

Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación

An Inclusive Intercultural School: Case Study of Self-evaluation Processes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187

M.^a Auxiliadora Sales Ciges

Reina Ferrández Berruero

Odet Moliner García

Universitat Jaume I. Departamento de Educación. Castellón, España.

Resumen

La transformación de la escuela tomando como base modelos interculturales e inclusivos implica conjugar la calidad con la equidad desde la diversidad. De esta forma, inclusión e interculturalidad se convierten en factores de calidad para una escuela eficaz para todos. Este trabajo se plantea cómo facilitar estos procesos de cambio, desde las aportaciones de mejora de la escuela, utilizando la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Guía CEIN) como instrumento de autoevaluación escolar. Se presenta el estudio de caso de dos centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, en los que se ha seguido un proceso de investigación-acción. El análisis de este proceso en ambas escuelas durante su primer año nos permite identificar los factores que facilitan el uso de la Guía CEIN como herramienta en el proceso de autoevaluación y toma de decisiones. En la investigación, observamos que el equipo directivo es clave, pero que no resulta suficiente para garantizar el éxito. Constatamos que la existencia de un agente facilitador contribuye al éxito, pero si este no se retira a tiempo puede ser considerado una amenaza y hacer fracasar el proyecto. La discusión de los resultados pone de manifiesto la necesidad de un enfoque intercultural inclusivo en los procesos de autoevaluación escolar y la posibilidad de integrar la Guía CEIN

en modelos de gestión de la calidad como la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management, EFQM*).

Palabras clave: educación inclusiva, educación intercultural, autoevaluación escolar, mejora educativa, investigación-acción, estudio de caso.

Abstract

The transformation of schools on the basis of inclusive intercultural models requires combining quality with equity through diversity. Multiculturalism and inclusion thus become quality factors, for effective schools for all. This paper considers how to facilitate these processes of change from the standpoint of the contributions of the School Improvement movement, using the *Inclusive Intercultural School Construction Guide* (CEIN Guide) as a tool for school self-evaluation. A case study of two primary schools in the Valencian region is presented, where an action-research process was conducted. Factors that facilitate the use of the CEIN Guide as a tool in the self-evaluation process and in decision making are identified through an analysis of the process that took place in the two schools during the first year. The school administration team is a key factor but cannot in itself guarantee success. There is a facilitator who contributes to success, but if the facilitator is not removed in time, the facilitator him- or herself may pose a threat to the process and endanger the project's success. Discussion of the results suggests a need for an inclusive intercultural approach to school self-evaluation and the possible integration of the CEIN Guide into quality management models like the EFQM model.

Key words: inclusive education, intercultural education, school self-evaluation, educational improvement, action-research, case study.

Introducción

El desarrollo de una escuela intercultural inclusiva permite hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales. Desde este modelo se configura una nueva visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en la respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado y en el incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, lo cual reduce, a su vez, los procesos de exclusión (Unesco, 2005).

Así, la educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad, por lo que podríamos hablar de un nuevo modelo intercultural inclusivo que se define por los siguientes principios (Sales y García, 1997): a) se enmarca en un proceso más amplio de transformación social y cultural, basada en la crítica democrática del modelo sociocultural predominante (Kincheloe y Steinberg, 1997); b) concibe la escuela como un espacio de participación democrática, donde se da una implicación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo; c) se parte del diálogo intercultural; d) se pretende la emancipación crítica y la autonomía personal, se busca una educación que otorgue poderes y permita a cada persona mejorar y crecer como individuo y transformar su contexto; y e) considera a los profesores como ciudadanos e investigadores comprometidos con el cambio social y con el análisis y la transformación críticos de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007).

En los procesos de cambio escolar hacia este modelo intercultural inclusivo, la calidad se entiende como un valor añadido de aquellas escuelas que se esfuerzan por generar oportunidades para el alumnado más vulnerable y que consideran la diversidad como algo habitual y deseable (Murillo, 2008). De este modo, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Es más, Echeíta, Parrilla y Carbonell (2008) afirman que no puede haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, la inclusión debería ser un indicador o factor de calidad. De igual modo, Casanova (2005) señala que la interculturalidad también es un factor de calidad de la escuela que prepara para la vida en una sociedad plural, al tiempo que Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión como elemento clave para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable, desde el planteamiento inclusivo de la escuela eficaz.

Desde un planteamiento de mejora de la escuela, esta se convierte en el centro del cambio, con una doble visión: por un lado, es la propia escuela la que debe liderar el cambio; por otra parte, es necesario centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, 1994). Como síntesis de los resultados de las investigaciones, Murillo (2003) explica cuáles han sido los cinco factores clave para la mejora escolar: a) la escuela como centro del cambio; b) el cambio como una noción que depende del profesorado; c) el papel determinante de la dirección; d) la escuela como comunidad de aprendizaje; e) el cambio en la forma de enseñar y aprender.

Tomando como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar de orientación intercultural inclusiva como el *Halton Project* (Stoll y

Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1998) en Estados Unidos o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth et ál., 1994) de ámbito internacional, la cuestión central de este trabajo plantea cómo favorecer este proceso de transformación hacia la escuela intercultural inclusiva mediante procedimientos y herramientas de autoevaluación escolar, desde procesos de investigación-acción que sean coherentes con un modelo de escuela de calidad para todos (O'Hanlon, 2003). Para ello, necesitamos instrumentos que orienten la reflexión y faciliten los acuerdos que se vayan tomando en cada paso del proceso (Elliott, 1993).

Para tal fin, hemos revisado algunos de los instrumentos de autoevaluación que existen desde un enfoque intercultural inclusivo, como la *Guía de autoevaluación en contextos interculturales. Educación Secundaria*, utilizada en la Región de Murcia (Arnáiz, 2003); el modelo *Inclusiva*, utilizado en Chile (Duk y Narvarte, 2008); el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), utilizado en el ámbito internacional, y las escalas de observación y entrevistas, que utiliza el Grupo INTER en sus diagnósticos de contextos interculturales en el ámbito nacional (Aguado et ál., 2003).

Partiendo de los factores clave señalados por los estudios antecedentes y de la revisión de otros instrumentos, elaboramos una guía ad hoc que nos permite orientar todo el proceso de cambio y mejora. Se trata de la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Guía CEIN) (Sales, Moliner y Traver, 2010) que surge de la adaptación del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) y de las escalas de observación para contextos interculturales de Aguado et ál. (2003). Consta de tres dimensiones y de diversos factores clave para la autoevaluación escolar. En cada factor se introduce una serie de preguntas de reflexión para hacer una primera exploración de la realidad, mediante la recogida de pruebas, y en una segunda fase se toman decisiones colectivas sobre las dimensiones y factores seleccionados:

Dimensión A. Cómo somos: A.1. Valores compartidos; A.2. Valoración positiva de la diversidad; A.3. Altas expectativas.

Dimensión B. Cómo nos organizamos: B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo; B.2. Liderazgo inclusivo; B.3. Cultura colaborativa; B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación; B.5. Comunicación y mediación intercultural; B.6. Participación de la comunidad.

Dimensión C. Cómo enseñamos y aprendemos: C.1. Agrupamientos heterogéneos; C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias; C.3. Metodología participativa y cooperativa; C.4. Actividades globalizadoras; C.5. Evaluación diversificada;

C.6. Gestión dialógica del aula; C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado; C.8. Desarrollo profesional y comunitario.

Este estudio analiza la aplicación de dicha guía en dos escuelas de la Comunidad Valenciana para saber de qué manera puede contribuir a la transformación escolar como instrumento de autoevaluación en un proceso de investigación-acción.

Estudio de caso

Una aproximación al problema de investigación

Desde el marco teórico expuesto anteriormente, el equipo de investigación ha llevado a cabo un proyecto¹ sobre *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación*, en el que se analizan los diferentes aspectos y factores del proceso de cambio hacia modelos interculturales inclusivos en distintos centros escolares de la Comunidad Valenciana. Este trabajo se centra en indagar, a lo largo del proceso de investigación-acción seguido en dos escuelas, en qué condiciones de uso la Guía CEIN facilita la autoevaluación y la toma de decisiones para la transformación escolar.

Por tanto, nuestro problema de investigación y el objetivo principal de este estudio consiste en detectar los factores clave que hacen que la Guía CEIN favorezca un proceso de mejora desde un enfoque intercultural e inclusivo.

El estudio de caso

Para responder nuestra pregunta de investigación, hemos utilizado el estudio de caso de dos centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana, con los que el equipo de investigación había colaborado previamente en planes de formación y que mostraron interés en mejorar sus prácticas de atención a la diversidad. El equipo de investigación, como Equipo Asesor Externo (EASE), propuso articular el proyecto de mejora escolar como un proceso de investigación-acción dentro

⁽¹⁾ Proyecto I+D de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació, 2007-2009.

del Plan de Formación en Centros del curso 2007-08 de cada una de las escuelas. Nuestra tarea como asesores externos consistió en dinamizar y facilitar el proceso de investigación-acción cooperativa como metodología de formación y transformación del centro (Sandín, 2003).

La escuela A es un centro concertado de educación compensatoria, cuyo alumnado está constituido en más del 30% por minorías étnicas y personas en desventaja social. El 75% del alumnado es de cultura gitana y un 5% es inmigrante. Se trata de alumnos que proceden de los poblados marítimos de una localidad de 900.000 habitantes. Con altas tasas de abandono y fracaso escolar, el alumnado no llega a matricularse en la ESO. El profesorado está desmotivado y en el claustro hay gran divergencia de opinión sobre las funciones socioeducativas del centro. La dirección asume un papel muy directivo y las familias colaboradoras son escasas. La escuela carece de AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos).

La escuela B es un centro público, situado en la zona de expansión de una población de 180.000 habitantes. El alumnado se ha tornado multicultural en los últimos 10 años, como el propio barrio. El profesorado sénior y el equipo directivo muestran un enfoque educativo tradicional frente al grupo de maestras de Infantil, muy innovador. El equipo directivo, de estilo muy rector, muestra su interés por mejorar el Plan de Atención a la Diversidad del centro. Desde la AMPA, las familias participan, sobre todo, en los eventos festivos del centro. Hemos utilizado la metodología de estudio de caso cualitativo, puesto que nos permite entender la complejidad del proceso de autoevaluación desde el propio contexto y teniendo en cuenta las percepciones de los agentes implicados (Stake, 1995).

El proceso de investigación-acción

El estudio de caso de ambas escuelas se realiza sobre el proceso de investigación-acción que se originó en ellas y que se estructuró en las fases básicas de un proceso de mejora (Murillo, 2003), a saber:

- El arranque. Se caracteriza por la toma de contacto con los centros y la sensibilización respecto a los principios que orientan el proyecto de cambio escolar.
- La autoevaluación escolar. Es un proceso de exploración inicial y de reflexión sobre la realidad de partida de cada escuela.
- La toma de decisiones y puesta en acción. En esta fase, se priorizan los cambios y se ponen en marcha.

- La institucionalización de la cultura de cambio. Es el momento en el que se consolida, se divulga el cambio y se crean redes de apoyo.

La Tabla I nos resume las tareas que se realizaron en ambas escuelas a lo largo de estas fases:

TABLA I. Proceso de investigación-acción

Fase	Tareas
Arranque (septiembre-noviembre de 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • El EASE presenta el proyecto a los equipos directivos y claustros. • Se llevan a cabo cuatro sesiones de sensibilización sobre el modelo intercultural inclusivo, las necesidades de cambio percibidas, la explicación del proceso de investigación-acción y la presentación de la Guía CEIN. • Se firma un documento de compromiso entre el EASE y el claustro para iniciar el proyecto y abrirlo a la comunidad educativa. • Se celebra la primera asamblea comunitaria, preparada por el EASE y los claustros.
Autoevaluación (noviembre-marzo de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • El EASE asesora sobre estrategias de recogida de pruebas. • Se explora la realidad inicial de los centros a partir de la Guía CEIN: se hacen entrevistas al profesorado y se organizan grupos de discusión con las familias y el alumnado. • El EASE elabora y entrega un documento-resumen de las entrevistas y grupos de discusión a cada escuela. • Se asesora sobre la elaboración de un informe de autoevaluación y las estrategias de participación comunitaria: se crean comisiones mixtas. • Una comisión de representantes revisa el documento-resumen y elabora el informe de autoevaluación.
Toma de decisiones y puesta en acción (abril-junio de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevan a cabo sesiones de asesoramiento al profesorado sobre el trabajo de la comisión APRO: cómo priorizar las propuestas de cambio. • Se crea la comisión APRO, que prioriza las propuestas y prepara la segunda asamblea comunitaria para discutir las. • Se desarrolla la segunda asamblea: se establecen los cambios prioritarios y se crea una comisión mixta para implementar los cambios decididos.
Institucionalización del cambio (junio-septiembre de 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva a cabo un grupo de discusión final con el claustro de la escuela A para evaluar el proceso de cambio. • Se mantiene una sesión final de asesoramiento para planificar el proceso para el curso siguiente: 2008-09. • Se organizan encuentros y jornadas de formación con otros centros y profesionales para divulgar el proyecto. Creación de redes.

Participantes y recogida de información

En los estudios de caso analizamos el uso que se hizo de la Guía CEIN y su papel facilitador en la autoevaluación y la toma de decisiones. El análisis de contenido de los documentos generados a lo largo del proceso de investigación-acción seguido el curso 2007-08 nos permite centrarnos en la búsqueda de factores clave respecto al uso de la Guía CEIN y respecto a su repercusión en el cambio escolar.

Señalamos a continuación aquellos participantes y documentos que hemos utilizado para los estudios de caso (véase Tabla II).

TABLA II. Participantes y documentos analizados

Fase	Participantes	Documentos analizados
Arranque	Claustro de las escuelas A y B	Actas de las sesiones de sensibilización
	Comunidad educativa de las escuelas A y B	Actas de la primera asamblea comunitaria
	EASE	Diario de investigación
Autoevaluación	Claustro de las escuelas A y B	Entrevistas semiestructuradas
	Escuela A: 16 padres y madres Escuela B: 15 padres y madres	Grupos de discusión
	Representantes del profesorado, del alumnado y de las familias	Informe de autoevaluación
	EASE	Diario de investigación
Toma de decisiones y puesta en acción	Comisión APRO: tres profesores, tres alumnos y tres padres de las escuelas A y B	Actas de la comisión APRO
	Comunidad educativa de las escuelas A y B	Actas de la segunda asamblea comunitaria
	EASE	Diario de investigación
Institucionalización	Claustro de la escuela A	Grupo de discusión final
	EASE	Diario de investigación

Resultados

Para analizar las condiciones de uso y extraer los factores clave que facilitan la autoevaluación intercultural inclusiva mediante la Guía CEIN, hemos organizado los resultados siguiendo las fases del proceso completo, a lo largo del cual se muestra el uso de la guía y las percepciones de los participantes de ambas escuelas.

El arranque

La propuesta de autoevaluación como un proceso de investigación-acción se presenta en una reunión con los equipos directivos de ambas escuelas. Se exponen las fases del proceso y sus implicaciones en la escuela. El equipo directivo de la escuela A se muestra muy interesado en comenzar el proceso de transformación global,

puesto que considera que se encuentra en una situación de crisis ante el elevado fracaso escolar y el deterioro de las relaciones entre el claustro y las familias. El equipo de la escuela B lo relaciona con una revisión y mejora de su Plan de Atención a la Diversidad.

En las sesiones iniciales de sensibilización con el profesorado se debate el enfoque intercultural inclusivo y se presenta la Guía CEIN. Ninguno de los dos centros tenía experiencias previas de autoevaluación escolar y tampoco conocían este u otros instrumentos para ello. En las sesiones de trabajo con el claustro, se analizó la guía y sus ítems en forma de preguntas de reflexión. El propio centro debía comenzar tomando decisiones sobre qué dimensiones o aspectos del centro autoevaluar, quiénes iban a participar, de qué forma se recogería la información y durante cuánto tiempo.

Estas primeras decisiones marcan también la forma inclusiva e intercultural de gestionar el modelo y el enfoque de la autoevaluación. El modo en que se decide adaptar y utilizar la Guía CEIN en el centro por parte del profesorado, el alumnado y las familias es ya un paso en el camino de la negociación y el consenso, de la explicitación de valores y objetivos compartidos en el desarrollo de un proceso de investigación-acción cooperativa (Hernández, 2005).

En este momento del proceso, ambas escuelas consideraron conveniente incorporar todas las voces de la comunidad educativa, pero delegaron la labor de recogida de la información en el EASE y manifestaron que carecían de tiempo y experiencia para llevar a cabo esta tarea.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto de autoevaluación se abre al resto de la comunidad mediante una asamblea en la que se presenta el proyecto de mejora y se invita a los presentes a discutirlo y a participar en él. Con el apoyo explícito por parte de la comunidad educativa de ambas escuelas se inició el proceso de investigación-acción propiamente dicho. Las familias y entidades locales (ONG, Secretariado Gitano) de la escuela A apoyaron con entusiasmo la iniciativa: «La escuela puede contar con nuestro apoyo, porque todo lo que la mejore es bueno para nuestros hijos» (padre de la escuela A, actas de la primera asamblea). En el centro B, la dirección de la AMPA desempeñó un papel fundamental, animando a las familias escépticas tras la asamblea: «La AMPA está colaborando mucho, ha elaborado una carta y un cuadro explicativo del proyecto, pues consideran que la asamblea general no fue clara» (diario de investigación).

Autoevaluación escolar

Una vez que la comunidad educativa estuvo informada e implicada en el proceso, se inició la exploración inicial de la realidad de cada centro. El EASE asesoró al profesorado sobre distintas formas de recoger pruebas, teniendo como referencia las preguntas de reflexión que la guía agrupa en dimensiones y factores. Se decidió entre todos recoger las opiniones de la comunidad mediante entrevistas al profesorado y grupos de discusión con alumnado, familias y entidades locales, aunque el EASE ofreció asesoramiento a ambos centros para incorporar otro tipo de instrumentos de recogida de pruebas, como observaciones de aula, murales, fotografías, análisis de las programaciones y del proyecto educativo de centro, relatos de vida, etc. Sin embargo, el proceso de realización de entrevistas y grupos de discusión fue tan amplio (de noviembre a enero) que ambos claustros decidieron dejar la evaluación de la dimensión C (Prácticas de enseñanza-aprendizaje) para un segundo año y utilizar estos instrumentos en ese momento de autoevaluación.

La realización de entrevistas y grupos de discusión por parte del EASE en las dos escuelas provocó diferentes reacciones en la comunidad educativa. Tanto el alumnado como las familias se mostraron desde el inicio dispuestos a participar. Hubo que formar varios grupos de discusión (de unos 10 participantes cada uno) puesto que un gran número de personas manifestaron su deseo de expresar su opinión sobre la escuela.

En la escuela A, donde las familias son mayoritariamente de cultura gitana, se decidió hacer un grupo de discusión separado para hombres y otro para mujeres, puesto que ellos se mostraban reticentes a compartir el espacio. Esto generó todo un debate en el claustro sobre la igualdad de género frente a la necesidad de escuchar todas las voces. Se dio prioridad a la pluralidad de voces y se anotó como tema de trabajo prioritario las relaciones interculturales de género en la escuela. En la escuela B, la composición de los grupos de discusión fue más multicultural y permitió, según la opinión de sus participantes, «hablar de temas del colegio sobre los que no se les había preguntado nunca antes» (madre de la escuela B), más allá de su participación aislada en actividades extraescolares del centro.

El alumnado de ambas escuelas coincidió en su satisfacción por el hecho de que su opinión fuera tenida en cuenta para cuestiones centrales de la escuela. Sus valoraciones y sugerencias sorprendieron gratamente al profesorado, que tenía una baja expectativa sobre la implicación del alumnado en este tipo de autoevaluaciones escolares.

En cambio, en el colectivo del profesorado, las actitudes ante las entrevistas fueron en algunos casos de recelo y desconfianza. A pesar de mostrar interés y predisposición inicial a que los entrevistaran, el hecho de que la entrevistadora fuera una persona ajena al centro provocó el desconcierto de algunos profesores, aunque conocían los temas sobre los que versaba la guía y el hecho de que se iban a trasladar a una entrevista. En todo momento se explicitó que la participación era voluntaria y que la información de las entrevistas era confidencial.

Progresivamente, el profesorado se relajó y las entrevistas fueron de mayor profundidad y contenido. Se entrevistó al 90% del profesorado y al término de este proceso de recogida de sus opiniones, algunos se expresaron así: «nos ha servido casi de terapia» (maestra de la escuela A); «me has hecho plantearme cosas en las que nunca había pensado» (maestro de la escuela B).

En el grupo de discusión final, el profesorado de la escuela A, que acabó el primer ciclo de investigación-acción en el curso escolar, manifestó que, a pesar de la desconfianza inicial, las entrevistas fueron un buen momento para la reflexión, aunque se consideraba que había transcurrido demasiado tiempo (casi dos meses) desde que se realizaron hasta que se analizó la información. De toda la información recogida, el profesorado consideraba que «ha sido poco aprovechada por el claustro, pero ha servido para saber hacia dónde ir» (jefa de estudios de la escuela A). La propuesta del profesorado y de las familias fue simplificar las preguntas y hacer más ágil el proceso de recogida de información. Incluso se propuso ir analizando las muestras a medida que se iba recogiendo la información, combinando la exploración progresiva con la toma de decisiones. Para el segundo año, se propuso seguir utilizando la Guía CEIN para «un análisis guiado de las prácticas de aula» (grupo de discusión final de la escuela A) y las familias sugerían acompañarlo de «actividades para mejorar la convivencia en la escuela» (padre de la escuela A, actas de la segunda asamblea comunitaria).

Una vez acabadas las entrevistas y los grupos de discusión, con el fin de poder llevar a cabo una valoración de la información recabada y concretar las potencialidades, carencias y sueños de la escuela, el EASE transcribió la información y redactó un documento en el que se recogían las opiniones sobre dos de las tres dimensiones de la guía: Quiénes somos (dimensión A) y Cómo nos organizamos (dimensión B), en una rejilla de doble entrada: qué se ha dicho y qué colectivo lo ha expresado.

El momento de la devolución del vaciado de las entrevistas y los grupos de discusión fue el que marcó el punto de inflexión y la diferencia entre ambos centros. En la escuela A, algunos miembros del claustro hicieron explícita su inquietud respecto a que se hicieran públicos sus debates y discrepancias internas. Consideraban que la

divergencia de opiniones expresada por el colectivo del claustro era una debilidad que no era conveniente mostrar a las familias. Sin embargo, el profesorado sí mostró un gran interés por leer las opiniones de las familias y del alumnado, partiendo de la idea de que serían diversas.

En el caso de la escuela B, fue el equipo directivo quien mostró más reticencia en hacer público el contenido del documento-resumen. Se argumentó que la diversidad de opiniones no mostraba el porcentaje de personas que apoyaba cada una de ellas y esto hacía que la opinión negativa sobre la escuela que sostenía una minoría del profesorado y de las familias diera una imagen del centro más negativa que la real. En una sesión de asesoramiento, un grupo de profesorado veterano apoyó la postura escéptica y distante del equipo directivo ante el proceso. Se hizo evidente una fractura dentro del claustro y este momento fue el inicio de una retirada progresiva del proyecto y de una disminución de la confianza entre los colectivos de la comunidad escolar. El EASE planteó al equipo directivo de la escuela B la posibilidad de dejar el proceso para más adelante, pero este se sentía presionado a continuar por las familias y por un grupo de maestras de Infantil y no deseaba quedarse «a mitad del proyecto», ya que consideraban el abandono como un fracaso (director de la escuela B).

De esta forma, el asesoramiento por parte del EASE se centró en este momento de la autoevaluación en dos aspectos. Por una parte, se analizó la necesidad de que la información recogida de forma confidencial y anónima formara parte de un documento público que había que compartir. Por otra parte, se asesoró al profesorado para que liderase el proceso de compartir y discutir la información recogida con el alumnado y las familias y se ayudó a la reflexión y a la autocrítica, sin actitud destructiva, sino con el ánimo de estimar lo que se tiene de positivo, y de aprender de las dificultades y obstáculos que se detectan, escuchando también las voces minoritarias.

El profesorado convocó y tutorizó a los otros dos colectivos para redactar el informe de autoevaluación. Los representantes de las familias y del alumnado confiaron en el profesorado, que se sintió responsable de redactar el informe, en el que se reflejaron correctamente todas las opiniones.

El proceso de análisis se planteó de la siguiente manera: el profesorado hizo una lectura pormenorizada del documento-resumen y a partir de este se fueron apuntando, de manera individual, los elementos que se consideraban más relevantes. Dos docentes recogieron esta reflexión individual y trataron de sintetizarla en un único documento que fue debatido en el claustro. Por su parte, el alumnado realizó el trabajo durante las tutorías, ayudados por sus tutores; para ello, primero se designaron representantes de los ciclos, quienes recogieron las aportaciones y conclusiones a las que se llegó y luego se

volvieron a reunir todos los ciclos para consensuar el documento final. Las familias y las entidades y asociaciones también reflexionaron de forma individual y, seguidamente, en grupos de discusión dinamizados por docentes, elaboraron sus propias conclusiones. En esta fase, el EASE actuó como dinamizador de la estrategia de participación en pequeños grupos, asesorando al profesorado en su papel de tutorización del resto de colectivos. Los representantes de cada colectivo, formando un equipo de trabajo liderado por el profesorado, elaboraron un documento llamado informe de autoevaluación, que recogía en tres columnas las potencialidades, carencias y sueños de todos los colectivos juntos, de acuerdo con la estructura de las dimensiones A y B de la Guía CEIN. A partir de este informe de autoevaluación, cada sector fue apuntando también posibilidades de cambio, apoyándose en las potencialidades, que se recogieron en una tabla elaborada por el profesorado.

La gestión de la información sensible –cómo hacerla llegar a todos los colectivos– fue un punto crucial en el proceso de autoevaluación escolar de ambas escuelas: la negociación y los acuerdos internos pasan por las condiciones de confidencialidad y anonimato de las personas informantes, si así lo desean; el formato en que se presentará la información; cómo se concibe el desacuerdo expresado; la pluralidad de voces y opiniones; qué significa una crítica constructiva; y qué tipo de información es necesaria para tomar después decisiones.

La toma de decisiones y la puesta en acción

Se realizaron varias sesiones de asesoramiento con los claustros de ambas escuelas para decidir cómo tomar decisiones de forma participativa e inclusiva y, al mismo tiempo, de modo ágil y operativo. Para comenzar a tomar decisiones, a partir del informe de autoevaluación generado por los representantes de los distintos colectivos, se constituyó la llamada comisión APRO (de Análisis y propuestas) formada por miembros del profesorado, las familias, el alumnado y el EASE. Esta comisión analizó los temas relevantes que cada colectivo resaltaba en sus valoraciones y consensuó los aspectos para el cambio, priorizando aquellos que se consideraban más urgentes o relevantes a corto, medio y largo plazo. De esta forma, se combinaron dos estrategias básicas de participación comunitaria: las asambleas, en plenario, y las comisiones mixtas, en las que se delegaba la responsabilidad de hacer un análisis de la realidad más exhaustivo. Se trata de un proceso que integra todas las perspectivas (inclusivo) y que intenta atender a la diversidad de demandas, articulándolas en un proyecto compartido (intercultural).

Del informe de autoevaluación, la comisión APRO analizó las propuestas de cada colectivo y elaboró un documento de propuestas conjuntas prioritarias. Para llevar a cabo esta tarea, el asesoramiento del EASE se centró en concretar cuáles deberían ser las funciones, las tareas y el funcionamiento de esta comisión, de forma que el profesorado, el alumnado y las familias pudieran trabajar cooperativamente en pos de un objetivo común. Todos los acuerdos quedaron por escrito y en las actas se hacía constar la diversidad de opiniones y las sugerencias de los distintos miembros. Se establecieron los criterios de priorización para seleccionar los primeros cambios que la comunidad debía llevar a cabo. En la escuela A se optó por dar prioridad a los cambios más visibles y a corto plazo (pintar la fachada de la escuela y algunas aulas) además de plantear la contratación de personal gitano y la creación de una comisión mixta de convivencia a medio plazo (actas de la comisión APRO de la escuela A).

En la escuela B se hizo evidente una «doble agenda», la de la AMPA y la del profesorado, ya que las familias pusieron como condición la mejora del comedor escolar para seguir apoyando el proyecto: «Las familias quieren tener la certeza de que “su” propuesta va a salir adelante, pues de lo contrario dicen sentirse estafadas. Si no consiguen su objetivo, el resto de propuestas no les interesa» (diario de investigación EASE).

En una nueva sesión de asesoramiento con el claustro de cada escuela, se comentaron los cambios discutidos en la comisión APRO y se plantearon dos necesidades: organizar una nueva asamblea que debatiera las propuestas y crear una comisión mixta de voluntarios para ponerlas en marcha. De esta forma, las propuestas priorizadas se presentaron a toda la comunidad y el procedimiento asambleario sirvió para argumentar las prioridades y ponerlas en marcha: se acordó cómo iniciar los cambios, quiénes se iban a hacer responsables de su planificación y puesta en acción, y qué recursos y temporalización iban a ser necesarios.

En este momento, en la escuela A, la propia comisión APRO, apoyada por el equipo directivo, organizó la segunda asamblea. El documento de propuestas elaborado se transformó en una presentación de Power Point que se presentó en el mes de mayo ante la comunidad educativa. Todos los colectivos participaron en la presentación y exposición de prioridades. Se abrió un debate comunitario en el que se fueron apuntando las soluciones propuestas y quiénes iban a ser las personas voluntarias que llevarían a cabo los cambios consensuados (actas de la segunda asamblea de la escuela A).

En la escuela B, la preparación de esta segunda asamblea puso de manifiesto en qué situación se hallaba el proceso. No había consenso, pero no se discutía en la comisión APRO, se mantenían las formas, aunque se notaban algunas ausencias (pro-

fesorado, asociaciones vecinales). En la asamblea, dirigida por el equipo directivo, se comunicaron las prioridades recogidas (mayor participación de la comunidad en las aulas, espacios propios para alumnado, mejoras en el comedor, formación del profesorado y resolución de conflictos), pero el escepticismo y la fractura eran visibles. Las familias salieron decepcionadas: «Un abuelo me dijo: “A mí también me gusta la palabra *sueño*, y soñar es muy bonito y muy fácil, pero ¿ahora qué?, ¿qué va a pasar con los sueños? Esto ha sido un ‘paripé’”» (diario de investigación del EASE). A la vista de la situación, el EASE convocó una reunión con el equipo directivo de la escuela B para evaluar en qué medida se estaba cumpliendo el compromiso inicial. El equipo directivo continuó alegando que el proceso partía de una imagen sesgada de la escuela y de unas demandas de las familias y de parte del profesorado que «no representaban a la mayoría» (jefe de estudios de la escuela B). Y es que, a pesar de que las familias y una parte del profesorado seguían implicados en el proyecto, el equipo directivo ya había decidido acabar el proceso definitivamente. Tras esta reunión, se decidió interrumpir el proceso y comunicarlo a la comunidad educativa. Finalizó también la relación con el EASE.

Mientras, en la escuela A, las prioridades se transformaron en acción. El siguiente paso tras la segunda asamblea fue la organización de comisiones mixtas de trabajo que, por delegación de la asamblea, se encargaron de planificar, coordinar y hacer realidad las propuestas de transformación y mejora acordadas en la asamblea del centro.

El profesorado tuvo aquí un papel de liderazgo ante la comunidad. El equipo directivo actuó como motor de arranque y apoyo de todo el proceso. El alumnado y las familias, junto a otros agentes de la comunidad, tuvieron que encontrar los espacios y tiempos adecuados para participar de forma responsable y comprometida, en plano de igualdad con el profesorado. Se produjo así una visión comunitaria del cambio y de la toma de decisiones (Muijs y Harris, 2006).

Las diversas expectativas ante el proceso, la lucha de intereses encontrados y la falta de un diálogo igualitario e inclusivo dificultaron que la escuela B percibiera el proyecto como propio, escuchase la pluralidad de voces e integrase desde el disenso un objetivo compartido de mejora como comunidad educativa.

Institucionalización de la cultura de cambio

Tras la puesta en marcha de los primeros cambios (mejora de las infraestructuras, limpieza del entorno del centro, creación de una comisión de convivencia, propuesta de contratación de personal gitano), la escuela A continuó el proceso con una fase de

reflexión y valoración sobre los cambios producidos. A través de un grupo de discusión final del claustro y de reuniones con la comisión mixta, se revisaron y analizaron las acciones desarrolladas y se cerró este primer ciclo anual con el enunciado de propuestas de futuro, que abrían una nueva espiral en el proceso de transformación del contexto.

El claustro planificó su nuevo plan de formación a partir del proceso de cambio experimentado y de las estrategias de participación desarrolladas. Se planteó centrar el siguiente ciclo en el análisis y la revisión de las prácticas de aula, utilizando la dimensión C y sus factores clave de la Guía CEIN (segundo año) y en la ampliación de la participación comunitaria mediante la creación de una comisión mixta de convivencia, como metas a medio y largo plazo.

En la medida en que el cambio se hace constante y pasa a formar parte del propio proceso de desarrollo profesional, institucional y comunitario, podemos hablar de una institucionalización de la cultura del cambio. Para ello es conveniente que se dé un equilibrio entre la nueva vida que empieza a invadir esos espacios de cambio y transformación escolar y las estructuras que han de sustentar, facilitar y hacer eficaz su dinamismo. Esto significa que el centro se ha convertido en una organización preparada para el cambio y que dispone de estrategias internas para movilizar a la comunidad hacia la inclusión y la interculturalidad.

Consideramos que el hecho de que el cambio se mantenga a lo largo de varios años (dos o tres) es un indicador de tal institucionalización (Hargreaves y Fink, 2006). Del mismo modo, también lo es que el propio centro sea capaz de y se sienta motivado para iniciar un nuevo ciclo de investigación-acción de forma autónoma y autogestionada. Algunas de las estrategias en esta última fase implican compartir y analizar las buenas prácticas o experiencias que existen en el propio centro (Ainscow, 2001). La divulgación del proyecto se desarrolló en un doble sentido: hacia la comunidad científica (artículos en revistas especializadas, trabajos de investigación, participación en congresos o jornadas científicas, etc.) y hacia la comunidad educativa (artículos o reportajes en revistas divulgativas o prensa local, jornadas de intercambio de experiencias, presentación de conclusiones y resultados a otros docentes, familias o agentes comunitarios). En ambos casos, la construcción de redes se ha propiciado mediante el contacto con otros centros y profesionales que trabajaban en la misma línea o que estaban interesados en hacerlo.

La construcción de redes colaborativas y de intercambio de experiencias entre centros que desarrollan proyectos de cambio y mejora escolar es una de las principales estrategias que posibilitan una mayor autonomía de la comunidad educativa. La red se convierte en una garantía de afianzamiento de esa nueva cultura del cambio, a la que aporta un mayor dinamismo, experiencia compartida y apertura de miras (Essomba, 2006).

Conclusiones y discusión

A la vista de los diferentes resultados en el proceso analizado, podemos señalar algunas de las claves que determinan que el uso de la Guía CEIN favorezca una autoevaluación intercultural e inclusiva.

En la fase de arranque, la necesidad de cambio debe ser percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias) (Sales, Traver y García, 2011). No es un proceso que se pueda imponer (*top-down*). La implicación de la dirección fue clave tanto en su inicio como en su finalización. En el caso de la escuela B, fue el propio equipo directivo el que decidió no seguir adelante y paralizar el proceso. Como proceso de autoevaluación, debe ser demandado y gestionado por el propio profesorado (incluido el equipo directivo) en su contexto de trabajo y formación (Essomba, 2006) y debe tener en cuenta la cultura escolar, es decir, lo que haga y piense el profesorado (Fullan, 1992). Por ello, el centro escolar debe decidir cuál es el momento adecuado para realizar un proceso de esta complejidad.

En la fase de autoevaluación, la inexperiencia de los centros en estos procesos hace necesario el papel del EASE, en un principio, como facilitador de recursos para la recogida de pruebas, como asesor sobre estrategias de diagnosis participativa y acompañamiento en la autoevaluación escolar, como «amigos críticos» (Hink, 2005). Sin embargo, puede adquirir un protagonismo excesivo que impida al centro gestionar autónomamente el proceso o sentirlo como propio.

Como los casos muestran, la gestión negociada de la información y la garantía de la confidencialidad son aspectos clave en el uso de la guía como herramienta de autoevaluación. La guía proporciona cuestiones de reflexión relevantes para la comunidad educativa y el proceso de recogida de información, aunque costoso, ha sido gratificante para los distintos colectivos, sin embargo, su uso intercultural inclusivo tiene que ver con tres elementos clave que emergen del análisis de los estudios de caso:

- El proyecto debe ser asumido como propio por toda la comunidad educativa. Haberlo vivido de forma parcelada o identificarlo más con un colectivo que con otros ha sido una gran dificultad para el diálogo igualitario y la búsqueda de entendimiento y consenso desde la fuerza de los argumentos y no del poder.
- Pluralidad de voces: respeto, tolerancia y empatía. El profesorado ha de aprender a tomar decisiones escuchando todas las voces. También las minorías son importantes, todos los colectivos y personas lo son, si se integran sus propuestas en un objetivo compartido.

- **Transparencia informativa y avance desde el disenso:** la implicación de toda la comunidad educativa requiere que todos estén informados, que se comprenda la realidad en su complejidad para poder tomar decisiones que no siempre son fáciles de consensuar. La confianza y la corresponsabilidad son dos claves fundamentales en el proceso.

Por lo que respecta a la fase de toma de decisiones, el enfoque intercultural inclusivo de la autoevaluación requiere desarrollar estrategias de participación democrática para el debate, así como tomar decisiones y establecer un liderazgo compartido. El informe de autoevaluación elaborado en la comisión mixta ofrece una información plural y detallada, identificando aspectos relativos a la identidad como comunidad, a la organización escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje que han permitido a ambas escuelas una exploración de su realidad y la elaboración de propuestas de cambio priorizadas. Pero era en la asamblea en donde se refrendaba este proceso y donde se evidenciaba el apoyo y la voluntad de cambio por parte de los distintos colectivos. Significaba pasar de una cultura de formación individualista y gremialista a otra dialógica y comunitaria. Este cambio de cultura, como hemos visto, afecta a las relaciones de poder y supone la creación de procedimientos y espacios para el debate, la negociación y la participación democrática (Elliott, 1993).

Por ello, la fase de institucionalización de la cultura de cambio supone la integración de estos procedimientos y espacios en la organización y en la forma de aprender de la escuela. La divulgación del proceso y la búsqueda de redes de apoyo son muestras de la sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2006).

En este sentido, el equipo de investigación, como evaluador acreditado en el EFQM, se plantea la cuestión que muchos centros escolares señalan sobre la mejora de la calidad educativa: ¿son la Guía CEIN y los procesos de investigación-acción desde un enfoque intercultural inclusivo incompatibles o pueden integrarse con la propuesta del modelo de gestión de la calidad EFQM por el que se está apostando desde la administración? (Ferrando y Granero, 2005; Arrizabalaga y Landeta, 2007).

A la vista de las conclusiones de este estudio de caso y de nuestra experiencia, consideramos plausible esta integración por tres razones fundamentales:

- **Una razón metodológica** proviene de su modo de aplicación y hace similares a la Guía CEIN y al EFQM: este, como modelo de gestión, sigue un proceso cíclico de mejora continua; lo mismo sucede con nuestra propuesta, que parte de un modelo de investigación-acción.

- Una razón conceptual que los complementa y que proviene del hecho de que el EFQM es un modelo de gestión de la calidad que se sirve de una autoevaluación formativa. Se trata, pues, de una estructura que necesita incorporar un enfoque ideológico y unos objetivos educativos, enfoque que nuestra propuesta intercultural inclusiva proporciona de forma fundamentada.
- Por último, una razón técnica, puesto que el EFQM, al no ser un modelo de evaluación, no proporciona los instrumentos para orientar la recogida de pruebas para la mejora. En cambio, la Guía CEIN facilita este proceso, como herramienta de autoevaluación desde un enfoque educativo intercultural inclusivo.

Concluimos abriendo esta interesante línea de investigación para el futuro inmediato, desde la constatación de que construir una escuela intercultural inclusiva es un proceso que requiere instrumentos -como la Guía CEIN y las estrategias de diagnóstico participativo-, una toma de decisiones democrática y el claro apoyo e impulso desde la dirección y el profesorado, para generar una cultura de cambio sostenible. Se necesitan un proceso de investigación-acción y un instrumento de autoevaluación interculturales e inclusivos, como modelos que orienten la mejora educativa y la gestión de la calidad.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T., BALLESTEROS, B. Y MALIK, B. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts, *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- , HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. Londres: David Fulton.
- BARTOLOMÉ, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. ETXEBERRIA ET AL. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (155-187). Donosti: EREIN; AIDIPE.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: CSIE.
- CASANOVA, A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. SORIANO (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (19-41). Madrid: La Muralla.

- ECHÉITA, G., PARRILLA, M.A. Y CARBONELL, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. xxv Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Vic.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- FERRANDO, M. Y GRANERO, J. (2005). *Calidad Total. Modelo EFQM de excelencia*. Madrid: FC.
- FULLAN, M. G. (1992). *Successful School Improvement, the Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- GALE, T. Y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Y FINK, D. (2006). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata; Ministerio de Educación.
- HINK, P. (2005). Supporting the Development of more Inclusive Practices Using the Index for Inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117-122.
- KINCHELOE, J. L. Y STEINBERG, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- LEVIN, H. (1998). Accelerated Schools: a Decade of Evolution. En A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, Y D. HOPKINS (Eds.), *International Handbook of Education Change* (807-830). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- MUIJS, D. Y HARRIS, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- MURILLO, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 1-6.
- O'HANLON, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research*. London: Open University Press.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- , MOLINER, O. Y TRAVER, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- , TRAVER, J. Y GARCÍA, R. (2011). Action Research as a School-Based Strategy in Intercultural Professional Development for Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.

- SANDÍN, M. J. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SLAVIN, R. E., MADDEN, N., DOLAN, L. J. Y WASIK, B.A. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Newbury Park (California): Corwin.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2005). *Education for All. Quality Imperative*. Informe 2005. París.

Fuentes electrónicas

- ARNÁIZ, P. (Coord.). (2003). *Guía de autoevaluación en contextos interculturales. Educación Secundaria* [CD-Rom]. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- ARRIZABALAGA, G. Y LANDETA, J. (2007). *Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. Empresa Global y Mercados locales*. XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, vol. 1. Madrid: Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2129134>
- DUK, C. Y NARVARTE, L. (2008). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 137-156. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>.
- MURILLO, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE*, 1 (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Dirección de contacto: Auxiliadora Sales Ciges. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Campus Riu Sec. Avda. Sos Baynat, s/n; 12071, Castellón, España. E-mail: asales@edu.uji.es