

LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASOS

Responding to student diversity in the English context: case studies

Cecilia M.^a AZORÍN ABELLÁN
Universidad de Murcia. Facultad de Educación
Correo-e: cmaria.azorin@um.es

Recibido: 18/11/2015; Aceptado: 13/6/2016; Publicado: 30/11/2016
Ref. Bibl. CECILIA M.^a AZORÍN ABELLÁN. La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34, 2-2016, 77-91.

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

Palabras clave: respuesta a la diversidad; escuelas; inclusión; redes; proceso de enseñanza-aprendizaje; estudio de casos.

SUMMARY: Reflection on how to respond more effectively to student diversity and make schools more inclusive is a constant of the current literature. The aim of this paper is to present some of the impressions received by a Spanish researcher after visiting three English schools classified as Academies (independent public schools that manage their budget and are free to innovate in the curriculum they teach). This casuistry makes new ways of carrying out the teaching-learning process and the attention of students, which is relevant to their inquiry reconsideration. In this regard, case studies descriptive nature with the most significant data from interviews with several of the components of the management and teaching equipment of these schools is presented. Under the annotations in the field diary used, the findings indicate a number of areas for concern to the Spanish reality. Including: (1) diversity management in the English context includes teaching programming from a multilevel perspective, with which it is most appropriately responds to different levels of curricular presented by the students and a coordinator special educational needs, which favors teachers shared responsibility of the supports; (2) the development of networks of cooperation between establishments enables schools to share experiences and resources, which can be very beneficial for attention to student diversity; (3) the movement of school without walls commitment to active participation local community, families, volunteers and other agents and services, and (4) collaborative teacher training school team gives teachers the opportunity to update skills with their colleagues.

Key words: responding to diversity; schools; inclusion; networking; teaching-learning; case studies.

1. INTRODUCCIÓN¹

La reflexión sobre cómo responder de un modo más eficaz a la diversidad del alumnado y hacer que las escuelas sean más inclusivas es una constante en el trabajo de numerosos autores dentro del panorama educativo nacional (Araque y Barrio, 2010; Arnaiz, 2012; Arnaiz y Azorín, 2014; Calderón, 2013; Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014; Martín, 2005; Martínez, 2011; Moriña, 2008; Pegalajar y Colmenero, 2014; Sánchez y García, 2013) e internacional (Ainscow, 2015a; Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Bottrell y Goodwin, 2011; Miles y Ainscow, 2011; Shapon-Shevin, 2010; Slee, 2013). En este artículo se presentan las lecciones aprendidas en tres escuelas inglesas que colaboran con el *Centre for Equity in Education*

1. Este trabajo se ha realizado dentro de una beca de investigación con apoyo financiero (Beca de Formación del Profesorado Universitario –FPU13/00580–, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

(de la Universidad de Mánchester) en proyectos de innovación e investigación relacionados con la educación inclusiva y con el desarrollo de buenas prácticas para la equidad. La visita a estos centros de la mano de este trabajo permitirá al lector conocer algunas de las respuestas que las escuelas objeto de estudio están poniendo en marcha con resultados esperanzadores para la inclusión.

Si bien, a modo de introducción conviene aclarar lo que se entiende por inclusión y con esta finalidad se exponen a continuación las siguientes ideas: 1) *la inclusión concierne a la discapacidad de los estudiantes y, por ende, a las necesidades educativas especiales (NEE)*. Sin embargo, no debe centrarse el discurso en las NEE. Asociar exclusivamente la inclusión a este tipo de necesidades oscurece la percepción de otros factores que también dificultan a niños y niñas sus experiencias dentro y fuera de las aulas. En este sentido, habría que orientar el rumbo de la práctica en las escuelas hacia el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación, y los recursos que permiten apoyar la enseñanza; 2) *la inclusión es una respuesta a la exclusión*. En esta línea, sería oportuno explorar las barreras que favorecen la exclusión y limitan los procesos del alumnado (por ejemplo, aquellos que pertenecen a diferentes clases y etnias); 3) *consecuentemente, la inclusión se relaciona con todos los grupos que son vulnerables o se encuentran en riesgo*. La exclusión provoca discriminación, ya sea por razón de género, clase social, discapacidad, orientación sexual, etnia, creencias religiosas, trasfondo familiar, razones disciplinarias, ambientes deprimidos u otros. A este respecto, la inclusión muestra una especial sensibilidad ante las desigualdades motivadas por estos aspectos; 4) *la inclusión está vinculada a la Educación para Todos (EPT)*. La EPT fue un movimiento surgido en los años 90 alrededor de una serie de políticas escolares internacionales que fueron coordinadas por la UNESCO para incrementar, a escala mundial, el acceso y la participación de todos en la educación. La bandera EPT supuso un símbolo en el escenario educativo pero, también en el panorama social, desde el que se luchó por un aumento en la colaboración de las comunidades locales con sus escuelas; y 5) *la inclusión ha de ser entendida como un enfoque principal de la educación y de la sociedad*. Es importante dilucidar que ambas vertientes, inclusión educativa e inclusión social, emergen como presupuestos indivisibles y complementarios que cabalgan hacia un mismo fin (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Precisamente, dos de las líneas de investigación que avanzan de forma paralela a la inclusión y que se observan tanto en la revisión de la literatura como en las escuelas visitadas a pie de calle son el revalorizado papel de la comunidad local en los centros educativos y el aumento de la colaboración entre escuelas. En este escenario, las escuelas deberían ser capaces de construir relaciones cercanas y de compartir los valores inclusivos con las familias que nutren de alumnado al centro, con las comunidades en las que se encuentran inmersas y con sus escuelas vecinas. A este respecto, los centros educativos no tendrían que limitarse exclusivamente a enseñar a los estudiantes en las clases, sino que deberían abrir fronteras e involucrarse de una manera activa con las familias y con sus comunidades locales (DCSF, 2008). En esta dirección, existen evidencias científicas que permiten valorar positivamente los beneficios que se producen cuando la comunidad entra en la

escuela y viceversa (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Fullan y Boyle, 2014; Hargreaves y Shirley, 2012; Hargreaves, Boyle y Harris, 2014).

En relación con la colaboración entre escuelas, la «Ecología de la Equidad» propuesta por Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) indica que los cambios han de darse desde dentro de las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas.

- *Dentro de las escuelas.* Las inequidades pueden ser atribuidas a las prácticas y estructuras de las propias escuelas (cómo los profesores actúan, cómo funcionan los grupos de estudiantes, cómo se responde a la diversidad y qué culturas, actitudes y expectativas se tienen).
- *Entre las escuelas.* Las inequidades surgen en la escuela y más ampliamente en el sistema educativo. En este plano se considera: la manera en que la escuela se organiza en el área local, la forma en que los estudiantes encuentran su camino en diferentes escuelas y las oportunidades que tienen o no los discentes en sus comunidades.
- *Más allá de las escuelas.* Las inequidades surgen en el contexto socioeconómico de las escuelas e incluyen desigualdad social, pobreza y economía global y de barrio, ciudades y regiones. Los autores se refieren expresamente a la influencia de las circunstancias económicas, las posibilidades de formación y otras cuestiones que están vinculadas al contexto de los centros.

Por su parte, Wyn (2009) identifica dos dimensiones para la colaboración entre las escuelas: 1) *horizontal*, referida a los recursos organizacionales que están disponibles para la gente joven en su comunidad o escuela (servicios sanitarios y sociales, agencias locales, grupos artísticos y comunitarios) y 2) *vertical*, en relación con la capacidad y los enlaces de comunicación existentes entre los servicios que aseguran a las personas jóvenes que necesitan cuidado médico, tratamiento u otro apoyo profesional.

Seguidamente, se presentan por orden cronológico algunos ejemplos de redes de colaboración para la mejora de la atención a la diversidad en el contexto inglés.

El *Proyecto IQEA* (Improving the Quality of Education for All) fue propuesto por primera vez a finales de los años 80. Se trató de una iniciativa con una fuerte colaboración universidad-escuela en la que trabajaron equipos de investigadores y comunidades educativas (profesorado, alumnado y familias). En esta ocasión, el objetivo fue aumentar la calidad de la enseñanza de todos los estudiantes de las escuelas participantes. Las líneas estratégicas de acción estuvieron basadas en los siguientes ejes vehiculares: concreción de áreas de mejora, desarrollo de liderazgo, aumento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y formación del profesorado.

Otra investigación destacable fue la denominada *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools* (2000-2004), en la que participaron 25 escuelas y 3 universidades (Canterbury Christ Church, Manchester y Newcastle). La iniciativa estuvo orientada al desarrollo de prácticas más inclusivas en las escuelas partiendo

del análisis de los contextos y de la consideración de la inclusión como un valor asociado a una serie de prácticas.

Por último, una de las investigaciones más ambiciosas realizada hasta el momento ha sido el *Greater Manchester Challenge* (2008-2011). Un macroproyecto dotado con 50 millones de libras en el que participaron 1100 escuelas de 10 ayuntamientos pertenecientes al área metropolitana de Mánchester. Su finalidad fue mejorar los estándares educativos (particularmente los del alumnado de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión) y la colaboración entre escuelas. El reto se basó en tres premisas: 1) *acceso*, que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de asistir a grandes escuelas; 2) *aspiración*, dar las mismas oportunidades a todos; y 3) *logro*, asegurar que todo el alumnado desarrolla su máximo potencial en términos de posibilidades y rendimiento. Los centros participantes fueron emparejados. Hubo 160 centros considerados con una puntuación baja en las inspecciones (debido al alto fracaso escolar), que en su mayoría estaban ubicados en zonas desfavorecidas y fueron catalogados como «claves al éxito». Se consideró que si estas escuelas mejoraban el resto del sistema también podría hacerlo. Este desafío resultó ser todo un éxito, ya que se fortaleció el papel de los centros para liderar la mejora y se contó con el apoyo político y económico necesario para ello. El *Desafío de Mánchester* unió en un mismo proyecto no solo a centros educativos, sino también a comunidades, agentes y entidades locales, organizaciones, universidades, medios de comunicación, voluntariado, servicios públicos, etc., configurándose como un ejemplo de reforma en la que se aceptó que la inclusión debía ir más allá de las escuelas, debía darse dentro y fuera de ellas (Ainscow, 2015b).

2. OBJETO DE INDAGACIÓN

El propósito de este artículo es exponer las impresiones percibidas por una investigadora tras la visita a tres escuelas inglesas de la ciudad de Mánchester. Con esta intencionalidad, se profundiza en los aspectos susceptibles de interés para la realidad española desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad del alumnado y de la inclusión.

3. METODOLOGÍA²

El manuscrito presenta una narración de impresiones obtenidas mediante la visita a centros educativos ingleses, un trabajo que ha sido realizado a modo de indagación. Este texto introduce un estudio de casos de naturaleza descriptiva

2. El contenido de este artículo forma parte del estudio realizado durante una estancia de tres meses (de abril a julio de 2015) disfrutada por la autora en el *Centre for Equity in Education* de la Universidad de Mánchester, bajo la supervisión del profesor Mel Ainscow.

(Álvarez y San Fabián, 2012). Para ello, se han extraído los datos más significativos de las entrevistas realizadas a los equipos directivo y docente de las escuelas participantes.

Como herramienta de recogida de información se ha utilizado un *diario de campo*, que ha favorecido una aproximación al contexto de estudio (Izquierdo, 2013). En esta línea, el diario de campo es un instrumento de reflexión que contribuye a generar conocimiento y posibilita apuntar referencias, pensamientos, ideas destacables de las conversaciones mantenidas, reflexiones y aspectos emocionales relevantes para su posterior exposición y comentario (Albertín, 2007; Braun y Clarke, 2013; Robson, 2011). Asimismo, se ha tenido a bien considerar que el investigador que realiza un estudio de casos debe adaptarse a la situación, tener flexibilidad, desterrar nociones preconcebidas, ser un buen oyente y mostrarse sensible a la realidad sobre la que indaga (Yin, 2009).

Durante la estancia en Inglaterra se visitaron un total de tres escuelas. Sin embargo, entrar en una escuela inglesa no es una tarea fácil. Para que esto sea posible, han de superarse una serie de procedimientos previos que comienzan por pedir cita al personal administrativo de los centros para concertar una visita. Antes de permitir la entrada a personas foráneas, cada escuela estudia el perfil de la persona que pide entrevistarse con el equipo directivo y docente. Una vez cerrados los acuerdos y las fechas definitivas de reunión, llega el día de visitar la escuela en cuestión. En todas se repite un patrón común. Nada más llegar, en el control de acceso a las instalaciones se exige al visitante que firme en el registro llamado «Visitors Record Book», donde se anota la fecha, nombre del visitante, compañía/universidad de la que procede, persona de contacto en el centro, hora de llegada y hora de salida.

Las tres escuelas visitadas son Academies (dos de ellas Centros de Educación Infantil y Primaria y la otra Centro de Educación Especial). En la última década, numerosos centros públicos se han convertido en *Academies*, escuelas independientes introducidas por el sistema educativo inglés. Surgen en respuesta a las dificultades experimentadas para paliar el fracaso escolar y los bajos resultados de contextos urbanos desfavorecidos. En este tipo de escuelas la dirección gestiona el presupuesto, el profesorado tiene más libertad para innovar en el currículo y, generalmente, son instituciones que forman parte de redes de colaboración con otros centros educativos del entorno local con los que comparten experiencias, recursos y buenas prácticas. Este hecho hace que se reconsideren nuevas formas de acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención del alumnado.

A continuación, se presentan los resultados teniendo en cuenta la siguiente estructura: (1) características del centro y (2) aspectos susceptibles de interés, desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad y de la inclusión, que han sido observados en cada uno de los centros educativos visitados.

4. RESULTADOS

4.1. *Centro de Educación Especial (CEE)*

4.1.1. Características del centro

Se trata de un Centro de Educación Especial (convertido a Academia en el año 2013) que en su última inspección de la *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED)³ obtuvo la mayor puntuación posible (*Outstanding*). Se trata de una escuela muy exitosa catalogada como *Escuela Bosque (Forest School)*. Esto quiere decir que cuenta con grandes espacios verdes en los que el profesorado lleva a cabo con asiduidad el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, proporcionando al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) la posibilidad de experimentar en el medio ambiente. Por tanto, gran parte del currículo se realiza al aire libre en los jardines y bosques propiedad de la escuela. En este sentido, se fomenta una enseñanza extramuros, donde prima la participación en el entorno natural de los estudiantes y la enseñanza de habilidades para la vida. En este centro hay escolarizados 72 niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 11 años. La mayoría del alumnado es de procedencia británica.

4.1.2. Aspectos susceptibles de interés

Las redes de colaboración intercentros. Esta Academia forma parte una red de colaboración compuesta por 19 escuelas que se denomina *Enquire Learning Trust* (<http://enquirelearningtrust.org/>). Esta alianza posibilita: apoyo para el aprendizaje del alumnado; mejoras en la formación del profesorado; recursos humanos, materiales y tecnológicos que se ponen a disposición de las escuelas que forman la red; oportunidades para colaborar en proyectos comunes, intercambios de experiencias que enriquecen mutuamente la labor de los diferentes equipos, por ejemplo: se comparten especialistas de distintas necesidades específicas y programación de actividades con la comunidad local como eje vehicular de las mismas. En este sentido, el desarrollo de redes de colaboración intercentros es una iniciativa que facilita que las escuelas se apoyen y ayuden unas a otras. Desde el punto de vista de la inclusión, estas alianzas pueden ser muy beneficiosas para compartir recursos y profesionales que permitan responder más eficazmente a la diversidad del alumnado.

Los planes de trabajo individualizados. Durante la visita a esta escuela se entrevistó a la coordinadora de Necesidades Educativas Especiales (SENCO - *Special Education Needs Coordinator*), quien explicó cómo se programan los planes individualizados para responder a la diversidad del alumnado. En este sentido, cada

3. La OFSTED es el organismo encargado de inspeccionar la educación en Reino Unido.

estudiante tiene su propio expediente en el que se especifican sus características y necesidades. Dentro de estos planes aparece información detallada acerca de: (1) lo que se necesita saber para apoyar al estudiante, (2) lo que le gustará al docente del estudiante y (3) lo que es importante para él o ella. Según la SENCO, esta ficha es una primera aproximación muy útil de cara al inicio del curso (cuando se produce un cambio de docente y de aula) y también para el profesorado de nueva incorporación al centro. Disponer de estos planes personalizados facilita la adquisición de una idea sobre el perfil del estudiante para el trasvase de información entre docentes. En esta línea, la atención se centra en las características que presentan los estudiantes (dificultades, debilidades, barreras) y en los aspectos positivos (fortalezas) que el docente ha de valorar y los aspectos que son importantes para el niño o la niña.

La enseñanza extramuros. La experimentación en el medio ambiente que propone esta escuela es positiva para el alumnado con necesidades educativas especiales, ya que aprende a desenvolverse en su entorno natural y a desarrollar estrategias y habilidades para la vida.

La creación de oportunidades educativas para todos y todas. En las inmediaciones de la escuela hay un cartel de bienvenida que dice «every child a success», ello da cuenta del objetivo principal de este centro que es el éxito de todo el alumnado. Durante la visita guiada a las instalaciones se pudo observar que en las clases hay un docente y 2-3 profesionales de apoyo que trabajan colaborativamente y programan de manera conjunta la enseñanza. La ratio es de 8 a 10 estudiantes por aula, dependiendo de las necesidades educativas de los grupos-clase. El centro dispone de una cocina donde el alumnado aprende a preparar cosas sencillas y de una despensa en la que se almacena la ayuda del gobierno local, que subvenciona alimentos saludables (plátanos, manzanas, zanahorias...) para que los estudiantes coman estos productos de manera gratuita.

Los espacios acogedores con los que el alumnado se identifica. La decoración de las aulas y de la escuela en general es importante para construir espacios en los que los estudiantes se sientan cómodos, seguros y cercanos en un ambiente agradable. Exportar esta idea al contexto español sería interesante, dado que las clases inglesas son todo color, lo que proporciona un gran estímulo hacia el aprendizaje. Los recursos con los que cuenta esta escuela son muchos y variados. Tiene salas de estimulación sensorial y medios tecnológicos de última generación. Los pasillos y las aulas están bastante decorados, lo que hace que sean espacios acogedores. De hecho, la SENCO afirma que «aunque tiende a considerarse que la sobrecarga de colores conlleva consecuencias negativas, la práctica en la escuela nos dice que los estudiantes se sienten más cómodos, seguros, cercanos y agradables con esta organización, con la que se identifican a través de los dibujos, los pictogramas, las letras, las imágenes, las fotografías y los mapas».

Que las familias tengan su espacio en la escuela es una prioridad. Si las familias son tan importantes para los centros como se asegura, también lo es que dispongan de su propio espacio en la escuela. En este caso concreto, un dato de

interés es que las familias disponen de una sala para hacer reuniones con otras familias, especialistas y personal del centro. La sala está equipada con cafetera, tetera, mesas y sillas. Un lugar en el que se puede incluso cocinar (hay disponible un microondas) y realizar celebraciones. Según cuenta la SENCO «para que las familias participen activamente de la vida escolar es importante que tengan su propio espacio en el centro». Este ejemplo pone de manifiesto que cuando se quiere que las familias participen activamente de la vida del centro hay que facilitarles recursos para ello. Tener un espacio en las instalaciones puede ser un buen comienzo.

4.2. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP 1)

4.2.1. Características del centro

Este segundo caso es un Centro de Educación Infantil y Primaria convertido en Academia en el año 2012. En su último informe de inspección obtuvo la puntuación de *Good*. Asimismo, escolariza a alumnado de 3 a 11 años, con un total de 570 estudiantes. Solo un 15% del alumnado es británico, el resto pertenece a grupos étnicos minoritarios procedentes de Pakistán y África. Se trata de una escuela que está ubicada en un entorno deprimido. El centro hace frente a una dura realidad social del alumnado y de sus familias, que viven en una zona desfavorecida de Mánchester.

4.2.2. Aspectos susceptibles de interés

Las redes de colaboración escuela-con-escuela. Esta escuela es miembro de una red denominada *Bright Futures Educational Trust* (<http://bfet.co.uk/>), a la que también pertenece la tercera escuela que se expondrá más adelante, con actividades de colaboración parecidas a las comentadas en el centro anterior.

Actividades extraescolares para todos y todas. En la visita a esta escuela se entrevistó a la asistente de Subdirección, quien explicó el esfuerzo que realiza el centro en relación con los mecanismos de prevención-acción destinados a atender a los estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión y vulnerabilidad. Entre ellos, destaca la amplia oferta extraescolar que existe a disposición del alumnado. Según la asistente, esta escuela es un referente en la organización de talleres relacionados con el deporte y la música, así como en el diseño de actividades de ampliación curricular para talentos.

La formación del profesorado en el centro. El perfeccionamiento permanente del profesorado es un aspecto al que la dirección de la escuela presta especial atención. A este respecto, todos los miércoles por la tarde (fuera del horario lectivo) se realizan actividades de formación en el colegio. Especialistas de diferentes temáticas (tecnología, psicología, pedagogía, atención a la diversidad...) acuden al centro para dar conferencias, charlas y cursos. Igualmente, se programan debates y jornadas a las que el profesorado asiste de buen grado. El ejemplo de este

centro educativo que forma semanalmente a su profesorado es una iniciativa muy acertada, pues brinda al equipo docente la oportunidad de seguir actualizando sus competencias y formándose de forma colaborativa con sus colegas.

El importante papel del voluntariado en la escuela. El rol del voluntariado está muy presente en esta institución. Los familiares del alumnado se involucran en actividades dentro del horario extraescolar, organizando desde reuniones hasta terapias, y sesiones que son moderadas por personal docente. En esta línea, la escuela está abierta a las familias y a su comunidad, no solo hay actividades para el alumnado, sino también para los adultos (por ejemplo: se celebran reuniones informales en las que se ofrece café por la mañana; se llevan a cabo reuniones entre el profesorado y las familias, y se programan actividades con la implicación de la comunidad escolar para la mejora de la convivencia).

Expectativas de éxito para todos y todas. La mayoría de las escuelas inglesas ponen en sus inmediaciones paneles informativos para difundir la misión, visión y valores con los que se identifican. En esta escuela en cuestión, puede leerse en uno de estos carteles el mensaje que se transmite a la comunidad con respecto al alumnado que finaliza la etapa de educación primaria: «Each child leaves us with real choices open to them», aludiendo a la finalización de la etapa con opciones de futuro.

4.3. Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP II)

4.3.1. Características del centro

El tercer caso es un Centro de Educación Infantil y Primaria convertido en Academia en el año 2012 que fue valorado en su última inspección por la OFSTED con la puntuación de *Good*. Se trata de una escuela multicultural que presenta una gran diversidad en sus aulas. La mayoría de los estudiantes provienen de barrios en los que se han asentado diferentes minorías étnicas. Hay un 50% de alumnado procedente de Pakistán, un 20% de Bangladés y un 30% mixto –europeos y no europeos– de los que muy pocos son británicos (España, Armenia, China, África, Italia y Marruecos). En total se hablan 26 lenguas, hay una altísima inmigración en la zona. La escuela se ubica en un área desfavorecida y gran parte del alumnado proviene de familias que se encuentran en desventaja social. Este centro escolariza a niños y niñas de 3 a 11 años, cuenta con 3 líneas (5-7, 7-9, 9-11 años) y 609 estudiantes. En él se realizó una visita guiada por las instalaciones a cargo de la asistente de Subdirección.

4.3.2. Aspectos susceptibles de interés

La disposición inclusiva del mobiliario en las aulas. Las mesas se colocan en el espacio para fortalecer la interacción en grupo. El mobiliario es flexible y su disposición se modifica en función de las necesidades, lo que permite que el alumnado

pueda interactuar entre sí (pues nunca se les coloca individualmente) y realizar experiencias de aprendizaje cooperativo.

El uso de la pared de trabajo como agenda para recordar lo que se sabe y lo que falta por aprender. Todas las clases tienen la denominada «pared de trabajo» (*Working Wall*). En esta pared se recuerdan las tareas que hay que hacer y los temas que se están trabajando. El profesorado utiliza mecanismos para que el alumnado exprese sus inquietudes (dar voz al alumnado es uno de los objetivos prioritarios del centro). Se utilizan vasos de plástico para introducir mensajes acerca de las emociones que los estudiantes sienten a diario. Estos recipientes simbolizan un medio de expresión y su contenido se aborda posteriormente en el aula durante el momento dedicado a tutoría, lo que constituye un mecanismo abierto de comunicación con el profesorado.

El refuerzo de la autoestima de los estudiantes como máxima. Un aspecto que el profesorado de esta escuela tiene muy en cuenta es el refuerzo de la autoestima del alumnado por el trabajo bien hecho, el buen comportamiento debe ser recompensado. Cuando el día ha ido bien (en cuanto a conducta) y el trabajo se ha hecho adecuadamente, se pone el nombre de los niños y niñas en un sol. Si ha ido muy bien en un arcoíris. En cambio, si se han portado mal o no se sabían la lección se les coloca en la nube con lluvia. Por último, si el día ha sido muy malo se les ubica en la nube con rayo.

El fomento de un aprendizaje lúdico. Muchos de los contenidos se trabajan mediante el uso de *Flash Cards* de manera intuitiva a través del juego. Todo se utiliza en la escuela, también los armarios sirven de pizarra para decorar y explicar cosas, hacer campeonatos por parejas, etc.

La apertura hacia otras culturas y hermanamiento con escuelas vecinas. Las paredes de los pasillos del centro escolar hacen alusión a otros países y culturas. Asimismo, se realizan intercambios con escuelas del entorno a través de la alianza de la que forma parte el centro.

Todo lo anterior permite conocer el funcionamiento de un centro escolar inglés catalogado como *Academia* cuyo alumnado se encuentra en riesgo de exclusión y vulnerabilidad. Sin embargo, esta casuística no es baladí para la superación de barreras a las que se enfrenta el equipo docente y directivo entrevistado.

Finalmente, el siguiente apartado recoge una serie de conclusiones derivadas de las lecciones aprendidas durante la visita a escuelas de Mánchester, que a buen seguro suscitará la apertura de líneas de reflexión acerca de la temática abordada.

5. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las principales ideas derivadas de la experiencia inglesa. De forma paralela, en relación con el propósito del estudio planteado al inicio, se considerarán aquellos aspectos relevantes para la realidad española desde el punto de vista de la respuesta a la diversidad del alumnado y de la inclusión.

En España, existe la figura del especialista en Educación Especial (que desempeña fundamentalmente tareas de apoyo al alumnado) y los centros educativos disponen de un Equipo de Apoyo a la Diversidad (EAD). Sin embargo, en las escuelas inglesas visitadas la figura que coordina los aspectos vinculados con la atención a la diversidad del alumnado es el SENCO. Este rol tiene asociadas funciones de asesoramiento al profesorado más que atención directa de los estudiantes, lo que promueve una responsabilidad compartida de los apoyos entre el equipo docente (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

En esta línea, puede concluirse que la gestión de la diversidad en el entorno inglés se relaciona inexorablemente con la filosofía de la pedagogía inclusiva, que trata de responder a las diferencias que imperan en las aulas creando ambientes de aprendizaje y oportunidades para todos (Spratt y Florian, 2015).

Por otro lado, en relación con las redes de colaboración entre escuelas, en Reino Unido este tipo de práctica está muy asentada en el día a día de los centros educativos (Muijs, West y Ainscow, 2010). Si bien, en España comienzan a realizarse algunas experiencias pioneras con buenos resultados desde la panorámica de la mejora escolar (Arnaiz, Azorín y García-Sanz, 2015; Civís y Longás, 2015; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). No obstante, para que puedan tejerse estas redes se precisa de un respaldo político. También en esta dirección hay que destacar los grandes pasos que se están dando en Extremadura⁴, comunidad que recientemente ha creado una normativa para regular el funcionamiento de redes de apoyo social e innovación educativa. Dentro de la literatura, es un hecho constatado que el intercambio de experiencias intercentros ayuda a conocer otros puntos de vista ante problemas similares; mejora la comprensión sobre el propio contexto educativo que comparten las escuelas participantes; permite analizar y reflexionar acerca de otras realidades y dinámicas; y facilita el impulso de proyectos con puntos comunes capaces de redundar en una mejora mutua para la zona (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014). Así pues, los profesionales recomiendan la creación de redes de colaboración geográficamente cercanas en una misma área local para propiciar el uso compartido de los recursos comunitarios (Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011).

Una tendencia que también se está extendiendo en la arena educativa es el concepto de *escuela sin muros* (Santos-Guerra y De la Rosa, 2013). Esto hace que se reconsidere el papel de la comunidad local; la participación de las familias; el rol del voluntariado y los servicios públicos del entorno escolar, abogando por la eliminación de barreras desde el escenario geosocial por el que apuesta y del que emana la inclusión (Dyson y Kerr, 2011; Dyson y Todd, 2011; Kerr, Dyson y Raffo, 2014).

4. Decreto 75/2015, de 21 de abril, por el que se regula el funcionamiento de las Redes de Apoyo Social e Innovación Educativa en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Otro factor importante a valorar es la cultura colaborativa de formación del profesorado en los centros. Algunas investigaciones indican que debe darse un fortalecimiento y renovación de la formación docente inicial y permanente si lo que se pretende es atender adecuadamente a la diversidad (Duk y Loren, 2010). Para ello, es indispensable avanzar hacia una actualización de competencias que favorezca una educación inclusiva de calidad (Durán y Giné, 2012). Una formación pedagógica que debe desarrollarse en la propia escuela para mejorar la respuesta del profesorado a la diversidad del alumnado desde dentro (Moriña y Parrilla, 2006).

Finalmente, consideramos que la reflexión acerca de las prácticas que se llevan a cabo en el contexto inglés puede ser de utilidad para avanzar en el debate sobre cómo hacer que las escuelas sean más eficaces e inclusivas.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la ayuda recibida para la realización de la estancia en la que se enmarca este estudio (EST14/00681). Resolución de 9 de diciembre de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden ayudas de movilidad para estancias breves en centros españoles y extranjeros a beneficiarios del subprograma de formación del profesorado universitario. También al profesor Mel Ainscow, por las inspiradoras ideas transmitidas durante su impecable supervisión así como a la investigadora del Centre for Equity in Education Sue Goldrick, por su inestimable ayuda en la gestión y visita a los centros ingleses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2015a). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R. S. Hausstätter (Eds.). *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- Ainscow, M. (2015b). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A. y Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (3), 239-253.

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12.
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prismasocial*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P.; Azorín, C. M. 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.
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (2011). School, communities and the achievement turn: the neo-liberalisation of equity. En D. Bottrell y S. Goodwin (Eds.). *Schools, Communities and Social Inclusion* (pp. 22-37). Sidney: Palgrave Macmillan.
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (1), 142-159.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236.
- DCSF (2008). *21st century schools: A world class education for every child*. London: DCSF.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 187-210.
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.
- Dyson, A. y Kerr, K. (2011). *Taking action locally: schools developing innovative area initiatives*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the schools gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Echeita, G.; Muñoz, Y.; Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 25-48.
- Fullan, M. y Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.; Boyle, A. y Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Iranzo, P.; Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2), 229-257.
- Izquierdo, R. (2013). *Diario de Campo*. Barcelona: Caballo de Troya.
- Kerr, K.; Dyson, A. y Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place. Making the local matter*. Bristol: Policy Press.
- Martín, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 97-109.

- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 165-183.
- Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools. An inquiry-based approach*. London: Routledge.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 521-538.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Muijs, D.; West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- Parrilla, M. A.; Muñoz-Cadavid, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32 (2), 195-213.
- Robson, C. (2011). *Real world research*. London: Wiley.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.
- Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.
- Santos-Guerra, M. Á. y De la Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. London: SAGE.
- Slee, R. (2013). Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1 (2), 3-17.
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action: Supporting each individual in the context of «everybody». *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Wyn, J. (2009). *Youth health and welfare: the cultural politics of education and wellbeing*. Melbourne: Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE.