



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic.2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

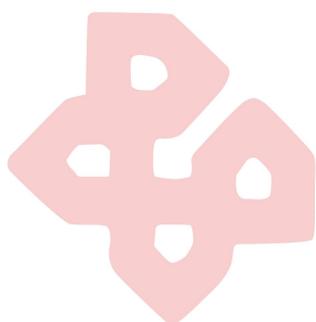
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 21/01/2015

Fecha de aceptación 01/09/2015

EVALUACIÓN DE PLANES DE MEJORA EN CENTROS EDUCATIVOS DE ORIENTACIÓN INCLUSIVA

Evaluation of improvement plans in inclusion-oriented schools



*Pilar Arnaiz Sánchez, Cecilia M^a Azorín Abellán y
Mari Paz García Sanz
Facultad de Educación. Universidad de Murcia*

E-mail: parnaiz@um.es, maripaz@um.es,
cmaria.azorin@um.es

Resumen:

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

Palabras clave: Evaluación, planes de mejora, inclusión.

Abstract:

The aim of this article is to assess the planning, implementation and evaluation of plans for improving diversity awareness from the perspective of teachers working in schools with an inclusive approach. To this end, case studies are presented involving five state schools in the Region of Murcia covering Nursery, Primary and Secondary School levels. The studies were conducted in collaboration with university research staff responsible for the project. The results derived from an ad hoc questionnaire indicate that the teachers appreciated the process followed during the planning and implementation of the improvement plans. However, with regard to the evaluation phase, difficulties were perceived in adapting the instruments used. It also makes clear the need for closer collaboration for a more truly effective university-school relationship.

Key words: *Evaluation, improvement plans, inclusion.*

1. Introducción

En los últimos años la incipiente apuesta por la calidad, la evaluación y la mejora escolar se ha convertido en un aspecto ineludible del panorama educativo en el que se divisa una nueva carta de navegación que orienta el devenir de la enseñanza. En relación con ello, el concepto de calidad está vinculado inherentemente a la acción de evaluar y, por ende, a mejorar. A este respecto, el trabajo que se presenta se encuentra ligado a la filosofía de las escuelas eficaces y al movimiento teórico-práctico de la mejora escolar, cuya finalidad es la puesta en marcha de proyectos de cambio en las escuelas para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Murillo, 2004; Sammons y Bakkum, 2011).

Por otro lado, una parte importante de la investigación actual está incardinada en el desarrollo de centros educativos de orientación inclusiva cuyo ideario plantea de manera inequívoca el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014). En este escenario, el concepto de equidad emerge como un componente esencial para la calidad, pues los dos ejes vehiculares sobre los que pivota la educación contemporánea son la calidad y la equidad, valores que deben considerarse como presupuestos indivisibles. En nuestra opinión, la asunción de los planteamientos inclusivos en el argot de la mejora escolar atesora la inexorable conjugación de la calidad con la equidad desde la diversidad. De este modo, se observa en la literatura reciente el interés por la configuración de espacios inclusivos que desarrollen procesos de mejora educativa, perspectiva desde la que se aborda la inclusión como símbolo garante de equidad pero también de calidad. En consecuencia, es destacable el incremento de estudios relacionados con la educación inclusiva y con la mejora escolar, hecho del que cada vez se hacen eco más autores y sobre el que daremos debida cuenta en el siguiente apartado (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Arnaiz y Guirao, 2015; Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013; Ocampo, 2012; Sepúlveda y Murillo, 2012; Waldron y Mcleskey, 2010).

2. Los planes de mejora en contextos educativos inclusivos

Hace una década, los planes de mejora se concebían como un tipo de innovación educativa de reciente implantación, por lo que no había literatura especializada acerca de ellos y menos aún en su evaluación (Cantón, 2004). Sin embargo, hoy en día puede afirmarse que la tendencia está siendo invertida. Actualmente el énfasis por la calidad y por los planes de mejora en la dimensión escolar se ha convertido en una cuestión de primer orden. En este sentido, el aumento de investigaciones que dirigen su discurso hacia la planificación, la implementación y la evaluación de planes, de proyectos y de programas de mejora en el campo de la enseñanza deja constancia del compromiso que tienen los centros escolares con

el aumento de la calidad de sus procesos, lo que se manifiesta en todas las etapas y niveles educativos (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Cantón, 2014; Cascales y Alvarez, 2014; Espiñeira, Muñoz y Ziemer, 2012; Fernandez, 2011; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010; Pareja y Torres, 2006; Ruiz, 2005).

Por su parte, Murillo y Krichesky (2012) distinguen cinco fases para acometer la mejora de un centro: *iniciación* (identificación de fortalezas y debilidades), *planificación* (diseño de planes de mejora), *implementación* de lo planificado, *evaluación* de lo realizado e *institucionalización* (etapa de asimilación). En esta última fase, la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo puntual y se convierten en elementos naturales que pasan a formar parte del funcionamiento diario de la organización escolar. Así pues, la institución educativa ha de desarrollar procesos internos de evaluación e indagar en su capacidad para mejorar (Mata y Ballesteros, 2011; San Fabián y Granda, 2013; Thoonen, Slegers, Oort y Peetsma, 2012). Desde esta percepción, Román (2011) sostiene que el proceso de autoevaluación de los centros educativos debería ser utilizado como estrategia para el cambio y la mejora escolar. No obstante, tal procedimiento se realiza con la intencionalidad de abordar prácticas de evaluación interna y de dar voz a los protagonistas del proceso educativo, entendiendo la mejora de la escuela como fin último que otorga sentido a la misma (Vanhoof y Van Petegem, 2007).

En el contexto educativo, un plan de mejora es un instrumento que implica una planificación orientada al aumento de la calidad de los procesos y de los resultados de los centros (López y Ruiz, 2004). Estos planes suelen estar precedidos por la identificación de las fortalezas y de las debilidades que se derivan de la autoevaluación inicial. Como consecuencia de ello, se han de diseñar propuestas conducentes a optimizar aquellos aspectos susceptibles de cambio de manera objetiva. A este respecto, los planes de mejora deben incluir en su estructura apartados específicos que informen sobre la línea de mejora, los objetivos, las necesidades detectadas, las acciones y tareas, la metodología, los recursos con los que cuenta el centro educativo, los procedimientos e instrumentos de evaluación, la secuenciación, los responsables-supervisores del plan y los agentes implicados.

De igual forma, el avance de estos planes en entornos educativos inclusivos requiere de un marco de actuación en el que los centros, en tanto promotores de su propia transformación, han de autoevaluar sus prácticas para establecer líneas de mejora que permitan derribar las barreras en la participación del alumnado, potenciando así el éxito de todos (Echeita, 2013). En este sentido, la evaluación de planes de mejora para atender a la diversidad¹ de los discentes se perfila como una línea de investigación en plena expansión (Martínez, 2013). Paralelamente, conviene advertir que se han realizado experiencias de autoevaluación para mejorar la calidad de la atención a la diversidad en las que se ha destacado la complejidad y tiempo que supone la consolidación de prácticas inclusivas que conduzcan a una mejora educativa (Lledó y Arnaiz, 2010). Este aspecto confirma que han de propiciarse las situaciones oportunas para atender a la diversidad implicada en el proceso educativo de la mejor manera posible y de forma sostenida en el tiempo, y un buen modo de conseguirlo es a través de la aplicación de planes de mejora que ayuden a las escuelas a ser más inclusivas y a evaluar sus prácticas, guiando y reconduciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de sus prioridades e intereses (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2012; León, 2012; Muñoz y Espiñeira, 2010).

¹ Para una mayor aproximación conceptual al significado de atención a la diversidad y su comprensión en el contexto normativo en el que se ha realizado esta investigación consúltense el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia (B.O.R.M) de 3 de noviembre.

Precisamente este artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad que comenzó con una evaluación de necesidades en cinco centros educativos para delimitar las fortalezas y las debilidades que presentaban en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado (Arnaiz y Azorín, 2014) y que ha continuado con la valoración del diseño, desarrollo y evaluación de los planes de mejora que se presentan en este trabajo. Fruto de ese proceso se concretaron una serie de líneas de innovación y cambio atendiendo a las necesidades más inmediatas, entre ellas: trabajo por competencias básicas, elaboración de actividades para la pizarra digital interactiva, mejoras en la evaluación para una mayor flexibilización de los diferentes niveles de concreción curricular, creación de un protocolo de control de retrasos y absentismo, formación de un grupo de madres y padres representantes de clase, creación de una página web para llevar a cabo actuaciones en la red, implantación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una metodología de trabajo cooperativo, revisión y actualización del Plan de Acción Tutorial (PAT), coordinación del tránsito de Primaria-Secundaria, y detección-atención del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

Tal y como se ha indicado en el párrafo anterior, este informe se centra en la fase de valoración referida a la planificación, la implementación y la evaluación de los planes de mejora acometidos por los centros educativos. Se incluye a continuación una figura ilustrativa que incorpora las diferentes etapas realizadas hasta el momento en el citado proyecto (Figura 1):

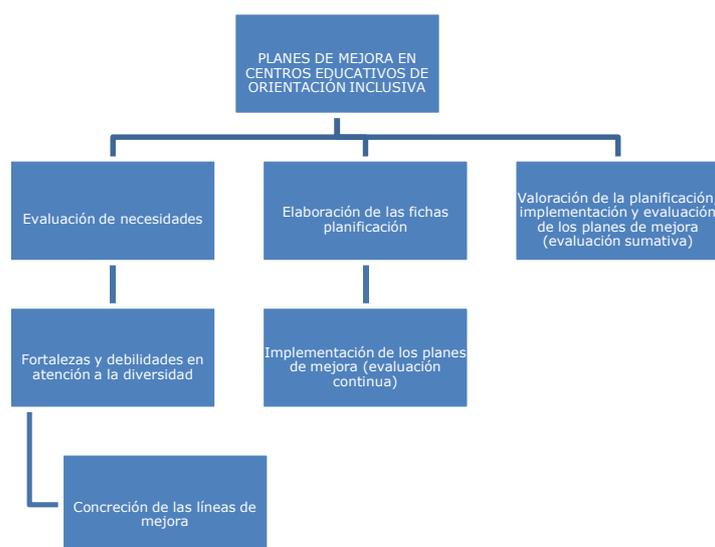


Figura 1. Fases de mejora para la atención a la diversidad en centros educativos (elaboración propia)

Como puede comprobarse, el desarrollo de planes de mejora ha estado precedido por una evaluación de necesidades. Tras la identificación de los aspectos positivos y negativos aflorados en materia de atención a la diversidad en los distintos centros participantes se llevó a cabo la delimitación de las líneas de cambio especificadas. Esta concreción facilitó la programación de los planes de mejora a través de las etapas de planificación, implementación y evaluación. Finalmente, se informa del procedimiento de valoración realizado que responde, por un lado, a la retroalimentación propia de la espiral de mejora continua en la que se encuentra inmersa esta investigación y, por otro, a la reflexión por parte del profesorado acerca de la experiencia abordada.

El objetivo principal del estudio es valorar los resultados derivados de la realización de planes para la mejora de la atención a la diversidad del alumnado en cinco centros de la Región de Murcia que han incorporado a sus dinámicas cotidianas de trabajo planes de mejora incluyendo líneas de cambio vinculadas a la inclusión escolar. Respecto a los objetivos específicos se formulan los siguientes: (1) comprobar la adecuación de la planificación de las líneas de mejora seleccionadas, analizando la existencia de diferencias significativas, en función del centro educativo, (2) analizar la pertinencia de la implementación de los planes de mejora en cada centro y comprobar la significación estadística, tomando como referencia el centro educativo, y (3) evidenciar la corrección de los procedimientos de evaluación empleados, tanto del proceso como del resultado de los planes de mejora, así como analizar la posible existencia de diferencias significativas a partir de la variable centro educativo.

3. Método

Dada la importancia contextual de este trabajo, el mismo se centra en un estudio de casos en el que se ha aplicado una investigación evaluativa. Concretamente, la investigación responde a la evaluación sumativa de los respectivos planes de mejora (PM) dentro de la quinta fase del denominado “Ciclo de Intervención Educativa” (García-Sanz, 2012).

3.1. Participantes

En la investigación han participado 83 docentes pertenecientes a cinco centros educativos de la misma zona geográfica de la provincia de Murcia, cuatro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un instituto de Educación Secundaria (IES). El muestreo de los centros ha sido no probabilístico intencional, atendiendo a los criterios de proximidad de los mismos, similitud de necesidades y voluntad de mejorar.

Seguidamente, en la Tabla 1, se expone la distribución muestral del profesorado por centros. Los cuatro primeros son CEIP y el quinto, un IES.

Tabla 1.

Distribución muestral del profesorado por centros

Centro	Frecuencia	Porcentaje
Centro 1	15	18,1%
Centro 2	14	16,9%
Centro 3	32	38,6%
Centro 4	10	12%
Centro 5	12	14,5%
Total	83	100%

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de la información fue un cuestionario de 21 ítems agrupados en tres dimensiones: *planificación*, *implementación* y *evaluación* de las líneas de mejora seleccionadas en cada centro. Se trata de 21 ítems cerrados con una escala

numérica de 5 grados (1: totalmente en desacuerdo; 5: Totalmente de acuerdo). Al final del instrumento se incluye un apartado de observaciones para que el profesorado añada lo que considere relevante en relación con la línea de mejora evaluada. En la Tabla 2 se presenta el contenido de los ítems del cuestionario por dimensiones.

Tabla 2. *Contenido de los ítems del cuestionario*

Dimensión	Ítem
Planificación	1. Los objetivos se relacionan con las necesidades detectadas en la línea de mejora
	2. El plan de actuación diseñado es coherente con los objetivos planificados
	3. Los profesores han planificado las actividades de forma colaborativa
	4. El profesorado universitario ha facilitado la planificación de la línea de mejora
Implementación	5. El diseño organizativo del aula se ha realizado en función del grupo/clase
	6. Las actividades se han adaptado al nivel de competencia curricular del alumnado
	7. Los materiales previstos para cada actividad han sido pertinentes
	8. Los materiales utilizados en cada actividad han sido útiles
	9. La metodología ha favorecido el desarrollo de las actividades
	10. La metodología utilizada ha potenciado el trabajo en grupo
	11. La metodología utilizada ha facilitado las relaciones entre los alumnos
	12. El alumnado ha participado activamente en las actividades
	13. La secuenciación de las actuaciones ha sido la adecuada
Evaluación	14. Se han cumplido los objetivos propuestos
	15. Las actividades han podido ser revisadas y mejoradas durante su desarrollo
	16. Los instrumentos de evaluación del desarrollo me han parecido adecuados
	17. Estoy satisfecho/a con mi implicación en la puesta en práctica del PM
	18. Las actividades realizadas han contribuido a la consecución del PM
	19. Los instrumentos de evaluación final me han parecido adecuados
	20. Tengo interés por iniciar otras tareas que contribuyan al desarrollo del PM
	21. El profesorado universitario ha ayudado a desarrollar y evaluar el PM

La validez del cuestionario se ha obtenido mediante el procedimiento interjueces. Para ello, siete profesores universitarios, expertos en implantación de planes de mejora en centros educativos, revisaron el cuestionario inicial. Las aportaciones de estos evaluadores fueron consideradas para redactar el instrumento definitivo. Asimismo, la fiabilidad del instrumento total, entendida como consistencia interna, es excelente, puesto que se ha obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de .909 (George y Mallery, 1995). Por dimensiones, la fiabilidad es inferior, en la primera dimensión del cuestionario al reducirse

considerablemente el número de ítems (ibídem): planificación: $\alpha=.634$ (fiabilidad moderada), desarrollo: $\alpha=.899$ (fiabilidad alta), y evaluación: $\alpha=.804$ (fiabilidad alta).

3.3. Procedimiento

Respecto al procedimiento, el equipo de investigación elaboró *ad hoc* el cuestionario, el cual fue facilitado al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de los cinco centros, previa explicación de los objetivos y de las instrucciones para su cumplimentación. El instrumento fue entregado a los docentes por los profesores universitarios encargados de cada centro participante en la investigación, y recogido por los mismos en la fecha prevista.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 19. Atendiendo a las características de la muestra, se utilizó la estadística no paramétrica (Siegel, 1991), tomando para los cálculos inferenciales un nivel de significación estadística de $\alpha=.05$.

5. Resultados

Se presentan a continuación los resultados de la investigación relacionados con los objetivos planteados en la misma:

Objetivo 1. *Comprobar la adecuación de la planificación de las líneas de mejora seleccionadas, analizando la existencia de diferencias significativas, en función del centro educativo.*

En la Tabla 3 se muestran algunos estadísticos en relación con la dimensión *planificación* de la línea de mejora tanto globalmente como por ítems.

Tabla 3.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión planificación de las líneas de mejora

	M (SD)
Global	4.02 (.57)
Relación objetivos-necesidades	4.07 (.62)
Coherencia objetivos-plan actuación	4.12 (.65)
Planificación colaborativa docente	4.09 (.80)
Ayuda profesorado universitario	3.76 (1.09)

La puntuación total media obtenida en el cuestionario ha sido de 3.94, lo que, en general, sitúa al desarrollo de los planes de mejora durante el primer año de la investigación en una valoración muy cercana a alta. Como se aprecia en la Tabla 4, los docentes han otorgado a la planificación de las diferentes líneas de mejora una puntuación media global ligeramente superior a la obtenida en el cuestionario completo ($M=4.02$).

Por ítems, el aspecto mejor valorado de esta dimensión ha sido el que hace referencia a la coherencia entre el plan de actuación y los objetivos planificados ($M=4.12$). El ítem con

una puntuación menor, considerando que nos encontramos en una estimación medio-alta, es el que alude a la facilitación que ha prestado el profesorado universitario para planificar el desarrollo de las distintas líneas de mejora ($M=3.76$), siendo la variabilidad de opiniones entre los docentes en este ítem mayor que en el resto ($SD=1.09$).

Tanto la media de dicho ítem, inferior al resto, como la dispersión de opiniones puede ser debida a que el trato entre el profesorado universitario y los centros no siempre se ha llevado a cabo con los docentes de forma directa, sino que, en ocasiones se realizaba con el equipo directivo o con el coordinador/a general del plan de mejora en el centro, por lo que el profesorado destinatario del cuestionario aplicado, a veces desconocía la ayuda prestada por los investigadores universitarios en la planificación de los planes de mejora.

En la Tabla 4 se presentan los resultados de la valoración de la dimensión *planificación*, por centros.

Tabla 4.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión planificación de las líneas de mejora por centros

Centro	Ítem	M (SD)
	Global	4.16 (.65)
	Relación objetivos-necesidades	4.33 (.62)
Centro 1	Coherencia objetivos-plan actuación	4.40 (.63)
	Planificación colaborativa docente	4.27 (.88)
	Ayuda profesorado universitario	3.54 (1.05)
	Global	3.82 (.51)
	Relación objetivos-necesidades	3.79 (.58)
Centro 2	Coherencia objetivos-plan actuación	3.79 (.70)
	Planificación colaborativa docente	3.64 (.74)
	Ayuda profesorado universitario	4.07 (.73)
	Global	4.06 (.59)
	Relación objetivos-necesidades	4.06 (.72)
Centro 3	Coherencia objetivos-plan actuación	4.06 (.72)
	Planificación colaborativa docente	4 (.75)
	Ayuda profesorado universitario	4.10 (.88)
	Global	3.81 (.40)
	Relación objetivos-necesidades	4 (.00)
Centro 4	Coherencia objetivos-plan actuación	4.10 (.32)
	Planificación colaborativa docente	4.60 (.52)

	Ayuda profesorado universitario	2.33 (1.32)
<hr/>		
	Global	4.14 (.55)
	Relación objetivos-necesidades	4.17 (.58)
Centro 5	Coherencia objetivos-plan actuación	4.33 (.49)
	Planificación colaborativa docente	4.18 (.87)
	Ayuda profesorado universitario	3.83 (1.03)

Como se observa, a nivel global, el centro que mejor ha valorado la planificación de las distintas líneas de mejora ha sido el Centro 1 ($M=4.16$), seguido del Centro 5 ($M=4.14$), del Centro 3 ($M=4.06$), del Centro 2 ($M=3.89$) y del Centro 4 ($M=3.81$).

Respecto a la comparación de medias, la prueba de Kruskal-Wallis ha puesto de manifiesto que no existen diferencias significativas entre las valoraciones globales referidas a la dimensión *planificación* obtenidas en cada centro, en función del centro participante en la investigación ($P=.434$). A nivel de ítems, sí se han encontrado diferencias significativas entre los centros en lo que respecta a la planificación de las actividades de forma colaborativa ($P=0,026$) y a la ayuda que ha prestado el profesorado universitario en la planificación del plan de mejora ($P=.005$). Concretamente, en relación con la planificación de las actividades mediante trabajo colaborativo, según la prueba de Mann-Whitney, la significación estadística se observa entre los centros 1 y 2 ($P=.041$), este último y el Centro 4 ($P=.006$) y entre el Centro 3 y el 4 ($P=.016$). Asimismo, respecto a la ayuda prestada por el profesorado universitario en la planificación de las actividades, dichas diferencias se aprecian entre los centros 2 y 4 ($P=.003$), el Centro 3 y el 4 ($P=.000$) y este último y el Centro 5 ($P=.023$).

Objetivo 2. *Analizar la pertinencia de la implementación de los planes de mejora en cada centro y comprobar la significación estadística, tomando como referencia el centro educativo.*

Los estadísticos relativos a la dimensión *implementación* del plan de mejora se presentan a continuación en la Tabla 5 tanto a nivel global como por ítems.

Tabla 5.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión implementación del plan de mejora

	M (SD)
Global	4.02 (.52)
Organización aula en función grupo-clase	3.78 (.64)
Adaptación de actividades al alumnado	3.94 (.78)
Pertinencia de materiales previstos	4.09 (.67)
Utilidad de los materiales	4.19 (.65)
Adecuación de la metodología	4.03 (.74)
Potenciación del trabajo en grupo	3.96 (.72)

Fomento de relaciones alumnado	3.97 (.72)
Participación discente en actividades	4.03 (.77)
Secuenciación de actividades	4.03 (.73)

La tabla que precede muestra que la implementación de los planes de mejora ha obtenido la misma puntuación global media que la planificación de los mismos ($M=4.02$), por lo que, también en esta ocasión se puede afirmar que los docentes, en general, han calificado el desarrollo de las distintas líneas de mejora con una valoración alta.

Dentro de esta dimensión, destaca la utilidad de los materiales utilizados en cada actividad como aspecto mejor valorado ($M=4.19$), siendo el que ha obtenido una puntuación inferior (aun dentro de una puntuación muy cercana a alta) el referido a la organización del aula en función del grupo-clase ($M=3.78$), seguido del relativo a la adaptación de las actividades al nivel de competencia curricular del alumnado ($M=3.94$). De esta puntuación inferior puede esgrimirse que son aspectos que tienen que ver con la idiosincrasia del grupo, las necesidades del mismo y la atención a la diversidad, pues existen multitud de casuísticas a las que los docentes deben dar respuesta en los distintos centros participantes en esta investigación.

La Tabla 6 muestra los resultados de la dimensión *implementación* por centros.

Tabla 6.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión implementación del plan de mejora por centros

Centro	Ítem	M (SD)
	Global	4.20 (.47)
	Organización aula por grupo-clase	4.20 (.84)
	Adaptación actividades alumnado	4.33 (.52)
	Pertinencia de materiales previstos	4.08 (.49)
Centro 1	Utilidad de materiales	4.15 (.55)
	Adecuación de metodología	4.15 (.55)
	Potenciación trabajo en grupo	4.33 (.49)
	Fomento relaciones alumnado	4.29 (.76)
	Participación discente en actividades	4.43 (.79)
	Secuenciación actividades	4.25 (.62)
	Global	3.94 (.49)
Centro 2	Organización aula por grupo-clase	3.79 (.43)
	Adaptación actividades alumnado	3.79 (.58)
	Pertinencia de materiales previstos	3.64 (.84)

	Utilidad de materiales	3.93 (.83)
	Adecuación de metodología	4.21 (.70)
	Potenciación trabajo en grupo	4.14 (.77)
	Fomento relaciones alumnado	4.21 (.70)
	Participación discente en actividades	4.21 (.70)
	Secuenciación actividades	3.57 (.76)
	<hr/>	
	Global	3.93 (.57)
	Organización aula por grupo-clase	3.71 (.64)
	Adaptación actividades alumnado	3.86 (.91)
	Pertinencia de materiales previstos	4.31 (.64)
Centro 3	Utilidad de materiales	4.31 (.64)
	Adecuación de metodología	3.84 (.82)
	Potenciación trabajo en grupo	3.71 (.64)
	Fomento relaciones alumnado	3.71 (.64)
	Participación discente en actividades	3.74 (.73)
	Secuenciación actividades	4 (.73)
	<hr/>	
	Global	4.24 (.56)
	Organización aula por grupo-clase	4 (.67)
	Adaptación actividades alumnado	4.20 (.79)
	Pertinencia de materiales previstos	4.10 (.73)
Centro 4	Utilidad de materiales	4.20 (.63)
	Adecuación de metodología	4.20 (.63)
	Potenciación trabajo en grupo	4.40 (.52)
	Fomento relaciones alumnado	4.20 (.79)
	Participación discente en actividades	4.50 (.71)
	Secuenciación actividades	4.40 (.70)
	<hr/>	
	Global	3.92 (.34)
	Organización aula por grupo-clase	3.50 (.76)
	Adaptación actividades alumnado	3.88 (.64)
	Pertinencia de materiales previstos	4.00 (.00)
Centro 5	Utilidad de materiales	4.22 (.44)
	Adecuación de metodología	4 (.87)

Potenciación trabajo en grupo	3.56 (.88)
Fomento relaciones alumnado	4 (.76)
Participación discente en actividades	3.89 (.78)
Secuenciación actividades	4.11 (.60)

Globalmente, el centro que mejor ha valorado la implementación de los planes de mejora ha sido el Centro 4 ($M=4.24$), seguido del Centro 1 ($M=4.20$), del Centro 2 ($M=3.94$), del Centro 3 ($M=3.93$) y del Centro 5 ($M=3.92$). A nivel de ítems, cabe resaltar la participación del alumnado en las actividades, como aspecto muy bien valorado durante el desarrollo de las distintas líneas de mejora, en los centros: 4 ($M=4.50$), 1 ($M=4.43$) y 2 ($M=4.21$).

Respecto a la comparación significativa entre centros, la prueba de Kruskal-Wallis indica de nuevo que, en relación con la dimensión *implementación*, no existe significación estadística al contrastar las medias globales obtenidas en todos los centros educativos participantes ($P=.385$). No obstante, sí se han encontrado diferencias significativas tomando como variables dependientes los ítems que integran dicha dimensión. Concretamente, dichas diferencias se aprecian en lo que respecta a la pertinencia de los materiales previstos, la potenciación del trabajo en grupo y la participación activa del alumnado.

En cuanto a la pertinencia de los materiales previstos para implementar el plan de mejora, la significación estadística únicamente se observa entre los centros 2 y 3 ($P=0,009$). En relación con la potenciación del trabajo en grupo durante la realización de las actividades, las diferencias significativas se han encontrado entre los centros 1 y 3 ($P=.005$), 1 y 5 ($P=.026$), centros 3 y 4 ($P=.005$) y este último y el Centro 5 ($P=.025$). Por último, en relación con la participación activa del alumnado en las actividades propuestas, existe significación estadística entre las medias de los centros 1 y 3 ($P=.030$) y este último y el Centro 4 ($P=.006$).

Objetivo 3. *Evidenciar la corrección de los procedimientos de evaluación empleados, tanto del proceso como del resultado de los planes de mejora, así como analizar la posible existencia de diferencias significativas a partir de la variable “centro educativo”.*

En la Tabla 7 se muestran los estadísticos relativos a la dimensión *evaluación* de la línea de mejora correspondiente, tanto a nivel global, como en función de los ítems que integran dicha dimensión del cuestionario.

Tabla 7.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión evaluación del plan de mejora

	M (SD)
Global	3.75 (.55)
Cumplimiento objetivos línea mejora	3.88 (.65)
Revisión/ mejora desarrollo actividades	3.78 (.82)
Adecuación instrumentos seguimiento	3.54 (.79)
Satisfacción implicación proyecto	3.86 (.80)
Contribución actividades-plan mejora	4.01 (.77)

Adecuación instrumentos evaluación final	3.51 (.89)
Interés nuevas actividades plan mejora	3.93 (.79)
Aportaciones profesorado universitario	3.30 (1.13)

Como vemos, en la dimensión *evaluación* de los planes de mejora se ha obtenido una valoración promedio global medio-alta ($M=3.75$), algo inferior a la otorgada por los docentes a las dimensiones *planificación* e *implementación* de dichos planes de mejora ($M=4.02$).

Por ítems, el mejor evaluado ha sido el que tiene que ver con el reconocimiento por parte de los docentes de que las actividades realizadas en las respectivas líneas de mejora han contribuido a la consecución de los planes de mejora establecidos ($M=4.01$). Por el contrario, al igual que ocurría en la dimensión *planificación*, el ítem que ha obtenido una puntuación inferior ha sido el relacionado con las aportaciones del profesorado universitario para desarrollar las distintas actividades, el cual ha sido valorado con una puntuación ligeramente superior a aceptable ($M=3.30$). También en esta ocasión, dicho descriptor ha sido evaluado con bastante variabilidad por parte del profesorado ($SD=1.13$). Insistimos en la necesidad de llevar a cabo un trabajo más colaborativo programando reuniones en las que participe el colectivo docente en su conjunto.

Otro aspecto a destacar en relación con la pertinencia de los procedimientos de evaluación empleados durante el primer año de aplicación de los planes de mejora, ha sido el hecho de que tanto la adecuación de los instrumentos de evaluación para realizar el seguimiento de dichos planes, como la de los instrumentos de evaluación final hayan obtenido valoraciones medio-altas ($M=3.54$ y $M=3.51$, respectivamente), lo que conlleva una revisión de los mismos. En este sentido, se tiene previsto para el segundo año de desarrollo de los planes de mejora elaborar los instrumentos de evaluación en colaboración con el profesorado universitario.

Para continuar, en la Tabla 8 se presentan los resultados de la dimensión *evaluación* por centros.

Tabla 8.

Medias y desviaciones típicas de la dimensión evaluación del plan de mejora por centros

Centro	Ítem	M (SD)
	Global	3.98 (.46)
	Cumplimiento objetivos línea mejora	4.13 (.74)
	Revisión/ mejora desarrollo actividades	4.07 (.83)
Centro 1	Adecuación instrumentos seguimiento	3.64 (.68)
	Satisfacción implicación proyecto	4.07 (.70)
	Contribución actividades-plan mejora	4.53 (.52)
	Adecuación instrumentos evaluación final	3.89 (.78)
	Interés nuevas actividades plan mejora	3.80 (.77)

	Aportaciones profesorado universitario	3.36 (.50)
<hr/>		
	Global	3.74 (.44)
	Cumplimiento objetivos línea mejora	3.57 (.51)
	Revisión/ mejora desarrollo actividades	3.29 (.47)
	Adecuación instrumentos seguimiento	3.21 (.58)
Centro 2	Satisfacción implicación proyecto	4 (.78)
	Contribución actividades-plan mejora	4.21 (.58)
	Adecuación instrumentos evaluación final	3.36 (.63)
	Interés nuevas actividades plan mejora	4.43 (.51)
	Aportaciones profesorado universitario	3.86 (.66)
<hr/>		
	Global	3.60 (.63)
	Cumplimiento objetivos línea mejora	3.88 (.71)
	Revisión/ mejora desarrollo actividades	3.88 (.91)
	Adecuación instrumentos seguimiento	3.63 (.89)
Centro 3	Satisfacción implicación proyecto	3.63 (.89)
	Contribución actividades-plan mejora	3.42 (.63)
	Adecuación instrumentos evaluación final	3.35 (1.16)
	Interés nuevas actividades plan mejora	3.47 (.67)
	Aportaciones profesorado universitario	3.35 (1.16)
<hr/>		
	Global	3.66 (.53)
	Cumplimiento objetivos línea mejora	3.70 (.67)
	Revisión/ mejora desarrollo actividades	3.70 (.95)
	Adecuación instrumentos seguimiento	3.40 (.84)
Centro 4	Satisfacción implicación proyecto	3.90 (.99)
	Contribución actividades-plan mejora	4.30 (.67)
	Adecuación instrumentos evaluación final	3.60 (.52)
	Interés nuevas actividades plan mejora	4.60 (.52)
	Aportaciones profesorado universitario	2.10 (1.29)
<hr/>		
	Global	3.93 (.47)
Centro 5	Cumplimiento objetivos línea mejora	4.08 (.29)
	Revisión/ mejora desarrollo actividades	3.83 (.58)
	Adecuación instrumentos seguimiento	3.73 (.79)
<hr/>		

Satisfacción implicación proyecto	4 (.43)
Contribución actividades-plan mejora	4.42 (.67)
Adecuación instrumentos evaluación final	3.67 (.78)
Interés nuevas actividades plan mejora	4.17 (.83)
Aportaciones profesorado universitario	3.50 (1.17)

La tabla que precede muestra que los docentes del Centro 1 y los del Centro 5 han sido los que, con una puntuación global media considerada alta ($M=3.98$ y $M=3.93$, respectivamente), han valorado más positivamente la implantación de las respectivas líneas de mejora en sus centros, así como los procedimientos de evaluación empleados para estimar la calidad de las mismas. El profesorado de los centros 2, 4 y 3, ha calificado la evaluación de los planes de mejora con una puntuación promedio global que se puede interpretar como medio-alta ($M=3.74$, $M=3.66$ y $M=3.60$, respectivamente). Si bien ya se ha comentado que las aportaciones del profesorado universitario no han sido muy satisfactorias para los docentes encuestados a nivel global, es de destacar la baja puntuación que este ítem ha obtenido en el Centro 4 ($M=2.10$), la cual contrasta con la valoración muy cercana a alta obtenida en el Centro 2 ($M=2.86$).

Siguiendo con la tendencia habitual, tampoco en esta ocasión la prueba de Kruskal-Wallis ha arrojado diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias de los cinco centros, en relación con las puntuaciones medias globales obtenidas en la dimensión *evaluación* del cuestionario utilizado ($P=.186$). Sin embargo, a nivel de ítems, sí que existe significación estadística. Estas diferencias significativas se aprecian en lo relativo a la revisión y mejora de las actividades realizadas ($P=.036$), a la contribución de dichas actividades para el plan de mejora ($P=.000$), al interés del profesorado por realizar nuevas actividades para el plan de mejora ($P=.000$) y a las aportaciones realizadas por el profesorado universitario durante el plan de mejora ($P=.015$).

Respecto a la revisión y mejora de las actividades realizadas, las diferencias entre medias se aprecian entre los centros 1 y 2 ($P=.003$), este último y el Centro 3 ($P=.010$) y el Centro 2 y el 5 ($P=.017$). En cuanto a la contribución de las actividades realizadas para el plan de mejora, la significación estadística se observa entre los centros 1 y 3 ($P=.000$), este último y el Centro 2 ($P=.000$), Centro 4 y Centro 3 ($P=.002$) y dicho centro y el Centro 5 ($P=.000$). En relación con el interés mostrado por el profesorado por realizar nuevas actividades para el plan de mejora, se han detectado diferencias significativas entre los centros 2 y 1 ($P=.023$), este último y el Centro 4 ($P=.013$), Centro 2 y Centro 3 ($P=.000$), este centro y Centro 4 ($P=.000$) y el Centro 3 y el 5 ($P=.002$). Por último, acerca de las aportaciones realizadas por el profesorado universitario a lo largo del plan de mejora, las diferencias significativas se aprecian entre los centros 1 y 4 ($P=.025$), este último y el Centro 2 ($P=.002$), este centro y el 3 ($P=.015$) y entre el Centro 4 y el Centro 5 ($P=.013$).

Los resultados obtenidos en los tres objetivos específicos planteados en el estudio han permitido valorar la realización de planes para la mejora de la atención a la diversidad del alumnado en cinco centros de la Región de Murcia, alcanzando así el objetivo general de la investigación.

Para una mayor ilustración de dichos resultados, en la Figura 2 se muestra un resumen de los mismos relativo a cada uno de los centros en los que se llevaron a cabo los planes de

mejora, en función de las tres dimensiones evaluadas. El gráfico que conforma la figura mencionada pone de manifiesto que, en general, el centro que ha otorgado una mayor valoración a dichos planes de mejora ha sido el Centro 1 ($M=4.11$), seguido del Centro 5 ($M=4$), del 4 ($M=3.90$), del 3 ($M=3.86$) y, por último, del Centro 2 ($M=3.83$).

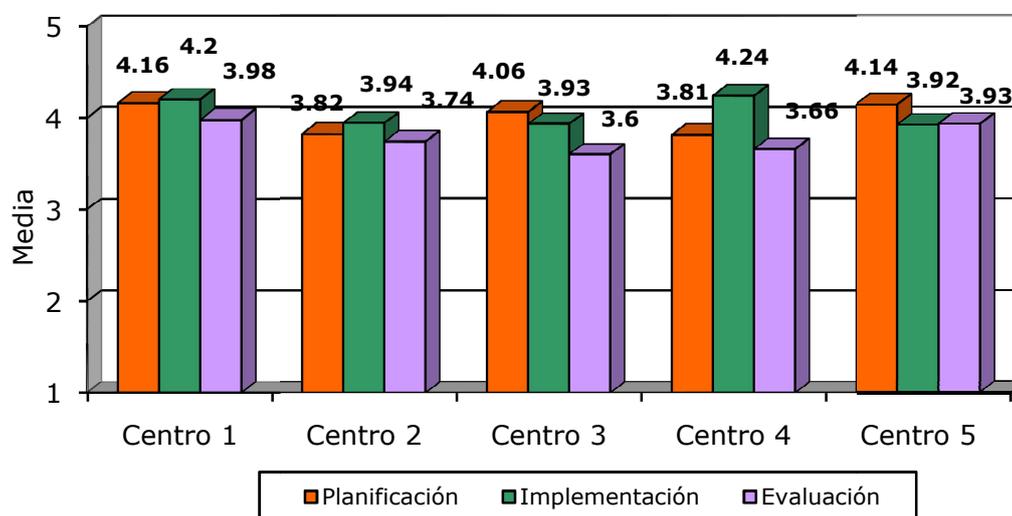


Figura 2. Medias en cada dimensión por centros educativos

6. Discusión y conclusiones

La investigación realizada ha puesto de relieve el interés suscitado en el profesorado por los procesos de calidad emprendidos y la buena predisposición del colectivo docente hacia la planificación, la implementación y la evaluación de planes para la mejora de la atención a la diversidad en los centros educativos participantes. Indudablemente, la motivación percibida en el grupo humano que hay detrás de este proyecto ha constituido un elemento clave para el éxito de la experiencia, pues si no hay motivación en el profesorado tampoco hay compromiso y, por tanto, la mejora no sucede (Bolívar, 2013).

En líneas generales, las fases de planificación y de implementación de los planes de mejora han alcanzado una valoración ligeramente superior a la media obtenida en la etapa de evaluación. De forma más específica, teniendo en consideración los objetivos planteados al inicio, la puntuación global del proceso de *planificación* ha resultado alta, si bien por centros se presentan diferencias que oscilan entre alta y algo más que alta. No obstante, aunque en esta primera fase no hay significación estadística en función de los centros educativos sí se han detectado diferencias significativas por ítems. Un ejemplo de ello es el apartado referido al apoyo mostrado por parte del profesorado universitario que ha sido el aspecto peor valorado, lo que coincide con los resultados derivados de otras investigaciones en las que se expone que el profesorado valora de forma negativa la ayuda de expertos externos a la vez que desea un mayor apoyo técnico (Cantón, 2004). En este sentido, desde el binomio universidad-escuela con el que se ha trabajado se percibe la necesidad de utilizar un modelo más estrecho de colaboración en el que el profesorado universitario no sea visto como un agente externo al centro escolar sino como una figura de apoyo, refuerzo y acompañamiento dentro de las acciones de mejora.

En lo que respecta a la *implementación* de los planes, la valoración de los datos analizados coincide con la obtenida en la etapa de planificación. En este caso, la puntuación a nivel global ha sido alta y por centros muy cercana a alta y algo más de alta. En consonancia con lo expresado, algunos estudios indican que la evaluación de la implementación de planes y programas permite valorar y contrastar la adecuación de las metodologías adoptadas proporcionando una base para introducir mejoras en los diferentes elementos curriculares y para optimizar la docencia (Gil, 2012). En esta misma línea, Escudero (2012) alude a la incorporación de tareas y metodologías diversas, ayudas, materiales y recursos didácticos para conseguir los retos a los que se enfrenta la mejora e inclusión escolar. De igual modo, es destacable que los ítems valorados inferiormente en el desarrollo de los planes de mejora se relacionan con la organización del aula en función del grupo-clase, con la adaptación de actividades al alumnado, con la potenciación del trabajo en grupo y con el fomento de relaciones entre iguales (acción tutorada), aspectos estrechamente asociados a la atención a la diversidad. Sobre ello, García-Pastor (2012) afirma que el profesorado que utiliza el tiempo necesario para organizar su clase trabaja mejor, puesto que cuando no se dedica lo suficiente a las cuestiones que tienen que ver con la organización del aula se genera un clima de inestabilidad y de tensión que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En suma, resulta imprescindible atender a la diversidad del alumnado y a los diferentes niveles de competencia curricular por medio de grupos heterogéneos e interactivos, de adaptaciones individualizadas y de agrupamientos flexibles, creando escuelas más eficaces y desarrollando prácticas superadoras de desigualdades (Flecha, 2011; Peirats y López, 2013). Para ello, el docente debe adquirir herramientas que le permitan gestionar más eficazmente la diversidad del alumnado, y una manera coherente de hacerlo puede ser mediante la adopción de líneas de cambio incardinadas a estas temáticas.

En cuanto a la *evaluación* de los planes de mejora, la valoración global por parte del profesorado ha sido medio alta, algo inferior a los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Cantón (2005), en la que el profesorado expresó un nivel alto de satisfacción en el proceso de evaluación de los planes de mejora. Por lo tanto, esta dimensión es la que mayormente habría que mejorar, ya que “es importante que el profesorado desarrolle una serie de competencias relacionadas con la teoría y prácticas evaluativas para poder optimizar la calidad de la educación” (García-Sanz, García-Sánchez, Martínez-Segura y Maquilón, 2013, p.150). La puntuación por centros ha resultado medio alta o casi alta, lo que difiere de las valoraciones obtenidas tanto en la planificación como en la implementación. De nuevo el ítem que refleja el valor medio más bajo es la aportación del profesorado universitario al desarrollo y evaluación de los planes de mejora, lo que reitera que ambas partes han de consensuar un marco de acción conjunta que incluya un cambio de rumbo vinculado a un mejor ejercicio del asesoramiento. Asimismo, otro de los ítems que revela una puntuación menor ha sido la adecuación de los instrumentos de evaluación final. Acerca de esto, es importante que el profesorado sea capaz de sistematizar un marco dinámico de recogida de información y de hacer hincapié en los procedimientos evaluativos utilizados, pues aquello que no se evalúa no se valora (Creemers y Kyriakides, 2012).

En síntesis, la introducción de planes de mejora en la dinámica de trabajo habitual del colectivo docente ha contribuido a aumentar la calidad de la atención a la diversidad en cinco centros educativos que han incorporado a su quehacer cotidiano los cauces oportunos para introducir procesos de cambio en el seno de sus instituciones. Ante esta realidad, puede concluirse que las mejoras acometidas en las organizaciones escolares participantes alumbran el camino emprendido hacia el desarrollo de prácticas de orientación inclusiva.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al Ministerio de Economía y Competitividad por la financiación del proyecto de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+i “Educación Inclusiva y Proyectos de Mejora en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (EDU2011-26765) y al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la concesión de la Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU13/00580) en la que se encuentra incardinado este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Sisto, V., López, V. y Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comunidad rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 262-273.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43.
- 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. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva Mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 61-86.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336, 313-351.
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Cascales, A. y Alvarez, E. (2014). Un modelo práctico de desarrollo de plan de mejora de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), 1-13.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Oxon: Routledge.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Espiñeira, E.M., Muñoz, J.M. y Ziemer, M.F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Fernandez, K.E. (2011). Evaluating School Improvement Plans and their Affect on Academic Performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.
- Fernández-Batanero, J.M. y Hernández-Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20.
- García-Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 213-229.
- García-Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- García-Sanz, M.P., García-Sánchez, F.A., Martínez-Segura, M.J. y Maquilón, J.J. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar la formación evaluativa del profesorado de Educación Especial. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 149-172.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA (Estados Unidos): Wadsworth Publishing Company.
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Lockheed, M., Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 54-66.
- López, A. y Ruiz, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar? *Educar en el 2000*, 8, 49-64.

- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en educación secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Muñoz, J.M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 28(2), 245-264.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Ocampo, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 133-142.
- Pareja, J.A. y Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9(2), 171-185.
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-2011.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sepúlveda, C. y Murillo, F.J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 7-24.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Thoonen, E.J., Slegers, J.C., Oort, F.J. y Peetsma, T.D. (2012). Building School-Wide Capacity for Improvement: The Role of Leadership, School Organizational

Conditions and Teacher Factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.

Vanhoof, J. y Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.

Waldron, N. L. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.