir avanzando para alcanzar una educación equitativa. Lograr una educación equitativa debe ser uno de los pilares fundamentales de una sociedad avanzada, orientada a la cohesión social y económica. Una educación equitativa asume que todas las personas, independientemente de las diferencias socioculturales y socioeconómicas, deben tener igual acceso a la adquisición de conocimientos y destrezas. La equidad educativa debe servir como instrumento para compensar las diferencias y permitir que todas las personas puedan disfrutar de su derecho a la educación en igualdad de oportunidades. En el vídeo elaborado por Save the Children para la difusión del contenido que se analiza en este informe (<https://www.youtube.com/watch?v=wZzwnBN1-Ro>) se especifica que, como sociedad, solo avanzamos asegurando los derechos de todos y la educación es uno de ellos. Una educación que debe ser universal y gratuita. En España, cerca del 100% de los niños entre 6 y 16 años están escolarizados, pero no todos comienzan su vida escolar en las mismas condiciones. Las políticas de educación tienen que tratar de compensar las desigualdades para que no afecten en el desarrollo y el futuro de esos niños. Las cifras muestran que uno de cada tres menores de 15 años repite curso, el 30% no se gradúa en la ESO y uno de cada cuatro abandona los estudios. Todo esto hace que crezca el número de jóvenes que ni estudia ni trabaja y convierte la pobreza educativa de hoy en riesgo de pobreza y exclusión mañana. Desde 2009, la población en situación de pobreza no ha parado de crecer, impactando principalmente en los niños y niñas que están en la etapa escolar más determinante para su futuro. El informe reitera que si queremos que la pobreza no se convierta en una herencia que pase de padres a hijos, debemos

apostar por la educación. Invertir en educación es invertir en infancia, es luchar contra la pobreza y es crear una sociedad mejor.

Otro informe relevante en esta dirección ha sido “Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad”, publicado por UNICEF (2015), cuyos aspectos más destacables se recogen en la tabla 10.

Tabla 10.

Ideas relevantes en torno a la equidad que contiene el informe

Ofrecer una oportunidad justa en la vida a todos los niños y las niñas del mundo, sobre todo a los más desfavorecidos, constituye nuestra mayor esperanza para romper los ciclos intergeneracionales de desigualdad y pobreza en todas las sociedades

El principio de equidad se centra particularmente en los niños y las niñas más vulnerables, aquellos que pertenecen a las familias más pobres, que tienen discapacidad, los que viven en zonas remotas, y los que pertenecen a grupos étnicos o religiosos que son motivo de discriminación

La razón por la cual la equidad reviste tanta importancia es porque todos los niños y las niñas tienen derecho a sobrevivir, prosperar y desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente de quiénes sean y del lugar donde vivan

Los desafíos que conlleva la desigualdad existen en todos los países y regiones, y mientras el mundo ha avanzado, determinados grupos de niños han quedado marginados

Incluso en medio de la abundancia, la discriminación, la exclusión y la situación de desventaja intergeneracional continúan haciendo caer a estos niños en el ciclo vicioso de la inequidad

La desigualdad de oportunidades menoscaba los progresos. En los últimos años, los resultados en materia de desarrollo entre las sociedades y dentro de ellas han llamado justificadamente la atención del mundo e impulsado la adopción de medidas en busca de una mayor equidad

Carecer de una oportunidad justa para hacer efectivos sus derechos empeora la exclusión de los niños más pobres e intensifica las brechas de equidad. A medida que los niños crecen, estas desigualdades iniciales se manifiestan en problemas de salud, desnutrición, malos resultados de aprendizaje, altas tasas de fertilidad en el caso de las niñas adolescentes, y bajos ingresos y tasas de empleo en la edad adulta

Los progresos y desafíos en materia de equidad para los niños tienen que ver con los siguientes aspectos: salud, VIH y sida, agua, saneamiento e higiene, nutrición, educación, protección de la infancia e integración social

La equidad significa que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de sobrevivir, de crecer y prosperar, de alcanzar el pleno desarrollo de sus posibilidades, sin discriminación, prejuicios ni favoritismos. La meta de las políticas centradas en la equidad es eliminar las circunstancias injustas y evitables que hacen que se prive a los niños de sus derechos

El énfasis en la equidad ha puesto de manifiesto la importancia de movilizar a las comunidades y de aprovechar sus conocimientos y habilidades haciendo que se impliquen en la búsqueda y la aplicación de soluciones a los problemas locales

La geografía, la riqueza y el género son marcadores clave de la desigualdad en la infancia

Los conflictos, los desastres y el cambio climático también socavan la equidad entre los niños

Cumplir la promesa de la equidad es posible. El mundo enfila un nuevo rumbo en el desarrollo internacional, y queda patente que acelerar el progreso equitativo será fundamental si queremos lograr unos objetivos y metas mundiales ambiciosos. Partiendo de las experiencias del pasado, y del compromiso inquebrantable de que todos los niños y niñas tengan una oportunidad justa, las familias, las comunidades, los gobiernos y sus aliados pueden y deben trabajar en común para instaurar un círculo virtuoso de equidad que beneficie a los niños y niñas de hoy y de las generaciones futuras

El informe concluye advirtiendo que la equidad es posible, se puede dar una oportunidad justa en la vida a todos los niños y niñas, se puede revertir el ciclo de la inequidad, asumiendo que, por el contrario, el costo que supone no hacer nada es demasiado alto.

Más recientemente, el informe titulado “Desheredados” (Save the Children, 2017) profundiza en la desigualdad infantil, la igualdad de oportunidades y las políticas públicas que se están desarrollando a este respecto en España. En él, el testimonio de una niña madrileña de Vallecas (anónima) cuando se le pregunta qué es un niño pobre es desgarrador: “un niño pobre es aquel que no puede soñar”. El informe advierte que España está entre los primeros puestos de Europa en desigualdad. Asimismo, realiza una interesante distinción entre el significado de igualdad y equidad, alude a la herencia social de la desigualdad en nuestro país e incide en la necesidad de potenciar una educación inclusiva para un desarrollo en igualdad de condiciones:

Mientras que una política pública basada en la igualdad trata de igual modo a todos y todas independientemente de su condición de partida, la equidad implicaría tratar a cada persona de la forma que ésta lo necesite para salvar las desigualdades que existen en origen. Por poner un ejemplo, si toda persona que accede a un edificio lo hace por unas mismas escaleras, hay igualdad en el acceso; pero si, además, hay una rampa para las personas que se mueven en silla de ruedas, hay equidad. Aunque se accede de forma

diferente al edificio, se hace en igualdad de condiciones. No todos los niños y niñas tienen las mismas condiciones sociales para desenvolverse en la vida, y es por eso que son necesarias políticas de equidad, de discriminación positiva o compensatorias que garanticen el disfrute del derecho en igualdad (p.11).

En España la desigualdad incide más en los niños y niñas que en las personas adultas. En sociedades más desiguales, la herencia social, cultural y de renta determina más el futuro de niños y niñas y limita la igualdad de oportunidades (p.36).

La protección social a la infancia, la educación inclusiva y equitativa, o la atención temprana favorecen un desarrollo en igualdad de condiciones que haga posible que el potencial de los adultos no esté totalmente determinado por las condiciones en las que crecieron (p.149).

En consecuencia, tanto la inclusión como la equidad en la educación se plantea desde el punto de vista de la justicia social (Sapon-Shevin, 2013). Esta idea surge por inspiración de la influyente obra de Rawls (1958) titulada "Justice as Fairness" (Justicia como equidad). Debido a su gran acogida, fue reformulada posteriormente (Rawls, 2002). En el contexto de nuestra investigación, el principio de equidad está asociado inherentemente a la noción de inclusión y de justicia social. De hecho, existe acuerdo en que el discurso de la justicia social está ligado al concepto de equidad para todos (Ainscow, 2016d; Brown, 2004; Ward et al., 2015) y que se enmarca en términos de igualdad de oportunidades para combatir la marginalización y la exclusión (Grimaldi, 2012). Pensando en la puesta en marcha de sistemas educativos más equitativos, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) afirman lo siguiente:

Que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende solo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior (p.45).

Mejorar la excelencia y la equidad no tiene por qué estar reñido. En esta línea, la preocupación de los responsables políticos es encontrar estrategias específicas que les permitan conseguir ambas agendas simultáneamente (Ainscow, 2010). Según la OCDE (2008), la equidad en la educación tiene dos dimensiones: 1) la justicia social, lo que básicamente significa asegurarse de que las circunstancias personales y sociales, por ejemplo, género, situación socioeconómica u origen étnico, no son un obstáculo para lograr el potencial educativo y 2) la inclusión, que se refiere a asegurar un nivel básico mínimo de educación para todos. Se considera que ambas dimensiones están estrechamente entrelazadas. Asimismo, se especifica que hay tres áreas clave en la política que pueden afectar la equidad en la educación: 1) el diseño de los sistemas educativos, 2) las prácticas dentro y fuera de la escuela y 3) cómo se asignan los recursos.

Tras años de experiencia implementando proyectos de mejora en las escuelas, el equipo de Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012a) ha desarrollado la denominada “Ecología de la Equidad” para responder a la diversidad de los estudiantes. Esta ecología analiza las interacciones que se producen dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas (Figura 7). Así pues, los autores abordan tres conjuntos interrelacionados de factores que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje:

- *Factores que tienen lugar dentro de las escuelas:* referidos a las políticas y prácticas existentes.
- *Factores derivados de la relación entre las escuelas:* que surgen de las características de los sistemas escolares locales.

- *Factores que van más allá de las escuelas:* en los que se incorporan aspectos como la demografía, la economía, las culturas y las historias de las áreas locales.

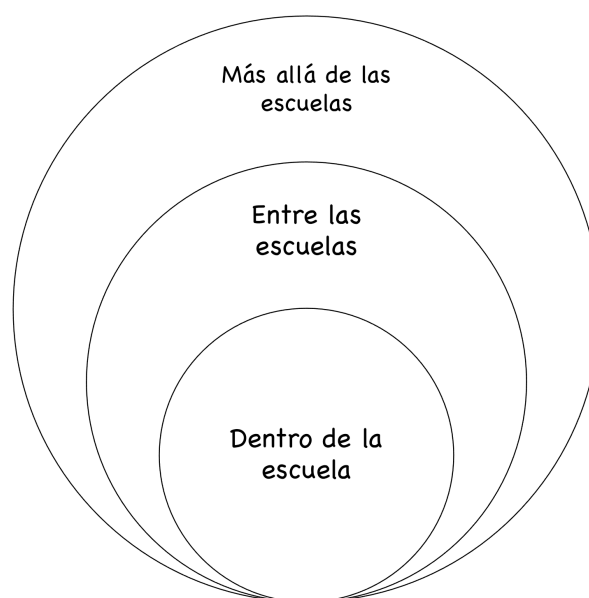


Figura 7. Organización estructural de la "Ecología de la Equidad"
(Elaboración propia)

En uno de sus recientes trabajos, Ainscow (2016a) expone claramente el sentido y significado de esta ecología (Tabla 11).

Tabla 11.

Ecología de la Equidad

	JUSTIFICACIÓN DEL AUTOR	NUESTRA INTERPRETACIÓN
En las escuelas	Esto se refiere a los temas que surgen de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Por ejemplo: el modo en que se enseña a los estudiantes y cómo se les involucra en el aprendizaje; las formas en que los grupos de enseñanza se organizan y los distintos tipos de oportunidades que resultan de esa organización, el tipo de relaciones sociales y apoyo personal que son característicos de la escuela, la respuesta de la escuela ante la diversidad en términos de rendimiento, sexo, identidad étnica y procedencia social; y la	Según la justificación expuesta, las inequidades pueden ser atribuidas a las prácticas y estructuras de las propias escuelas (cómo los profesores actúan, cómo funcionan los grupos de estudiantes, cómo se responde a la diversidad y qué culturas, actitudes y expectativas se tienen).

	clase de relación que establece la escuela con las familias y las comunidades locales.	
Entre las escuelas	Esta área tiene que ver con temas que surgen de las características propias del sistema escolar local. Incluye los siguientes aspectos: el modo en que aparecen localmente los diferentes tipos de escuela; las formas en que estas escuelas adquieren diferentes status, las jerarquías que se crean en términos de actuación y preferencia; las formas en que las escuelas compiten y colaboran; los procesos de integración y la segregación que concentra a estudiantes con antecedentes semejantes en diferentes escuelas; la distribución de las oportunidades educativas en las escuelas; y la medida en la que los estudiantes de cada escuela pueden acceder a oportunidades similares.	A tenor de lo expresado, las inequidades surgen en la escuela y más ampliamente en el sistema educativo. En este plano se considera: la manera en que la escuela se organiza en el área local, la forma en que los estudiantes encuentran su camino en diferentes escuelas y las oportunidades que tienen o no en sus comunidades.
Más allá de las escuelas	Este escenario de gran alcance incluye: el contexto político más amplio en el que operan las escuelas; los procesos familiares y recursos que conforman el modo en que los niños aprenden y se desarrollan; los intereses y comprensión de los profesionales que trabajan en las escuelas; y la demografía, economía, cultura e historias de las zonas a las que dan servicio las escuelas. Más allá de esto, se incluyen los procesos sociales y económicos subyacentes a nivel nacional y global, de los cuales surgen las condiciones locales.	Las inequidades aparecen en el contexto socioeconómico de las escuelas e incluyen desigualdad social, pobreza y economía global y de barrio, ciudades y regiones. Los autores se refieren expresamente a la influencia de las circunstancias económicas, las posibilidades de formación y otras cuestiones que están vinculadas al contexto de los centros educativos.

Con respecto al contenido que aborda la tabla anterior, Ainscow (2016b) considera que *dentro de las escuelas* debe fortalecerse la capacidad para responder a la diversidad de los estudiantes. Para ello, hay que compartir prácticas conjuntas y el personal directivo y docente tiene que desarrollar una cultura de trabajo colaborativo. Asimismo, al margen de lo que sucede a título individual en las escuelas, el profesor Ainscow sugiere que la fragmentación dentro de los sistemas escolares puede reducirse mediante la colaboración *entre las escuelas*. Y, en última instancia, pensando *más allá de las escuelas*, hay que asegurar que todos los estudiantes reciben

apoyo efectivo de sus familias y comunidades, y que a su vez las escuelas aprovechan estos recursos.

Por otro lado, nos parece interesante ligar con esta idea el trabajo de Mitchell (2017), que presenta la espiral del “Modelo Ecológico de la Diversidad”, una clasificación alternativa que guarda cierta similitud con la propuesta anterior (Figura 8).

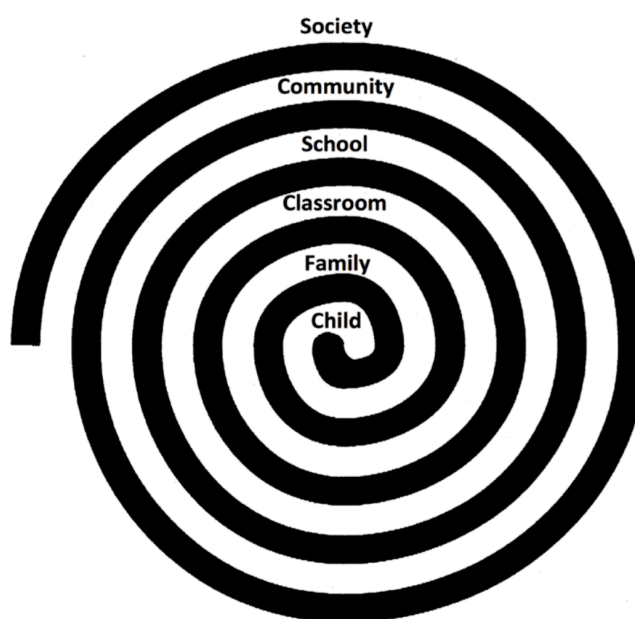


Figura 8. Espiral del “Modelo Ecológico de la Diversidad”

Según el autor, en el centro de la espiral (que se corresponde con el corazón del sistema educativo) se encuentra el estudiante. A su vez, en un plano posterior aparecen factores incardinados a las familias, que interactúan con otros sistemas vinculados con las clases escolares, las escuelas, las comunidades y la sociedad en general.

- *Factores familiares:* incluyen patrones de interacción, lenguaje, capital cultural y percepciones acerca del valor de la educación.

- *Factores de clase:* aspectos relacionados con la evaluación del currículo, la pedagogía, las influencias del grupo de compañeros y el clima escolar.
- *Factores escolares:* atesoran políticas, cuestiones de liderazgo y cultura escolar.
- *Factores comunitarios:* contienen características demográficas, recursos económicos y humanos.
- *Factores sociales:* asociados a políticas educativas y mecanismos de rendición de cuentas.

Todos estos factores influyen en la atención a la diversidad del alumnado y en la propia equidad a la que aspira la educación. En síntesis, retomando la estructura de la “Ecología de la Equidad”, los apartados que se exponen a continuación ahondan en: 1) la educación inclusiva y los planes de mejora en las escuelas, 2) las *redes de apoyo y colaboración* para la construcción de puentes entre las escuelas y 3) el *empoderamiento de la comunidad* más allá de las escuelas (Figura 9).

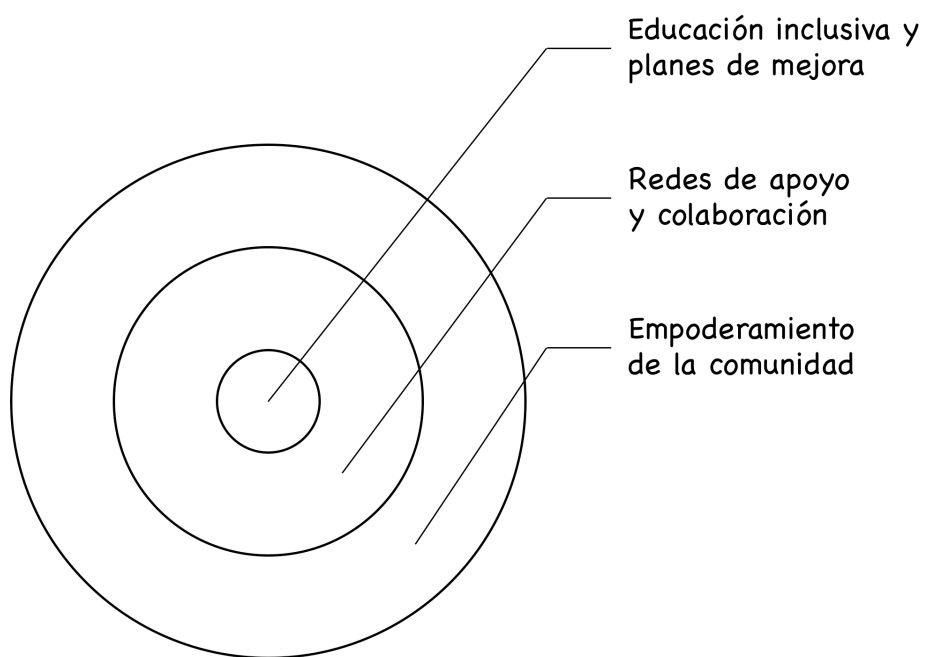


Figura 9. Adaptación de la "Ecología de la Equidad"

1.4.3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PLANES DE MEJORA EN LAS ESCUELAS

En una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no es educación
(Casanova, 2011)

¿Qué es para ti la educación inclusiva? A mi llegada a Mánchester, el profesor Ainscow me recibió con esta pregunta. Antes de que contestara se apresuró a decir que, en diferentes contextos y realidades de partida, el significado de estas palabras podía tener un significado muy distinto. Esto es algo que aprendí como lección y que he comprobado en mi visita a las escuelas inglesas y en mi trabajo con los centros educativos de la Región de Murcia. En estos últimos, he observado que el profesorado con el que me he reunido, entrevistado y colaborado estrechamente, precisa de una formación y debate acerca del sentido y significado de la educación inclusiva. Asimismo, los términos inclusión e integración son objeto de confusión (Álvarez y Verdugo, 2012; Arnaiz, 2003; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009). Por tanto, coincidimos con Echeita y Ainscow (2011) en que el significado del término “educación inclusiva” continúa siendo confuso. No obstante, se presenta a continuación una breve introducción con la que trataremos de aportar luz al marco teórico de la educación inclusiva. Para Slee (2012) la educación inclusiva es parte de una lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural y un compromiso político a favor de un mundo más justo.

Con este telón de fondo, se advierte que solo una educación que sea verdaderamente inclusiva puede garantizar este derecho humano elemental, que es la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Desde esta concepción, se vislumbra que la educación inclusiva es entendida como derecho (Escudero, 2012). Por otro lado, la UNESCO (2009c) expone que “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del

sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p.8). Un proceso que inevitablemente conlleva altas dosis de transformación y cambio. En esta línea, Matsuura (2008) indica lo siguiente:

La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse de una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (p.2).

En realidad, el profesorado siempre ha enfrentado el desafío de cómo responder mejor a las diferencias que existen entre los estudiantes dentro de sus clases (Messiou et al., 2016; Messiou y Ainscow, 2015). Para Blanco (2008), que esta respuesta se lleve a cabo mediante la educación inclusiva constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. Asimismo, Corbet y Slee (2016) consideran que la educación inclusiva propone un modelo de escuela capaz de acoger a todos los estudiantes en un mismo contexto y de otorgar la respuesta educativa más acorde a las características que presentan. No obstante, la definición de la UNESCO (2005a) aporta otro matiz interesante, el de considerar la diversidad como un valor positivo:

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p.14).

Así pues, Arnaiz (2003) hace mención al planteamiento de la diferencia como un valor educativo que puede beneficiar a todos. Sin embargo, existen voces críticas a este respecto, pues mientras los llamados a valorar la diversidad resuenan en la teoría, el rango de tolerancia para la diferencia se estrecha en la práctica (Slee, 2016). Para Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016):

La educación inclusiva es un camino global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (p.33).

En consecuencia, la educación inclusiva es un concepto amplio que afecta e impregna el hecho educativo más allá de los muros de la institución escolar, un término que está vinculado a la comunidad, a lo social (Valcarce, 2011). La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009). Por consiguiente, la educación inclusiva como acción social (Basit y Tomlinson, 2012; Oliver y Barnes, 1996) pretende mejorar la calidad de vida de todas las personas y garantizar los derechos básicos, entre los que la educación tiene un papel principal como compensadora de desigualdades (León, 2012). En este punto convendría insistir en la importancia de trabajar por una educación inclusiva en el contexto de una investigación que también sea inclusiva. La investigación inclusiva adopta una práctica educativa y social comprometida con la transformación y con la construcción de conocimiento de manera colaborativa y compartida (Nind, 2014).

Por otro lado, la investigación y la práctica sobre mejora educativa se ocupa de hacer de las escuelas mejores lugares para los estudiantes, para el profesorado y para la comunidad en general (Reynolds, Creemers, Hopkins, Stoll y Bollen, 1996). A este respecto, la figura elaborada por Murillo (2004)

presenta visualmente de manera sencilla el marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar (Figura 10):

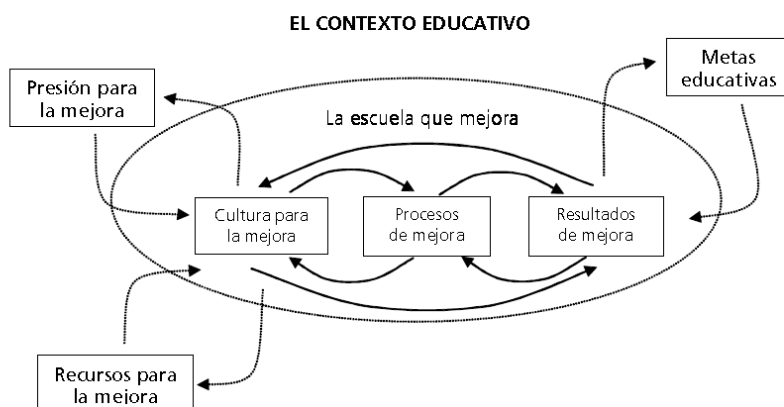


Figura 10. Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar
propuesto por Murillo (2004)

En este marco adquiere relevancia el contexto en el que se encuentran inmersos los centros, las metas educativas que se proponen, los recursos para la mejora con los que cuentan y el tipo de presión que se ejerce para el cambio. En este sentido, a la hora de plantear un plan de mejora, cada centro debe atender a unas peculiaridades concretas y diseñar sus propias actuaciones poniendo especial énfasis en el cultivo de una cultura de mejora, en los procesos que se desarrollan en el centro y en los resultados que se derivan de ellos. Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, hemos participado en el diseño de numerosos planes de mejora, lo que ha hecho que nos planteáramos cómo llevar a la práctica este tipo de procesos (Arnaiz, Azorín y Martínez, 2013; Arnaiz y Azorín, 2013; Azorín, 2014b). Creemos que disponer de una guía para acometer procesos de mejora puede resultar de gran utilidad a la hora de emprender este tipo de acciones. La tabla que se expone a continuación recoge distintas fases, estrategias y trayectorias de mejora que han sido dispuestas por orden

cronológico e ideadas por investigadores con experiencia en la temática (Tabla 12):

Tabla 12.

Fases, estrategias y trayectorias de mejora

AUTORÍA Y AÑO	FASES, ESTRATEGIAS Y TRAYECTORIAS DE MEJORA
Ramasut y Reynolds (1997)	- Consolidación del grupo de trabajo. - Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas. - Búsqueda de soluciones. - Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo. - Evaluación de la experiencia.
Miranda (2002)	- Crear un conjunto de expectativas, normas, valores y creencias compartidas. - Comprometer a la comunidad escolar con los planes de mejora. - Promover redes de interacción que faciliten el intercambio de conocimientos especializados. - Garantizar espacios y tiempos para la mejora. - Potenciar la democratización de los procesos. - Motivar la autoevaluación institucional. - Promover la evaluación externa formativa y contextualizada de los proyectos de mejora. - Proporcionar a los centros redes externas de recursos. - Garantizar el asesoramiento continuado a los equipos directivos y formación del profesorado en el centro. - Poner en marcha redes de apoyo, colaboración e intercambio.
Hopkins, Harris, Stoll y Mackay (2011) y Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay (2014)	- Reflexión sobre cómo las organizaciones pueden mejorar a través de la intervención específica y de una cultura de cambio. - Investigación sobre la acción del profesorado, la auto-revisión de la escuela y la preocupación por satisfacer necesidades de los estudiantes. - Construcción de una base de conocimiento para la mejora de

la eficacia escolar considerando a la escuela como la unidad protagonista del cambio.

- Reconocimiento del papel vital que desempeñan las autoridades y comunidades locales, así como el liderazgo para la mejora de las escuelas.
- Evolución continua, basada en una reforma sistémica para el logro de la mejora escolar.

Espiñeira y Ziemer (2012)	- Constitución del equipo de mejora. - Selección de las áreas de mejora. - Redefinición de las áreas y formulación de objetivos. - Análisis de las áreas de mejora. - Ejecución y seguimiento del plan. - Informe final: conclusiones y propuestas. - Seguimiento o mantenimiento de la mejora para su consolidación.
---------------------------	---

Murillo y Krichesky (2012)	- <i>Iniciación</i>: se inicia o promueve un proyecto de cambio, lo que requiere una primera fase de diagnóstico. - <i>Planificación</i>: se define el sentido y los pasos que se van a dar. - <i>Implementación</i>: se ponen en práctica las estrategias o acciones planificadas. - <i>Evaluación</i>: se reflexiona sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos. - <i>Institucionalización</i>: se adoptan las innovaciones que han sido más exitosas y se difunden las estrategias más eficaces.
----------------------------	--

Creemers y Kyriakides (2015)	- Consensuar los objetivos generales de mejora. - Valorar los factores escolares que influyen o están asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. - Realizar una autoevaluación de la escuela: recoger y analizar los datos e identificar las prioridades de mejora. - Diseñar estrategias y planes de mejora. - Llevar a cabo la implementación del proyecto y su evaluación formativa. - Medir el impacto de la mejora y su evaluación sumativa.
---------------------------------	---

Belley, Vanni, Valenzuela y Contreras (2016)	- <i>Mejoramiento restringido</i>: la gestión de procesos apunta principalmente a las pruebas de logro académico. - <i>Mejora incipiente</i>: acción que se basa en cambios que reestructuran los procesos escolares. - <i>Hacia la institucionalización</i>: los cambios producidos avanzan hacia la institucionalización. - <i>Institucionalización</i>: la mejora se institucionaliza y las escuelas logran altos niveles de eficacia educativa.
--	--

La mayoría de estas estrategias hacen mención al proceso de autoevaluación de las escuelas como elemento útil para orientar el camino hacia la mejora. En este sentido, Rubio y Puig (2012) indican lo siguiente:

Concebir la escuela como una organización que aprende implica incorporar el diagnóstico y la autoevaluación como procesos permanentes en la planificación y la vida de la institución escolar; supone la creación de estructuras y contextos para que los miembros de la comunidad educativa participen democráticamente en la revisión y propuesta de mejora de la institución; requiere mantener y alentar una actitud constante y comprometida con el cambio y la innovación; y, finalmente, necesita tiempo para que las propuestas y actuaciones planteadas desarrollen el potencial formativo, tanto a nivel individual como de la organización (p.237).

De este modo, el proceso de mejora escolar debe ir precedido de un análisis de la realidad educativa. Dicho análisis requiere la puesta en marcha de procesos de autoevaluación que pongan en evidencia los elementos facilitadores o limitadores que están presentes en los distintos ámbitos de las instituciones educativas sobre los que se pretende incidir (Arnaiz y López, 2016; Villa y Thousand, 2016). En esta línea, la autoevaluación de los centros permite identificar fortalezas y debilidades. En el campo de la inclusión, existen diferentes estudios que incurren en este proceso con buenos resultados para la identificación de los aspectos inclusivos y excluyentes que

suceden en las prácticas de las escuelas (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015; Arnaiz y Guirao, 2014; Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; De Haro, Guirao y Azorín, 2016; Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

Por su parte, MacGilchrist (2000) sostiene que la auto-mejora se sustenta en tres tipos de autoevaluación:

- *Autoevaluación macro*: acción centrada en la escuela en su conjunto.
- *Autoevaluación de los medios*: valoración del impacto directo que tienen los planes de mejora en las aulas y en los progresos y logros de los estudiantes.
- *Micro-autoevaluación*: valoración de la calidad del aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas.

En síntesis, el proceso de autoevaluación es considerado un factor clave y una vía para la mejora de los centros educativos (Murillo, 2008). Siguiendo con la línea propuesta en la *Ecología de la Equidad* presentada anteriormente, Chapman (2012) percibe tres niveles clave o unidades de análisis en los procesos de mejora:

- *Mejora dentro de las escuelas*: este enfoque trata de mejorar las estructuras y procesos para apoyar el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la capacidad de cambio dentro de la organización.
- *Mejora entre las escuelas*: se refiere al desarrollo de estructuras y procesos para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la capacidad de cambio.

- *Mejora más allá de las escuelas:* procura desarrollar estructuras y procesos que apoyen la capacidad de los jóvenes para participar en experiencias de aprendizaje significativas fuera de la educación formal.

Poniendo nuestra mirada en el tercer nivel (que es el referido a la comunidad y a la idea de desarrollo local sobre la que incidiremos más adelante) el autor explica que la mejora más allá de las escuelas debe tener en cuenta las siguientes estrategias: 1) diseñar enfoques de mejora y desarrollo comunitario adaptados a las necesidades de las comunidades locales, 2) crear líderes que piensen más allá de su propia escuela y que comprendan la interacción entre la educación y otros servicios públicos, 3) promover prácticas conjuntas entre las escuelas y los profesionales de sus entornos educativos y sociales y 4) desarrollar mecanismos de rendición de cuentas que favorezcan la responsabilidad compartida de todos los niños y jóvenes en una localidad y, en última instancia, del sistema. Este enfoque coincide con el trabajo de Townsend (2012), quien concluye que el camino a seguir en la investigación y la práctica presente y futura sobre mejora escolar es comenzar a pensar y actuar a nivel local y global, postura con la que estamos totalmente de acuerdo.

En definitiva, para que la escuela sea de calidad, que es el fin último al que aspira la mejora, se deben dar las siguientes circunstancias (Murillo, 2012):

- *Defensa de la participación activa de todos y cada uno de los niños:* garantizando el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos ellos al margen de sus diferencias personales, sociales o culturales, apostando por una escuela inclusiva.

- *Todos los alumnos aprenden:* logrando el desarrollo integral de todos más allá de lo que sería previsible potenciando sus capacidades y atendiendo a su rendimiento previo, así como su situación socioeconómica, cultural y familiar. Ha de ser, por tanto, una escuela eficaz.
- *Constantemente intenta mejorar:* trabaja para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y la creación de una cultura para la optimización de la calidad del centro y de sus docentes. Es una escuela innovadora.
- *Aboga por la consecución de una sociedad más justa:* con una distribución equitativa de los recursos poniendo especial atención y apoyo en aquellos que más lo necesitan, reconociendo y valorando las diferencias como oportunidades de aprendizaje y conviviendo democráticamente con la plena participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Una escuela para la justicia social.

1.4.3.2. REDES DE APOYO Y COLABORACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS

Las redes pueden representar motores vibrantes para el cambio en la educación
(Sliwka, 2003)

Las redes desempeñan un importante papel en las sociedades actuales. De hecho, han pasado a formar parte indiscutible de las agendas políticas, económicas, culturales, educativas y sociales. A este respecto, destaca el crecimiento de la sociedad en red y la prevalencia de las redes como modos de práctica social incardinados a la Era de la Información (Castells, 2010, 2016), una era de habilidades complejas, de diversidad cultural y de cambios que se producen a alta velocidad (Hargreaves y Ainscow, 2015). En este sentido, el nuevo horizonte que se divisa en diferentes ámbitos, como sucede también en la educación, está basado en la colaboración y en el trabajo en red.

Una red puede ser definida como grupos o sistemas que conectan a personas y organizaciones (incluyendo en este rango a las escuelas), cuyos propósitos tienen que ver con la mejora del aprendizaje y con aspectos que de algún modo afectan a este aprendizaje (Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary y Stott, 2006). Por otro lado, Muijs, West y Ainscow (2010) definen red como al menos dos organizaciones que trabajan juntas por un objetivo común durante un tiempo, y colaboración como la participación en actividades que se produce entre actores que pertenecen a diferentes organizaciones a través de la red. Por su parte, Kools y Stoll (2016) ofrecen una definición más reciente del concepto de redes en educación, refiriéndose a un grupo de personas que tienen intereses similares y que interactúan e intercambian conocimiento con la intención de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje.

En nuestra opinión, las redes entre escuelas constituyen hoy en día una herramienta muy poderosa para el cambio socioeducativo. Con respecto a esto, dentro del panorama educativo existen evidencias empíricas acerca de las potencialidades que estas redes aportan como plataformas para la mejora escolar (Navarro et al., 2013). De igual manera, se ha comprobado que el estudio de las redes de apoyo y los profesionales que trabajan para la promoción de la inclusión educativa desde la asociación y la investigación colaborativa es una realidad que va *in crescendo* (López, 2008).

Las redes entre escuelas han aparecido o están apareciendo en la mayoría de las reformas educativas llevadas a cabo alrededor del mundo. Según Muijs, Ainscow, Chapman y West (2011), hay una serie de razones teóricas asociadas a la participación en red: 1) el constructivismo, 2) la teoría del capital social, 3) la teoría en red de Durkheim, y 4) el concepto de los nuevos movimientos sociales. Así pues, estas y otras influencias están cambiando paradigmas, relaciones, comunicaciones y formas de conectar a las personas. Ello fomenta el desarrollo de coaliciones formadas por escuelas, familias, comunidades y otras instituciones (Hands, 2010). De este modo, las redes de colaboración han transformado las fronteras escolares tradicionales y creado un nuevo concepto de "comunidad educativa" (Bal, Kozleski, Schrader, Rodriguez y Pelton, 2014; Díaz, Cívís y Guardia, 2014). La investigación llevada a cabo por Iranzo, Tierno y Barrios (2014), por ejemplo, muestra el trabajo en red en el campo de la educación como algo que ayuda a los actores que están involucrados en el proceso a entender diferentes puntos de vista acerca de problemas similares en un contexto que es compartido. Azorín (2014a) afirma que la colaboración en red fomenta la generación de espacios, tiempos, compromisos y alianzas para que distintas comunidades educativas y sociales puedan enriquecerse compartiendo materiales, experiencias e intercambios. Por tanto, las organizaciones de aprendizaje en red desarrollan relaciones, se adaptan a las necesidades del entorno, y crean enlaces que permiten a su vez construir comunidad.

La colaboración escuela-con-escuela

En el campo de la educación, el denominado apoyo *escuela-con-escuela* está emergiendo en muchos lugares y se está promoviendo el desarrollo de políticas y prácticas que tratan de responder a las demandas educativas actuales. Ainscow (2015b) afirma que la colaboración escuela-con-escuela es un poderoso catalizador para el cambio educativo. En la literatura especializada en este tipo de redes de apoyo se aprecia que el interés por la colaboración escuela-con-escuela ha crecido exponencialmente en los últimos años (Chapman y Hadfield, 2010; Engvik, 2014; Sartory, en prensa; Townsed, 2015). A este respecto, las redes se han convertido en una estrategia idónea para la mejora escolar (Muijs, 2015a). Además, hay evidencias empíricas acerca de los beneficios que se producen en la colaboración entre escuelas de alto y bajo rendimiento, lo que se considera un método efectivo de mejora escolar (Ainscow, 2015b; Muijs, 2015b). Específicamente en contextos urbanos desfavorecidos, las redes y la cooperación escuela-con-escuela puede mejorar la eficacia colectiva, así como los resultados de los estudiantes en términos de rendimiento (Ainscow et al., 2012b; Dudley, 2012; Moolennar, Slegers y Daly, 2012; West, 2010). De hecho, las redes escolares son valoradas positivamente como una forma de incorporar mejoras educativas en mayor profundidad (Armstrong, 2015; House of Commons Education Committee, 2013; Wohlstetter, Malloy, Chau y Polhemus, 2003). Por ello, muchos países están creando políticas para favorecer el trabajo en red e implementando redes para mejorar sus sistemas educativos. No obstante, debemos tener una postura crítica con respecto a lo que la evidencia existente puede decirnos acerca de la colaboración entre las escuelas. Aunque es evidente que hay beneficios para las escuelas que trabajan juntas (particularmente en relación con el desarrollo del profesorado y el incremento de recursos que pueden compartirse), no existen suficientes trabajos dentro del área que apoyen un impacto directo en los resultados y logros de los estudiantes (West, 2010).

Las redes educativas en el escenario internacional

Hay varias experiencias de redes en educación en el panorama internacional. Por ejemplo, formar parte de una red se ha convertido en algo muy popular en Bélgica, donde el gobierno está incentivando la colaboración entre escuelas invirtiendo financiación pública y recursos adicionales en el desarrollo de importantes reformas en esta dirección (Feys y Devos, 2014). Austria, también representa un ejemplo de cómo las escuelas pueden cooperar en escenarios más colaborativos a través de las redes en educación (Rauch, 2016). En Australia hay propuestas de redes en las que el profesorado, los investigadores educativos y los políticos y activistas de la comunidad participan en proyectos comunes (Ladwig, 2014). El desarrollo de redes, usando la colaboración con finalidades educativas, también se ha puesto en práctica en escuelas danesas, noruegas y suecas (Lundh et al., 2012). Asimismo, las reformas en Finlandia muestran que es posible mejorar la educación a través del trabajo en red (Sahlberg, 2011). En síntesis, muchos gobiernos están liderando y gastando enormes cantidades de dinero para poner en marcha redes en las escuelas que permitan mejorar la educación, en los países citados anteriormente y en otros como Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Uruguay (Fullan, 2016). Estas inversiones promueven un rico debate acerca de los beneficios generados por las nuevas formas de organización escolar en red.

Como venimos exponiendo, en la actualidad, la noción de redes y de colaboración entre escuelas está muy presente en la agenda política educativa a escala mundial, pero en ninguna parte más que en Inglaterra, donde el concepto de un sistema de auto-mejora se sustenta en la idea de que las escuelas trabajarán juntas como medio de mejora educativa. En Inglaterra, en particular, el movimiento hacia prácticas más colaborativas y el desarrollo de redes en las escuelas ha sido rápido (Chapman, 2008). En este sentido, Inglaterra ha sido un país precursor en considerar las redes como parte integral de su política de educación y ha invertido recursos para

el desarrollo de enfoques colaborativos entre las escuelas (Katz y Earl, 2010). Esta tendencia ha incentivado la creación de redes en las que las escuelas colaboran para recibir incentivos (Chapman y Muijs, 2014). Paralelamente, estudios realizados en el contexto inglés han puesto su atención en la investigación colaborativa y en las redes de profesionales que están orientadas a la mejora de la inclusión (Azorín, en prensa a) y a una respuesta a la diversidad del alumnado más eficaz (Azorín, 2016b). Por su parte, Muijs, West y Ainscow (2010) han identificado tres beneficios que ofrece la colaboración escuela-con-escuela: 1) mejora escolar, 2) apertura de oportunidades e 3) incremento de recursos. Estos beneficios han sido largamente discutidos en la comunidad escolar y científica, protagonizando gran parte de los trabajos publicados sobre redes en educación.

Por otro lado, hay iniciativas de redes de colaboración entre escuelas que tratan sobre diferentes asuntos y tienen múltiples puntos de conexión (Boylan, 2016). Con respecto a esto, Chapman y Muijs (2013) han recogido los diferentes tipos de federaciones que existen en el sistema educativo inglés como modelo de colaboración escuela-con-escuela:

- Redes formadas por escuelas que son efectivas y apoyan a escuelas más débiles o menos exitosas con propósitos de mejora escolar.
- Redes en las que pequeñas escuelas colaboran para compartir recursos, ampliar las posibilidades del currículum y asegurar la supervivencia.
- Redes cuyas escuelas colaboran a través de las etapas (por ejemplo: escuelas de educación primaria y secundaria), lo que permite trabajar las transiciones del alumnado entre etapas.

- Redes de escuelas en las que escuelas ordinarias colaboran con centros de educación especial para mejorar la inclusión y aumentar la provisión de recursos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Cadenas de academias (centros educativos independientes que forman alianzas con otros centros del entorno) donde las escuelas al igual que las “charter schools” en Estados Unidos, son dirigidas por un patrocinador.

Esta útil clasificación define lo que está sucediendo en las redes escolares de este país en concreto y el tipo de colaboraciones que se están desarrollando. Según se desprende de esta información, el apoyo entre escuelas es una corriente al alza en Inglaterra, escenario en el que se consolidan las redes y se forman alianzas para la colaboración entre centros educativos. Las redes pueden establecerse por diferentes razones, por ejemplo: para apoyar la coordinación de grupos de escuelas locales, o como resultado de la participación en proyectos o iniciativas particulares (Chapman y Sammons, 2013). Otros autores identifican tres características primarias asociadas con las redes (Lin, Meredith, Childs, Kay y Weber, 2015).

- *Su composición:* característica centrada en las personas que componen la red, incluyendo los actores que intervienen en su organización y los recursos que éstos brindan al grupo.
- *Su estructura, gobernanza y coordinación:* esta tiene que ver con la estructura de la red o el patrón de conexión entre los actores, y también con los procesos y estrategias empleados para gobernar la acción colectiva.

- *Su rendimiento:* el rendimiento es considerado como la extensión con que la red es capaz de conectar recursos y experiencias de las escuelas y formas de posibilitar que los educadores puedan aprender y promulgar prácticas productivas.

Adicionalmente, Hargreaves y Fullan (2012) insisten en la necesidad de invertir en capital profesional y comunitario, de colaborar con los competidores y de ser pragmático. En esta línea, la importancia del capital profesional y social, así como la investigación colaborativa para la equidad y mejora educativa está emergiendo con fuerza en la literatura (Ainscow, 2015a; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall y Lowden, 2016). Recientemente, Ainscow (2016a) admitía que el mayor factor que determina el éxito en la promoción de la equidad en la educación es nuestra propia habilidad para fortalecer el capital social, usando la colaboración como estrategia para esto. A este respecto, la *Ecología de la Equidad* que presentábamos al inicio de este apartado, adquiere gran significación en este contexto, pues aboga por adoptar cambios para una mayor inclusión desde una triple perspectiva: 1) dentro de las escuelas, 2) entre las escuelas, y 3) más allá de las escuelas (Ainscow et al., 2012a). Esto significa que las escuelas pueden encontrar formas de trabajar juntas y con sus comunidades a través de las redes.

Por consiguiente, algunos de los desafíos de las redes entre escuelas se asocian al trabajo con colegas de diferentes instituciones que tratan de: establecer nuevas conexiones, desarrollar lazos de colaboración y crear enlaces que permitan aprovechar los recursos del entorno (Mulford, 2007). Por su parte, Wyn (2009) identifica dos dimensiones para la colaboración entre las escuelas: 1) *horizontal*, referida a los recursos organizacionales que están disponibles para la gente joven en su comunidad o escuela (servicios sanitarios y sociales, agencias locales, grupos artísticos y comunitarios) y 2) *vertical*, en relación con la capacidad y los enlaces de comunicación existentes entre los servicios que aseguran cuidado médico, tratamiento u

otro apoyo profesional a las personas jóvenes que lo necesitan. Otros investigadores centran su atención en las actividades dirigidas por las escuelas, que tratan explícitamente de construir relaciones positivas a partir de las redes sociales y de la creación de un sentido de cohesión y pertenencia a las comunidades (Kerr, Dyson y Gallannaugh, 2016).

En términos de inclusión, estas asociaciones colaborativas permiten compartir experiencias, generar conocimiento y estimular otros modos de pensar sobre la respuesta a la diversidad y el desarrollo de escuelas más inclusivas (Miles y Ainscow, 2011). Por su parte, Mulholland y O'Connor (2016) consideran que la colaboración del profesorado es una potencial herramienta para la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Consecuentemente, la influencia en las redes desde el marco de la inclusión educativa, así como la colaboración más allá de las puertas de la escuela, ha sido también estudiada con amplitud (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2016; Dyson y Kerr, 2011; Dyson y Todd, 2011). Probablemente, la principal lección sobre las redes entre escuelas a través de las asociaciones colaborativas es que crean oportunidades para aprender desde las diferencias (Deppeler y Ainscow, 2016).

Las redes educativas en España

Con respecto a nuestro país, en los últimos años, el sistema educativo español se ha visto influenciado por el contexto internacional. Actualmente, la investigación sobre redes entre escuelas configura una línea de indagación en la literatura. Sin embargo, debe admitirse que España no dispone de las sofisticadas redes que tienen otros países, como es el caso de Inglaterra. No obstante, hay algunos estudios españoles acerca de redes, colaboración e inclusión que centran su interés en: 1) *los buenos resultados de las escuelas que están participando en redes educativas locales y planes de mejora* (Arnaiz y Azorín, 2014; Arnaiz, Azorín y García, 2015; Muñoz, Raposo, Doval y Parrilla, 2011; Navarro et al., 2013; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), 2) *la*

cuestión sobre cómo la educación inclusiva puede ser un proyecto comunitario apoyado por procesos de trabajo en red (Parrilla, Martínez y Raposo, 2015), y 3) *cómo promover redes de apoyo en el marco de una escuela inclusiva* (Echeita et al., 2012).

En esta intersección de caminos, las redes entre escuelas que se apoyan y ayudan unas a otras son una experiencia positiva para el desarrollo de centros educativos más inclusivos. Especialmente en contextos urbanos desfavorecidos, adquiere relevancia el apoyo entre directores, profesorado, alumnado, familias y representantes de la comunidad local, puesto que el éxito depende de su esfuerzo y desempeño colectivo (Ainscow y West, 2008). Así pues, se asume la necesidad de conformar alianzas y redes entre el centro y el entorno (Jiménez, 2012). En líneas generales, las innovaciones que se realizan mediante redes locales de colaboración asumen la existencia de un nuevo paradigma en el que las escuelas se abren a sus entornos aportando un valioso capital social (Longás et al., 2008).

Por su parte, Fernández-Enguita (2007) ha definido cinco tipos de redes para la innovación educativa:

- *Institucionales*: redes formadas por organizaciones y servicios públicos (por ejemplo: autoridades locales, escuelas, centros de salud y cultura). El autor diferencia entre redes intra-servicio: escuelas que comparten el mismo interés, e inter-servicio: una o más escuelas trabajando con otras instituciones con la intencionalidad de responder a asuntos, demandas o necesidades similares.
- *Profesionales*: alianzas de profesionales que trabajan en un servicio particular. Éstos pueden ser profesionales de una escuela (equipos directivos y docentes), de diferentes escuelas (profesionales de una especialidad), varias profesiones (personal unido por un mismo propósito), una sola profesión (profesorado), o profesiones

específicamente relacionadas con el contexto educativo (psicólogos, trabajadores sociales u otros).

- *Comunitarias*: organizaciones, grupos o individuos de una comunidad (por ejemplo: compañías, asociaciones, organizaciones no gubernamentales e iniciativas ciudadanas) con objetivos comunes vinculados a la educación.
- *Formativas*: instituciones de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo: organizaciones de actividades extracurriculares –dentro y fuera de las escuelas–, clubs de deporte, institutos de música) cuyo enlace es la escuela.
- *Tecnológicas*: redes donde la información es transformada y manejada a través de sistemas digitales. La infraestructura tecnológica gira alrededor de Internet. Algunos elementos de apoyo para la comunicación pueden ser blogs, plataformas web y otros espacios virtuales en los que interactúa el profesorado.

Unido a ello, hay muchos otros tipos de redes de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, Murillo (2009) presenta una clasificación alternativa:

- *Redes de innovación en el aula*. Grupos de profesores de diferentes escuelas que comparten experiencias de aprendizaje y usan el nuevo conocimiento para mejorar el proceso de enseñanza.
- *Redes que tratan de mejorar ciertas escuelas*. Equipos docentes y directivos pertenecientes a distintas escuelas con una organización o estructura común que quieren aprender y generar ideas para transformar sus centros.

- *Redes cuya finalidad es tener un impacto en la educación.* Estas redes están formadas por profesores, equipos directivos e investigadores que tratan de desarrollar enfoques innovadores y paradigmas para la mejora escolar.

Según lo anterior, hay una gran variedad de redes y formas de colaboración. En España, el caso de Cataluña incluye la colaboración entre instituciones como una respuesta al desafío de incrementar la inclusión social y educativa (Civís y Longás, 2015). En este contexto, existen iniciativas de redes colaborativas donde las escuelas y las comunidades trabajan juntas (Díaz et al., 2016). Por su parte, el estudio de Longás et al. (2008) sobre redes educativas locales indica que estas asociaciones permiten abrir las escuelas a sus entornos, facilitando así un mayor capital social y el desarrollo de valores como la horizontalidad, transversalidad, territorialidad y corresponsabilidad.

En Andalucía, un estudio sobre redes educativas asumió que la participación en estas alianzas implicaba los siguientes aspectos (Hernández, Navarro, López y Ordoñez, 2013): 1) redes que permitían a las organizaciones participantes aumentar su capacidad de realizar mayores acciones y obtener logros individuales y colectivos, 2) redes cuya participación era horizontal, eliminando la toma de decisiones vertical, 3) redes que fomentaban en sus miembros un sentido de comunidad, y 4) redes cuyos miembros se dieron cuenta de su capacidad para participar, adaptar o mejorar una situación concreta, superando las barreras a la exclusión y a la desigualdad. Asimismo, una investigación acerca de redes de colaboración entre escuelas andaluzas concluyó que la participación en redes es a veces un asunto complejo debido a la falta de compromiso por parte del profesorado y del escaso tiempo que queda en los horarios para participar en este tipo de tareas (Martín y Morales, 2013). A este respecto, el valor del trabajo en red es reconocido,

pero existen perspectivas muy diversas sobre cómo implementarlo (Silva, Marques y Araújo, en prensa).

En Galicia, resulta de interés el trabajo desempeñado por Parrilla, Raposo y Martínez (2016) con la creación de redes de participación educativa (de dimensión escolar, inter-escolar y comunitaria) que abordan la construcción compartida de un proyecto socio-educativo inclusivo en el ámbito local.

En la Región de Murcia también existen experiencias pioneras en el campo de las redes de colaboración entre escuelas que están desarrollando planes de mejora con una gran acogida por parte de sus participantes (Azorín y Arnaiz, 2016a).

Diferentes autores, han hecho hincapié en la importancia del intercambio pedagógico de experiencias cuando se llevan a cabo proyectos colaborativos (López, Ordoñez, Hernández y Navarro, 2013). También han sido documentados procesos de cooperación y redes entre universidades y escuelas (Mérida, González y Olivares, 2012a, 2012b). Si bien, existen voces críticas sobre esto ya que, en ocasiones, las universidades están escoradas hacia la investigación y las escuelas hacia la enseñanza, lo que hace que no se produzcan los intercambios que serían deseables, cuando en realidad una precisa de la otra (Álvarez y Osoro, 2014).

Tal y como presentábamos al inicio de este apartado, muchos gobiernos están incentivando redes con propósitos educativos debido a los beneficios que produce la colaboración escuela-con-escuela. Reflexionando en voz alta sobre la eficacia de estas formas de colaboración, la proliferación de las redes como estrategia de cambio ha viajado mucho más rápido que la evidencia de su efectividad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En esta línea, la investigación sobre redes en educación, si queremos avanzar en este campo, tiene que obtener más evidencias empíricas acerca de las formas de colaboración y trabajo en red que se están desarrollando.

Inevitablemente, la comunidad científica se encuentra ante un desafío a la vez que ante una oportunidad de repensar el potencial de las redes y de la colaboración en educación, así como de las principales barreras que enfrentan estos nuevos modos de organización. Esta reflexión incluye el diseño de nuevas políticas para desarrollar prácticas colaborativas que sean efectivas en las escuelas. Bajo nuestro punto de vista, entre los aspectos clave a tener en consideración en los próximos años dentro del ámbito de la educación se encontrará, sin lugar a dudas, el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración intercentros.

1.4.3.3. MÁS ALLÁ DE LAS ESCUELAS: EL EMPODERAMIENTO DE LA COMUNIDAD

Deben redoblar los esfuerzos para superar las desventajas y promover la justicia social centrando la atención no solo en lo que sucede en las escuelas sino también fuera de ellas (Dyson, 2008)

La escuela que queremos hoy no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras (Figura 11).

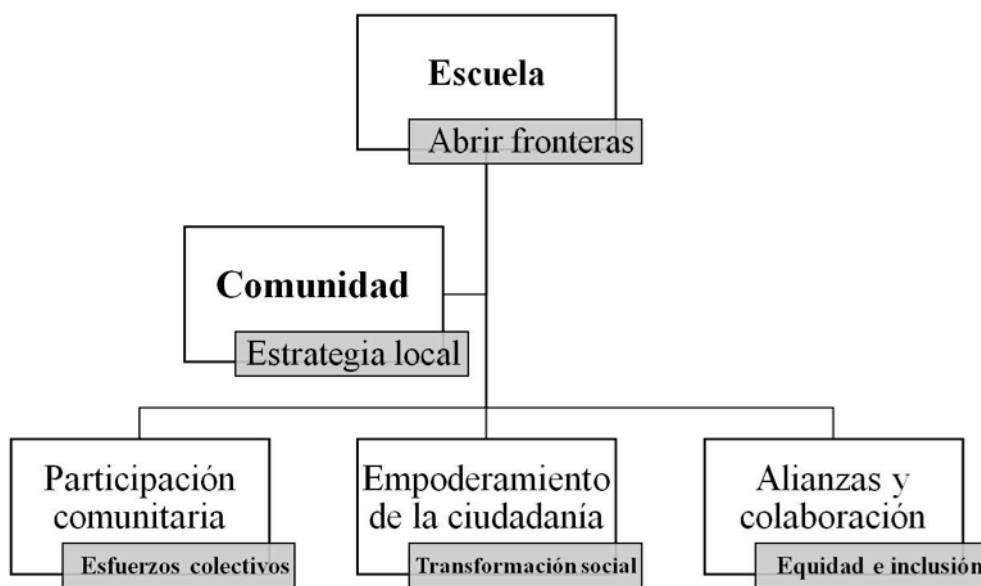


Figura 11. La “Escuela sin Fronteras” que queremos hoy (Elaboración propia)

Partimos de la convicción de que no todo lo que puede influir en el progreso de los estudiantes es el resultado de las acciones de la escuela (Bell, 2003). Por el contrario, es necesario tener en cuenta también otros factores contextuales como son las variables del vecindario o barrio, la familia y la comunidad. En relación con esto, León (2012) hace referencia a

la comunidad y a la familia como agentes de inclusión, puesto que la comunidad educativa, entendida desde un sentido amplio, implica aceptar que la escuela, la familia, el barrio y otros servicios forman parte de ella. De ahí que esta autora concluya que la inclusión no se debe limitar únicamente a la escuela y que el concepto de “comunidades que aprenden” es algo que va más allá de la escuela. De hecho, hace más de dos décadas, la UNESCO (1996) afirmó que la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal, puesto que incorpora la casa, la comunidad y otras oportunidades para que la educación pueda darse más allá de las escuelas.

Según se ha expuesto anteriormente, mejorar las escuelas y elevar los estándares de enseñanza es sin duda uno de los principales retos que enfrentan los sistemas educativos hoy en día. La obra de Chenoweth (2017) titulada *Schools that succeed* es un ejemplo de que, en el ámbito de la educación, querer es poder. Al margen de las circunstancias desafiantes que existan en el contexto socioeducativo, este libro muestra como no siempre la conexión entre bajo estatus socioeconómico y fracaso escolar se cumple. La autora presenta evidencias sobre estudiantes con bajos ingresos en entornos vulnerables que obtienen niveles de rendimiento superiores a los promedios estatales, llegando a la conclusión de que lo verdaderamente importante es que haya profesores que quieran enseñar y estudiantes que quieran aprender.

Considerando esta premisa, el debate educativo contemporáneo no solo plantea la puesta en marcha de escuelas eficaces y exitosas sino también cómo hacer que éstas sean más inclusivas respetando los principios de equidad y justicia social (Ainscow, 2016c; Arnaiz, 2012; Florian, Black-Hawkins y Rouse, 2016). Tal y como afirman diferentes estudiosos, en el campo de la educación inclusiva ha llegado el momento de reconsiderar las oportunidades y complejidades que se divisan en el horizonte de la inclusión, con la intencionalidad de construir y sostener prácticas inclusivas tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas (Arnaiz, Escarbajal, Guirao y

Martínez, 2016; Ekins, 2017; Messiou, 2017; Pearson, 2016). En este sentido, cómo responder de la mejor manera posible a la diversidad del alumnado en el escenario educativo y social se ha convertido en una cuestión ineludible de la agenda educativa actual (Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick, en prensa; Causton y Tracy-Bronson, 2015).

El marco teórico que sustenta este último apartado se encuentra ligado a la corriente sobre desarrollo local y trabajo en comunidad que está emergiendo en el ámbito socioeducativo. Una propuesta innovadora en España a este respecto es la investigación liderada por M^a Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo) con el proyecto denominado: “A Estrada Inclusiva”. Entre los objetivos perseguidos en este proyecto destacan los siguientes (Parrilla et al., 2013): 1) promover y analizar procesos de cambio dentro de las escuelas en las que profesorado y alumnado se comprometen en acciones compartidas dirigidas a la mejora institucional con el fin de hacer de las escuelas entornos educativos inclusivos, 2) promover y analizar procesos de colaboración entre las escuelas a través de la creación de una red inter-escolar que responda a las necesidades educativas compartidas por los centros educativos de una misma área o zona y 3) desarrollar canales de colaboración y estrategias entre la red de escuelas, los servicios y agentes locales, con el objetivo de crear una comunidad de participación, capaz de comprometerse en el desarrollo compartido de un proyecto de educación inclusiva local. Con respecto a esto, los tres niveles interconectados que se proponen en los objetivos formulados están claramente incardinados a la *Ecología de la Equidad*: 1) intra-institucional (dentro de las escuelas), representado por los centros participantes en el proyecto y los procesos que tienen lugar en el interior de los mismos, 2) inter-institucional (entre las escuelas), que tienen que ver con las redes que van tejiéndose entre los propios centros y 3) el local o inter-comunitario (más allá de las escuelas), relacionado con otros escenarios y espacios educativos que ofrece la comunidad. Como veíamos en el apartado sobre las redes, este tipo de

prácticas están muy asentadas en países como Inglaterra. Si bien, en lo que a España se refiere, aunque se está trabajando en ello, queda mucho por hacer en términos de colaboración entre escuelas y de las escuelas con sus comunidades locales.

Si nos ubicamos dentro de la investigación actual, en la arena de la educación inclusiva se ha producido una importante transición del término centro escolar al término comunidad educativa, donde esta última expresión ha adquirido un papel principal relegando a la anterior a un segundo plano. Los expertos inciden en que las escuelas no tendrían que limitarse exclusivamente a enseñar a los estudiantes en las clases, sino que deberían *abrir fronteras e involucrarse de una manera activa con las familias y con sus comunidades locales*, tal y como especifica el *Departamento para los Niños, las Escuelas y las Familias* del gobierno inglés (DCSF, 2008). En esta dirección, existen evidencias empíricas que permiten valorar positivamente los beneficios que se producen cuando la comunidad entra en la escuela y viceversa (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Hargreaves y Shirley, 2012; Hargreaves, Boyle y Harris, 2014).

En los escenarios educativos, merece ser destacado *el revalorizado papel que están adoptando las comunidades*. En este sentido, las nuevas tendencias y líneas de indagación sobre inclusión apuntan a un papel más activo de la comunidad en la escuela y a una investigación inclusiva como proceso de aprendizaje permanente en el que la participación de las comunidades es vital (Nind, 2016). Actualmente, numerosas reformas en los sistemas educativos están siendo lideradas desde las comunidades en el marco de una *estrategia de carácter local*. Esta estrategia se basa en el esfuerzo por abrirse a la comunidad y en el apoyo a otros grupos, servicios y organizaciones que participan asiduamente en la vida escolar. Esto hace que se reconsidere el rol de las autoridades locales y de las organizaciones comunitarias del entorno próximo (Parrilla, 2007). A este respecto, se expone que la comunidad ha de ser la principal protagonista del cambio

educativo (Fullan y Boyle, 2014). El libro *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración* presenta un buen ejemplo de cómo desarrollar relaciones entre las escuelas y sus comunidades. En él, Ainscow y West (2008) afirman lo siguiente:

En algunos casos el trabajo de las escuelas se establece en el contexto de las estrategias locales para la regeneración de los barrios o incluso poblaciones enteras, alineando su trabajo con las políticas de vivienda, desarrollo económico, reducción de la delincuencia y desarrollo comunitario. Cuando ocurre esto, las escuelas no suelen trabajar como instituciones educativas aisladas, sino como parte de una red de escuelas y organismos comunitarios que se apoyan mutuamente y ponen sus recursos a disposición de todos, en un esfuerzo sostenido para hacer frente a la desventaja en las zonas en las que prestan sus servicios (p.171).

Otra lectura interesante en este campo es el libro *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa*, un texto de referencia para aquellas personas interesadas en la puesta en marcha de intervenciones educativas en el ámbito local, donde los territorios se convierten en escenarios del cambio y las personas en agentes protagonistas del mismo. En este sentido, adquieren significación las acciones basadas, entre otros aspectos, en el compromiso y la toma de conciencia colectiva hacia los más necesitados, los excluidos, los que carecen de vivienda y educación. Precisamente, en el capítulo escrito por Herrero (2006) se alude a la visión de la democracia participativa, perspectiva desde la cual el desarrollo local tiende a ser:

Un proceso participativo en el que todos los actores que habitan un mismo territorio establecen vínculos recíprocos y se auto-organizan para generar dinámicas productivas cuya rentabilidad sea integral; es decir, que consideran los factores sociales, económicos, ecológicos y culturales bajo la premisa de la equidad para todas las personas que forman parte de esa sociedad (p.334).

En consecuencia, el desarrollo local encuentra su sentido en el ámbito comunitario. Según Orduna (2003), el desarrollo local es un cambio social innovador que implica directamente a todos los recursos comunitarios y muy especialmente a los recursos humanos, que son los responsables de impulsar y materializar los cambios. En esta dirección, Panigua (2013) afirma que el desarrollo local es un proceso para promover las potencialidades de un territorio con la participación activa de la comunidad. En el ámbito educativo, *la participación comunitaria* está cobrando protagonismo como innovadora hoja de ruta. Existen numerosos proyectos de cambio y mejora escolar que confluyen en el desarrollo de sistemas educativos más justos e inclusivos y que están emergiendo desde el entorno local. Por su parte, Parrilla et al. (2013) afirman lo siguiente:

Transformar las comunidades sociales y educativas en comunidades que aprenden y se implican juntas en el diseño de acciones de cambio y mejora, para que la educación y la sociedad sean más equitativas, no es tarea fácil. Supone gestar una nueva cultura social y educativa basada en la participación colectiva, en nuevos modos de trabajar, y en una diferente forma de pensar en la responsabilidad y el papel individual y colectivo (p.28).

Como vemos, se incide en la necesidad de caminar hacia una cultura inspirada en la participación de la comunidad (community engagement). Según se desprende de esta concepción, deben acometerse *esfuerzos de naturaleza colectiva* que permitan superar las barreras a las que se enfrentan las escuelas en la lucha por la equidad en la educación (Ainscow, 2016b). Dentro de este marco de acción es donde surgen las denominadas "community schools", que están dando lugar a un nuevo rol en los centros educativos que se acogen a esta vanguardia. Particularmente en Inglaterra, existen escuelas que amplían su horario formal para trabajar con las familias y con la comunidad local (Cummings, Dyson y Todd, 2011). Una escuela comunitaria

(también denominada “extensiva”) tiene un horario flexible (abre durante el día, la tarde, la noche, los fines de semana) e incluye actividades para los estudiantes, para las familias y para la comunidad en su conjunto. Este enfoque se asemeja al concepto de *escuela sin muros* que propone la literatura, en el que la familia es bienvenida y ejerce un rol activo en la vida comunitaria escolar (Santos-Guerra y De la Rosa, 2013). Desde esta panorámica, se apuesta por la participación activa de la comunidad local, las familias, el voluntariado, así como otros agentes y servicios. De hecho, la mayoría de estos centros ofertan clubs deportivos, educación de adultos, y construyen puentes entre el alumnado, las familias y los profesionales de servicios médicos y sociales (Dyson y Todd, 2011).

Esta nueva forma de hacer escuela incorpora la promoción del proyecto local y su conexión con otras organizaciones musicales y culturales mediante convenios con los teatros, y la difusión de actividades en medios de comunicación (periódicos, televisión, emisoras de radio, cine, etc.). Tal y como se expone al inicio de este apartado, buen ejemplo de ello son los proyectos educativos con vocación comunitaria a los que nos venimos refiriendo a lo largo del texto, con la puesta en marcha de redes que caminan hacia la inclusión educativa y social, y a su vez, apuestan por el impulso del ámbito local (Parrilla et al., 2013). Según Humberd, Clair y Creary (2015), hay que prestar una mayor atención al papel de la comunidad local si lo que se pretende es promover la investigación y la praxis sobre la diversidad y la inclusión en las organizaciones. Bajo nuestro punto de vista, coincidimos con Soresi, Nota y Wehmeyer (2011) en que la participación comunitaria y la puesta en marcha de esfuerzos colectivos pueden constituir piezas clave para la inclusión. Al fin y al cabo, Azzopardi (2011) concluye que una sociedad comprometida con las nociones de desarrollo comunitario es una comunidad que se sustenta en la participación ciudadana. En suma, hay que construir comunidades inclusivas mirando *la escuela como una comunidad, un lugar donde los estudiantes participan en el aprendizaje y aprenden a*

participar en una sociedad inclusiva más amplia (Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro y Glarner, 2011).

Otro factor determinante en este entramado es *el empoderamiento de la comunidad a través de su ciudadanía*. El concepto de *empoderamiento* (empowerment) tradicionalmente ha estado vinculado con los movimientos sociales. El origen del empoderamiento como teoría en la práctica comunitaria se remonta a Freire (1973), quien sugirió un plan para la liberación del pueblo oprimido a través de la educación. Una formación que capacita a la ciudadanía dándole poder y que puede contribuir a la domesticación de las personas o a su emancipación individual y social (Freire, 1990). Cuando hablamos de empoderar nos referimos a acciones que mejoran el control de las personas sobre sus vidas (Rappaport, 1981). El empoderamiento se relaciona con determinados grupos, organizaciones o comunidades que articulan esfuerzos dirigidos al cambio social (Fernández, Carmona y Di Masso, 2016). De este modo, el empoderamiento se desarrolla a medida que las personas participan y colectivamente construyen poder y capacidad en entornos comunitarios y organizacionales (Christens, 2013). Por su parte, Bacqué y Biewener (2013) asocian al empoderamiento con un enfoque social-liberal vinculado con la igualdad, la oportunidad, la lucha contra la pobreza, la gobernanza y la capacitación para elegir. En esta senda, diversos estudios (Armstrong, 2012; Soler, Planas, Ciraso y Ribot, 2014) aluden al proceso de empoderamiento para referirse a la emancipación de los individuos y de las comunidades y al impulso de cambios individuales y colectivos cuyo fin último es la *transformación social*. Por otro lado, Boisier (2005) entiende el enfoque del desarrollo local como empoderamiento de la sociedad local. Así pues, las estrategias de desarrollo local aplicadas al ámbito educativo refuerzan el cambio de las escuelas apoyado en la interconexión de la comunidad social, educativa y local.

Por último, tal y como hemos ido recogiendo en este apartado, en el marco de la educación inclusiva, se percibe un claro incremento de trabajos

sobre *colaboración y búsqueda de alianzas extramuros* (Ainscow et al., 2012a; Azorín y Arnaiz, 2016b; Chapman, 2008; Chapman y Hadfield, 2010; Chapman y Muijs, 2014; Dudley, 2012; Echeita et al., 2012; Katz y Earl, 2010; Moolenaar et al., 2012; Muijs, 2015; Muijs et al., 2010). De ello se deduce que la construcción de vínculos y enlaces entre la escuela, la familia y la comunidad para promover la inclusión está aumentando, lo que constituye un indicador positivo de su impacto. Según expresan Simón, Giné y Echeita (2016):

Para enfrentarse a las inequidades experimentadas por tantos niños y niñas, el desarrollo de nuestras instituciones educativas debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se inserta. Esto requiere que seamos capaces de vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que pueda concretarse en el desarrollo conjunto de proyectos (p.37).

En definitiva, puede concluirse que estas alianzas, en tanto procesos colaborativos que conectan el capital social y profesional de las escuelas y sus comunidades, se convierten en *baluartes de la equidad y de la inclusión*.

[2]

Resumen Global



2. RESUMEN GLOBAL

PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS Y UNIDAD CIENTÍFICA DE LA TESIS

Se ha optado por presentar la tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones. En consecuencia, los artículos que forman parte de este trabajo son los siguientes: 1) *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión* (Arnaiz y Azorín, 2014), 2) *Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva* (Arnaiz et al., 2015), 3) *Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad* (Azorín, en prensa a), 4) *A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools* (Azorín et al., en prensa), 5) *La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos* (Azorín, 2016), y 6) *Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa* (Azorín, en prensa b).

Para entender la unidad científica de la tesis es necesario indicar el contexto de investigación en el que surgió. El proyecto de tesis fue aprobado en el año 2013, momento en el que la política educativa regional puso en marcha el programa *Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa*, impulsado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Con esta iniciativa se incentivó a los centros educativos murcianos durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013 para que elaboraran planes de mejora. Dentro de este contexto normativo se diseñó el proyecto de tesis doctoral titulado "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión en Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo Local Inclusivos", que está ligado desde sus inicios al Proyecto I+D+i "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria" (EDU2011-26765), liderado por mi directora,

Pilar Arnaiz, durante el período 2011-2016. Este proyecto se compuso de tres fases: 1) *Autoevaluación de centros*: en el curso académico 2011-2012 se realizó una autoevaluación de la respuesta a la diversidad del alumnado en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria y un centro de Educación Secundaria con el sistema de indicadores ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015), lo que permitió la identificación de fortalezas y debilidades y la concreción de líneas de cambio (Arnaiz y Azorín, 2014), 2) *Planes de mejora*: una vez autoevaluados los centros, se puso en marcha la planificación, implementación y evaluación de planes de mejora durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 (Arnaiz et al., 2015) y 3) *Redes de colaboración*: en esta tercera fase se indagó acerca de las redes de apoyo y colaboración entre escuelas (Azorín, 2016, Azorín, en prensa). Con esta finalidad, se diseñó en el curso 2014-2015 una plataforma virtual para que los centros participantes en el proyecto compartieran e intercambiaran recursos sobre los planes de mejora que habían realizado (Azorín y Arnaiz, 2016b). A continuación, se expone la revisión teórica que sustenta el hilo conductor de estos trabajos.

LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El viaje hacia la inclusión

En la agenda política de los distintos países se están impulsando hoy en día una serie de reformas cuyos principales esfuerzos tienen que ver con el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos (OCDE, 2015). Situándonos en el contexto académico, hay quien considera a la inclusión dentro de una tendencia o estrategia de cambio en la política educativa (Jull, 2009) y quien la entiende como una utopía lejana a la realidad de la práctica en las escuelas (Ruairé, 2013). Esta dicotomía ha sido largamente discutida en la literatura (Croll y Moses, 2000; Ekins, 2017; Guerrero, 2016).

No obstante, el término inclusión ha ganado terreno internacionalmente desde que se argumentó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que las escuelas con una orientación inclusiva eran la

manera más efectiva de combatir las actitudes discriminatorias, de crear comunidades de bienvenida, de construir una sociedad inclusiva y de conseguir los objetivos de la educación para todos. Desde entonces, tal y como advierte Messiou (2017), este término ha estado sometido a un escrutinio considerable. A este respecto, Opertti et al. (2014) sugieren cuatro ideas clave que envuelven el continuo viaje hacia la inclusión y que se ubican en la línea del tiempo que va desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hasta la actualidad: 1) *la perspectiva basada en los derechos humanos*, 2) *la atención al alumnado con necesidades educativas especiales*, 3) *la respuesta a los grupos marginalizados* y 4) *la transformación de los sistemas educativos*.

Por otro lado, Ainscow et al. (2006), en su influyente obra *Improving Schools, Developing Inclusion*, sugieren diferentes maneras de pensar sobre la inclusión, lo que ayuda a entender mejor la conceptualización de su definición: 1) la inclusión es un proceso, 2) la inclusión tiene que ver con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, 3) la inclusión trata de identificar y eliminar barreras, 4) la inclusión es una respuesta a la exclusión, 5) la inclusión está vinculada con todos los grupos que son vulnerables o se encuentran en riesgo de exclusión, 6) la inclusión está asociada a la "Educación para Todos", 7) la inclusión se ocupa de todos los niños y jóvenes en las escuelas, y se centra en la presencia, la participación y el logro, y 8) la inclusión ha de ser entendida como un enfoque principal de la educación y de la sociedad.

En un sentido amplio, la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara la educación. Si bien, incide en aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación de la educación, exclusión o pérdida del derecho a la educación que, a su vez, capacita para otros derechos (Escudero y Martínez, 2011). Bajo nuestro punto de vista y en lo que al momento actual se refiere, en muchos países la inclusión se acerca más a una aspiración que a un logro.

Así pues, Arnaiz (2012) y Echeita (2008) asumen que la inclusión es una aspiración, como no podría ser de otra manera, cuando lo que se espera de la educación es que contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Diferentes autores se han referido a la metáfora del “viaje hacia la inclusión”. Según Nguyen (2015), la inclusión se convierte en un viaje que cuestiona los valores y las políticas de las sociedades. Messiou (2012) en su obra *Confronting Marginalisation in Education*, aporta un interesante marco para promover la inclusión y expone que profesionales y estudiantes están continuamente embarcados en viajes colaborativos. Viajes orientados a la mejora de la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad (Echeita, 2006). Viajes para poner los valores inclusivos en acción (Ainscow et al., 2006).

En esta línea, el denominado “camino hacia la inclusión” como objeto de análisis ha protagonizado numerosos titulares en la investigación educativa reciente (Ahsan y Mullick, 2013; Arnaiz, 2003; Ayllón et al., 2013; Beauchamp, 2012; Colmenero, 2015; Luger et al., 2012; Martínez, 2011; Martínez-Figueira, 2013; Moriña, 2002; Pickett et al., 2014; Richmond, 2009; Susinos et al., 2011). Con respecto a ello, tal y como señala Marchesi (2004) puede concluirse que el camino hacia la inclusión no es una tarea fácil, es un proceso permanente e interminable que supone un esfuerzo continuo y una voluntad de modificación de todas aquellas estructuras que aparecen en el conjunto de la sociedad, en el funcionamiento de la escuela y en el trabajo en el aula. Seguidamente, se hace alusión a la promesa incumplida de la Educación para Todos (EPT), iniciativa considerada el germen de la inclusión (Parrilla, 2002).

La promesa incumplida de la Educación para Todos

La evolución histórica de la EPT abarca desde la Conferencia Mundial sobre EPT celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990) hasta el Foro Mundial sobre la

Educación celebrado en Incheon (UNESCO, 2015). A este respecto, debe reconocerse el importante papel que han desempeñado los diferentes organismos internacionales (UNICEF, Save the Children, OCDE, ONU, OEI), y especialmente la UNESCO, para el progreso de la inclusión en el mundo. Entre los principales propósitos en los que se ha trabajado o se está trabajando se encuentran los siguientes: 1) los *Objetivos del programa EPT* (UNESCO, 2000), discutidos en el Foro celebrado en Dakar, 2) los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), formulados en la Cumbre del Milenio (ONU, 2000), y 3) los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), concretados con motivo del evento que tuvo lugar en Incheon. Estos últimos han sido enunciados en relación con la Agenda de Educación 2030 e ilustran el camino de la educación actual y futura. De ellos se deduce que la promoción de una educación inclusiva y equitativa de calidad ocupa un lugar destacado. No obstante, existen voces influyentes dentro del panorama educativo que están cuestionando la efectividad del desafío EPT. De hecho, informes recientes exponen que la mayoría de los países del mundo han fallado en lo que a EPT se refiere, evidenciando que se trata de una promesa rota (UNESCO y UNICEF, 2015; UNESCO, 2015b). Sin embargo, a pesar de que todavía queda mucho por hacer para que la educación para todos sea una realidad tangible, creemos que los esfuerzos realizados en materia de educación e inclusión merecen ser reconocidos.

La Ecología de la Equidad

El concepto de equidad responde a un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad (Bolívar, 2012). En el contexto español, el informe de Save the Children (2015) que lleva por título “Iluminando el futuro” puso de manifiesto la necesidad de seguir avanzando para alcanzar una educación equitativa. Este informe denuncia que desde 2009 la población en situación de pobreza no ha parado de crecer, impactando principalmente en los niños y niñas que están en la etapa escolar

más determinante para su futuro. Asimismo, el informe “Desheredados” (Save the Children, 2017), expone que España está entre los primeros puestos de Europa en desigualdad. En este documento, el testimonio de una niña madrileña cuando se le pregunta qué es un niño pobre es desgarrador “un niño pobre es aquel que no puede soñar”. Otro informe de interés es “Para cada niño, una oportunidad” (UNICEF, 2015), en el que se concluye que la equidad es posible, se puede dar una oportunidad justa en la vida a todos los niños y niñas, se puede revertir el ciclo de la inequidad, asumiendo que, por el contrario, el costo que supone no hacer nada es demasiado alto. Por consiguiente, la equidad se plantea como una cuestión de justicia social (Ainscow, 2016d; Brown, 2004; Sapon-Shevin, 2013; Ward et al., 2015).

Tras años de experiencia implementando proyectos de mejora en las escuelas, el equipo de Ainscow et al. (2012) ha desarrollado la denominada “Ecología de la Equidad”, que está asociada a las interacciones que se producen dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas. Tomando esta ecología como referente, se reflexiona sobre: 1) *el desarrollo de la educación inclusiva y la adopción de planes de mejora en las escuelas*, 2) *el sentido y significado de las redes de apoyo y colaboración entre las escuelas* y 3) *el empoderamiento de la comunidad local más allá de las escuelas*.

Educación inclusiva y planes de mejora en las escuelas

En una sociedad democrática, la educación o es inclusiva o no es educación (Casanova, 2011). Para Slee (2012) la educación inclusiva es parte de una lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural y un compromiso político a favor de un mundo más justo. Con este telón de fondo, se advierte que solo una educación que sea verdaderamente inclusiva puede garantizar este derecho humano elemental, que es la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). La UNESCO (2009c) indica que “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema

educativo para llegar a todos los educandos” (p.8). Por tanto, se presupone que la educación inclusiva emerge en un modelo de escuela que es capaz de acoger a todos los estudiantes, al margen de sus características y necesidades (Corbet y Slee, 2016). En realidad, el profesorado siempre ha enfrentado el desafío de cómo responder mejor a las diferencias que existen entre los estudiantes dentro de sus clases (Messiou y Ainscow, 2015; Messiou et al., 2016). Para Blanco (2008), que esta respuesta se lleve a cabo mediante la educación inclusiva constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT.

La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009). Por consiguiente, la educación inclusiva como acción social (Basit y Tomlinson, 2012; Oliver y Barnes, 1996), pretende mejorar la calidad de vida de todas las personas y garantizar los derechos básicos, entre los que la educación tiene un papel principal como compensadora de desigualdades (León, 2012). En este punto convendría insistir en la importancia de trabajar por una educación inclusiva en el contexto de una investigación que también sea inclusiva. La investigación inclusiva adopta una práctica educativa y social comprometida con la transformación y con la construcción de conocimiento de manera colaborativa y compartida (Nind, 2014).

Por otro lado, la investigación y la práctica sobre mejora educativa se ocupa de hacer de las escuelas mejores lugares para los estudiantes, para el profesorado y para la comunidad en general (Reynolds et al. 1996). Disponer de una guía para acometer procesos de mejora puede resultar de gran utilidad a la hora de emprender este tipo de acciones. A este respecto, existen ejemplos en la literatura que recogen distintas estrategias, fases y trayectorias para la mejora escolar (Belley et al., 2016; Creemers y Kyriakides, 2015; Espiñeira y Ziemer, 2012; Hopkins et al., 2011; Hopkins et al., 2014; Miranda, 2002; Murillo y Krichesky, 2012; Ramasut y Reynolds, 1997). La mayoría de estas estrategias hacen mención al proceso de

autoevaluación de las escuelas como elemento necesario para orientar el camino hacia la mejora.

Asimismo, el proceso de mejora escolar debe ir precedido de un análisis de la realidad educativa. Dicho análisis requiere la puesta en marcha de procesos de autoevaluación que pongan en evidencia los elementos facilitadores o limitadores que están presentes en los distintos ámbitos de las instituciones educativas sobre los que se pretende incidir (Arnaiz y López, 2016; Villa y Thousand, 2016). En esta línea, la autoevaluación de los centros permite identificar fortalezas y debilidades. En el campo de la inclusión, existen diferentes estudios que incurren en este proceso con buenos resultados para la delimitación de los aspectos inclusivos y excluyentes que suceden en las prácticas de las escuelas (Arnaiz et al., 2015; Arnaiz y Guirao, 2014; Darretxe et al., 2013; De Haro et al., 2016; Sales et al., 2012).

Redes de apoyo y colaboración entre las escuelas

Las redes pueden representar motores vibrantes para el cambio en la educación (Sliwka, 2003). En este sentido, el nuevo horizonte que se divisa en diferentes ámbitos, como sucede también en la educación, está basado en la colaboración y en el trabajo en red.

Una red puede ser definida como un grupo de personas que tienen intereses similares y que interactúan e intercambian conocimiento con la intención de apoyarse mutuamente e incrementar su aprendizaje (Kools y Stoll, 2016). Dentro del panorama educativo existen evidencias empíricas acerca de las potencialidades que estas redes aportan como plataformas para la mejora escolar (Armstrong, 2015; House of Commons Education Committee, 2013; Muijs, 2015a; Navarro et al., 2013; Wohlstetter et al., 2003).

Las redes de colaboración están transformando las fronteras escolares tradicionales y creando un nuevo concepto de “comunidad educativa” (Bal et al., 2014; Díaz et al., 2014). La investigación llevada a cabo por Iranzo et

al., (2014), por ejemplo, muestra el trabajo en red en el campo de la educación como algo que ayuda a los actores que están involucrados en el proceso a entender diferentes puntos de vista acerca de problemas similares en un contexto que es compartido.

En términos de inclusión, estas asociaciones colaborativas permiten compartir experiencias, generar conocimiento y estimular otros modos de pensar sobre la respuesta a la diversidad y el desarrollo de escuelas más inclusivas (Miles y Ainscow, 2011). Por su parte, Mulholland y O'Connor (2016) consideran que la colaboración del profesorado es una potencial herramienta para la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Consecuentemente, la influencia en las redes desde el marco de la inclusión educativa, así como la colaboración más allá de las puertas de la escuela, ha sido también estudiada con amplitud (Ainscow et al., 2016; Dyson y Kerr, 2011; Dyson y Todd, 2011). Probablemente, la principal lección sobre las redes entre escuelas a través de las asociaciones colaborativas es que crean oportunidades para aprender desde las diferencias (Deppeler y Ainscow, 2016).

Algunos estudios españoles acerca de redes, colaboración e inclusión centran su interés en: 1) *los buenos resultados de las escuelas que están participando en redes educativas locales y planes de mejora* (Arnaiz y Azorín, 2014; Arnaiz et al., 2015; Muñoz et al., 2011; Navarro et al., 2013; Parrilla et al., 2013), 2) *la cuestión sobre cómo la educación inclusiva puede ser un proyecto comunitario apoyado por procesos de trabajo en red* (Parrilla et al., 2015), y 3) *cómo promover redes de apoyo en el marco de una escuela inclusiva* (Echeita et al., 2012).

El caso de Cataluña incluye la colaboración entre instituciones como una respuesta al desafío de incrementar la inclusión social y educativa (Civís y Longás, 2015). En este contexto, existen iniciativas de redes colaborativas donde las escuelas y las comunidades trabajan juntas (Díaz et al., 2016).

En Andalucía, un estudio sobre redes educativas asumió que la participación en estas alianzas implicaba los siguientes aspectos (Hernández, et al., 2013): 1) redes que permitían a las organizaciones participantes aumentar su capacidad de realizar mayores acciones y obtener logros individuales y colectivos, 2) redes cuya participación era horizontal, eliminando la toma de decisiones vertical, 3) redes que fomentaban en sus miembros un sentido de comunidad, y 4) redes cuyos miembros se dieron cuenta de su capacidad para participar, adaptar o mejorar una situación concreta, superando las barreras a la exclusión y a la desigualdad. Asimismo, una investigación acerca de redes de colaboración entre escuelas andaluzas concluyó que la participación en redes es a veces un asunto complejo debido a la falta de compromiso por parte del profesorado y del escaso tiempo que queda en los horarios para participar en este tipo de tareas (Martín y Morales, 2013).

En Galicia, resulta de interés el trabajo desempeñado por Parrilla et al. (2016) con la creación de redes de participación educativa (de dimensión escolar, inter-escolar y comunitaria) que abordan la construcción compartida de un proyecto socio-educativo inclusivo en el ámbito local.

Por último, en la Región de Murcia también existen experiencias pioneras en el campo de las redes de colaboración entre escuelas que están desarrollando planes de mejora con una gran acogida por parte de sus participantes (Azorín y Arnaiz, 2016a). En nuestra opinión, entre los aspectos clave a tener en consideración en los próximos años dentro del ámbito de la educación se encontrará, sin lugar a dudas, el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros.

Más allá de las escuelas: el empoderamiento de la comunidad

Dyson (2008) afirma que deben redoblar los esfuerzos para superar las desventajas y promover la justicia social centrando la atención no solo en lo que sucede en las escuelas sino también fuera de ellas. La escuela que

queremos hoy no es una institución encapsulada en sus verjas, sino una organización que reflexiona sobre el contexto en el que se encuentra inmersa y que se dispone con paso firme a abrir sus fronteras. Partimos de la convicción de que no todo lo que puede influir en el progreso de los estudiantes es el resultado de las acciones de la escuela (Bell, 2003). Por el contrario, es necesario tener en cuenta también otros factores contextuales como son las variables del vecindario o barrio, la familia y la comunidad.

El debate educativo contemporáneo plantea la puesta en marcha de escuelas eficaces y exitosas y la reflexión sobre cómo hacer que éstas sean más inclusivas respetando los principios de equidad y justicia social (Ainscow, 2016c; Arnaiz, 2012; Florian et al., 2016). Tal y como afirman diferentes estudiosos, en el campo de la educación inclusiva ha llegado el momento de reconsiderar las oportunidades y complejidades que se divisan en el horizonte de la inclusión, con la intencionalidad de construir y sostener prácticas inclusivas tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas (Arnaiz et al.; Ekins, 2017; Messiou, 2017; Pearson, 2016). En este sentido, cómo responder de la mejor manera posible a la diversidad del alumnado en el ámbito escolar y social se ha convertido en una cuestión ineludible de la agenda educativa actual (Azorín et al., en prensa; Causton y Tracy-Bronson, 2015).

En los escenarios educativos, merece ser destacado *el revalorizado papel que están adoptando las comunidades*. Las nuevas tendencias y líneas de indagación sobre inclusión apuntan a un papel más activo de la comunidad en la escuela y a una investigación inclusiva como proceso de aprendizaje permanente en el que la participación de las comunidades es vital (Nind, 2016). Actualmente, numerosas reformas en los sistemas educativos están siendo lideradas desde las comunidades en el marco de una *estrategia de carácter local*. Esta estrategia se basa en el esfuerzo por abrirse a la comunidad y en el apoyo a otros grupos, servicios y organizaciones que participan asiduamente en la vida escolar. Esto hace que se reconsidere el

rol de las autoridades locales y de las organizaciones comunitarias del entorno próximo (Parrilla, 2007).

En esta línea, deben acometerse *esfuerzos de naturaleza colectiva* que permitan superar las barreras a las que se enfrentan las escuelas en la lucha por la equidad en la educación (Ainscow, 2016b). Buen ejemplo de ello son los proyectos educativos con vocación comunitaria que caminan hacia la inclusión educativa y social, y a su vez, apuestan por el impulso del ámbito local (Parrilla et al., 2013). Otra pieza clave en este entramado es *el empoderamiento de la comunidad a través de su ciudadanía*, lo que se relaciona con determinados grupos, organizaciones o comunidades que articulan esfuerzos dirigidos al cambio social (Fernández et al., 2016).

Por último, según venimos argumentando, en el marco de la educación inclusiva, se percibe un claro incremento de trabajos sobre *colaboración y búsqueda de alianzas extramuros* (Ainscow et al., 2012a; Azorín y Arnaiz, 2016b; Chapman, 2008; Chapman y Hadfield, 2010; Chapman y Muijs, 2014; Dudley, 2012; Echeita et al., 2012; Katz y Earl, 2010; Moolenaar et al., 2012; Muijs, 2015; Muijs et al., 2010). De ello se deduce que la construcción de vínculos y enlaces entre la escuela, la familia y la comunidad para promover la inclusión está aumentando, lo que constituye un indicador positivo. En definitiva, puede concluirse que estas alianzas, en tanto procesos colaborativos que conectan el capital social y profesional de las escuelas y sus comunidades, se convierten en *baluartes de la equidad y de la inclusión*.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación fue *analizar procesos de inclusión/exclusión en Centros de Educación Primaria y acometer planes de mejora*. Para conseguir este doble propósito, se formularon los siguientes objetivos específicos: 1) llevar a cabo una autoevaluación de escuelas con el

sistema de indicadores ACADI¹, 2) identificar fortalezas y debilidades en materia de atención a la diversidad e inclusión, 3) priorizar las necesidades de cambio con la concreción de líneas de mejora, 4) planificar, implementar y evaluar planes de mejora en colaboración con el personal directivo y docente de las escuelas, 5) revisar los instrumentos de la literatura que permiten valorar aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva, 6) diseñar una nueva herramienta a partir del sistema de indicadores ACADI para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas, 7) realizar un procedimiento de validez de contenido *inter-jueces* con la herramienta creada y 8) reflexionar sobre cómo pueden las escuelas ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad mediante su involucración en redes de colaboración. Así pues, se indican a continuación los objetivos parciales perseguidos en cada uno de los 6 artículos que forman parte del compendio de publicaciones.

El artículo 1 (Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión) está vinculado con los objetivos específicos 1, 2 y 3. El propósito de este trabajo fue realizar una autoevaluación docente de los procesos educativos que se estaban desarrollando en los centros participantes en el Proyecto I+D+i sobre "Educación Inclusiva y Planes de Mejora". En esta primera fase de la investigación se valoraron las necesidades que presentaban estas escuelas. Los objetivos quedaron formulados de la siguiente manera: 1) realizar un proceso de autoevaluación docente que permita detectar las fortalezas y las debilidades, con respecto a la atención a la diversidad y a la inclusión, y 2) establecer líneas de mejora para una adecuada atención a la diversidad del alumnado, valorando por parte del colectivo docente las necesidades de cambio más inmediatas.

¹ Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

El artículo 2 (Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva) está vinculado con el objetivo específico 4. El objetivo principal del estudio fue valorar los resultados derivados de la realización de planes para la mejora de la atención a la diversidad del alumnado en los cinco centros educativos colaboradores del citado proyecto I+D+i. Estos centros incorporaron a sus dinámicas cotidianas de trabajo planes de mejora, incluyendo líneas de cambio asociadas a la inclusión. Los objetivos específicos fueron los siguientes: 1) comprobar la adecuación de la planificación de las líneas de mejora seleccionadas, 2) analizar la implementación de los planes de mejora en cada centro, y 3) evidenciar la corrección de los procedimientos de evaluación empleados, tanto del proceso como del resultado de los planes de mejora.

El artículo 3 (Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad) está vinculado con el objetivo específico 5. El objetivo principal de este trabajo fue llevar a cabo una recopilación, análisis y comentario de instrumentos para la evaluación de la educación inclusiva y la atención a la diversidad en los escenarios escolares. De forma más específica, se propuso: 1) concretar las principales líneas de investigación que se estaban desarrollando a este respecto y 2) aportar una breve síntesis de cada uno de los instrumentos seleccionados, incidiendo en sus utilidades y características propias.

El artículo 4 (A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools) está vinculado con los objetivos específicos 6 y 7. El objetivo de este artículo fue describir el proceso seguido durante el diseño de una herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas.

El artículo 5 (La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos) está vinculado con el objetivo específico 8. El objetivo de este trabajo fue exponer las impresiones percibidas tras la visita a tres escuelas inglesas de la ciudad de Mánchester. Con esta

intencionalidad, se profundizó en los aspectos susceptibles de interés para la realidad española desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad del alumnado y de la inclusión.

Por último, el artículo 6 (Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa) también está vinculado con el objetivo específico 8. El objetivo de este manuscrito fue reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico.

METODOLOGÍA

En el artículo 1 se administró el Ámbito C (relacionado con la dimensión “Proceso Educativo”) del instrumento ACADI (que se compone de 21 ítems cerrados con una escala numérica de cuatro grados) a 89 docentes de cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria de Murcia. La información de naturaleza cuantitativa recogida fue analizada con el paquete estadístico SPSS, lo que permitió el cálculo de los estadísticos descriptivos y la concreción de los aspectos mejorables, aceptables o buenos.

En el artículo 2 se realizó un estudio de casos en el que participaron los cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria anteriores y un Centro de Educación Secundaria. Se administró a 83 docentes un cuestionario creado *ad hoc* compuesto por 21 ítems agrupados en tres dimensiones: planificación, implementación y evaluación, para la valoración de las líneas de mejora emprendidas en cada centro. La información recogida fue analizada con el paquete estadístico SPSS. Atendiendo a las características de la muestra, se hizo uso de la estadística no paramétrica.

El artículo 3 presenta un estudio descriptivo en el que se recopilaron una serie de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad que habían sido elaborados para su cumplimentación por parte del

profesorado, del alumnado y de las familias. En esta ocasión, se optó por acometer un análisis de contenido y por utilizar la técnica de revisión documental.

En el artículo 4 la herramienta Themis fue sometida a un procedimiento de validez de contenido inter-jueces con la participación de 31 profesionales de nacionalidad española e inglesa que fueron invitados a colaborar en este proceso por su experiencia y conocimiento sobre atención a la diversidad, educación inclusiva y metodología. El artículo aborda: 1) el discurso de las entrevistas semiestructuradas mantenidas con los jueces ingleses para la revisión de la versión inicial, 2) la valoración del material generado mediante un grupo de discusión formado por investigadores de la universidad de Murcia, y 3) la evaluación de otros jueces pertenecientes a diferentes universidades españolas con la cumplimentación de una plantilla de revisión a través del método de agregados individuales. Los datos cualitativos fueron analizados con el software Atlas.ti y los datos cuantitativos con el paquete estadístico SPSS.

El artículo 5 introduce un estudio de casos de naturaleza descriptiva en el que se extraen los datos más significativos de las entrevistas mantenidas con los equipos directivos y docentes de tres escuelas inglesas de la ciudad de Mánchester. Como herramienta se utilizó un diario de campo, en el que se registró las características de los centros y los aspectos susceptibles de interés desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad y de la inclusión, con especial énfasis en las redes de colaboración inter-centros.

En último lugar, en el artículo 6 se llevó a cabo un estudio de casos de naturaleza descriptiva en el que participaron las tres escuelas inglesas indicadas en el trabajo anterior. Estas escuelas mantenían alianzas con otros centros educativos e instituciones del entorno con los que habían establecido redes de apoyo y colaboración. La información derivada de las entrevistas con el personal directivo, docente, administrativo e investigador, que ascendió

a un total de 26 participantes (6 investigadores, 4 administrativos, 9 docentes y 7 directivos), fueron analizadas con el software Atlas.ti. También se realizaron observaciones directas, análisis de documentos y seguimiento del estudio mediante un diario de campo, lo que facilitó la recogida de datos de carácter cualitativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el artículo 1, a tenor del proceso de autoevaluación realizado, los hallazgos obtenidos arrojaron como fortalezas de los centros educativos la programación de actividades adaptadas a las necesidades e intereses del alumnado y la aplicación efectiva de mecanismos de evaluación continua. Esto coincide con el trabajo de Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017), en el que se acometió una evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en cinco centros escolares, y se hallaron como aspectos positivos la planificación y organización de la enseñanza y el desarrollo de una evaluación tolerante. Asimismo, en el estudio de García, Pastor, Juárez y García (2011) sobre evaluación de las prácticas inclusivas en educación, los resultados reflejaron la satisfacción del profesorado con los procedimientos de evaluación utilizados en el contexto de la investigación realizada. Otros trabajos como el de González (2010) enfatizan la importancia de una valoración continua en el marco de una evaluación que también sea inclusiva. En relación con las debilidades, se observó la necesidad de incrementar las actuaciones de refuerzo escolar, así como de ampliación educativa, mejorar la coordinación del profesorado regular y el de apoyo, incidir en el respeto por los diferentes ritmos de los estudiantes, aumentar la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, mejorar la acción tutorial, hacer un uso más efectivo de los recursos del entorno y facilitar la participación de la comunidad local en el centro educativo y viceversa. Con respecto a las acciones de refuerzo, ampliación y apoyo escolar, Lledó y Arnaiz (2010) inciden en la importancia de incrementar el apoyo para atender a la

diversidad y de mejorar la coordinación entre el profesorado del aula ordinaria y el especialista. En relación con la acción tutorial, Gairín, Muñoz, Galán, Fernández y Sanahuja (2013) estiman que se debe hacer hincapié en la necesidad de ajustar esta acción al alumnado, personalizando la respuesta educativa y la tutoría a las particularidades del estudiante. Por otro lado, diversos investigadores en el campo de la inclusión consideran que podría mejorarse el aprovechamiento de los recursos del entorno mediante la colaboración entre escuelas y la comunidad local (Ainscow, 2010; Parrilla et al., 2013). Algunas de las líneas de mejora que resultaron del proceso de autoevaluación y de la reflexión colectiva entre el personal directivo, docente e investigador fueron las siguientes: 1) *aprendizaje cooperativo en el aula*, 2) *revisión y actualización del plan de acción tutorial*, 3) *prevención, detección y atención de dificultades de aprendizaje*, y 4) *tránsito entre etapas educativas*.

En el artículo 2, los resultados derivados del cuestionario evidenciaron que el profesorado valoraba de forma positiva el proceso seguido durante la planificación y la implementación de los planes de mejora. No obstante, en la fase de evaluación se percibieron dificultades en la adecuación de los instrumentos utilizados. En relación con esto, Creemers y Kyriakides (2012) insisten en sistematizar la recogida de información y delimitar con claridad los procedimientos evaluativos usados. Por otro lado, se observó la necesidad de colaborar más estrechamente para una relación universidad-escuela verdaderamente efectiva. De manera más concreta, con respecto a la planificación de las líneas de mejora seleccionadas, la puntuación media obtenida en el cuestionario arrojó una valoración alta por parte del profesorado. El ítem mejor puntuado fue el relacionado con la coherencia entre el plan de actuación y los objetivos formulados. Sin embargo, la colaboración del personal investigador universitario en lo que respecta a la planificación de las distintas líneas de mejora obtuvo la menor puntuación. Esto coincide con la investigación de Cantón (2004) en la que el profesorado

valoró de forma negativa la ayuda de expertos externos a la vez que precisó de un mayor apoyo técnico. En los ítems sobre implementación de los planes de mejora, el profesorado calificó el desarrollo de las distintas líneas con una valoración alta. Dentro de esta dimensión, destacó como aspecto mejor considerado la utilidad de los materiales elaborados y, como peor, la organización de tareas en función del grupo-clase, seguido de la adaptación de las actividades al nivel de competencia curricular del alumnado. En este caso, coincidimos con Gil (2012) al indicar que la evaluación de planes y programas permite contrastar la adecuación de las metodologías adoptadas e introducir cambios que favorecen la optimización de la docencia. Para terminar, en la valoración de la evaluación de los planes se obtuvo un promedio global medio-alto, aunque inferior a las fases de planificación e implementación. El ítem mejor evaluado tuvo que ver con el reconocimiento por parte del profesorado de las actividades realizadas en las líneas de mejora y su contribución a la consecución de los planes de mejora diseñados. El ítem con peor puntuación fue, de nuevo, el de las aportaciones del profesorado universitario durante esta última fase.

En el artículo 3, se analizaron 24 instrumentos (15 dirigidos al profesorado, 3 al alumnado, 3 a las familias, y 3 a los tres colectivos: profesorado, alumnado y familias). Los hallazgos revelaron que los instrumentos dirigidos al profesorado indagaban en el uso de diferentes tipos de medidas de atención a la diversidad (Álvarez et al., 2002; Domínguez y Pino, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; González, 2012; Martínez, 2013), su actitud hacia la diversidad (Colmenero, 2006; Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011; Montánchez, 2014; Vélez, 2013), su opinión sobre la educación inclusiva (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña, 2004; Bravo 2013; López, Echeita y Martín, 2009) y su formación a este respecto (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013; Lledó, 2009; Pegalajar, 2014). Por otro lado, los instrumentos diseñados para recoger la voz del alumnado profundizaban en las prácticas educativas que suceden en

las aulas, la actitud del profesorado hacia el alumnado, el clima del centro, los apoyos que recibe el alumnado, y otras cuestiones sobre participación, accesibilidad, recursos, procesos y resultados (Bravo, 2010; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Rinta, Purves, Welch, Stadler y Bissig, 2011). Por último, los instrumentos ideados para las familias aludían en mayor proporción al nivel de satisfacción de éstas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y a su opinión acerca del centro y del profesorado (Benítez, 2014; Doménech y Moliner, 2011; Leyser y Kirk, 2004).

En los resultados del artículo 4 se exponen los juicios emitidos por los revisores de la herramienta Themis, así como las sugerencias de cambio que fueron incorporadas a la versión definitiva de la misma. De forma previa, se comprobó en la literatura que el proceso inter-jueces era un procedimiento de uso común en distintas áreas para la validación del contenido de instrumentos que tratan de medir o evaluar determinados aspectos (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2010; García y Cabero, 2011; Quezada, González, Solís y Zúñiga, 2015; Robles y Rojas, 2015). Tras el análisis de la información recogida se especificó que la herramienta incluía un amplio abanico de posibilidades para su aplicación en las escuelas, en particular se estimó que se trataba de un recurso idóneo para: 1) la promoción de procesos de autorreflexión sobre la respuesta a la diversidad, 2) el fomento de una discusión individual y colectiva para escuchar y dar voz al profesorado, y 3) un cambio de paradigma para la promoción de la inclusión. Asimismo, el manuscrito presenta una rosa de los vientos como estrategia para el uso de Themis en las escuelas, con la que se pretende orientar y guiar el análisis sobre los contextos, recursos y procesos en el denominado “viaje hacia la inclusión”.

El artículo 5 aporta una mirada internacional de la respuesta a la diversidad que se lleva a cabo en el contexto inglés analizado. Algunos de los aspectos susceptibles de interés que fueron recogidos en los resultados son los siguientes: 1) las redes de colaboración inter-centros, una práctica

asentada en la cultura de los centros educativos ingleses (Muijs et al., 2010), 2) la enseñanza extramuros, que apuesta por el desarrollo de la educación más allá de las escuelas (Dyson y Kerr, 2011), 3) el cuidado de entornos acogedores con la diferencia, 4) la necesidad de que las familias dispongan de su propio espacio en la escuela, 5) la formación del profesorado en el centro, una acción que es más efectiva cuando surge desde dentro de los centros para mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado (Moriña y Parrilla, 2006), 6) el importante papel del voluntariado en la escuela, 7) las expectativas de éxito para todos y todas, 8) la disposición inclusiva del mobiliario en las aulas, 9) el refuerzo de la autoestima de los estudiantes como máxima, y 10) la apertura hacia otras culturas.

Los hallazgos del artículo 6 fueron extraídos de las entrevistas mantenidas con los participantes de los tres centros educativos visitados. En el primer centro, destacó: 1) la sensibilización del equipo docente con la vulnerabilidad que enfrentaba el alumnado, que en la mayoría de las ocasiones lindaba con situaciones de exclusión social, hecho que coincide con otros estudios en los que el compromiso y la sensibilización para atender a la población escolarizada más vulnerable resultó un asunto de primer orden (Jiménez, 2012), 2) la puesta en marcha de proyectos de buenas prácticas para la innovación e investigación de la inclusión con el *Centre for Equity in Education*, 3) el incremento de actividades extraescolares para la compensación de desigualdades dentro de la alianza inter-centros, y 4) el papel protagonista de las familias en la red, fomentando su implicación activa en la escuela. En relación con esto último, se reitera la necesidad de que el profesorado siga tejiendo puentes entre la escuela y la familia (Gomariz, Hernández, García y Parra, en prensa). En el segundo centro: 1) se observó que este tipo de redes no solo brindaban la posibilidad de compartir experiencias y recursos materiales sino también humanos (especialistas y profesorado de apoyo, entre otros), y 2) se consideró un aspecto positivo la experimentación en el medio ambiente para el desarrollo de estrategias y

habilidades en el alumnado con necesidades educativas especiales. En el tercer centro, los hallazgos tuvieron que ver con: 1) la proyección de un proyecto educativo inclusivo en el que tanto la comunidad local como el voluntariado ejercían un rol esencial en el día a día de la escuela, asumiendo la existencia de un nuevo paradigma en el que las escuelas abren sus puertas para acoger un valioso capital social (Longás et al., 2008), 2) la oportunidad de aprender de las diferencias con las experiencias de colaboración escuela-con-escuela (Deppeler y Ainscow, 2016), 3) la eliminación de barreras de diversa índole, 4) el trabajo para el desarrollo de una cultura colaborativa, lo que impregnaba la labor cotidiana de las personas que componían la alianza, 5) la búsqueda de nuevas fórmulas para la mejora de la inclusión y 6) la colaboración entre las escuelas y sus comunidades (Ainscow et al., 2016; Parrilla et al., 2015).

CONCLUSIONES

En relación con la autoevaluación llevada a cabo en el artículo 1, puede concluirse que durante este proceso afloraron más debilidades que fortalezas en materia de atención a la diversidad del alumnado, lo que denotó la necesidad de acometer proyectos de mejora que posibilitaran un cambio de rumbo hacia prácticas más inclusivas en los centros educativos participantes.

En el artículo 2, la investigación realizada puso de manifiesto la buena predisposición del profesorado para la planificación, la implementación y la evaluación de planes de mejora. En última instancia, se concluyó que las mejoras introducidas habían alumbrado el camino hacia el desarrollo de prácticas de orientación inclusiva.

Las conclusiones del artículo 3 indicaron que se había encontrado un buen número de instrumentos confeccionados exclusivamente para recoger la voz del profesorado. Sin embargo, no solo el profesorado debe reflexionar sobre cómo responder a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas, sino que también el alumnado ha de tener voz y voto en

este y otros asuntos. Al mismo tiempo, se estimó que debía prestarse mayor atención a la opinión de las familias y de los diferentes agentes locales mediante la recogida de sus testimonios.

En el artículo 4 las consideraciones finales aluden a la creación de un nuevo recurso, la herramienta Themis, que puede ser de utilidad como punto de partida para acometer procesos de mejora tendentes al desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros educativos. En las conclusiones del manuscrito se expone que Themis da la oportunidad de pensar sobre los contextos, recursos y procesos de las escuelas e involucra al profesorado en el viaje hacia la inclusión.

Las conclusiones del artículo 5 aportaron una serie de aspectos susceptibles de interés desde el punto de vista de la realidad española en el campo de la atención a la diversidad y de la inclusión. A este respecto, la gestión de la diversidad en el contexto inglés incluye: 1) una figura para la coordinación de necesidades educativas especiales (Special Education Needs Coordinator, SENCO), lo que favorece en el profesorado la responsabilidad compartida de los apoyos, 2) el desarrollo de redes de colaboración entre las escuelas, hecho que incrementa los recursos para una mejor respuesta a la diversidad, 3) las nuevas tendencias hacia una escuela sin muros, en la que se apuesta por la participación activa de la comunidad local, las familias, el voluntariado así como otros agentes y servicios, y 4) la formación del profesorado en el centro, lo que brinda al equipo docente la oportunidad de actualizar competencias con los colegas.

Por último, a partir del estudio de casos realizado en el artículo 6, se extrajeron las siguientes consideraciones finales: 1) las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas, puesto que la inclusión precisa de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas, 2) las circunstancias desafiantes que presentan determinadas zonas desfavorecidas requieren de una respuesta adecuada a la diversidad y a la realidad contextual de cada centro, 3) las redes entre escuelas que se

apoyan y ayudan unas a otras son una experiencia positiva para el desarrollo de centros educativos más inclusivos, y 4) han de abrirse las puertas de la escuela a la comunidad local para un mejor aprovechamiento del capital profesional y social.

2.1. OVERALL SUMMARY

PRESENTATION OF PAPERS AND THE SCIENTIFIC UNIT OF THE THESIS

This PhD thesis is presented as a compendium of publications, which are as follows: 1) *Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión* [Teacher self-assessment to improve educational processes in schools walking towards inclusion] (Arnaiz & Azorín, 2014), 2) *Evaluación de planes para la mejora en centros educativos de orientación inclusiva* [Evaluation of improvement plans in inclusion oriented schools] (Arnaiz et al., 2015), 3) *Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad* [Analysis of instruments on inclusive education and attention to diversity] (Azorín, in press a), 4) *A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools* (Azorín et al., in press), 5) *La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos* [Responding to student diversity in English context: case studies] (Azorín, 2016), and 6) *Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa* [Networks collaboration between English schools to improve socio-educational inclusion] (Azorín, in press b).

In order to understand the scientific unit of the thesis it is necessary to be aware of the research context in which it is rooted. The thesis project was approved in 2013, when the program *Planes para la Mejora del Éxito Escolar y la Participación Educativa* [Plans for Improving School Success and Educational Participation] was being set up, driven by the *Local Education Authority* of Murcia. The initiative sought to encourage schools to develop improvement plans over the two academic years 2011–2012 and 2012–2013. It was within this context that the PhD project was designed, entitled “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión en Educación Primaria: Planes

para la mejora y Desarrollo Local Inclusivos” [Analysis of Inclusion/Exclusion Processes in Primary Education: Improvement Plans and Inclusive Local Development]. From the outset, it was linked to the research project “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Education Infantil, Primaria y Secundaria” [Inclusive Education and Improvement Projects in Nursery, Primary and Secondary schools] funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (EDU2011-26765), led by my supervisor, Pilar Arnaiz, during the period 2011-2016. The project comprised three stages: 1) Self-evaluation of schools during the academic year 2011-2012, in which four schools from nursery and primary education and one secondary institution self-assessed their response to student diversity using the ACADI system of indicators (Arnaiz & Guirao, 2015). This served to identify strengths and weaknesses and to specify lines of change (Arnaiz & Azorín, 2014), 2) *Improvement plans*: following the self-assessment by the schools, we set about planning, implementing and evaluating how to improve during the academic years 2012-2013 and 2013-2014 (Arnaiz et al., 2015) and 3) *Collaboration networks*. The third stage went into the support networks and collaboration between schools (Azorín, 2016, Azorín, in press). During the academic year 2014-2015 a virtual platform was designed where schools could share resources about the improvement plans they had carried out (Azorín & Arnaiz, 2016b). In the next section, we describe the theoretical framework which underpins these papers.

THE CHALLENGES FACING INCLUSION IN TODAY’S SOCIETY

The journey towards inclusion

Political agendas in various countries are driving a series of reforms aimed mainly at developing more inclusive educational systems (OCDE, 2015). Within the academic context there are those who consider inclusion as part of a tendency or change strategy policy (Jull, 2009) and others who see it as a utopia that is far removed from the practical realities of the classrooms

(Ruairé, 2013). It is dichotomy that has been widely addressed in the literature (Croll & Moses, 2000; Ekins, 2017; Guerrero, 2016).

Nevertheless, the term inclusion has gained ground internationally since the idea was put forward in the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) that schools with an inclusive orientation were proving to be more effective in combating discrimination, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all. Since then, as Messiou (2017) states, the term has been subjected to close scrutiny. Opertti et al. (2014) suggest four key ideas that compose the ongoing journey towards inclusion and which have been part of the time-line since the Human Rights Statement in 1948 through to the present day: 1) *the human rights based perspective*, 2) *attention to students with special educational needs*, 3) *responses to marginalized groups* and 4) *the transformation of educational systems*.

Elsewhere, the influencing paper of Ainscow et al. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*, suggests different ways of thinking about inclusion, so helping to understand its conceptualization better: 1) inclusion is a process, 2) inclusion has to do with disabilities and special educational needs, 3) inclusion seeks to identify and remove barriers, 4) inclusion is a response to exclusion, 5) inclusion is linked to all vulnerable groups or groups at risk of exclusion, 6) inclusion is associated with "Education for All", 7) inclusion is concerned with all children and young people in schools and focuses on presence, participation and achievement, and 8) inclusion should be understood as a main aim of education and society.

Broadly speaking, inclusion takes in everybody, since we are all subjects of the universal right to education. While there has been a greater effect for individuals and groups that historically, and still today, have been deprived of education, which in turn opens the way to other rights (Escudero & Martínez, 2011). In our view, there are today many countries where inclusion remains more an aspiration than an achievement Arnaiz (2012).

Echeita (2008) indeed see inclusion as an aspiration, as can hardly be otherwise, when the expectation is that education contributes to the development of fairer, more democratic societies that display greater solidarity.

Some authors draw on the metaphor of the “journey towards inclusion”. According to Nguyen (2015), inclusion is a journey that questions societies’ values and policies. Messiou (2012), in *Confronting Marginalisation in Education*, offers an interesting framework to promote inclusion and states that professionals and students share ongoing journeys of collaboration; journeys towards an improvement of schools’ capacity to respond to diversity (Echeita, 2006); journeys which put inclusive values into action (Ainscow et al., 2006).

The so-called “Way towards inclusion” as an object of analysis has been the subject of many recent pieces of educational research (Ahsan & Mullick, 2013; Arnaiz, 2003; Ayllón et al., 2013; Beauchamp, 2012; Colmenero, 2015; Luger et al., 2012; Martínez, 2011; Martínez-Figueira, 2013; Moriña, 2002; Pickett et al., 2014; Richmond, 2009; Susinos et al., 2011). As Marchesi (2004) states, the conclusion is that this way towards inclusion is no easy undertaking, but rather an ongoing, never-ending process which requires continuous effort and the will to modify all these structures that may appear in society as a whole, in the functioning of schools and in the work in the classroom. This is related to the promise of Education for All (EFA), an initiative that is held to be the seed to sow inclusion (Parrilla, 2002).

The broken promise of Education for All

EFA started at the EFA World Conference in Jomtien (UNESCO, 1990) and has continued through to the World Education Forum in Incheon (UNESCO, 2015). One should note the important role of various international organizations in this respect (UNICEF, Save the Children, OECD, UN, OEI)

and, especially, UNESCO in the progress towards inclusion at a world level. Among the main aims that have been or are being worked on are: 1) the *Goals of the EFA program* (UNESCO, 2000), discussed at the forum held in Dakar, 2) the *Millennium Development Goals* (MDG), formulated at the Millennium Summit (UNESCO, 2000), and 3) the *Sustainable Development Goals* (SDG), specified for the event held in Incheon. The latter were stated with respect to the Education Agenda 2030 and are illustrative of the current and future education pathway. The deduction is that the promotion of inclusive and fair quality education is a priority. However, there are influential voices in the world of education that are questioning the effectiveness of the EFA challenge. Indeed, recent reports claim that the most countries are failing when it comes to EFA, revealing it to be a broken promise (UNESCO and UNICEF, 2015; UNESCO, 2015b). Nevertheless, although much remains to be done for education for all to become a tangible reality, we believe that the efforts made in education and inclusion are worthy of recognition.

The Ecology of Equity

The concept of equity responds to a social system based on criteria that everybody can accept from a position of equality (Bolívar, 2012). In Spain, the Save the Children report (2015) entitled “Iluminando el futuro” (Lighting up the Future) showed the need to continue advancing toward equal education. The report revealed that since 2009 the population in a situation of poverty has continued to grow, with impacts mainly on children of school ages that are most determining for their future. Similarly, the report “Desheredados” or “Disinherited” (Save the Children, 2017) states that Spain is among the leading countries of Europe in terms of inequality. The report includes the testimony of a girl from Madrid who when asked what a poor child is, gave the heartrending reply: “a poor child is one who cannot have dreams”. Another interesting report was UNICEF’s (2015) “Para cada niño,

una oportunidad" (An opportunity for each child), which concludes that equality is possible, that all children can be given an opportunity in life, that the inequality cycle can be reversed, on the assumption that the cost of doing nothing is too high to pay. Hence, equality is a question of social justice (Ainscow, 2016d; Brown, 2004; Sapon-Shevin, 2013; Ward et al., 2015).

After years of experience in implementing improvement projects in schools, Ainscow et al. (2012) have developed the "Ecology of Equity", which is associated with the interactions that occur within schools, between and beyond schools. This ecology is the reference for reflection about: 1) *the development of inclusive education and the adoption of plans for improvement in schools*, 2) *the sense and meaning of support and collaboration networks between schools* and 3) *the empowerment of the local community beyond the schools*.

Inclusive education and improvement plans in schools

In a democratic society, education is either inclusive or it is not education (Casanova, 2011). For Slee (2012), inclusive education is a part of the general fight against failure and exclusion, a cultural change and a political commitment towards a fairer world. Against this backdrop, the warning is that only truly inclusive education can guarantee this basic human right that is a lynchpin of a fair society (Blanco, 2010). UNESCO (2009c) states that "inclusive education is a process which strengthens the capacity of the education system to reach out to all learners". There is, therefore, the assumption that inclusive education emerges within a school model that is able to receive all students, regardless of their characteristics and needs (Corbet & Slee, 2016). In reality, teachers have always faced the challenge of how to respond best to the differences among their students (Messiou & Ainscow, 2015; Messiou et al., 2016). For Blanco (2008), the fact that this

response is undertaken through inclusive education supposes a fundamental boost in making progressing within the EFA agenda.

Inclusive education is not an end in itself but a means to an end; an inclusive society (Barton, 2009). Thus, inclusive education as a social action (Basit & Tomlinson, 2012; Oliver & Barnes, 1996), seeks to enhance the life quality of everyone and to guarantee basic rights; and here education plays a key role as a compensator of inequalities, (León, 2012). It is worth insisting here on the importance of working toward inclusive education within a research context that is likewise inclusive. Inclusive research adopts educational and social practices that are committed to transforming and to building knowledge through collaboration and sharing (Nind, 2014).

Research and practice in educational improvement aims also to make schools better places for students, teachers and the community as a whole (Reynolds et al. 1996). The existence of a guide for undertaking improvement processes can be of great use, and there are examples in the literature of various strategies, stages and trajectories that can serve for improvement in schools (Belley et al., 2016; Creemers & Kyriakides, 2015; Espiñeira & Ziemer, 2012; Hopkins et al., 2011; Hopkins et al., 2014; Miranda, 2002; Murillo & Krichesky, 2012; Ramasut & Reynolds, 1997). Most of these strategies include the self-assessment process of schools as a necessary element in the journey towards improvement.

Similarly, this process first requires an analysis of the educational reality of the school, which means self-evaluation processes that highlight the positive and negative elements in the various spheres of the educational institutions to be addressed (Arnaiz & López, 2016; Villa & Thousand, 2016). In this respect, self-evaluation in schools serves to identify the strength and weaknesses. There are various studies on inclusion that address this process with good results in terms of delimiting the inclusive and the excluding aspects going on within schools (Arnaiz et al., 2015; Arnaiz & Guirao, 2014; Darretxe et al., 2013; De Haro et al., 2016; Sales et al., 2012).

Support networks and collaboration between schools

Networks can represent vibrant motors of change in education (Sliwka, 2003). In this sense, the new horizons that are appearing in various spheres, education included, are a result of collaboration and networking.

A network can be defined as a group of people with common interests who interact and share knowledge in order to provide mutual support and to enhance learning (Kools & Stoll, 2016). There is empirical support in education for the potentials of these networks as platforms for school improvement (Armstrong, 2015; House of Commons Education Committee, 2013; Muijs, 2015a; Navarro et al., 2013; Wohlstetter et al., 2003).

Collaboration networks are transforming the traditional school frontiers and, as such, are creating a new concept of “educational community” (Bal et al., 2014; Díaz et al., 2014). Research by Iranzo et al., (2014), for example, shows networking in education as something which helps the actors involved to understand different points of view about similar issues and within a shared context.

As regards inclusion, the associations can share their experiences, generate knowledge and stimulate other ways of thinking about the response to diversity and the development of more inclusive schools (Miles & Ainscow, 2011). Elsewhere, Mulholland & O’Connor (2016) consider that teacher collaboration is a potential tool for implementing effective inclusive practices. The influence on networks of an inclusive educational framework and collaboration outside the school has also been widely addressed (Ainscow et al., 2016; Dyson & Kerr, 2011; Dyson & Todd, 2011). Probably the main lesson regarding school networks through collaborative associations is that they create opportunities to learn from differences (Deppeler & Ainscow, 2016).

Some Spanish studies on networks, collaboration and inclusion have focused on: 1) *the good results from schools that participate in local educational networks and improvement plans* (Arnaiz & Azorín, 2014; Arnaiz

et al., 2015; Muñoz et al., 2011; Navarro et al., 2013; Parrilla et al., 2013), 2) *the question of how inclusive education can become a community project that is supported by networking processes* (Parrilla et al., 2015), and 3) *how support networks can be promoted within an inclusive school* (Echeita et al., 2012).

In Catalonia collaboration between institutions is a response to the challenge to enhance social and educational inclusion (Civís & Longás, 2015). In this context, there are networking initiatives in which schools and communities are working together (Díaz et al., 2016).

One study on educational networks in Andalusia (Hernández et al., 2013) supposed that participation in these alliances implied the following: 1) networks that enable their member organizations to increase their capacity to undertake greater actions and to exceed individual and collective achievements, 2) networks with horizontal participation, going beyond vertical decision making, 3) networks that foster a sense of community among their members, and 4) networks whose members were aware of their capacity to participate, adapt and improve a specific situation, so overcoming exclusion and inequality barriers. Similarly, another study (Martín & Morales, 2013) on collaboration networks among schools in Andalusia concluded that participation in networks can at times be a complex issue due to a lack of commitment on the part of the teachers and to the scarce time available in their timetables to participate in these types of tasks.

In Galicia, there is some interesting work by Parrilla et al. (2016), which creates networks of educational participation in order to undertake jointly an inclusive socio-educational local project.

Finally, in the region of Murcia there are also pioneering experiences with collaboration networks between schools which are developing plans for improvement which are being greatly welcomed by the participants (Azorín & Arnaiz, 2016a). In our opinion, some of the key aspects to be borne in

mind in the coming years are, without doubt, networking and building bridges for school support and collaboration.

Beyond the school gates: empowering the community

Dyson (2008) states that more efforts are needed to overcome disadvantages and to promote social justice, with the focus not only on what is going on inside the schools, but also on what is going on outside them. The school we wish to have today is not a behind-bars institution, but rather an organization that reflects on the context in which it is immersed, and one that is willing to take firm steps to open up to the world. We are convinced that not all that influences the progress of students is the result of school actions (Bell, 2003). On the contrary, other contextual factors need to be considered, such as the neighborhood, the district, the family, and the community.

The educational debate today revolves around putting into effect effective and successful schools and to reflect on how these can be more inclusive and respect the principles of equality and social justice (Ainscow, 2016c; Arnaiz, 2012; Florian et al., 2016). Various studies state that in the area of inclusive education the moment has come to reconsider the opportunities and complexities that inclusion brings with it and with the intention of building and sustaining inclusive practices both inside and outside the schools (Arnaiz et al.; Ekins, 2017; Messiou, 2017; Pearson, 2016). How to respond to best to student diversity in the school and the social field is an unavoidable question on today's educational agenda (Azorín et al., in press; Causton & Tracy-Bronson, 2015).

A noteworthy feature of educational scenarios is the *revalued role of the communities*. New trends and lines of enquiry into inclusion point to a more active community role in the school and to inclusive research as an ongoing learning process in which community participation is vital (Nind, 2016). Currently there are many reforms to the education system that are

being led from the communities as part of a *local character strategy*. This strategy is based on an effort on the part of the community to open up and on the support for other groups, services and organizations that assiduously participate in school life. This leads to a reconsideration of the role of the local authorities and the community organizations (Parrilla, 2007).

In this way, there is a need to make *efforts of a collective nature* in order to overcome the obstacles schools are facing in their struggle for equality in education (Ainscow, 2016b). A good example of this is the educational projects of community vocation which are heading towards educational and social inclusion, and which are driven by the surrounding area (Parrilla et al., 2013). Another key issue is the *empowerment of the community through citizenship*, which is related to specific groups, organizations or communities that join forces to make social change (Fernández et al., 2016).

Finally, as we have argued, within the framework for inclusive education, we can perceive a clear increase in the studies on *collaboration and the search for extramural alliances* (Ainscow et al., 2012a; Azorín & Arnaiz, 2016b; Chapman, 2008; Chapman & Hadfield, 2010; Chapman & Muijs, 2014; Dudley, 2012; Echeita et al., 2012; Katz & Earl, 2010; Moolenaar et al., 2012; Muijs, 2015; Muijs et al., 2010). The deduction is that the links and bonds being forged between the school, the families and the community to promote inclusion are on the increase, which is a positive indicator. In short, these alliances – the collaborative processes which connect the social and professional capital of the schools and their communities – are becoming *bulwarks of equity and inclusion*.

RESEARCH AIMS

The main aim of this research was to *analyze inclusion/exclusion processes in primary education schools and to undertake improvement plans*. In order to achieve this twofold aim, the following specific aims were formulated: 1)

to perform a self-assessment of schools using the ACADI system of indicators², 2) to identify the strengths and weaknesses in attention to diversity and inclusion, 3) to prioritize the needs for change by specifying improvement lines, 4) to plan, implement and evaluate improvement plans in collaboration with leadership teams and teachers in schools, 5) to review the instruments on the literature that value aspects related to attention to diversity and inclusive education, 6) to design a new tool to reflect on the response to student diversity in schools, 7) to validate the content via an inter-judge procedure with the tool created and 8) to reflect on how schools can be more inclusive and respond effectively to diversity by becoming involved in collaboration networks. Below, we outline the partial aims pursued in each of the six papers that make up this compendium of publications.

Article 1 (Teacher self-assessment to improve educational processes in schools walking towards inclusion) is linked to specific aims 1, 2 and 3. The aim in this paper was to carry out a teaching self-assessment of the educational processes in effect in the schools participating in the research project on inclusive education and improvement plans. This initial stage of the research values the needs present in the schools. The aims were as follows: 1) to perform a teaching self-assessment to detect the strengths regarding attention to diversity and inclusion, and 2) to establish improvement lines for an appropriate attention to student diversity, with teachers valuing the most immediate needs for change.

Article 2 (Evaluation of improvement plans in inclusion oriented schools) has to do with specific aim number 4. Here the main aim was to value the findings arising from the realization of the plans for improving attention to student diversity in the five collaborating schools in the above-

² Arnaiz, P. & Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. [The self-evaluation of schools in Spain for attention to diversity from an inclusive perspective: ACADI]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

mentioned research project. These schools incorporated improvement plans in their day-to-day functioning, including lines of change associated with inclusion. The specific aims were: 1) to check the suitability of the planning of the lines of improvement chosen, 2) to analyze the implementation of these in each school, and 3) find evidence of the correctness of the evaluation procedures used, both in the process and as a result of the improvement plans.

Article 3 (Analysis of instruments on inclusive education and attention to diversity) embraces specific aim number 5. The main aim now was to collect, analyze and comment on instruments for improving inclusive education and attention to diversity in schools. More specifically still, the idea was: 1) to define the main research lines that are being developed in this respect and 2) to provide a brief synthesis of each of the instruments selected, looking at their uses and properties.

Article 4 (*A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools*) is linked to specific aims 6 and 7. This article sought to describe the process followed in the design of a tool for teacher reflection on the response to student diversity in schools.

Article 5 (Responding to student diversity in English context: case studies) deals with specific aim number 8. This paper aimed to outline the impressions gained following visits to three English schools in Manchester. Attention was given to aspects of student diversity and inclusion that might be of interest for Spain.

Finally, article 6 (Networks collaboration between English schools to improve socio-educational inclusion) is also linked to specific aim number 8. Here the aim was to reflect on how schools overcome barriers to become more inclusive and to respond effectively to student diversity by becoming involved in collaboration networks with other institutions in their geographical area.

METHODOLOGY

In the first article, the “Educational Process” dimension of ACADI instrument, which comprises 21 closed items using a four-point scale, was administered to 89 teachers at 4 schools of nursery and primary education in Murcia. The quantitative data collected was analyzed using SPSS to calculate the descriptive statistics and to classify aspects as improvable, acceptable or good.

Article 2 was a case study with the same four schools as above and one secondary school. An ad hoc questionnaire comprising 21 items grouped in 3 dimensions (planning, implementation and evaluation) was administered to 83 teachers in order to value the improvement lines undertaken in each school. The data were analyzed with SPSS. Taking into account the sample characteristics, non-parametric statistics were used.

Article 3 is a descriptive study which covers a series of instruments about inclusive education and response to diversity that had been prepared for teachers, students and families to complete. A content analysis and documentary review were employed on this occasion.

Article 4 validated the Themis tool content using an inter-judges procedure in which 31 Spanish and British researchers were involved. These judges were invited to participate on the basis of their experience and knowledge about attention to diversity, inclusive education and methodology. The article addressed: 1) the discourse generated in the semi-structured interviews with the British judges for the review of the initial version of the tool, 2) the valuation of the material generated by a discussion group comprising researchers from the University of Murcia, and 3) the evaluations of other judges from other Spanish universities who completed a review template, using the aggregated individuals’ method. The qualitative data were analyzed with Atlas.ti and the quantitative data with SPSS.

Article 5 introduces case studies of a descriptive nature in which the most significant data are extracted from interviews with leadership teams

and teachers at three British schools in Manchester. A field diary was used to record the characteristics of the schools and aspects of potential interest regarding the response to diversity and inclusion, with special emphasis on the collaboration networks between schools.

Finally, article 6 was based on case studies of a descriptive nature in which again the three British schools above participated. These schools had formed alliances with other schools of education and institutions in their area and had set up support and collaboration networks. The information from the interviews with the leadership teams, teachers, office staff and researchers (6 researchers, 4 office staff, 9 teachers and 7 directors) was analyzed using Atlas.ti. Direct observations were also made along with documentary analyses and monitoring using a field diary to record qualitative data.

RESULTS AND DISCUSSION

The findings of the first article from the self-evaluation process undertaken showed that the strengths of the schools lay in the programming of activities adapted to the needs and interests of their students and in the effective application of continuous assessment mechanisms. This is in agreement with the findings of Escarbajal, Arnaiz & Giménez (2017), which undertook an evaluation of the strengths and weaknesses of the educational process in five schools, finding positive aspects such as the planning and organization of the teaching and the practice of tolerant assessment. Similarly, García, Pastor, Juárez & García (2011) evaluated inclusive practices in education and reported teachers' satisfaction with the evaluation procedures used in the research. Other papers, such as González (2010) emphasize the importance of continuous assessment within the evaluation that is also inclusive. As for weaknesses, a need was observed to increase school reinforcement actions as well as actions to extend the education offered, to improve coordination between the regular teacher and

the support teachers, to take better note of the different learning rhythms of the students, to increase student involvement in their own learning, to improve tutorials, to make better use of surrounding resources and to facilitate the participation of the local community in the school and vice versa. As regards the actions for reinforcement, extension and school support, Lledó & Arnaiz (2010) insist on the importance of increasing support in attending to diversity and on improving coordination between the teachers in the ordinary classroom and the specialist. In terms of tutorial action, Gairín, Muñoz, Galán, Fernández & Sanahuja (2013) consider that emphasis should be placed on the need to adjust this to the students by personalizing the educational response and the tutorial to the peculiarities of the students. Many researchers in the field of inclusion also hold that better use could be made of the surrounding resources if there were more collaboration between schools and the local community (Ainscow, 2010; Parrilla et al., 2013). Some of the improvement lines that emerged from the self-evaluation and the collective reflection of the directors, teachers and researchers were: 1) *cooperative learning in the classroom*, 2) *review and update of the tutorial action plan*, 3) *prevention, detection and attention to learning difficulties*, and 4) *transition between educational stages*.

In article 2, the results from the questionnaire show that teachers positively valued the process adopted for the planning and implementation of the plans for improvement. However, difficulties were perceived regarding the suitability of the tools in the evaluation stage. Creemers & Kyriakides (2012) insist on systematizing the collection of information and on clearly delimiting the assessment procedures undertaken. Another need that was observed was for closer collaboration to achieve a really effective relation between the school and the university. More specifically, in terms of planning the improvement lines selected, the mean score given by the teachers in the questionnaire was high. The highest scored item was for coherence between the action plan and the aims established. However, the

lowest scored item was for collaboration of the university researchers when planning the various improvement lines. This coincides with Cantón (2004), where teachers negatively valued the help from external experts and missed greater technical support. As regards the implementation of the improvement plans, teachers scored the development of the various lines highly. In this dimension, the most highly rated aspect was the usefulness of the instruments prepared, while the worst rating was for the organization of tasks according to group-class, followed by the adaptation of activities to the level of the students' curricular competence. In this, we coincide with Gil (2012) in that the evaluation of plans and programs allows one to check the suitability of the methodologies adopted and to incorporate changes that favor optimization of teaching. Lastly, the rating for the evaluation of the plans returned a medium-high overall mean score, although lower than that for planning and implementation. The item rated most highly had to do with the teachers' recognition of the activities carried out in the improvement lines and their contribution to the fulfillment of the plans for improvement designed. The item that scored lowest was again the contributions of the university teachers during this stage.

Article 3 analyzed 24 instruments (15 created for teachers, 3 for students, 3 for families, and 3 for all these groups). The findings show that instruments aimed at teachers explored the use of different types of measures of attention to diversity (Álvarez et al., 2002; Domínguez & Pino, 2009; Ferrandis, Grau & Fortes, 2010; González, 2012; Martínez, 2013), teachers' attitudes toward diversity (Colmenero, 2006; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011; Montánchez, 2014; Vélez, 2013), their opinions about inclusive education (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez & Peña, 2004; Bravo 2013; López, Echeita & Martín, 2009) and their training in this respect (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy & Gómez-Vela, 2013; Lledó, 2009; Pegalajar, 2014). Elsewhere, the instruments that aimed to capture the voices of the students went more into the educational practices

within the classrooms, teachers' attitudes toward students, the atmosphere in the school, the students support received, and other questions regarding participation, accessibility, resources, processes and results (Bravo, 2010; Ferreira, Vieira & Vidal, 2014; Rinta, Purves, Welch, Stadler & Bissig, 2011). Finally, the instruments conceived for families alluded in the main to the degree of satisfaction with the teaching-learning process of their children and to their opinions about the school and the teachers (Benítez, 2014; Doménech & Moliner, 2011; Leyser & Kirk, 2004).

The findings of article 4 relate to the judgments of the reviewers of the Themis tool and to the suggestions for changes made that were incorporated into the final version of the tool. It had been previously confirmed in the literature that the inter-judges' procedure was commonly used in various areas when validating the contents of tools that seek to measure or evaluate specific aspects (Alfageme, Miralles & Monteagudo, 2010; García & Cabero, 2011; Quezada, González, Solís & Zúñiga, 2015; Robles & Rojas, 2015). After analyzing the data collected, the specification was made that the tool should include a wide range of possibilities for application in schools. In particular, it was seen to be a suitable tool for: 1) the promotion of self-reflection about the response to diversity, 2) encouraging individual and collective discussion in order to hear the teacher voices, and 3) fostering a paradigm change that would promote inclusion. The tool included a wind rose as a strategy for using Themis in schools, with the idea of directing and guiding the analysis of contexts, resources and processes in the "journey towards inclusion".

Article 5 offers an international view of the response to diversity by analyzing the case of Britain. Some of the aspects of interest to appear in the findings were: 1) the well-established collaboration networks between schools in Britain (Muijs et al., 2010), 2) the extramural education that advocated education beyond the schools (Dyson & Kerr, 2011), 3) the care of the environments that host differences, 4) the need for families to have

their own space within the school, 5) teacher training at the school, an action which is more effective when it arises within the schools in order to improve the response to student diversity (Moriña & Parrilla, 2006), 6) the important role of volunteers in the school, 7) the expectations of success for all, 8) the inclusive arrangement of furniture within the classrooms, 9) the maxim of reinforcement of students' self-esteem, and 10) opening up to other cultures.

The findings in article 6 came from interviews with participants from the three schools visited. Noteworthy aspects in the first school were: 1) the teachers' awareness of the vulnerability of the students, who in most cases had to put up with situations of social exclusion social; this coincided with the findings of other studies where commitment and awareness in attending to the most vulnerable school populations were a first order priority (Jiménez, 2012), 2) the setting up of good practice projects for innovation and research of inclusion with the *Centre for Equity in Education*, 3) the increase in extracurricular activities to compensate inequalities within the inter-schools alliance, and 4) the key role of the family networks to encouraged their active involvement with the school. In relation to the last of these, there was reiteration of the need for teachers to continue to build bridges between the school and the families (Gomariz, Hernández, García & Parra, in press). In the second school visited: 1) it was observed that these networks not only afforded the possibility of sharing experiences and material resources but also human resources (specialists and support teachers, among others), and 2) it was considered positive to experiment with the environment to develop strategies and abilities in students with special education needs. At the third school, our findings were along the lines of: 1) the projection of an inclusive education project in which the local community and volunteers played an essential role in the daily life of the school, thus assuming a new paradigm in which schools open their doors and welcome a valuable social capital (Longás et al., 2008), 2) the opportunity to

learn from differences through school-with-school collaboration experiences (Deppeler & Ainscow, 2016), 3) the elimination of barriers of various types, 4) work on the development of a collaborative culture which impregnates the daily work of those people within the alliance, 5) the search for new formulas to improve inclusion and 6) collaboration between schools and their communities (Ainscow et al., 2016; Parrilla et al., 2015).

CONCLUSIONS

As regards self-assessment, which was addressed in the first article, the conclusion is that more weaknesses than strengths came to the fore during the process in terms of the response to student diversity. This pointed to a need to undertake improvement projects that could change the focus of the participating schools towards more inclusive practices.

The second article highlighted the willingness of teachers to plan, implement and evaluate improvement plans. It was concluded that the improvements incorporated had served to shine a torch along the way to the development of inclusion oriented practices.

The conclusions drawn in article 3 showed that a good number of instruments had been found that were designed exclusively to collect the voices of teachers. However, it is not only teachers who need to reflect on how to respond to student diversity in order to make schools more inclusive; we also need to hear the student voices about this and other issues. At the same time, it was considered that more attention needed to be paid to the opinion of families, by drawing on their testimonies.

Article 4 alludes to the creation of a new resource, the *Themis Inclusion Tool*, which may prove to be a useful starting point for undertaking processes aimed at improving the development of more inclusive practices in the schools. The paper concludes that Themis provides an opportunity to think about contexts, resources and processes in schools and to involve the teachers in the journey towards inclusion.

The conclusions of article 5 provide a series of aspects of interest for the situation in Spain regarding the response to diversity and inclusion. In this respect, diversity is managed in the British context by including: 1) a Special Education Needs Coordinator (SENCO), which fosters shared responsibility and support among the teachers, 2) the development of collaboration networks between schools, which means there are more resources and hence a better response to diversity, 3) the new tendencies towards a school without walls, where active participation of the local community, families, volunteers and other services are encouraged, and 4) teacher training in the school in order to give the staff the opportunity to update their competencies with their colleagues.

Finally, from the case studies in article 6 the following conclusions were drawn: 1) schools cannot overcome barriers and inequalities on their own, since inclusion requires shared educational, political and social responsibilities, 2) the challenging circumstances that some vulnerable areas present require an appropriate response to their diversity and to the contextual reality of each school, 3) the networks among schools that support and help each other are a positive experience for developing more inclusive schools, and 4) the doors of the school must be open to the local community in order to take full advantage of professional and social capital.

[3]

Conclusions



3. CONCLUSIONES

En relación con el artículo 1, resulta imprescindible que los centros escolares autoevalúen sus prácticas para mejorar los procesos educativos de manera interna (San Fabián y Granda, 2013). En esta línea, la autoevaluación de la tarea docente es entendida como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez, 2013). En la autoevaluación llevada a cabo durante esta primera investigación, afloraron más debilidades que fortalezas en materia de atención a la diversidad, lo que denotó la necesidad de acometer proyectos de mejora que posibilitaran un cambio de rumbo hacia prácticas más inclusivas. En este caso, coincidimos con Darretxe et al. (2013) en que para avanzar de manera eficaz en el desarrollo de la inclusión se ha de partir de la realidad de cada centro. Por tanto, es esencial analizar el contexto escolar y social (Ainscow et al., 2012a; Arnaiz y López, 2016). A modo de conclusión, la gran aportación de este trabajo fue la generación de oportunidades y momentos al profesorado para reflexionar acerca de su práctica, lo que supuso un primer punto de partida sobre el que proyectar líneas de cambio. Consecuentemente, hay que crear interrupciones que permiten recapacitar sobre el trabajo diario en las escuelas y explorar formas de desarrollar prácticas más inclusivas (Ainscow, 2005). En suma, la delimitación de los aspectos positivos y negativos hizo que los centros fueran conocedores de su realidad, lo que significó un contundente paso hacia la mejora. El gran reto una vez identificados los aspectos susceptibles de cambio vendría de la mano de la siguiente fase de la investigación, con la puesta en marcha de los planes de mejora. Precisamente, el personal directivo y docente de los centros, conocedores de que sin compromiso y motivación la mejora no sucede (Bolívar, 2013), se comprometió a emprender líneas de acción valorando las necesidades de cambio más inmediatas para el desarrollo de la inclusión.

En el artículo 2, la investigación realizada puso de manifiesto el interés suscitado en el profesorado por los procedimientos de calidad iniciados y la buena predisposición del colectivo docente hacia la planificación, la implementación y la evaluación de planes para la mejora de la atención a la diversidad. En líneas generales, las fases de planificación y de implementación de los planes de mejora alcanzaron una valoración ligeramente superior a la media obtenida en la etapa de evaluación. En este sentido, la introducción de planes de mejora en la dinámica de trabajo habitual del colectivo docente contribuyó a aumentar la calidad de la atención a la diversidad en los cinco centros educativos implicados. Todos ellos incorporaron a su quehacer cotidiano los cauces oportunos para introducir procesos de cambio. Paralelamente, se observó la necesidad de utilizar un modelo más estrecho de colaboración entre la universidad y la escuela. Un nuevo enfoque en el que el profesorado universitario no fuera visto como un agente externo al centro escolar sino como una figura de apoyo, refuerzo y acompañamiento dentro de las acciones de mejora consensuadas. Por su parte, Álvarez y Osoro (2014) afirman que la universidad suele estar escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, lo que hace que no se produzcan los intercambios que serían deseables, cuando en realidad una precisa de la otra. En última instancia, se concluyó que las mejoras acometidas en las organizaciones escolares participantes habían alumbrado el camino para el desarrollo de prácticas de orientación inclusiva.

En la investigación que se corresponde con el artículo 3, se partió de los antecedentes de la literatura que habían estudiado instrumentos para la evaluación de la atención a la diversidad, tomando como referente el trabajo de Guirao y Arnaiz (2014). Si bien, en esta ocasión se trató de incorporar una mirada crítica y comprensiva sobre otros instrumentos en uso hoy para valorar la atención a la diversidad y la educación inclusiva, centrando la atención no tanto en las propiedades psicométricas de los instrumentos sino

más bien en la descripción de su contenido desde una perspectiva cualitativa. Con este fin, se encontró un buen número de instrumentos que fueron confeccionados exclusivamente para recoger la voz del profesorado. Sin embargo, consideramos que no solo el profesorado debe reflexionar sobre cómo responder a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas. El alumnado también ha de tener voz y voto en este y otros asuntos. De hecho, la voz del alumnado constituye en la actualidad una de las líneas punteras que están liderando la investigación en el campo de la inclusión (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012; Fielding, 2011; Messiou, 2013; Susinos y Ceballos, 2012). Al mismo tiempo, se estimó que debía prestarse mayor atención a la opinión de las familias y de los diferentes agentes locales mediante la recogida de sus testimonios. Esta idea liga con la “escuela sin muros” que proponen en su obra Santos-Guerra y De la Rosa (2013). En definitiva, para medir el grado de inclusión y la respuesta a la diversidad en las escuelas, se requieren instrumentos eficaces que incorporen la opinión y el sentir de la totalidad de personas que conforman la comunidad educativa sin exclusiones.

En el artículo 4 las conclusiones aluden a la creación de un nuevo recurso, la herramienta Themis, que puede ser de utilidad como punto de partida para acometer procesos de mejora tendentes al desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros educativos. En este sentido, la herramienta guarda cierta similitud con los instrumentos que inspiraron su diseño: 1) *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011), 2) *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009), 3) *Guía ACADI* (Arnaiz y Guirao, 2015) y 4) *Manchester Inclusion Standard* (Moore, Ainscow y Fox, 2007). Además, se concluyó que la reflexión inicial con Themis podía ser interesante para introducir cambios en la dinámica diaria de las escuelas y conducir la puesta en marcha de planes y proyectos de mejora contextualizados. A este respecto, se estimó que Themis era una herramienta sencilla, fácil de completar y que servía como un

medio rápido para determinar el estado actual de la respuesta a la diversidad en las escuelas. Asimismo, se concretó que podía ser utilizada con el apoyo de investigadores universitarios o independientemente por cada escuela, lo que permitía ampliar sus posibilidades, abordando los procesos de reflexión de forma individual o colectiva. También se incluyó la posibilidad de añadir a este procedimiento la figura del “amigo crítico” que, dentro de esta misma temática, ha dado buenos resultados en otras investigaciones (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005). Finalmente, la herramienta diseñada destacó por su carácter transversal y por recopilar los principales contenidos de la inclusión que se están investigando hoy en día. El manuscrito termina indicando que Themis da la oportunidad de pensar sobre los contextos, recursos y procesos de las escuelas e involucra al profesorado en el viaje hacia la inclusión.

Las conclusiones del artículo 5 aportaron una serie de aspectos susceptibles de interés, desde el punto de vista de la realidad española, en el campo de la atención a la diversidad y de la inclusión. A este respecto, la gestión de la diversidad en el contexto inglés incluye: 1) una figura para la coordinación de necesidades educativas especiales (Special Education Needs Coordinator, SENCO), lo que favorece en el profesorado la responsabilidad compartida de los apoyos (Sandoval, Simón y Echeita, 2012), 2) el desarrollo de redes de colaboración entre las escuelas, hecho que incrementa los recursos para una mejor respuesta a la diversidad, 3) las nuevas tendencias hacia una escuela sin muros, en la que se apuesta por la participación activa de la comunidad local, las familias, el voluntariado así como otros agentes y servicios (Dyson y Todd, 2011; Kerr, Dyson y Raffo, 2014), y 4) la formación del profesorado en el centro, lo que brinda al equipo docente la oportunidad de actualizar competencias con los colegas (Moriña y Parrilla, 2006). En esta dirección, para ofrecer una educación inclusiva de calidad el profesorado precisa de una renovación permanente (Durán y Giné, 2012). En definitiva, se concluyó que la reflexión acerca de las prácticas que se llevan a cabo en el

escenario inglés permite avanzar en el debate sobre cómo hacer que las escuelas sean más eficaces e inclusivas (Arnaiz, 2012).

Por último, el artículo 6 concluye que las redes entre escuelas conforman una poderosa herramienta para el cambio socioeducativo (Sliwka, 2003) y una excelente plataforma para la mejora escolar (Ainscow, 2015b, Muijs, 2015b). A partir del estudio de casos realizado, se extrajeron las siguientes consideraciones finales: 1) las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas, puesto que la inclusión precisa de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas, 2) las circunstancias desafiantes que presentan determinadas zonas desfavorecidas requieren de una respuesta adecuada a la diversidad y a la realidad contextual de cada centro, 3) las redes entre escuelas que se apoyan y ayudan unas a otras son una experiencia positiva para el desarrollo de centros educativos más inclusivos, y 4) han de abrirse las puertas de la escuela a la comunidad local para un mejor aprovechamiento del capital profesional y social (Chapman et al., 2016; Hargreaves y Fullan, 2012).

Las conclusiones generales más relevantes extraídas en función de los resultados hallados en los seis trabajos que componen el corpus de esta tesis son las siguientes:

La autoevaluación de los procesos de inclusión/exclusión en los centros educativos se encuentra entre los principales tramos del camino hacia la inclusión, pues para mejorar una realidad antes hay que conocerla. La identificación de los aspectos positivos (fortalezas) y negativos (debilidades) de los centros en materia de atención a la diversidad del alumnado e inclusión es una pieza clave a tener en cuenta dentro de cualquier propuesta de mejora escolar. Tras la experiencia vivida con los centros asociados al Proyecto I+D+i puede afirmarse que cada escuela tiene su propia idiosincrasia, características y necesidades. De ahí el interés en la priorización de líneas de cambio contextualizadas, la reflexión sobre el sentido y significado de la inclusión que comparten los equipos directivos y

docentes de una misma institución, y la indagación acerca de la formación de partida a este respecto.

Por otro lado, la *planificación, implementación y evaluación de planes de mejora* precisa de un apoyo y asesoramiento continuo por parte del personal investigador universitario. En este sentido, la relación universidad-escuela es vital, pues para que los planes orientados a la mejora de la inclusión en los centros culminen con éxito es preciso entablar una estrecha relación entre ambas instituciones. Paralelamente, el apoyo de la Administración y de la política educativa es fundamental, ya que los planes de mejora demandan una importante carga temporal e implicación personal por parte del profesorado. Por consiguiente, si realmente lo que se pretende es que los proyectos iniciados adquieran estabilidad y continuidad en los centros, han de aumentarse las ayudas e incentivos para esto.

Asimismo, contar con *instrumentos y herramientas para la valoración de la inclusión y de la atención a la diversidad* hace que tanto los procesos de autoevaluación como el desarrollo de planes de mejora sean más llevaderos y efectivos. En consecuencia, la creación de la herramienta Themis aporta un nuevo horizonte para la reflexión docente sobre los contextos, recursos y procesos que tienen lugar en las escuelas y fuera de ellas.

Para terminar, las *redes de apoyo y colaboración entre escuelas* es una realidad en auge dentro de la investigación actual que intenta responder a una demanda educativa y social para encontrar nuevas formas que permitan mejorar la inclusión. En los próximos años, estamos convencidos de que el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración inter-centros ocupará un lugar estratégico en el campo de la inclusión y de la mejora escolar. No obstante, la exploración de los vínculos con la comunidad y el mejor aprovechamiento del capital profesional y social que rodea a las escuelas en su ámbito local, son dos de las asignaturas pendientes que tiene la educación contemporánea.

Limitaciones, potencialidades y propuestas de mejora

En la investigación desarrollada en el artículo 1 percibimos que el instrumento ACADI precisaba ser reducido en su número de ítems y actualizado a la normativa vigente para una mayor aplicabilidad práctica en las escuelas. El trabajo con los centros colaboradores en el proyecto I+D+i nos dio pistas acerca de la necesidad de diseñar una nueva herramienta original y dinámica que respondiera a las exigencias de la investigación que quería acometerse. Una gran potencialidad del estudio abarcado fue la cercana relación del Grupo de Investigación EDUIN (de la Universidad de Murcia) en la administración de los cuestionarios, lo que propició claves *in situ* para conocer la opinión del profesorado sobre el instrumento cumplimentado y sus propuestas de mejora.

En el artículo 2, una de las limitaciones de la investigación fue la colaboración universidad-escuela. En este caso se observó que los centros requerían más apoyo técnico, orientación y asesoramiento por parte del personal investigador universitario para la puesta en marcha de los planes de mejora. Este tipo de innovación conlleva la necesidad de utilizar un modelo estrecho de colaboración y de entablar una relación cercana entre los coordinadores de los planes de mejora y los investigadores responsables de las líneas. Sin embargo, un punto positivo fue la sistematización del proceso y la adquisición de experiencia por parte de ambas instituciones para abordar planes de mejora. A nuestro juicio, la gran lección aprendida fue asumir que la teoría (universidad) debía descender a la práctica (escuela) y viceversa.

En el artículo 3, hay que admitir que continuamente se actualizan y diseñan instrumentos en el campo de la inclusión y de la atención a la diversidad, lo que hace que la búsqueda deba renovarse de forma periódica para estar al día de las últimas tendencias. Sería muy pretencioso por nuestra parte tratar de aglutinar en un mismo trabajo todos los instrumentos existentes en la literatura. No obstante, consideramos que

podría elaborarse un catálogo de recursos para que el profesorado que quiera utilizar este tipo de herramientas disponga de un repositorio de contenido a su alcance. Sin duda, el manuscrito puede ser útil para todo aquel interesado en la temática e investigadores noveles. Quizás un valor añadido que hace valiosa esta investigación es que no se centra en las propiedades psicométricas de los instrumentos. Por el contrario, profundiza en los aspectos de naturaleza cualitativa y descriptiva que aportan luz sobre las líneas de investigación actuales. Esto se realizó así desde la convicción de que la inclusión no es con carácter exclusivo una cuestión de números o estadística, sino mucho más.

El artículo 4 presenta un proyecto ambicioso con la colaboración de investigadores ingleses de reconocido prestigio en el ámbito de la inclusión que participaron en el diseño y la validación de la herramienta, lo que ciertamente le imprime calidad. Sin embargo, somos conscientes de que en este manuscrito es el comienzo de un largo proceso que ha de continuar con la aplicación de la herramienta en centros educativos de la Región de Murcia. Nuestra intencionalidad es, una vez realizada la validez de contenido, comenzar con la validez de constructo. Para ello, se recogerán datos empíricos que aporten evidencias acerca de la atención a la diversidad en las escuelas. Asimismo, siendo honestos con el modelo de inclusión del que partimos, y con el objeto de obtener una panorámica general de la situación que no esté sesgada, entendemos que Themis debería ampliarse para recoger la voz del alumnado, de las familias y de otros agentes de la comunidad.

Por último, con respecto a los artículos 5 y 6 cabría decir que ambos documentos narran las impresiones percibidas tras la visita a tres centros educativos de la ciudad de Mánchester. Tal vez pueda considerarse que hubiera sido más representativo aumentar el número de centros participantes en la investigación, pero nos encontramos con la limitación de la accesibilidad a la muestra. Las escuelas inglesas son recelosas de su intimidad y protegen en gran medida al alumnado que escolarizan y a sus

familias, lo que hace que la visita de académicos extranjeros para realizar observaciones o entrevistas se vea reducida. En este sentido, los códigos éticos y de seguridad son bastante estrictos. Aun así, los dos estudios realizados permiten conocer algunas de las claves que se están desarrollando en relación con la atención a la diversidad en este contexto. En síntesis, el estudio de las redes de apoyo y colaboración entre escuelas fue muy provechoso e interesante para su posterior difusión en la comunidad científica lo que, a su vez, ha supuesto un aporte para la literatura especializada.

Agenda de investigación futura

A lo largo del proceso de tesis doctoral se han establecido tres líneas de investigación principales: inclusión, mejora escolar y redes de colaboración. En esta dirección, la trayectoria seguida al hilo de este trabajo ha ido perfilando nuestros intereses de indagación. Asimismo, las estancias realizadas en Mánchester y Southampton nos han permitido profundizar en estas temáticas, adquiriendo una visión internacional del estado en el que se encuentran. Ello ha generado un salto cualitativo en nuestro perfil investigador y, por ende, en la proyección e impacto de nuestra producción científica. Aunque pudiera parecer que seis publicaciones son suficientes para la explotación de una tesis doctoral, lo cierto es que un trabajo de esta envergadura contiene muchas más posibilidades de difusión. Por tanto, dentro de la agenda de investigación futura, se encuentran los siguientes proyectos: 1) Estudio piloto con la herramienta Themis en centros educativos, 2) Ampliación de la herramienta a la voz del alumnado, de las familias y de otros agentes de la comunidad, 3) Autoevaluación de centros educativos con la herramienta Themis, 4) Elaboración y difusión de una guía para acometer planes de mejora en las escuelas y 5) Creación y seguimiento de una red de escuelas para el apoyo y la colaboración inter-centros en la Región de Murcia.

3.1. CONCLUSIONS

Regarding paper 1, schools have to self-assess their practices if they are to internally improve their educational processes (San Fabián & Granda, 2013). Self-evaluation of the teaching is understood as a tool to improve the teaching and the students' learning (Bolancé, Cuadrado, Ruiz & Sánchez, 2013). In the self-assessment carried out in this first piece of research, more weaknesses than strengths came to the fore in matters of attention to student diversity, which pointed to the need to undertake projects for improvement that would lead to a change in direction toward more inclusive practices. We coincide with Darretxe et al. (2013) in that to advance effectively in the development of inclusion, the starting point must be the reality of each school. It is, therefore, essential to analyze each school and social context (Ainscow et al., 2012a; Arnaiz & López, 2016). In conclusion, the important contribution of this research was that it generated opportunities and moments for teachers to reflect on their practices, which provided a starting point to project lines of change. Consequently, it is necessary to arrange for interruptions that allow the daily work in schools to be reviewed and to explore ways of developing more inclusive practices (Ainscow, 2005). The identification of positive and negative aspects meant that schools were able to become aware of their own reality, a firm step toward improvement in itself. Once the aspects that were susceptible to change had been identified, the great challenge was the next stage of the research: putting into effect the improvement plans. Directors and teachers were well aware that without commitment and motivation there could be no improvement (Bolívar, 2013), so the lines of action to be undertaken were in accordance with the most immediate needs for change for the development of inclusion.

Article 2 highlighted the interest aroused among the teachers in the quality procedures initiated and the willingness of the teachers to plan,

implement and evaluate the improvement plans for a better response to diversity. Broadly speaking, the planning and implementation stages were valued slightly higher than the mean for the evaluation stage. The incorporation of improvement plans in the day-to-day dynamics of the teaching staff helped to enhance the quality of the response to diversity in the five participant schools. All the schools managed to work into their daily tasks the right courses to introduce processes of change. Simultaneously, a need was detected for a model of closer collaboration between the university and the schools, one in which the university teachers were not seen as external experts to the schools but rather as figures of support, reinforcement and accompaniment during the action plans agreed on. Álvarez & Osoro (2014) state that the university is often research oriented and the school is teaching oriented, and so the exchanges that would be desirable do not come about, when the truth is that the one depends on the other. In the final analysis, it was concluded that the improvements undertaken in the schools had lightened up the way for the development of inclusion oriented practices.

Article 3 started from the study of instruments in the extant literature that were conceived to evaluate the response to diversity, and took as its reference the paper by Guirao & Arnaiz (2014). The idea was to offer a critical and comprehensive appraisal of other instruments in use today that evaluate attention to diversity and inclusive education, with the focus not so much on the instruments' psychometric properties, but rather on the description of their contents from a qualitative perspective. With this in mind, a fair number of tools were found that had been built exclusively to collect the opinions of teachers. However, we hold the belief that it is not only teachers who should reflect on how to respond to student diversity and to make schools more inclusive; students, too, should be allowed their voice in this and other matters. Indeed, student voices are today at the cutting edge of research into the field of inclusion (Alcaraz,

Fernández & Sola, 2012; Fielding, 2011; Messiou, 2013; Susinos & Ceballos, 2012). At the same time, it was considered the more attention needed to be paid to the opinions of families and those of the various local agents by collecting their testimonies. The “school without walls” which Santos-Guerra & De la Rosa (2013) propose contains this idea in essence. In short, in order to measure the degree of inclusion and response to diversity in schools there is a need for effective tools that incorporate the opinions and feelings of all concerned in the community without exclusions.

The conclusions of article 4 mention the creation of a new tool, Themis, which may prove useful as a starting point for improvement processes that aim to develop more inclusive practices in schools. In this sense, the new tool is quite similar to those which inspired its design: 1) *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), 2) *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* [Guide for the reflection and valuation of inclusive practices] (Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009), 3) *ACADI indicators system* (Arnaiz & Guirao, 2015) and 4) *Manchester Inclusion Standard* (Moore, Ainscow & Fox, 2007). It was also concluded that the initial reflection with Themis could be of interest for incorporating changes in the day-to-day dynamics of schools and in putting into effect contextualized plans and projects for improvement. Themis was considered to be a simple tool in this respect and easy to complete, as well as being a quick way of determining the current state of affairs in terms of the response to diversity in schools. It was also established that it could be used with the support of university researchers or independently by each school, which would extend its possibilities, addressing processes of reflection at the individual and the collective level. A further possibility was the inclusion in the process of the “critical friend” which, within this same field, has provided good results in other studies (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz & Sandoval, 2005). Finally, the tool stood out for its transversal character and because it collected the main contents of inclusion that are

currently being researched. The paper ends with the indication that Themis offers the opportunity to think about contexts, resources and processes in schools and involves the teacher in the journey to inclusion.

The conclusions of article threw up a series of potentially interesting aspects in terms of the situation in Spain regarding attention to diversity and inclusion. Management of diversity in Britain includes: 1) a Special Education Needs Coordinator (SENCO), which fosters shared responsibility among teachers in matters of support (Sandoval, Simón & Echeita, 2012), 2) the development of collaboration networks among schools, so increasing the resources for a better response to diversity, 3) the new trends toward a school without walls in which the active participation of the local community, families, volunteers and other services are encouraged (Dyson & Todd, 2011; Kerr, Dyson & Raffo, 2014), and 4) teacher training in the school, which affords the teaching staff the opportunity to update competencies with their colleagues (Moriña & Parrilla, 2006). In order to offer quality inclusive education, the teachers need ongoing renewal (Durán & Giné, 2012). In short, the conclusion is that reflection on the practices in Britain could be useful for advancing in the debate on how to make schools more effective and inclusive (Arnaiz, 2012).

Finally, article 6 concludes that the networks between schools make up a powerful tool for socio-educational change (Sliwka, 2003) and are an excellent platform for school improvement (Ainscow, 2015b, Muijs, 2015b). From the case studies carried out came the following considerations: 1) schools cannot overcome the barriers and inequalities on their own, since inclusion requires shared educational, political and social responsibilities, 2) the challenging circumstances of some underprivileged areas require an appropriate response to diversity and to the contextual reality of each school, 3) the networks between schools that offer mutual support and help are a positive experience for the development of more inclusive schools, and 4) the schools need to open their doors to the local community in order to

make better use of the professional and social capital available (Chapman et al., 2016; Hargreaves & Fullan, 2012).

The most important overall conclusions to be drawn from the findings of the six articles that make up this PhD thesis are:

The *self-evaluation of the inclusion/exclusion processes in the schools* is one of the main stages of the journey to inclusion, since in order to improve the situation one first has to be aware of it. Identifying the positive aspects (strengths) and negative ones (weaknesses) of schools in terms of attention to student diversity and inclusion is a key consideration in any proposal for school improvement. Following the experience with the schools involved in the *Research and Innovation Project of the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness*, we can state that each school has its own idiosyncrasies, characteristics and needs. Hence, the interest in prioritizing contextualized lines of change, reflection about the sense and meaning of inclusion shared by directors and teachers of a same institution, and the inquiry into the initial training in this respect.

Planning, implementation and evaluation of plans for improvement needs continuous support and assessment by the university researchers. A good relation between the university and the school is vital if the plans to improve inclusion in the school are to be successful. Fundamental too are support from Administration and local education policies since plans for improvement suppose much teacher time and involvement. So, if the aim really is for the projects undertaken to gain stability and continuity in the schools, there must be increased help and incentives to do this.

Likewise, having tools to measure inclusion and attention to diversity means that both the self-evaluation processes and the development of improvement plans are easier to bear and more effective. Hence, the creation of Themis offers a new horizon for teacher reflection on contexts, resources and processes that are going on inside and outside the schools.

Lastly, the support and collaboration networks among schools are a growing reality in current research that seeks to respond an educational and social demand to find new ways of enhancing inclusion. The coming years will witness, we are convinced, how networking and bridge-building for support and collaboration between schools will occupy a strategic position in the field of inclusion and school improvement. Nevertheless, exploring links with the community and the better use made of the local professional and social capital that surrounds schools are two outstanding issues for contemporary education.

Limitations, potentials and proposals for improvement

The research carried out in article 1 indicated that the ACADI instrument needed to reduce the number of items and to be updated in line with current laws if it were to be more applicable in schools. The work with the schools collaborating in the project gave us some indications that there was a need to design a new, original and dynamic tool that responded to the demands of the research to be undertaken. One strength of the study was the close relation of the EDUIN research group of the University of Murcia in the administration of the questionnaires as this helped *in situ* to ascertain teachers' opinions of the instrument and any proposals they might have for its improvement.

One research limitation in article 2 was the collaboration between the university and the schools. It was observed that schools required more technical support, orientation and assessment on the part of the researchers in order to put the improvement plans into effect. This type of innovation brings with it the need to use a model of close collaboration and to develop a close relation between the coordinators of the improvement plans and the researchers. However, one positive point was the systematization of the process and the experience gained by both institutions in tackling plans for

improvement. The important lesson learnt, in our opinion, was to accept that theory (university) should be present in practice (school) and vice versa.

As regards article 3, it must be recognized that instruments in the area of inclusion and attention to diversity are continually being designed and updated, so searches have to be periodically renewed in order to keep up with the latest trends. It would be highly pretentious on our part to try to cover in a single study all the instruments in the literature. However, we do believe that it is possible a catalogue of resources for teachers wishing to use these types of tools have a repository of contents at their disposal. This paper may, without doubt, be of use to all those interested in the subject of new researchers. Perhaps some added value of the research is that it does not focus on the psychometric properties of the tools but rather explores in depth the aspects of a qualitative and descriptive nature that shed light on current lines of research. This was done from the conviction that inclusion is not exclusively a question of numbers.

Article 4 presents an ambitious project of collaboration with British researchers of recognized prestige in the field of inclusion, who participated in the design and validation of the tool, and who certainly have added to its quality. However, we are aware that this paper is the start of a long process of applying the tool in the schools of the Region of Murcia. Our aim, once the content has been validated is to begin the validation of the construct. Empirical data will be collected to provide evidence about attention to diversity in schools. If we are honest about the model of inclusion from which we start, and in an attempt to gain an unbiased overview of the situation, we realize that Themis needs to be extended to collect the opinions of students, families and other people in the community.

Finally regarding articles 5 and 6, both recount the perceived impressions following visits to three schools in Manchester, UK. Perhaps a larger number of schools would have been a more representative sample but we had some problems in accessing more. British schools can be distrustful

and they strongly protect their intimacy and their students and their families, so observations and interviews by overseas researchers are limited. The ethical and safety codes are quite strict about this. Even so, the two studies made did throw up some key points about what is going on in terms of attention to diversity in Britain. Briefly, the study of the support and collaboration networks between schools was highly advantageous and interesting and their diffusion to the scientific community has supposed a contribution to the specialist literature.

Future research

Throughout this PhD thesis there have been three main lines of research: inclusion, school improvement and collaboration networks. The visits to Manchester and Southampton gave us deeper insights into these issues and afforded an international view of the current state of affairs. This has led to a qualitative leap forward in our research profile, projection and impact. While six publications may seem sufficient for a PhD thesis, it is clear that a work of this caliber has many more possibilities for diffusion. Hence, the forthcoming agenda includes the following projects: 1) a pilot study with the Themis tool in schools, 2) extending the tool to the students, families and other stakeholders in the community, 3) using Themis for self-evaluation by the schools, 4) preparation and dissemination of plans for improvement in schools and 5) creation and monitoring of a network of schools for support and collaboration in Murcia.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación (2007). *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Recuperado de <https://www.included.eu/sites/default/files/documents/DeclaracionLisboaES.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales. (2010). *Conferencia Internacional "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf
- Ahsan, M.T., y Mullick, J. (2013). The journey towards inclusive education in Bangladesh: Lessons learned. *Prospects*, 43, 151-164.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2015a). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- Ainscow, M. (2015b). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2016a). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
- Ainscow, M. (2016b). Diversity and equity: a global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.

- Ainscow, M. (2016c). Equidad, el gran reto de los sistemas educativos. En H.J. Malone (Ed.), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 101-106). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M. (2016d). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012a). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012b). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects* 38, 15-34.
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 27-39.
- Alfageme, M.B., Miralles, P., y Monteagudo, J. (2010). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 48-60.

- Álvarez, C., y Osoro, J.M. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227.
- Álvarez, C., y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.
- Álvarez, M.I., y Verdugo, M.A. (2012). Educación inclusiva ¿Una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., y Padilla, M.T. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- Anderson, L., y Roberts, T.L. (2007). The journey to inclusion. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 15(1), 121-134.
- Armstrong, F. (2012). Landscapes, spatial justice and learning communities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 609-626.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. Recuperado de https://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-activity/education-skills/departmentsforeducation/176496DFE-RR466__School_improvement_effective_school_partnerships.pdf
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas. Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P., Azorín, C.M., y García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnaiz, P., Azorín, C.M., y Martínez, R. (2013). *Diseño de planes de mejora para la detección y atención de dificultades de aprendizaje en el alumnado de Secundaria*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables. Almería.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J.M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Guirao, J.M. y Martínez, R. (2016). Building inclusive processes for school improvement: a case study. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 290-294.
- Arnaiz, P., y Azorín, C.M. (2013). *Planes de mejora y medidas de atención a la diversidad en educación primaria*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Murcia.
- Arnaiz, P., y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., y Guirao, J.M. (2014). Atención a la diversidad y buenas prácticas en una escuela inclusiva. *Revista Educadores*, 252, 22-36.
- Arnaiz, P., y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P., y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de educación infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.

- Arró, M., Bel, M.C., Cuartero, M., Gutiérrez, M.D., y Peña, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Jornadas de Fomento de la Investigación. Castellón.
- Ayllón, M.F., Gómez, I.A., y Rodríguez, L. (2013). La inclusión: un camino en construcción. *Etic@net*, 13(2), 301-323.
- Azorín, C.M. (2014a). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Azorín, C.M. (2014b). *Luces y sombras del Modelo EFQM en educación: la calidad a través de los planes de mejora*. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y desarrollo. Málaga.
- Azorín, C.M. (2016a). ¡Abre los ojos! Un proyecto de mejora educativa para la prevención de drogas en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 141-159.
- Azorín, C.M. (2016b). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.
- Azorín, C.M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.
- Azorín, C.M. (en prensa a). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*.
- Azorín, C.M. (en prensa b). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Azorín, C.M., Ainscow, M., Arnaiz, P., y Goldrick, S. (en prensa). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Azorín, C.M., y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.

- Azorín, C.M., y Arnaiz, P. (2014). *Construyendo sistemas educativos inclusivos alejados de prácticas excluyentes*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Castellón.
- Azorín, C.M., y Arnaiz, P. (2016a). *Mejorando la inclusión a través de una red virtual para la colaboración intercentros*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia.
- Azorín, C.M., y Arnaiz, P. (2016b). *Una plataforma virtual para compartir recursos sobre planes de mejora en centros educativos: experiencia piloto*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Albacete.
- Azzopardi, A. (2011). Conceptualising discursive communities: developing community in contemporary society. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 179-192.
- Bacqué, M.H., y Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte.
- Bal, A., Kozleski, E.B., Schrader, E., Rodriguez, E.M., y Pelton, S. (2014). Systematic Transformation from the Ground-Up: Using Learning Lab to Design Culturally Responsive School Positive Behavioral Supports. *Remedial and Special Education*, 35(6), 327-338.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Basit, T., y Tomlinson, S. (2012). *Social inclusion and higher education*. Bristol: The Policy Press.
- Beauchamp, K. (2012). Changes in the political and policy response towards disabled students in the British higher education system: a journey towards inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(3), 254-269.

- Bell, J.F. (2003). Beyond the School Gates: the influence of school neighbourhood on the relative progress of pupils. *Oxford Review of Education*, 29(4), 485-502.
- Belley, C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: and empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292.
- Benítez, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista de la CEPAL*, 86, 47-62.
- Bolancé, J., Cuadrado, R., Ruiz, J.R., y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 61-86.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57-72.

- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-20.
- Bravo, L.I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: economy, society, and culture*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2016). A sociology of power: my intellectual journey. *Annual Review of Sociology*, 42, 1-19.
- Causton, J., y Tracy-Bronson, C.P. (2015). *The Educator's Handbook for Inclusive School Practices*. London: Brookes Publishing.
- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Clark, C., Dyson, A., y Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schooling*. London: Fulton.
- Climent, G. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Colmenero, M.J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. Su

- incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15.
- Colmenero, M.J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-18.
- Corbett, J., y Slee, R. (2016). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 133-146). London: Routledge.
- Creemers, B., y Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Oxon: Routledge.
- Creemers, B., y Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Croll, P., y Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- Cummings, C., Dyson, A., y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.
- Curcic, S., Gabel, S.L., Zeitlin, V., Cribaro, S., y Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117-133.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420.
- Chapman, C. (2012). School improvement research and practice. A case of back to the future? En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Rynolds y P. Sammons (Eds.), *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 27-43). London: Routledge.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational

- equity and improvement. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Chapman, C., y Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323.
- Chapman, C., y Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200-226.
- Chapman, C., y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on students outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Chapman, C., y Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Berkshire: CfBT Education Trust.
- Chenoweth, K. (2017). *Schools that succeed. How Educators Marshal the Power of Systems for Improvement*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- Christens, B. D. (2013). In Search of Powerful Empowerment. *Health Education Research*, 28(3), 371-374.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclutoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- DCSF (2008). *21st century schools: A world class education for every child*. London: DCSF.
- De Haro, R., Guirao, J.M., y Azorín, C.M. (2016). Autoevaluación de centros educativos para la mejora de la inclusión. En A. Palomares (Presidencia), *Apoyar la inclusión educativa. Propuestas de cambio y mejora en centros de educación infantil y primaria, y educación secundaria*. Simposio llevado a cabo en el XIII Congreso Nacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Albacete.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Deppeler, J., y Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6.
- Díaz, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J., y Riera, J. (2016). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.
- Díaz, J., Civís, M., y Guardia, J. (2014). Strengthening education through collaborative networks for leading the cultural change. *School Leadership & Management*, 34(2), 179-200.
- Domenéch, A., y Moliner, O. (2011). *Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Educación Especial y Mundo Digital. Almería.
- Domínguez, J., y Pino, M.R. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 123-134.
- Dudley, P. (2012). Lesson study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.
- Durán, D., y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.

- Dyson, A. (2008). Beyond the school gates: schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2(2), 39-54.
- Dyson, A., y Kerr, K. (2011). *Taking action locally: schools developing innovative area initiatives*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Dyson, A., y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Monarca, H.A., Sandoval, M., y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Editorial MAD.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. New York: Routledge.
- Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.

- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Espiñeira, E.M., Muñoz, J.M. y Zeimer, M.F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 145-155.
- European Disability Forum. (2009). *Educación inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos*. Bruselas: EDF.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 374, 26-30.
- Fernández, R.D., Carmona, M., y Di Masso, A. (2016). Exploring links between empowerment and community-based arts and cultural practices: perspectives from Barcelona practitioners. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 229-245.
- Ferrandis, M.V., Grau, C., y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ferreira, C., Vieira, M.J., y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-444.
- Feys, E., y Devos, G. (2014). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 31-61.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., y Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R).

- Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(1), 50-65.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: always leave them learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M., y Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms*. New York: Teachers College Press.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Galán, A., Fernández, M., y Sanahuja, J.M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 89-108.
- García, D., Pastor, L., Juárez, G., y García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. *Educación y Diversidad*, 5(1), 45-57.
- García, E., y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-26.
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- Gomariz, M.A., Hernández, M.A., García, M.P., y Parra, J. (en prensa). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón*.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 125-135.

- González, A.C. (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusao*, 1(3), 19-29.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131-1154.
- Guerrero, B.J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 87-103.
- Guirao, J.M., y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 22-47.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., y Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hands, C.M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 189-207.
- Hargreaves, A., Boyle, A., y Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappa*, 97(3), 42-48.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A., y Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hernández, E., Navarro, M.J., López, A., y Ordoñez, R. (2013). Study of school education networks in Adalusia (Spain): key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 88-100.
- Herrero, S. (2006). Reflexiones y propuestas para un desarrollo local equitativo y sostenible. En M.A. Murga (Coord.), *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa* (pp. 317-345). Madrid: Pearson.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, A. (2011). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, A. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 227-281.
- House Of Commons Education Committee (2013). *Schools partnerships and cooperation*. London: The Stationery Office.
- Humberd, B.K., Clair, J.A., y Creary, J. (2015). In our own backyard: when a less inclusive community challenges organizational inclusion. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34(5), 395-421.
- Iranzo, P., Tierno, J.M., y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.
- Jiménez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.
- Jull, S. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 489-500.
- Katz, S., y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.

- Kerr, K, Dyson, A., y Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place. Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
- Kerr, K., Dyson, A., y Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265-282.
- Kools, M., y Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris: OECD.
- Ladwig, J.G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371-388.
- León, M. J., y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Lin, J., Meredith, J., Childs, J., Kay, M., y Weber, D. (2015). Designing inter-organizational networks to implement education reform: an analysis of state race to the top applications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 92-112.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- López, A., Ordoñez, R., Hernández, E., y Navarro, M.J. (2013). Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: desarrollo de un trabajo colaborativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 25-41.

- López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Luger, R., Prudhomme, D., Bullen, A., Pitt, C., y Geiger, M. (2012). A journey towards inclusive education: a case study from a 'township' in South Africa. *African Journal of Disability*, 1(1), 1-5.
- Lundh, U., Nilsson, L., Nilsson, A., Pareto, L., Petersen, A.L., Sofkova, S., Spante, M., y Wicke, K. (2012). *Nordic Innovation Networks in Education: Dealing with Educational Challenges with Cross Boarder Collaboration and User Driven Design*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268485423_Nordic_Innovation_Networks_in_Education_Dealing_with_Educational_Challenges_with_Cross_Boarder_Collaboration_and_User_Driven_Design
- Lledó, A. (2009). *De la integración a la inclusión de los alumnos y alumnas en los centros escolares de las comarcas de la provincia de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- MacGilchrist, B. (2000). Improving Self-Improvement? *Research Papers in Education*, 15(3), 325-338.
- Marchesi, A. (2004). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid: Alianza Editorial.

- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Recuperado de <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Martín, A., y Morales, J.A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 5(1), 1-17.
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 177-200.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino hacia la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 165-183.
- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Matsuura, K (2008). Prefacio. *Perspectivas*, 38(1), 1-3.
- Mérida, R., González, M.E., y Olivares. M.A. (2012a). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad: evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 24(1), 95-110.
- Mérida, R., González, M.E., y Olivares. M.A. (2012b). Experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 447-465.
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 86-96.

- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Miles, S., y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools. An inquiry-based approach*. London: Routledge.
- Miles, S., y Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Mitchell, D. (2017). *Diversity in Education. Effective ways to reach all learners*. New York: Routledge.
- Montánchez, M.L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio Exploratorio*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Moolenaar, N.M., Slegers, P.J.C. y Daly, A.J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Moore, M., Ainscow, M., y Fox, S. (2007). *The Manchester Inclusion Standard*. Manchester: Manchester City Council.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. *Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. Revista de Educación*, 327, 295-414.

- Moriña, A., y Parrilla, M.A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muijs, D. (2015a). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 294-305.
- Muijs, D. (2015b). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. En L. Stoll y K. Seashore (Eds.), *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas* (pp. 166-180). London: Open University Press.
- Mulholland, M., y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspective of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083.
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Muñoz, M.A., Raposo, M., Doval, M.I., y Parrilla, M.A. (2011). Una red local intercentros para la inclusión educativa. *Revista Quaderns Digitals*, 69, 1-15.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.

- Murillo, F.J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(3), 3-6.
- Murillo, F.J. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 3-4.
- Murillo, F.J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: Un camino importante para la mejora de los centros educativos. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- Navarro, M.J., Hernández, E., Ordoñez, R., y López, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 681-688.
- Naylor, C. (2005). *Inclusion in British Columbia's public schools: Always a journey, never a destination?* Recuperado de <http://www.bctf.ca/diversity/reports/InclusionJourney/report.pdf>
- Nguyen, X.T. (2015). *The Journey to Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury.
- Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: Participation in learning communities. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 23-37.
- Oliver, M., y Barnes, C. (1996). *Disabled people and social policy: From exclusion to inclusion*. London: Longman.

- ONU (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- ONU (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2025.pdf>
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU (1979). *Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU (1985). *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/HumanRightsOfIndividuals.aspx>
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU (1993). *Normas uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- ONU (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU (2000). *Declaración del Milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Opertti, R., Walker, Z., y Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, edited (pp. 149-169). London: Sage.
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *ESE*, 4, 67-83.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2008). *Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2008). *Conferencia Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2010). *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana "Mar de Plata"*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/declaraciondemardelplata.php>
- Padilla, M., y Gómez, J. (2014). Análisis discursivo de la construcción y deconstrucción de la equidad: un estudio de caso para su aplicación en el ámbito de la educación para la igualdad. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 14-28.
- Panigua, J. (2013). Educación social y desarrollo local en el medio rural: proyecto de animación sociocultural y emprendimiento. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 26, 161-184.
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, M.A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Parrilla, M.A., Martínez, E., y Raposo, M. (2015). How inclusive education becomes a community project: a participatory study in the Northwest of Spain. *The New Educational Review*, 42(4), 177-188.

- Parrilla, M.A., Muñoz, M.A., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Parrilla, M.A., Raposo, M., y Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Pearson, S. (2016). *Rethinking Children and Inclusive Education. Opportunities and Complexities*. London: Bloomsbury.
- Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192.
- Pickett, C., Springgate, S., Stotz, S., y Vance, T. (2014). Difficult conversations: Lessons along the journey towards inclusion. *The Foundation Review*, 6(1), 81-89.
- Quezada, A.M., González, S., Solís, K., y Zúñiga, C. (2015). Validación de la prueba general para la evaluación del desarrollo para infantes y adolescentes entre los 6 y los 14 años de edad (EVADE). *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, 29, 1- 13.
- Ramasut, A. y Reynolds, D. (1997). Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. En R. Slee (Ed.), *Is There a Desk with my Name On IT?* (pp. 219-240). London: The Falmer Press.
- Rappaport, J. (1981). In praise of a paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.
- Rawls, J. (1958). Justice as Fairness. *The Philosophical Review*, 67(2), 164-194.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.

- Reynolds, D., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Bollen, R. (1996). *Making Good Schools*. London: Routledge.
- Richmond, V.M. (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión. *Revista Educación*, 33(2), 81-93.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Rinta, T., Purves, R., Welch, G., Stadler, S., y Bissig, R. (2011). Connections between Children's Feelings of Social Inclusion and their Musical Backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 35-57.
- Robles, P., y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.
- Ruaire, G. (2013). Including who? Deconstructing the discourse. En G. Ruairc, E. Ottesen, y R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices* (pp. 9-18). The Netherlands: Sense Publishers.
- Rubio, L., y Puig, J. M. (2012). ¿Cómo mejorar la cultura moral de los centros educativos? En J.M. Puig (Coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23.
- Sales, M.A., Ferrández, R., y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- San Fabián, J.L., y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.

- Santos-Guerra, M.A., y De La Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sartory, K. (en prensa). Support for school-to-school networks: how networking teachers perceive support activities of a local coordinating agency. *British Journal of Educational Studies*.
- Save the Children (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children España.
- Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save the Children España.
- Silva, M., Marques, S., y Araújo, H.C. (en prensa). Networking in education: from concept to action –An analytical view on the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal. *Improving Schools*.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2016). Diversity at Risk in an Age of Exclusion. *The International Journal of Diversity in Education*, 16(3), 45-58.
- Sliwka, A. (2003). Networking for educational innovation: A comparative analysis. En D. Istance y M. Kobayashi (Eds.), *Schooling for tomorrow: Networks of innovation, towards new models for managing schools and school systems* (pp. 49-63). Paris: OECD.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso, A., y Ribot, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de

- procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- Soresi, S., Nota, L., y Wehmeyer, M.L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719-737.
- Townsend, T. (1998). The Primary School of the Future: Third World of Third Millenium? En T. Townsend (Ed.), *The Primary School in Changing Times: The Australian Experience* (pp. 235-248). London: Routledge.
- Townsend, T. (2012). Thinking and acting both locally and globally: the future for school effectiveness and school improvement. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 177-187). London: Routledge.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO (1981). *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000518/051805sb.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Inclusive schools and community support programmes*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2002). *Educación para todos ¿Va el mundo por el buen camino?* París: UNESCO.
- UNESCO (2003-4). *Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005a) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005b). *Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- UNESCO (2005c). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas. Atención y educación primaria en la infancia*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008a). *Conferencia Internacional de Educación*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_I
CE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)

- UNESCO (2008b). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- UNESCO (2008c). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos.* París: UNESCO.
- UNESCO (2009a). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* París: UNESCO.
- UNESCO (2009b). *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Salamanca_PPT.pdf
- UNESCO (2009c). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París: UNESCO.
- UNESCO (2009d). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza.* París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados.* París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.* París: UNESCO.
- UNESCO (2012a). *Iniciativa Mundial "La educación ante todo".* Nueva York: UNESCO.
- UNESCO (2012b). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación.* París: UNESCO.
- UNESCO (2013-4). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos.* París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos.* Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO (2015a). *Foro Mundial sobre la Educación.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- UNESCO (2015b). *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos.* París: UNESCO.

- UNESCO (2016a). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016c). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO y UNICEF (2015). *Fixing the broken promise of education for all. Finding from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UIS.
- UNICEF (2010). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: UNICEF.
- UNICEF (2015). *Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad*. Nueva York: UNICEF.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I., y Santamaría, M. (2009). *Situación Actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación*. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) e Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca: INICO.
- Villa, R., y Thousand, J. (2016). *The Inclusive Education Checklist: A Self-Assessment of Best Practices*. Naples: Dude Publishing.
- Ward, S.C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T., y Roberts, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.

- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock report. Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenges contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93-112.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Chau, D., y Polhemus, J. (2003). Improving schools through networks. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.
- Wyn, J. (2009). *Youth health and welfare: the cultural politics of education and wellbeing*. Melbourne: Oxford University Press.

[4]

Artículos



4.1. ARTÍCULO 1

Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión

Teacher Self-assessment to Improve Educational Processes in Schools Walking towards Inclusion

Pilar Arnaiz y Cecilia Azorín

Revista Colombiana de Educación, 2014, 67, 227-245.

RESUMEN: El propósito de este trabajo es realizar una autoevaluación docente de los procesos educativos que se están llevando a cabo en cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia (sureste de España) con el fin de valorar las necesidades que presentan estas escuelas desde un enfoque inclusivo y de establecer, a posteriori, líneas de actuación y mejora con las que atender más adecuadamente a la diversidad del alumnado. Para ello, se ha utilizado la Escala de valoración del proceso educativo dirigida al profesorado, que configura uno de los cuatro ámbitos de estudio de la *Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión* (Guía ACADI). La información recogida ha sido analizada con el programa SPSS, lo que ha permitido el cálculo de los estadísticos descriptivos y la concreción de los aspectos mejorables, aceptables o buenos. Los resultados evidencian como fortalezas la adecuada programación de actividades y la implementación de mecanismos de evaluación continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto a las debilidades, las principales carencias afloran en las actuaciones de refuerzo y de ampliación educativa, en la coordinación del profesorado regular y el de apoyo, y en el respeto a los diferentes ritmos de los discentes. Finalmente, el colectivo docente se compromete a emprender proyectos de mejora valorando las acciones de cambio más inmediatas para el desarrollo de la inclusión educativa en las aulas.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>

URL: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2878>

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

Mi aportación a este artículo ha estado relacionada con: 1) *la visita a los centros participantes en el Proyecto I+D+i "Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria"* (EDU2011-26765) para el desarrollo de reuniones con el personal directivo y docente, 2) *la redacción en colaboración con mi directora de tesis del marco teórico*, lo que implica la contextualización del estudio y la búsqueda de referencias sobre autoevaluación de centros educativos para la mejora de la inclusión, 3) *el análisis de los datos* (que fueron recogidos por los miembros del Grupo de Investigación EDUIN del que soy colaboradora) *con el paquete estadístico SPSS* para la delimitación de las fortalezas y debilidades, 4) *la discusión de los resultados* y 5) *la formulación de las conclusiones y líneas de cambio* derivadas de los hallazgos obtenidos. Asimismo, me he responsabilizado del *proceso editorial del texto*.

4.2. ARTÍCULO 2

Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva

Evaluation of improvement plans in inclusion-oriented schools

Pilar Arnaiz, **Cecilia Azorín** y M^a Paz García-Sanz

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 2015, 19(3), 326–346.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es valorar la planificación, la implementación y la evaluación de planes para la mejora de la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes que trabajan en centros educativos de orientación inclusiva. Para ello, se expone un estudio de casos en el que han participado cinco centros de titularidad pública, que ofertan enseñanzas en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en la Región de Murcia, en colaboración con el personal investigador universitario responsable del proyecto. Los resultados derivados del cuestionario creado ad hoc indican que el profesorado valora positivamente el proceso seguido durante la planificación y la implementación de los planes de mejora. Sin embargo, en lo que respecta a la fase de evaluación se perciben dificultades en la adecuación de los instrumentos utilizados y se evidencia la necesidad de colaborar más estrechamente para una relación universidad-escuela verdaderamente efectiva.

URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43659>

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

De forma previa a la redacción del manuscrito, he llevado a cabo *visitas periódicas a los centros* para trabajar en colaboración con el personal directivo y docente en la *planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora, ejerciendo labores de apoyo y asesoramiento*. Esto me permitió adquirir un alto grado de conocimiento de cómo estaba yendo el

proyecto y aquellos aspectos que requerían mayor atención en los distintos escenarios. Una vez finalizada la etapa de trabajo en los centros, he colaborado en: 1) *la elaboración del cuestionario* administrado al profesorado, 2) *la creación del fichero en el programa SPSS y la introducción de los datos* recogidos para su análisis, 3) *la redacción de la parte teórica* del artículo sobre planes de mejora en contextos educativos inclusivos y 4) *la elaboración en colaboración con mi directora de tesis de la sección de discusión y conclusiones*. Asimismo, me he encargado del proceso editorial del texto.

4.3. ARTÍCULO 3

Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad

Analysis of instruments on inclusive education and response to diversity

Cecilia Azorín

Revista Complutense de Educación, en prensa.

RESUMEN: El propósito de este trabajo es la recopilación, descripción y comentario de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Con este fin, se presenta un estudio descriptivo que aglutina una serie de instrumentos elaborados para su cumplimentación por parte del profesorado, del alumnado y de las familias. Se ha considerado como criterio la selección de instrumentos diseñados para la recogida de información sobre atención a la diversidad y educación inclusiva en distintos escenarios y niveles escolares. Asimismo, se ha hecho uso del análisis de contenido como método de investigación y se ha utilizado la técnica de revisión documental. Los hallazgos revelan que los instrumentos dirigidos al profesorado indagan en el uso de diferentes tipos de medidas, su actitud hacia la diversidad, su opinión sobre la educación inclusiva y su formación. Por otro lado, los instrumentos creados para recoger la voz del alumnado profundizan principalmente en las prácticas educativas que suceden en las aulas, mientras que los instrumentos ideados para las familias aluden a su nivel de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. En este sentido, las conclusiones indican que el colectivo discente es preguntado más bien por las prácticas educativas y climas de aula que por las actitudes hacia la inclusión, como es el caso de los docentes. Paralelamente, se propone ahondar en el estudio de los valores que emanan de las familias, y reflexionar si éstos son aspectos facilitadores o limitadores de la inclusión. Por último, se incide en la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que permitan a los creadores de futuros instrumentos avanzar hacia el desarrollo de prácticas más inclusivas y construir conocimiento.

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

La redacción de este artículo la he desarrollado en autoría única. Mi contribución ha estado relacionada con el análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Con esta finalidad, el texto presenta la recopilación, descripción y comentario de instrumentos (dirigidos al profesorado, al alumnado y a las familias) que están orientados a la investigación de aspectos vinculados con la educación inclusiva y con la atención a la diversidad. Tras el análisis del contenido de estos instrumentos, los hallazgos revelan las líneas de investigación que se están acometiendo en los diferentes colectivos. De este modo, el documento elaborado ordena lo que existe a día de hoy en la literatura para evaluar, medir y diagnosticar el grado de inclusión o la respuesta a la diversidad del alumnado. Por consiguiente, se trata de un material original que conlleva el aporte de conocimiento para la comunidad científica.

4.4. ARTÍCULO 4

A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools

Una herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad en las escuelas

Cecilia Azorín, Mel Ainscow, Pilar Arnaiz y Sue Goldrick

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, en prensa.

ABSTRACT: This article describes the design process of a tool for teacher reflection on the response to the diversity of students in schools. The tool has been checked by 31 British and Spanish researchers 'inter-judges' to ensure its content validity. These professionals were asked to draw on their knowledge and experience of response to diversity, inclusive education and research methodology. The paper includes (1) the discourse created through the semi-structured interviews with the British participants during the revision of the initial version of the tool, (2) the rating of the material generated through a group discussion of researchers from the home university of the authors in Spain, and (3) the evaluation of other Spanish reviewers, who completed a custom-built evaluation chart, using the aggregated individual method. The quantitative and qualitative information gleaned from the chart was analyzed with IBM SPSS 22.0 and Atlas.ti 7 software. The findings, opinions and suggestions to change have been incorporated into the final version of the tool, which we have called *Themis Inclusion Tool*. The conclusions drawn are that it is a new resource that may serve as a starting point for improvement processes geared towards more inclusive practices in schools.

URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

Con anterioridad a la redacción de este artículo, realicé una estancia de investigación en el *Centre for Equity in Education* de la Universidad de Manchester, bajo la supervisión del profesor Mel Ainscow, que me permitió estar en contacto con prestigiosos investigadores en educación inclusiva. En este marco propicio se gestó el diseño de la Herramienta Themis. Mi contribución al artículo ha sido alta, pues he realizado entrevistas a los expertos ingleses que han participado en el proceso de validez de contenido interjueces, he llevado a cabo junto con mi directora de tesis un rico proceso de discusión con el Grupo de Investigación EDUIN (del que soy colaboradora) para la revisión de la versión inicial de la herramienta y he participado en el proceso de evaluación de jueces españoles de diferentes universidades. Para ello, he utilizado y elaborado diferentes instrumentos de recogida de información como el diario de campo o las plantillas de revisión de los jueces. Paralelamente, en colaboración con las coautoras de este trabajo, he llevado a cabo el análisis de los datos y la redacción del marco teórico y empírico del artículo, con especial incidencia en la explicación de las distintas fases acometidas durante el diseño de Themis. Para el análisis de datos de naturaleza cuantitativa he utilizado el paquete estadístico SPSS y para el análisis de datos de naturaleza cualitativa el software Atlas.ti. También he desarrollado la invención de una “rosa de los vientos” como estrategia para la utilización de Themis en las escuelas. Por último, he aportado ideas para la elaboración del apartado de conclusiones y me he encargado de la maquetación final de la herramienta, actualizando su contenido en las distintas etapas hasta su versión definitiva y responsabilizándome del proceso editorial del texto.

4.5. ARTÍCULO 5

La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés:
un estudio de casos

Responding to student diversity in the English context: case studies

Cecilia Azorín

Enseñanza & Teaching, 34(2), 77-91.

RESUMEN: La reflexión sobre cómo responder de un modo más eficaz a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas es una constante de la literatura actual. El objetivo de este trabajo es exponer algunas de las impresiones percibidas por una investigadora española tras la visita a tres escuelas inglesas catalogadas como *Academies* (centros independientes que gestionan su presupuesto y tienen libertad para innovar en el currículo que imparten). Esto hace que se reconsideren nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención del alumnado. En este sentido, se presenta un estudio de casos de naturaleza descriptiva con los datos más significativos de las entrevistas realizadas a los Equipos Directivo y Docente. A tenor de las anotaciones recogidas en el diario de campo utilizado, las conclusiones indican una serie de aspectos susceptibles de interés para la realidad española. A este respecto, la gestión de la diversidad en el contexto inglés incluye: 1) una figura para la coordinación de necesidades educativas especiales, lo que favorece en el profesorado la responsabilidad compartida de los apoyos; 2) el desarrollo de redes de colaboración entre escuelas, que incrementa los recursos para la atención a la diversidad; 3) nuevas tendencias hacia una *escuela sin muros*, en la que se apuesta por la participación activa de la comunidad local, las familias, el voluntariado, así como otros agentes y servicios; y 4) la formación del profesorado en el centro, que brinda la oportunidad de actualizar competencias con los colegas.

DOI: <https://doi.org/10.14201/et20163427791>

URL:

<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163427791>

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

La redacción de este artículo la he desarrollado en autoría única. En este trabajo se reflexiona sobre cómo responder de un modo más eficaz a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas. En el texto se acomete un estudio de casos tras la visita a tres escuelas inglesas que son centros referentes de buenas prácticas en materia de equidad e inclusión. Para ello, llevé a cabo entrevistas con los equipos directivo y docente y utilicé un diario de campo para la recogida de información. Una vez analizados los testimonios recogidos, llegué al establecimiento de una serie de conclusiones de interés desde el punto de vista de la realidad española. Entre los aspectos más significativos destaca la responsabilidad compartida de los apoyos por parte del profesorado, el desarrollo de redes de colaboración entre las escuelas, el incremento de la participación de la comunidad local en el escenario educativo, y la interesante formación colaborativa de los docentes en sus centros. En este sentido, me he encargado de la realización del manuscrito en su totalidad.

4.6. ARTÍCULO 6

Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa

Networks collaboration between English schools to improve inclusion

Cecilia Azorín

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, en prensa.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado, mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de casos de naturaleza descriptiva en el que han participado tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo. La información derivada de las entrevistas realizadas al personal directivo, docente, administrativo e investigador ha sido analizada con el software Atlas.ti 7. Los hallazgos indican que las escuelas necesitan, entre otras cuestiones, disponer de un respaldo político que favorezca el desarrollo de la inclusión dentro y fuera de las aulas, crear redes de colaboración con las escuelas vecinas que permitan compartir experiencias y recursos, y abrir sus puertas a la comunidad local para un mejor aprovechamiento del capital social.

URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

APORTACIÓN DE LA DOCTORANDA

La redacción de este artículo la he desarrollado en autoría única. En este caso, el objetivo es reflexionar sobre cómo pueden las escuelas superar sus barreras para ser más inclusivas y responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante la involucración en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico. Para ello, se llevó a cabo un estudio de casos de naturaleza descriptiva, con la participación de tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo y colaboración. En la introducción teórica realizada se abordan interesantes aspectos relacionados con la idea de inclusión educativa y social, las reformas educativas de la política inglesa, el papel de la comunidad en la escuela y las redes de colaboración *intercentros*. Para la recogida de información se desarrollaron entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de documentos y utilización del diario de campo. En los resultados se expone las ventajas que tiene colaborar entre escuelas y más allá de las escuelas con la comunidad. Igualmente, el apartado de discusión y conclusiones redactado aporta conocimiento sobre el uso de estas redes para la mejora de la inclusión.

[5]

Cartas de aceptación





Revista Complutense de Educación

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
e-mail: rce@edu.ucm.es

DOÑA COVADONGA RUIZ DE MIGUEL, DIRECTORA DE LA REVISTA
COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, CON ISSN 1130-2496.

CERTIFICA

Que el artículo titulado "Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad" elaborado por CECILIA MARIA AZORIN ABELLAN, ha sido evaluado favorablemente por el Consejo Evaluador de la Revista Complutense de Educación y se publicará en uno de los próximos números de la revista.

Y, para que conste a los efectos oportunos, firma el presente certificado en Madrid, a 25 de abril de 2016.



Covadonga Ruiz de Miguel
Editora
Revista Complutense de Educación

Profesorado

Revista de Currículum y Formación del Profesorado

Grupo de Investigación FORCE

Universidad de Granada

<http://www.ugr.es/local/recfpro>

ISSN 1138-414X



ugr

Universidad
de Granada

Jesús Domingo Segovia, Catedrático de Universidad, con NRP: 2415293046A0504 y Secretario de Redacción de la Revista "Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado"

Informa que

El artículo titulado "*A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools*", cuya autora es **Dña. Cecilia María Azorín Abellán** de la Universidad de Murcia, ha superado positivamente el proceso de evaluación por pares y será publicado próximamente en "Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado".

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo el presente certificado, con el visto bueno del Director, en Granada a 31 de Enero de 2017.

El Secretario de Redacción



Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Revista Profesorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/nº, 18071 Granada.
Tlfno: 958243741 E-mail: jdomingo@ugr.es



Profesorado

Revista de Currículum y Formación del Profesorado

Grupo de Investigación FORCE

Universidad de Granada

<http://www.ugr.es/local/recfpro>

ISSN 1138-414X



ugr

Universidad
de Granada

Jesús Domingo Segovia, Catedrático de Universidad, con NRP: 2415293046A0504 y Secretario de Redacción de la Revista "Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado"

Informa que

El artículo titulado "*Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa*", cuya autora es **Dña. Cecilia María Azorín Abellán** de la Universidad de Murcia, ha superado positivamente el proceso de evaluación por pares y será publicado próximamente en "Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado".

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo el presente certificado, con el visto bueno del Director, en Granada a 31 de Enero de 2017.

El Secretario de Redacción



Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Revista Profesorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/nº, 18071 Granada.
Tlfno: 958243741 E-mail: jdomingo@ugr.es

