

**VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)**

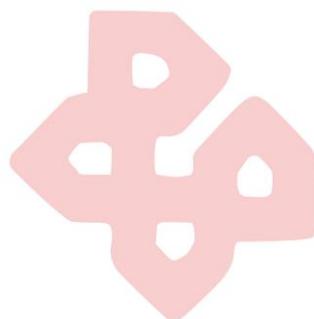
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 30/01/2018

Fecha de aceptación 23/04/2018

## **REDES DE APOYO Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

*Support and Collaboration Networks for Improving Inclusive Education*



***Pilar Arnaiz Sánchez***

***Remedios De Haro Rodríguez***

***Cecilia María Azorín Abellán***

***Universidad de Murcia***

***Email: [parnaiz@um.es](mailto:parnaiz@um.es), [rdeharor@um.es](mailto:rdeharor@um.es),***

***[cmaria.azorin@um.es](mailto:cmaria.azorin@um.es)***

***ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>,***

***<https://orcid.org/0000-0002-5002-1438>,***

***<https://orcid.org/0000-0001-8454-8927>***

### **Resumen:**

El derecho de toda persona a recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva plantea a los centros educativos y a las comunidades de referencia, la necesidad de implicarse en continuos procesos de reflexión-acción colaborativos para mejorar y alcanzar dichas metas. En este trabajo presentamos un proyecto de investigación desarrollado en la Región de Murcia en los últimos años (2012/2016) dirigido a promover procesos educativos inclusivos en la enseñanza obligatoria. El objetivo general del artículo es exponer los resultados del citado proyecto y, paralelamente, dar a conocer las potencialidades que ofrece la creación de una red de apoyo y de colaboración entre centros educativos localizados en un entorno geográfico próximo. Partiendo de este propósito, describimos y analizamos el trabajo llevado a cabo en esta alianza con la finalidad de favorecer el cambio y el desarrollo de planes para la mejora de la inclusión. Desde una metodología de investigación-acción participativa, cuatro escuelas de Educación Infantil y Primaria y un instituto de Educación Secundaria (130 docentes) se constituyeron en una red. La puesta en marcha de las diferentes fases (análisis de la realidad, identificación de los procesos que favorecen la inclusión y la exclusión del alumnado, diseño y desarrollo de planes de mejora, y evaluación) ha posibilitado mejoras significativas en cada uno de los centros. Las conclusiones ponen de manifiesto las ventajas que, desde el punto de vista de la educación inclusiva, se derivan del trabajo en red

***Palabras clave:*** educación inclusiva, investigación-acción participativa, mejora escolar, redes educativas, evaluación.

**Abstract:**

Every person has the right to receive an inclusive, equitable and quality education, this, therefore, establishes the need for schools and their catchment area communities to engage in continuous and collaborative reflection-action processes in order to improve and achieve these goals. In this work we present a research project developed in the Region of Murcia over the last few years (2012-2016) aimed at promoting inclusive educational processes in compulsory education. The overall aim of the article is to present the results of the aforementioned project and, at the same time, demonstrate the potential offered by the creation of support and collaboration networks between educational centers located in the same geographic area. With this purpose in mind, we describe and analyze the work carried out by these partnerships with the goal of changing and developing their inclusion improvement plans. Using participatory action research (PAR) methodology, four Infant and Primary schools and one Secondary school (130 teachers) formed a network. The implementation of the different stages (analysis of the existing situation, identification of the processes that influence the inclusion and exclusion of students, the design and development of improvement plans and evaluation) has enabled significant improvements in each of the centers. From the perspective of inclusive education the conclusions highlight the advantages that derive from networking.

**Key Words:** *inclusive education, participatory action research, school improvement, educational networks, evaluation.*

## 1. Introducción

Uno de los principales desarrollos en la educación de los últimos tiempos tiene que ver con las redes de apoyo entre las escuelas y las universidades, así como la puesta en marcha de iniciativas con instituciones educativas y sociales que forman sus propias alianzas en una gran variedad de contextos (Muijs y Rumyantseva, 2014). A este respecto, el término “redes de colaboración educativa” ha sido recientemente definido por Díaz-Gibson, Cívís, Daly, Longás y Riera (2017) como aquellas asociaciones que tienen el objeto de alcanzar metas educativas a nivel de comunidad, basando la acción socioeducativa en los esfuerzos de colaboración que se desarrollan entre las escuelas y los diversos agentes del entorno local. No obstante, para que este tipo de redes pueda materializarse en la práctica, es preciso contar con políticas educativas que promuevan dinámicas de apoyo entre las escuelas.

Así pues, la noción de redes y colaboración ocupa un papel destacado en la agenda educativa internacional. En países como Australia, las iniciativas de trabajo en red en el ámbito educativo están teniendo una excelente acogida. Por su parte, Harris y Jones (2017) presentan un modelo de cultura colaborativa que está focalizado en el impacto que tiene la colaboración en la enseñanza. Este proyecto, llevado a cabo en ocho escuelas australianas, tuvo como objetivo promover ciclos de investigación colaborativa y adquirir el compromiso del profesorado para desarrollar innovaciones ajustadas a las necesidades del contexto escolar. Otro ejemplo de buenas prácticas en este sentido es Inglaterra, donde diferentes estudios demuestran la relación positiva que guarda la colaboración de las escuelas con la mejora de los resultados académicos del alumnado (Chapman y Muijs, 2013; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En la actualidad, Chile es otro de los ejemplos que ofrece la literatura internacional donde

se está apostando por el mejoramiento del sistema educativo a partir de las redes de apoyo y colaboración en escuelas y liceos (González, Pino y Ahumada, 2017). De todo lo anterior se deduce que el trabajo en red y la construcción de puentes para el apoyo y la colaboración entre escuelas es uno de los aspectos clave de la investigación contemporánea (Azorín, 2017).

En el contexto español, particularmente, puede afirmarse que el estudio del mapa político de las redes de colaboración en educación ha aportado luz acerca de esta incipiente línea de indagación (Azorín y Muijs, 2017). En esta dirección, algunas de las comunidades autónomas que están liderando experiencias pioneras a este respecto son Andalucía (Gallego, Rodríguez-Gallego y Corujo, 2016; López, Navarro y Hernández, 2016), Cataluña (Civís y Longás, 2015), Galicia (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016) y Murcia (Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015; Azorín y Arnaiz, 2016).

### **1.1. Fundamentación teórica**

Este trabajo está inspirado en el movimiento teórico-práctico de la Mejora y Eficacia Escolar (Murillo, 2004). Precisamente, la inclusión educativa (marco en el que se asienta la presente investigación) retoma estos presupuestos para defender una educación eficaz para todos, de calidad, equitativa y sin exclusiones. Un nuevo paradigma sustentado en que los centros, en tanto comunidades de aprendizaje, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia de si tienen o no discapacidad (Arnaiz, 2012). De esta manera la inclusión trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. En esta línea, la educación inclusiva constituye hoy en día uno de los objetivos fundamentales de la agenda política global establecida para el año 2030 en Incheon (UNESCO, 2016), lo que indudablemente plantea un importante reto para los sistemas educativos.

Los cambios que propone la Educación Inclusiva no son parciales o sectoriales, como indica Parrilla (2009), sino institucionales y profundos, centrados en procesos de mejora donde la institución se convierte en protagonista, dada su capacidad de aprendizaje y cambio (González, 2008; Hargreaves y Fink, 2006). A su vez, deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción escolar, es un proyecto social y ciudadano. En este sentido, la atención a la diversidad ha de concebirse como una tarea institucional que compete a la comunidad educativa en su conjunto, con la finalidad de encontrar la respuesta más adecuada para cada estudiante. Estamos hablando de grupos de docentes que buscan de forma cooperativa dar respuestas a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción (Escarbajal, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). De igual forma, no debemos olvidar que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere un cambio fundamental en la forma de pensar, lo que conlleva abandonar el modelo del déficit y avanzar hacia el denominado “paradigma organizativo”, que rechaza las explicaciones del fracaso escolar centradas exclusivamente en determinados estudiantes y sus familias, para considerar también

las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en los sistemas escolares (Booth y Ainscow, 2011).

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación que le va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. Una organización se conoce realmente cuando se intenta cambiar. En consecuencia, algunas de las pautas que deberían acometerse a este respecto son: 1) entrar en una dinámica donde se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, fomentando con ello (entre otras cuestiones) la reflexión, la creatividad, la acción y haciendo así “*conocido lo desconocido*” (Ainscow y Howes, 2008), 2) establecer un espacio de revisión del pensamiento y de la práctica que permita identificar los obstáculos y 3) elaborar un plan de acción, aplicarlo y ver sus resultados. A partir de estos aspectos-clave, se puede crear todo un proceso que actúe como elemento catalizador para promover el cambio, la mejora democrática y el desarrollo de prácticas más inclusivas con el objeto de materializar una educación de calidad donde la equidad sea el núcleo de acción desde procesos de investigación-acción participativos.

## **1.2. Educación inclusiva, mejora escolar y redes de colaboración**

Educación inclusiva, mejora escolar y redes de colaboración son las señas de identidad de la investigación pionera llevada a cabo en la Región de Murcia que aquí se presenta. Este trabajo forma parte del proyecto I+D+i “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (EDU2011-26765), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. El proyecto en cuestión tuvo lugar durante el período 2012-2016 en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria, y uno de Secundaria que están situados en una misma zona de la comarca denominada Huerta de Murcia. Sus objetivos fundamentales fueron los siguientes:

- a) Emplear un proceso de autoevaluación inicial.
- b) Identificar los procesos que favorecen la inclusión del alumnado del centro.
- c) Identificar los procesos que incrementan la exclusión del alumnado del centro.
- d) Evaluar el diseño, desarrollo y resultados de los Planes de Mejora.
- e) Diseñar herramientas que permitan generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre los centros y su proyección en entornos sociales y políticos.

Partiendo de estos propósitos, la investigación se desarrolló en tres grandes fases: 1) autoevaluación de centros (relacionada con los objetivos a, b y c), 2) planificación, implementación y evaluación de planes de mejora (objetivo d), y 3) redes de colaboración (objetivo e).

La primera fase se corresponde con la autoevaluación de centros que tuvo lugar al inicio de la investigación en el curso escolar 2011-2012. En esos momentos, se desarrolló un proceso de autoevaluación de la atención a la diversidad del alumnado (Arnaiz y Azorín, 2014; Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015). Para ello, se administró el sistema de indicadores ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), diseñado por Arnaiz y Guirao (2015), a los centros educativos participantes en el citado proyecto. Mediante este procedimiento, se valoraron las necesidades de cambio que presentaban los centros según las debilidades y fortalezas afloradas en el proceso de análisis de la información.

En la siguiente fase, una vez autoevaluados los centros, la comisión formada por 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 a emprender. Seguidamente, se puso en marcha la planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora acometidos durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015). En tercer lugar, se fomentó el desarrollo de redes de apoyo y colaboración entre escuelas durante los años académicos 2014-2015 y 2015-2016. Con esta finalidad, se diseñó 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.

Dentro de este espacio en línea pueden consultarse las acciones 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 este sentido, la plataforma creada: 1) ha puesto en contacto el trabajo de distintos profesionales asociados a un mismo proyecto, 2) ha facilitado un repositorio de contenido para el intercambio de recursos inter-centros, 3) ha brindado a las escuelas la posibilidad de colaborar y compartir conocimiento, y 4) ha ofrecido una infraestructura digital para la difusión de las buenas prácticas generadas en el marco de la investigación realizada.

En síntesis, tal y como se expone en la parte empírica de este trabajo, el compromiso de los cinco centros participantes, junto con el apoyo del Grupo EDUIN de la Universidad de Murcia (Educación Inclusiva: una escuela para todos), permitió desarrollar procesos de investigación-acción participativa que condujeron a la mejora de sus respectivas realidades a partir de la realización de una auto-evaluación inicial, seguida del diseño de acciones de mejora, puesta en práctica de las mismas, reflexión acerca de su funcionamiento, valoración de los resultados obtenidos e inicio del ciclo, siguiendo las fases propias del modelo propuesto por Elliott (1993).

## **2. Objetivos**

El objetivo general del estudio es exponer los resultados de un proyecto de investigación que ha permitido la creación de una red de apoyo y colaboración entre

centros educativos localizados en un entorno geográfico próximo. La intencionalidad de esta propuesta radica en la puesta en marcha de acciones de mejora, apoyo y colaboración, orientadas al desarrollo de prácticas más inclusivas en las instituciones participantes. Asimismo, los objetivos específicos formulados para la consecución de este propósito principal son:

- a) *Valorar el proceso de autoevaluación y análisis compartido de la realidad que ha tenido lugar en los centros educativos colaboradores en este proyecto.*
- b) *Concretar el proceso seguido durante el diseño, desarrollo y seguimiento de los planes para la mejora de la inclusión.*
- c) *Conocer la opinión del personal directivo y docente implicado en la planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora.*

En última instancia, en el apartado de conclusiones se reflexionará sobre las ventajas que se derivan del trabajo en red acometido en los centros. Ello nos permitirá valorar las implicaciones que este tipo de alianzas de apoyo y colaboración tienen para la práctica, así como para la mejora de la educación inclusiva.

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

En este estudio han participado 103 docentes pertenecientes a cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP, en adelante) y un Instituto de Educación Secundaria (IES, en adelante), como se expone en la tabla 1. Todos ellos son centros de titularidad pública situados en la comarca denominada “Huerta de Murcia”, en concreto se encuentran afincados en diferentes localidades de los municipios de Murcia y Alcantarilla. El centro 1, corresponde al CEIP Nuestra Señora de la Salud de Alcantarilla; el centro 2, representa al CEIP Nuestra Señora de las Mercedes situado en Puebla de Soto; el centro 3, CEIP Nuestra Señora de la Encarnación ubicado en La Raya, una pedanía de Murcia; el centro 4, CEIP Río Segura situado en Javalí Nuevo, pedanía también de Murcia con una distancia de 6 km del centro urbano; y por último el centro 5, IES Francisco Salzillo afincado en Alcantarilla. En relación con este último centro cabe señalar su vinculación con los centros 1, 2 y 3 al ser uno de los IES de referencia donde el alumnado de Educación Primaria sigue la etapa de Educación Secundaria.

Tabla 1

*Participantes por centros y órganos*

Centro	Órgano	Número profesores	Total profesorado
1	Equipo Directivo	3	34
	2º Ciclo E. Infantil	8	
	E. Primaria	18	
	Equipo de Apoyo	5	

	(PT, AL, Compensatoria)		
2	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo E. Infantil	4	
	E. Primaria	9	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	2	
3	Equipo Directivo	3	19
	2º Ciclo E. Infantil	4	
	E. Primaria	11	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	1	
4	Equipo Directivo	3	18
	2º Ciclo E. Infantil	4	
	E. Primaria	8	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	3	
5	Equipo Directivo	3	14
	Departamentos Didácticos	10	
	Orientadora	1	

El rango de edad de los docentes participantes se encuentra entre los 24 y los 61 años ( $M= 41.8$ ,  $DT= 9.90$ ). El 82,5% de los participantes son mujeres y el 17,5% hombres. Por último, con respecto a la muestra participante en el estudio, cabe afirmar que su selección fue motivada por criterios de accesibilidad a la muestra. Asimismo, los respectivos equipos directivos, con los que el personal universitario responsable mantuvo entrevistas al inicio de la investigación para la presentación del proyecto, mostraron su conformidad en lo que se refiere a colaborar con otros centros educativos del entorno, lo que hizo viable la propuesta. Asimismo, el marcado carácter contextual del estudio hizo que se produjera una cercana relación universidad-escuela.

### 3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este proceso de investigación-acción participativa han estado condicionados por las diferentes fases del estudio. Así, para el proceso de evaluación inicial, el equipo investigador administró al profesorado el *sistema de indicadores ACADI* (Arnaiz y Guirao, 2015), que permite conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los centros en materia de atención a la diversidad. Asimismo, a lo largo del proyecto se hizo uso de los siguientes instrumentos:

- *Fichas de planificación de las líneas de mejora*. Estas fichas estandarizadas estuvieron compuestas por objetivos/necesidades, actuaciones/tareas, metodología, recursos, temporalización, responsables, instrumentos y evaluación. En estos documentos quedó registrada toda la información referida a los planes de mejora desarrollados en los centros participantes.
- *Anecdotarios e informes de la vida de las escuelas*. Estos instrumentos favorecieron el acceso a una rica información descriptiva.

- *Actas de las reuniones acometidas durante el proyecto.* En ellas se concretaron los acuerdos tomados, las dificultades halladas, el trabajo que ya estaba hecho y lo que quedaba por hacer. Esto permitió al equipo investigador llevar un riguroso seguimiento de los avances y sistematizar la recogida de la información.
- *Cuestionarios dirigidos al personal directivo y docente de los centros, así como al alumnado objeto de las propuestas de mejora.* Se diseñó un cuestionario para conocer la valoración acerca del proyecto acometido en lo que respecta a las etapas de planificación, implementación y evaluación de los citados planes. El contenido de estos cuestionarios fue validado por jueces (expertos universitarios) vinculados con la temática.

### 3.3. Diseño y procedimiento

Este estudio cuenta con el diseño propio de una investigación evaluativa (García-Sanz, 2012), con carácter cooperativo (Bartolomé y Anguera, 1990), dirigida a la acción (Elliot, 1993), donde se parte de procesos de reflexión colegiados sobre la propia realidad y la práctica educativa. Estos procesos, realizados por los protagonistas de cada una de las instituciones, han tenido como finalidad desarrollar planes de mejora tras el proceso de autoevaluación e identificación de las barreras y las posibilidades presentes en cada uno de los centros. A través de estos procesos de investigación-acción participativos se han creado en las instituciones comunidades profesionales de práctica que a su vez han interactuado entre ellas creando redes para el cambio y la mejora educativa. De este modo, se establecen formas de participación internas a cada uno de los centros (intra-centro) y entre los centros participantes (inter-centros). Seguidamente pasamos a describir el procedimiento desarrollado.

El primer paso fue invitar a centros de una misma zona a participar en el estudio. La ubicación de los centros tenía un significado especial ya que nuestro objetivo era contar con centros de un mismo municipio o poblaciones limítrofes con la finalidad de impulsar en los mismos el desarrollo de una educación de calidad basada en la equidad y, posteriormente, la mejora de sus comunidades. La idea del proyecto era crear una red de centros, construir espacios de reflexión ligados al cambio y a la mejora, espacios para compartir necesidades y buscar soluciones apropiadas a cada contexto a través de la colaboración. Se pretendía empoderar a los cinco centros fomentando la reflexión, la creatividad y la acción, a través del establecimiento de espacios de revisión de su propia práctica, que les permitieran identificar obstáculos, elaborar actuaciones de mejora, aplicarlas y ver sus resultados.

Una vez configurada la red, así como las señas de identidad del proyecto, vinculadas a la construcción de la inclusión en cada una de las comunidades de práctica, se inició la andadura del estudio. La primera fase estuvo marcada por la autoevaluación de los procesos educativos de los centros con el instrumento ACADI. Según se ha explicado con anterioridad, el propósito fue conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los centros para construir una educación inclusiva. Este proceso de análisis de la realidad, como se ha puesto de manifiesto en otro estudio

previo (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015), promovió el diálogo, análisis y reflexión sobre la propia práctica y el inicio de una cultura de trabajo colaborativa, saliendo del individualismo para compartir metas y trabajar para hacerlas realidad. El análisis de los resultados obtenidos en este proceso de autoevaluación llevó al conocimiento de la realidad y a la identificación de las barreras de aprendizaje y de participación presentes en los cinco centros.

Tras este conocimiento, se identificaron y priorizaron las áreas a mejorar, referidas al proceso educativo de los centros, lo que dio paso a la segunda fase: diseño y desarrollo de los planes de mejora. Para ello cada centro, en función de los resultados obtenidos en la autoevaluación mencionada, diseñó e implementó sus actuaciones de mejora llevadas a cabo a través de dinámicas de reflexión-acción.

La tercera fase estuvo determinada por la evaluación de resultados de los planes de mejora introducidos con la finalidad de analizar los resultados y nuevamente iniciar el ciclo de acción-reflexión. Es importante destacar que dentro del plan de un mismo centro se trabajaron diferentes líneas de mejora. Cada plan tuvo un coordinador/a así como cada una de las líneas de mejora desarrolladas. Estos coordinadores velaron por el adecuado desarrollo del plan y actuaron como portavoces en las reuniones mantenidas con el equipo investigador.

A lo largo de estas fases los centros han participado en procesos formativos individuales y grupales, desarrollo de grupos de trabajo y coordinación en los dos niveles establecidos (intra e inter-centros), y en encuentros presenciales y virtuales. En este sentido, cabe destacar la plataforma virtual creada para favorecer la comunicación y compartir recursos.

En suma, la dinámica de trabajo acordada en el proyecto que da origen a la investigación que aquí se presenta quedó sintetizada de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2

*Dinámica de trabajo por pasos*


---

*Constitución de grupos de trabajo y realización de sesiones de clarificación y concienciación* acerca del significado de llevar a cabo de manera conjunta procesos para la mejora de la inclusión

---

*Autoevaluación de los centros educativos* con el instrumento ACADI, con la finalidad de conocer las barreras al aprendizaje y a la participación presentes en sus procesos educativos

---

*Priorización de las mejoras* a introducir tras la autoevaluación realizada

---

*Evaluación de las mejoras emprendidas*, reflexión y nuevamente introducción de cambios, ajustes o nuevas líneas de mejora a desarrollada

---

*Reuniones de coordinación mensual* con el objeto de planificar y evaluar las actuaciones formativas, organizativas y/o curriculares que se iban implementando en los centros a partir de los resultados que se iban obteniendo

---

---

*Formación sobre las temáticas de interés relacionadas con los planes de mejora presentes en los centros*

---

*Realización de Jornadas de Intercambio de experiencias entre los centros participantes donde asistieron todos los claustros participantes en el proyecto. Con ellas se ha propiciado el intercambio de experiencias y el establecimiento de redes de comunicación y apoyo intra-centros e inter-centros*

---

*Diseño de herramientas que permitieran generar canales de comunicación e intercambio de experiencias entre los centros y su proyección en sus entornos sociales. En concreto, se diseñó una herramienta telemática (web) con la finalidad de crear un espacio de apoyo e intercambio de experiencias inter-centros*

---

Asimismo, merece ser destacado que los centros participantes en esta investigación no han desarrollado procesos de trabajo aislados, sino que han establecido redes intra e intercentros en estrecha relación con la comunidad social y las administraciones escolares y locales, y han tratado de aprovechar los recursos existentes en su entorno. En este sentido, Gordó (2010) plantea a los centros educativos la necesidad de adoptar las reglas de juego de la sociedad-red y mirar a las organizaciones educativas como nodos que interactúan en redes de mayor alcance, expresando que el éxito de las instituciones educativas “no dependerá sólo de los proyectos internos, sino también de aquellos compartidos con otros agentes del entorno, así como de la capacidad de adoptar en su organización a esa dinámica, habrá que redefinir los centros como organizaciones-red” (p.9).

### **3.4. Análisis de la información**

El análisis de los datos de naturaleza cuantitativa resultante de los cuestionarios administrados al personal directivo y docente de los centros colaboradores en la investigación se ha realizado con el paquete estadístico SPSS en su versión 22, lo que ha permitido la extracción de estadísticos descriptivos. Este análisis se corresponde con los porcentajes, medias y desviaciones típicas que se presentan en el apartado de resultados. Paralelamente, la información obtenida se ha cotejado con los datos cualitativos derivados de las fichas, los registros anecdóticos, los informes y las actas, lo que ha permitido su adecuada triangulación a partir de diferentes fuentes de evidencia.

## **4. Resultados y discusión**

Presentamos en este apartado los principales resultados obtenidos en las diferentes fases del proyecto. Para su exposición nos situamos en los tres objetivos específicos del trabajo relacionados con los siguientes aspectos: a) autoevaluación y análisis compartido de la realidad, b) diseño, desarrollo de planes de mejora y seguimiento, y c) evaluación de los planes de mejora.

a) *Autoevaluación y análisis compartido de la realidad.*

La autoevaluación desarrollada en cada uno de los centros participantes a través de la Guía ACADI nos permitió conocer las fortalezas y las debilidades presentes en los procesos educativos de las cinco instituciones. En este sentido, aunque se aprecia alguna diferencia significativa entre los resultados de los cuatro centros de Educación Primaria con los del IES, cabe destacar que las principales fortalezas y debilidades se concentraron en los siguientes aspectos:

- *Fortalezas:* programación de actividades que favorecen la graduación de contenidos y aplicación efectiva de la evaluación continua.
- *Debilidades:* necesidad de aplicar estrategias organizativas y metodológicas que permitan al alumno obtener refuerzo o ampliación educativa; falta de coordinación entre profesorado y apoyos.

Teniendo en cuenta lo expresado en investigaciones anteriores derivadas de este proyecto (Arnaiz y Azorín, 2014; Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015; Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015; Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017), la principal barrera existente en los cinco centros hace referencia a la respuesta a las características individuales del alumnado, con particular énfasis en la existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada estudiante; la utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos; el refuerzo y atención del alumnado con dificultades, así como a los estudiantes brillantes, las prácticas de tareas simultáneas y el refuerzo a necesidades en la tarea. Unido a ello, aparecen otras referidas a la organización de la acción tutorial, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

En este sentido, nos encontramos con barreras hacia la inclusión claramente definidas en otros trabajos dedicados a cómo promover escuelas eficaces e inclusivas (Arnaiz, 2012). A pesar de ello, la gran fortaleza y el motor para derribar estos muros está presente en el deseo de los centros por sumergirse en procesos de reflexión-investigación-acción, pieza clave para promover el cambio y la mejora de la escuela. Como se ha argumentado, el desarrollo de estos procesos de autoevaluación representa el paso necesario para el cambio y el desarrollo profesional y el fomento de la inclusión en los centros (San Fabián y Granda, 2013; Hargreaves y Fink, 2006).

*b) Diseño, desarrollo de Planes de Mejora y seguimiento.*

Tras el análisis de los resultados obtenidos con el proceso de autoevaluación realizado se pudieron determinar las áreas de mejora existentes en cada uno de los centros educativos. De este modo, se priorizaron las líneas de cambio a desarrollar en un primer momento y se diseñaron y desarrollaron planes de mejora. Este trabajo vio sus resultados de manera práctica en cada uno de los centros adscritos a este proyecto. Así, siguiendo el plan de acción y los objetivos propuestos, se han realizado muchas actividades vinculadas a las líneas de mejora propuestas para cada uno de los centros. A continuación, se exponen algunas de ellas.

En el CEIP 1 se llevaron a cabo dos líneas de mejora relacionadas con la introducción de los Proyectos de Trabajo como estrategia metodológica para la atención a la diversidad por una parte y, por otra, este centro implantó una línea de mejora ligada al fomento y desarrollo de las competencias, en concreto, la creatividad literaria. Un ejemplo de la primera línea es el proyecto de trabajo denominado “La Edad Media” que culminó con la realización de una semana cultural sobre el tema. Una vez llevadas a cabo ambas líneas de actuación, fueron evaluadas por los estudiantes (Edad Media N=259; creatividad literaria N=56) en términos de utilidad y satisfacción. Igualmente, se evaluó la realización de la semana cultural por parte de los docentes (N=28). La valoración realizada por los estudiantes de ambas actividades muestra que el alumnado presenta un alto grado de satisfacción con este tipo de proyectos, puesto que se obtuvo puntuaciones medias superiores a 2.60 puntos sobre 3.00 en ambos casos. En cuanto a la valoración realizada por el profesorado, tanto a nivel global, como por ítem, las puntuaciones han sido altamente positivas, sobre todo, en aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes por participar en la actividad (M=2.96; SD=.189), el interés de los temas tratados en la misma (M=2.96; SD=.189) y el interés del profesorado por dar continuidad al tipo de actividades relacionadas con el trabajo por proyectos (M=2.93; SD=.378).

El CEIP 2 llevó a cabo dos líneas de mejora, la “Coordinación del tránsito entre las etapas de Primaria y Secundaria” y la “Revisión del Plan de Acción Tutorial” de la institución. La primera línea ha supuesto un trabajo intenso y sistemático de los profesionales de dos instituciones (centro 2 y centro 5) por cuidar al máximo el proceso de transición entre las etapas educativas de Primaria y Secundaria. Esta línea de mejora ha contribuido a establecer vínculos, canales de comunicación y de trabajo colaborativo entre los centros participantes con la finalidad de realizar el proceso de tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria de una manera más efectiva, partiendo de las necesidades de la comunidad educativa. De este modo, se han desarrollado diferentes encuentros en los centros dirigidos a las familias y al alumnado con la finalidad de facilitar este momento de transición educativa. Unido a ello, el profesorado ha desarrollado un intenso trabajo para crear fichas de comunicación de las necesidades educativas del alumnado. En este sentido, las reuniones de coordinación mantenidas entre los docentes de ambas etapas (Educación Primaria y Educación Secundaria) fueron valoradas con puntuaciones excepcionales (M=2.98) en una escala de estimación de 1 a 3. Siguiendo a Parrilla y Sierra (2015), cabe velar por el buen desarrollo de las transiciones educativas presentes a lo largo de la vida académica del alumnado ya que éstas pueden convertirse en promotoras de la exclusión o la inclusión.

El CEIP 3, al igual que el centro 1, dirigió sus esfuerzos a una línea de mejora relacionada con la introducción de metodologías encaminadas al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el Trabajo por Proyectos. Uno de los proyectos implementado fue el denominado “Pencho de la huerta”, que fue trabajado en todos los grupos del centro y que culminó con la realización de una semana cultural, denominada “Semana cultural: La Huerta”. El proyecto fue valorado en términos de satisfacción, tanto por el profesorado (N=14) como por el alumnado (N=137), con

instrumentos adaptados a cada uno de los colectivos. Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que el alumnado de los dos ciclos, así como el profesorado, valoran de manera muy positiva la realización de un proyecto de estas características, obteniendo puntuaciones medias superiores a 2.70 puntos sobre 3.00 en todos los casos.

En el CEIP 4 se desarrolló la línea de mejora “Competencias básicas”, destinada a fomentar dichas competencias en los estudiantes del ciclo de Educación Primaria. Durante todo el curso académico se trabajaron diversas actividades para este fin, todas ellas adaptadas a las características de los diferentes cursos implicados y a su alumnado. En concreto, se ha contado con la participación de 98 estudiantes repartidos entre los cursos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, realizando un total de 56 actividades destinadas a fomentar la competencia lingüística y matemática. Tras la realización de dichas actividades se evaluó la satisfacción de los estudiantes y del profesorado con la realización de las mismas y los resultados obtenidos en términos de rendimiento académico. Las puntuaciones del alumnado en sus evaluaciones fueron significativas tanto en el área lingüística ( $t=-5.76$ ;  $p<.001$ ) como en el área matemática ( $t=-8.76$ ;  $p<.001$ ).

Por último, en el centro 5, Instituto de Educación Secundaria, se han realizado dos actuaciones en la línea de mejora “Tránsito entre etapas”, destinadas a conocer las dificultades y los obstáculos de la adaptación del alumnado procedente de Primaria a la Etapa de Secundaria. Concretamente, a través de un cuestionario creado *ad hoc*, se exploraron los factores que, en opinión de los estudiantes de 1º de ESO, dificultan su adaptación al instituto. Los resultados muestran que los factores que dificultan la adaptación a la Educación Secundaria se pueden agrupar en cuatro grandes ámbitos: emocional/personal (42.5%), curricular/metodológico (31.8%), organizativo (15%) y social (4.3%). Si se agrupan factores relacionados entre sí por categorías dentro de cada ámbito, se observa que en el ámbito curricular/metodológico, tanto la categoría “asignatura” (cantidad de asignaturas y dificultad de las asignaturas) como la denominada “metodología” (deberes, forma de explicar, exigencia), tienen un mayor peso (12.1% y 13.2% respectivamente). Las categorías “contenidos” y “exámenes”, por el contrario, parecen no tener tanta relevancia. En cambio, en el ámbito organizativo, la categoría “horario” (duración de las clases, horario y recreo o duración del recreo) tiene mayor peso (12.01%), en contraposición a aspectos como son los materiales y los exámenes. En el ámbito emocional/personal se constata que la categoría “profesores” (actitud del profesorado, cantidad de docentes, nuevos docentes, falta de control por parte del profesorado, forma de reñir del profesorado y atención a los alumnos/comunicación) y la de “compañeros” (estudiantes mayores, cantidad de compañeros y compañeras, no conocer a nadie previamente y nuevos compañeros y compañeras) fue mencionada por el 14.3% de los encuestados. Curiosamente, la categoría “hogar” (no estudiar en verano, no traer los materiales a clase y condiciones de estudio en hogar) tuvo poco peso.

Para el desarrollo de las líneas de mejora establecidas en los cinco centros, el equipo investigador que ha liderado este proyecto llevó a cabo un proceso formativo

ligado a las necesidades de los centros. Hubo momentos de formación dirigidos a todos los participantes en el proyecto y otros en cada uno de los centros, con el fin de atender a sus necesidades específicas. Los encuentros fueron presenciales y virtuales. De igual forma, y siguiendo los planteamientos de la educación inclusiva, nos propusimos crear canales de comunicación e intercambio de experiencias intra e inter centros con proyección local en los entornos sociales y políticos de los centros. En consecuencia, aparte de las redes de profesores establecidas para el trabajo desarrollado, tal y como se ha indicado, se creó una plataforma virtual para el intercambio de información. A través de ella, los centros estuvieron comunicados y compartieron sus planes de mejora y materiales diseñados para su implementación y evaluación. El objetivo fundamental de este espacio ha sido conseguir que la información concerniente al desarrollo de las diferentes líneas de mejora estuviera a disposición de todos. Esto ha supuesto una gran riqueza para los centros ya que pudieron compartir y beneficiarse del trabajo realizado en cada uno de ellos sin necesidad de tener que realizar la misma tarea una y otra vez (planificación de actividades, materiales, instrumentos de evaluación). A su vez, cada centro dispuso de un espacio único para compartir las líneas de trabajo desarrolladas con la siguiente estructura: descripción de cada una de las líneas de mejora, fichas de planificación de las mismas, materiales generados para su desarrollo e instrumentos de evaluación utilizados. Además, se incluyó un apartado denominado miscelánea para la incorporación de contenido libre.

En este sentido, creemos que dotar a los centros de este tipo de organización en red digital supone una praxis novedosa que ha funcionado muy bien poniendo en contacto el trabajo de distintos profesionales asociados a un mismo proyecto. Una vez finalizado el proceso, se ha valorado de forma positiva el impacto de la plataforma considerando su propia construcción como un aspecto innovador que ha brindado a los implicados la posibilidad de compartir conocimiento. Por tanto, la puesta en marcha de esta infraestructura digital ofrece oportunidades de enriquecimiento mutuo a sus protagonistas y permite difundir de manera “online” las buenas prácticas generadas, respondiendo con creces a los objetivos marcados en el proyecto de generar un espacio virtual inter-centros de gran utilidad. Sin lugar a dudas, esta plataforma ha contribuido a desarrollar procesos de trabajo colaborativos en red creando oportunidades de aprendizaje para dar respuesta a los problemas, las necesidades y los deseos de los centros educativos teniendo en cuenta lo expresado por Suárez-Guerrero y Ricaurte (2016) en relación con las posibilidades de la red para desarrollar proyectos colaborativos.

### *c) Evaluación de los Planes de Mejora.*

Al finalizar el proyecto, desde la percepción del profesorado, se efectuó una evaluación de los planes de mejora sobre los tres aspectos básicos: (1) Planificación, (2) Desarrollo y (3) Evaluación de la línea de mejora emprendida. Los resultados obtenidos fueron altamente positivos ya que, como se puede observar (Tabla 3), las tres dimensiones se valoraron positivamente por los cinco centros implicados,

obteniendo puntuaciones medias superiores a 3.00 puntos sobre 4.00 en todos los casos.

Tabla 3

*Datos descriptivos referidos a la evaluación de las líneas de mejora por centro*

	N	Media	SD
<b>Centro 1</b>			
Planificación de la línea de mejora	30	3.68	.297
Desarrollo de la línea de mejora	30	3.57	.276
Evaluación y resultados de la línea de mejora	30	3.61	.286
<b>Centro 2</b>			
Planificación de la línea de mejora	13	3.18	.295
Desarrollo de la línea de mejora	13	3.10	.335
Evaluación y resultados de la línea de mejora	13	3.02	.333
<b>Centro 3</b>			
Planificación de la línea de mejora	19	3.50	.196
Desarrollo de la línea de mejora	19	3.54	.265
Evaluación y resultados de la línea de mejora	19	3.58	.327
<b>Centro 4</b>			
Planificación de la línea de mejora	11	3.69	.406
Desarrollo de la línea de mejora	11	3.67	.377
Evaluación y resultados de la línea de mejora	11	3.52	.265
<b>Centro 5</b>			
Planificación de la línea de mejora	8	3.28	.359
Desarrollo de la línea de mejora	8	3.11	.223
Evaluación y resultados de la línea de mejora	7	3.20	.374

Estos datos ponen de manifiesto la positiva evaluación otorgada por parte de los docentes a las líneas de mejora introducidas en sus centros. Sin lugar a dudas, se propició el desarrollo de un intenso y rico trabajo colaborativo intracentros e intercentros con la finalidad de dar los pasos necesarios para promover la mejora y el establecimiento de prácticas educativas inclusivas. Esta experiencia de trabajo colaborativo ha propiciado relaciones más cercanas entre la universidad y los centros educativos basadas en la participación, la confianza mutua, el diagnóstico conjunto de la realidad y el desarrollo de planes de mejora. Esto ha generado buenas prácticas ligadas al establecimiento de cambios curriculares, organizativos y metodológicos como son: nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado, innovadoras metodologías de enseñanza, revisión de las propuestas curriculares y de procesos de evaluación. Precisamente, la imagen que aparece a continuación fue tomada durante una de las jornadas de intercambio de experiencias (celebrada en marzo de 2014 en sede universitaria y horario extraescolar). A este evento en concreto acudieron representantes de los cinco centros educativos participantes en la red.

Para concluir este apartado no podemos olvidar, como señalan Krichesky y Murillo (2018), que la colaboración docente es un requisito esencial para impulsar los

procesos de cambio y mejora en los centros educativos. En última instancia, fruto de esta colaboración, las cinco instituciones educativas participantes han actuado siguiendo el planteamiento de Escudero, González y Rodríguez (2018) como “protagonistas que crean y validan en la acción la sabiduría de la práctica, susceptible a su vez, de ser críticamente analizada y, si fuera el caso, reconstruida” (p.165).

#### 4. Algunas reflexiones finales

Para finalizar, queremos plantear algunas reflexiones en relación con las ventajas y las posibilidades generadas por el proyecto y, en concreto, a través de la red de centros establecida. Al término de la investigación, de cinco años de duración, nos encontramos en disposición de valorar con cierta perspectiva las potencialidades que este tipo de alianza ofrece para la comunidad educativa. Fruto de este proceso reflexivo cabe matizar que, si a lo que se aspira es a una educación más inclusiva, hay que desarrollar un *Modelo de Apoyo y Colaboración* entre los centros educativos participantes.

A tenor de lo expuesto, el proyecto ha posibilitado espacios de relación e interacción y la creación de una red intra e intercentros a través de la cual se han compartido significados, objetivos, herramientas y recursos para dar respuesta a las necesidades y a los deseos presentes en las instituciones de construir una educación mejor para todos. Como expresa Gordó (2010), las redes de centros generan nuevas formas de hacer organizaciones educativas basadas en la acción desde la interacción y dispuestas a superar la individualidad para buscar respuestas comunitarias. En este sentido, se ha promovido el desarrollo de una red de centros para la mejora y el desarrollo de una educación inclusiva, reconociendo la interdependencia de los problemas y las soluciones a adoptar.

Unido a ello, se ha estimulado la colaboración y la responsabilidad compartida y cabe reconocer el esfuerzo depositado por los cinco centros para trabajar desde la colaboración por el cambio y la mejora y dar respuesta a sus necesidades individuales y colectivas. Siguiendo a Daly (2017), no podemos olvidar que: “Juntos mejoramos, nos hacemos más fuertes y somos más inteligentes gracias a nuestras conexiones con los demás” (p. 14). En este contexto de actuación, la conexión establecida entre los centros, la universidad y la administración educativa, así como su compromiso firme, ha sido crucial para crear las condiciones necesarias que permitan apoyar los procesos de mejora en red.

Del mismo modo, el trabajo desarrollado ha promovido la creación de comunidades de práctica (Wenger, 2001) y de aprendizaje (Sánchez y Altopiedi, 2011), al generar una identidad singular caracterizada por la investigación, la acción y la reflexión desde marcos de trabajo colaborativos. También podemos afirmar que a partir de este proyecto se ha cultivado el capital profesional al que se refieren Hargreaves y Fullan (2012) y se ha puesto de manifiesto el papel central y la capacidad de los centros para impulsar procesos de cambio y mejora convirtiendo la enseñanza

en una profesión más cooperativa, colegiada, y con una identidad ligada a la acción y a la mejora (Bolívar, 2010).

De esta forma, la red intra e intercentros establecida ha promovido el desarrollo de verdaderas comunidades de práctica. Pero no podemos olvidar que una de las características presentes en la red de centros desarrollada y que resulta un aspecto crucial a tener en cuenta es el establecimiento de un liderazgo pedagógico que tiene que estar vinculado a la mejora y distribuido entre diferentes personas y grupos. Como señala Bolívar (2016), Bolívar y Moreno (2006), González (2008) y Harris (2008), entre otros, el liderazgo debe recaer en la escuela y en sus miembros, no únicamente en ciertas figuras, como la del director, pues para alcanzar el cambio y la mejora, precisamos de un liderazgo distribuido en el conjunto del profesorado y de la propia comunidad educativa.

Con respecto a las limitaciones que presenta esta investigación, se ha comprobado que la puesta en marcha de experiencias de trabajo en red es dificultosa, puesto que llevar a la práctica este tipo de actuaciones requiere compromiso, dedicación, recursos y una alta implicación del personal directivo, docente e investigador. Podríamos decir que se han dado los primeros pasos para que los centros colaboren, aunque todavía queda mucho por hacer para que este tipo de prácticas puedan sostenerse a corto y largo plazo, más allá del proyecto que originó esta alianza. La construcción de la infraestructura necesaria para acometer procesos de trabajo en red precisa de tiempo, sobre todo, en lo que se refiere a asuntos relacionados con la planificación, el reparto de tareas y la asignación de roles. Igualmente, creer en lo que se está haciendo resulta esencial, así como que los centros quieran formar parte de la red, que lo vean como algo útil y que asuman los valores del trabajo en comunidad como un aspecto que, efectivamente, les beneficia.

En definitiva, el proyecto ha generado espacios de capacitación y desarrollo profesional a través de la interacción y la búsqueda conjunta - en unas ocasiones a nivel intra-centro y en otras a nivel inter-centros- de soluciones para construir una educación mejor y ha promovido el encuentro de los centros integrantes de la red para generar aprendizajes, compartir recursos y, por tanto, empoderarse. Cabe ahora impulsar un tercer nivel como es, la participación de la comunidad en la red de centros creada para promover el cambio y la mejora educativa.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M. Ainscow y M. West. *Mejorar las escuelas urbanas*, (pp 61-72). Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

- Arnaiz, P. y Azorín, C. (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. (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., Azorín, C. y García-Sanz, 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., 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.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2016). *Mejorando la inclusión a través de una red virtual para la colaboración inter-centros*. IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia.
- Azorín, C. y Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

- 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, 200-226.
- 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 XX1*, 18(1), 213-236.
- Daly, A.J. (2017). Mejor juntos: Creando y formando redes socioeducativas para el impacto colectivo. En J. Longás y J. Riera (Eds), *Infancia, pobreza y éxito educativo. Acción socioeducativa en red*, (pp 11-18). Barcelona: Obra Social la Caixa-Universitat Ramon Llull.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J. y Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- 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), 427-433.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180.
- Gallego, C., Rodríguez-Gallego, M.R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en Educación Inclusiva. *Prisma social: revista de ciencias sociales*, 16, 60-110.
- García-Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: D.M.
- González, A., Pino, M. y Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones red*. Barcelona: Graó.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge and Falmer Press.
- Harris, A. y Jones, M.S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal Education*, 19(1), 16-38.
- Krischesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21 (1), 135-156.
- López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2016). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Muijs, D. y Rymantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Parrilla, M.A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, M.A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- 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.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis.

Suárez-Guerrero, C. y Ricaurte, P. (2016). ¿Con quién aprender? Nuevos perfiles educativos en red. En B. Gros y C. Suárez-Guerrero (Eds.), *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*, (pp. 105-134). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 15-30.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*. París: UNESCO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Espasa libros, Paidós.

#### **Cómo citar este artículo:**

Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.