



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,
Eficacia y Cambio en Educación**

Enero 2020 – Volumen 18, número 1
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1>

rinace.net/reice
revistas.uam.es/reice

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), Venezuela
Margarita Zorrilla, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, CINVESTAV-IPV, México
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Organizational Practices in High Performance Public Schools in Brazil	5
<i>Joysi Moraes, Marcelo Viana Manoel, Bruno Francisco Batista Dias y Sandra Regina Holanda Mariano</i>	
El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial	27
<i>Laura Lucas y Emilio José Delgado-Algarra</i>	
Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional	47
<i>Eduardo S. Vila, Pablo Cortés y Víctor M. Martín</i>	
Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico	65
<i>Pilar Cobeñas</i>	
Análisis Bibliométrico sobre Inspección Educativa en la Base de Datos Web of Science	83
<i>Antonio José Moreno Guerrero, José María Romero Rodríguez, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Santiago Alonso García</i>	
Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC	105
<i>Inmaculada Gómez-Hurtado, Asunción Moya Maya y M. Pilar García-Rodríguez</i>	

ÍNDICE

Organizational Practices in High Performance Public Schools in Brazil	5
<i>Joysi Moraes, Marcelo Viana Manoel, Bruno Francisco Batista Dias y Sandra Regina Holanda Mariano</i>	
El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial	27
<i>Laura Lucas y Emilio José Delgado-Algarra</i>	
Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional	47
<i>Eduardo S. Vila, Pablo Cortés y Víctor M. Martín</i>	
Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico	65
<i>Pilar Cobeñas</i>	
Análisis Bibliométrico sobre Inspección Educativa en la Base de Datos Web of Science	83
<i>Antonio José Moreno Guerrero, José María Romero Rodríguez, Magdalena Ramos Navas-Parejo y Santiago Alonso García</i>	
Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC	105
<i>Inmaculada Gómez-Hurtado, Asunción Moya Maya y M. Pilar García-Rodríguez</i>	

Organizational Practices in High Performance Public Schools in Brazil

Prácticas Organizativas en las Escuelas Públicas de Alto Rendimiento en Brasil

Joysi Moraes *

Marcelo Viana Manoel

Bruno Francisco Batista Dias

Sandra Regina Holanda Mariano

Universidade Federal Fluminense, Brasil

This research aimed to point out and analyse the organizational practices of the principals in high performance public schools in Brazil, considering the Basic Education Development Index. A multiple case study was conducted in six schools in Volta Redonda, municipality of Rio de Janeiro, in a longitudinal research. It was concluded that in these schools the principals have worked in the same school for more than 20 years, and whose work is recognized by the community that elected him to the position. Principals act to ensure the best results for the students while assuming the responsibility for making critical management decisions. The principals are fully active in the management teams and encourage the participation of parents. The principal of the studied high performance schools unequivocally show that their focus is on the students and their learning, by following up academically all students and offering individualized attention to those with learning difficulties. Finally, it was found that in all the school units, there is a relationship of partnership, respect and cooperation with teachers. The results showed that the involvement and commitment of the school administrators is fundamental for high performance in learning and for the continuous improvement of school performance.

Keywords: Educational management; Educational administration; Public education; Educational administrators; Academic achievement.

Esta investigación busca identificar y analizar las prácticas organizativas de los directores de escuelas públicas de alto rendimiento en Brasil, considerando el Índice de Desarrollo de la Educación Básica. Se realizó un estudio de caso múltiple en seis escuelas en Volta Redonda (Río de Janeiro) en una investigación longitudinal. Se concluyó que en estas escuelas los directores han trabajado en la misma escuela más de 20 años, y su trabajo es reconocido por la comunidad. El director actúa para garantizar los mejores resultados para los estudiantes mientras asume la responsabilidad de la toma de decisiones de gestión críticas. Los directores participan activamente en los equipos de gestión y fomentan la participación de las familias. Los directores de las escuelas de alto rendimiento estudiadas muestran que se centran en los estudiantes y en su aprendizaje al realizar un seguimiento académico de todos los estudiantes y ofrecer atención individualizada a aquellos con dificultades de aprendizaje. En todas las escuelas existe una relación de respeto y cooperación con los maestros. Los resultados mostraron que la participación y el compromiso de los administradores de la escuela es fundamental para el alto rendimiento en el aprendizaje y para la mejora continua del rendimiento escolar.

Palabras clave: Gestión educacional; Administración de la educación; Enseñanza pública; Administrador de la educación; Rendimiento escolar.

*Contacto: jmoraes@id.uff.br

1. Literature review

The latest data from IBGE (2017) (Brazilian Institute of Geography and Statistics) show that Brazil still has more than 13 million illiterate individuals aged 15 years or over. A number greater than the population of the city of São Paulo, and in this age range alone (15 years or more), represent 8.3% of the total population of the country.

Given the importance of education in the process of economic and social development, the quality of the services offered, especially by the public sector in Brazil, has led to considerable debate and efforts to better understand the phenomenon and the challenges arising from it. However, as several authors highlight (Fernandes, 2016; Gabrielli, 2016; Haddad, & Siqueira, 2015; Santos, 2015), the quality of education in public schools in Brazil is very low. The Brazilian system of school accountability has improved greatly in the last two decades. However, it still does not make clear what the responsibility of each educational actor or school principal is and we do not adequately monitor whether each agent is doing his job. Truthfully, improvements in the Brazilian system necessarily go through a more direct accountability (Machado, 2017; Pieri, 2018). Fortunately, there are already some initiatives that seek to make school administrators and teachers responsible for the performance results achieved by the educational institution, but they are incipient yet (Araújo, Leite, & Andriola, 2019).

Taking into account the importance of formal education for society and the construction of citizenship, in this research, the focus is on basic schooling. Especially, focusing on the organizational practices used by the directors of Brazilian public Schools. On the one hand, the arguments point out that the study of the organizational practices of a particular social group to explain their practice, routines and similarities in social life is not very productive, since the practices can be pseudo explicative (Fuller, 1989; Turner, 1994; Rouse, 2001). On the other hand, the researchers point out that the study of practices arises as an issue that must be discussed due to the epistemological diversity included in the term. At times, practices are considered tacit and sometimes as inarticulate competencies. The relevant is that the construct of practices is used to explain constancy or similarities between the routines of social groups. However, the conception of a practice can occur within a particular group or organization in which the subjects share their practices and their actions are appropriately considered responsible for the correct or wrong practice rules. It should be noted that not all practitioners are expected to have the same beliefs or perform exactly the same actions. Although certain actions are subject to sanctions while others are encouraged. In other words, what happens is a chain of actions that lead to an objectively recognizable end in its regularity (Barnes, 2001; Bourdieu, 1990; Pickering, 1998; Rouse, 1999; Schatzki, Cetina, & Savigny, 2001).

Organizational practices are manifested in the most diverse forms, from those governed by actions of reciprocity and cooperation to those based on coercion. In fact, as Santos and Alcadipani (2015) point out,

The unfolding of human coexistence –or of social life as a whole, or of an organization in particular– involves multiple actions –always with open but organized ends– carried out by one or more persons in certain (one or more) ‘Scenarios’ where, in addition to other ‘human beings’, there are also material entities (non-human agents). (p. 82)

In this case, the perception of what constitutes organizational practices can be unlimited. Thus, we point out that in this study we have adopted Schatzki's (2005, p. 471) approach,

which is, “practices are organized human activities” or, more specifically, “an organized and broad set of articulated interposed actions”. According to Schatzki (2005, p. 471), “a practice is organized by three phenomena: understandings of how to do things, rules, and teleoaffective structure”. Rules are the regulations, norms, and organizational guidelines. Understanding implies what to do, how to do, how to say and understand, as well as stimulate desired actions and attitudes in other members of the group. The teleoaffective structure refers from the group's projects to the emotions accepted by the participants.

This set of actions, however, does not occur in a vacuum. For Schatzki (2002, 2005), these practices are part of a network composed not only of practical links, but also of material arrangements. More importantly, it is this network that constitutes the very locus where organizations (human and nonhuman) act, relate, position themselves in relation to one another and gain meaning and identity. For this reason, the most diverse types of organizational practices can be found, from the most vertical and assumedly bureaucratic, to the most horizontal, which might simply be referred to as soft-bureaucracies (Misoczky, & Moraes, 2011).

Despite the debate regarding vertical (hegemonic) or horizontal (counterhegemonic) organizational practices, Certeau (2008) points out that organizing is recognized as a dynamic, complex and articulated process consisting of diversified practices, which is always vulnerable to the disarticulation and fragmentation. Therefore, no organization is static. This approach makes it possible to make progress in the study of the nature of organizational action, as the focus is not merely the description of what managers do as isolated actors, but rather how their ‘doings’ as practices, are articulated with the ‘doings’ of other practitioners, internal or external to the organization, that interfere in the daily organization.

Therefore, regarding the ‘arts of doing’ (Certeau, 2008), management is not the sole attribute of the manager, but rather a social construction in contexts inhabited by other practitioners within the environment. Thus, the study of organizational practices seeks to reveal the way in which people interact within social structures that are in continuous construction. From this perspective, as Schatzki (2006) explains, practice is considered to be spatially and temporally structured, and composed of seemingly common actions of social subjects, such as making decisions, supervising, performing tasks, among many others, in life in society.

In Brazil, there are already some studies on the administration of basic education schools that seek to identify how school administrators collaborate to improve students' learning performance. Analyzing the correlation between investment per student in basic education (2005-2015) and the results of the Basic Education Development Index, Moraes, Dias and Mariano (2017) showed that only three Brazilian states there is a correlation between improvement of student learning and increased investment per student. Meantime, the country, Brazil, cannot disseminate the best management practices found in these Brazilian states. The state of Rio de Janeiro tried to implement an Integrated School Management model. The goal was to disseminate the best practices identified in state schools. However, Pereira and others (2019) found that only administrative practices were established. Teachers' pedagogical practices in the classroom were not altered. Moraes, Menezes and Dias (2019), when carrying out the contextualized analysis, using the Indicator of Socioeconomic Level, show that the average efficiency of the schools is not only linked to the socioeconomic level of the

students. Efficiency is linked to the context in which the school is inserted. Researchers have found that schools in socioeconomically vulnerable settings receive fewer inputs from governments than schools in socioeconomically more favourable settings. In the same direction, Almeida (2017) points out that the socioeconomic level not only influences the student's school performance at the beginning of school life, but also influences throughout the school life.

On the other hand, Machado (2017) identified the production of inequalities of educational opportunities within the public education system, from the inequality of access to educational opportunities. According to Machado (2017), the organizational practices of high performance public schools to select their students result in that only students with a higher socioeconomic level are enrolled, which reinforces the stratification of the school system. Pieri (2018) emphasizes that Brazil needs to create more efficient management mechanisms and focus on the efforts and projects of basic education. School administrators should focus on disapprovals and dropout rates. In Brazil, the rates of disapproval are very high when compared to other countries. More than 35% of students repeated at least one year in basic education, compared to less than 15% in the OECD. School dropout rates are also very high (26%) compared to OECD (4%) and Latin American countries (14%) (Pieri, 2018).

Rosistolato, Prado and Martins (2018), when analyzing how school administrators in specific contexts receive the education policies defined at the federal level, have verified that education policy is often not fully understood by local managers. The misinterpretation of educational policy has generated two problems: the non-implementation or the production of alternative interpretations that lead to implementation divergent in relation to public policy. Researchers have found that public policy makers do not understand school realities, which leads schools to fail to meet students' learning goals due to the misleading definition of public policies focused on improving students' learning in basic education. School administrators are not heard in the process of dedication of public policies.

Araújo, Leite and Andriola (2019) point out that there are schools of excellence in Brazil. Mainly, these schools are located in municipalities of the poorest region of the country. The differential of these schools is that local governments have implemented accountability policies. School administrators are responsible for the results achieved by schools. Municipalities that have improved the performance of schools have adopted a permanent system of evaluation of basic education, orientation of work in the classroom and adoption of actions that may help managers and teachers to carry out their work. High-income schools adopt contextualized administrative and pedagogical practices according to the needs of students and in accordance with local government guidelines. On the other hand, the local government makes investments for the: acquisition of didactic material, technological goods, in the pedagogical and structural part of the schools, enabling innovations in pedagogical practices. The local government corroborates to increase the motivation of the teachers to carry out the teaching work and allows an increase of classroom practices due to the exchange between partner schools (Araújo, 2016).

In Latin America, some countries have stood out because of the improvement in the level of student learning. In Ecuador, for example, López and Loaiza Sánchez (2017) show that in municipalities with a high poverty rate there are schools with high school performance.

The factors that lead students in poverty to achieve high learning performance are: the use of learning methods that combine student-centred teaching with traditional teaching methods and a high level of social-emotional commitment of teachers to students. In Chile, the results of the school system have been outstanding in Latin America. Chileans have achieved better and better learning. Donoso-Díaz and Benavides-Moreno (2018) analyzed the practices of school administrators in public schools and verified that all school dynamics are focused on these managers, in their vision of how to organize work practices in school. Although these practices have yielded positive results, the problem becomes complex and affects the dynamics of schools because many principals are temporary workers. A problem that is structural in Chilean education, despite the advances made over the last decades. Especially when there is already evidence, in high performance schools, that the sense of belonging of school administrators with their school's influences student performance (Quaresma, & Zamorano, 2016).

In Brazil, Santos Filho (2017) found that the stability of teachers in the same school results in commitment and continuity of work, which brings better results in school work. The commitment and continuity of the teacher's work in the same school are essential conditions for their involvement, participation and commitment to the elaboration and implementation of the school's educational project and, consequently, for the best scholastic performance of the students. In Mexico, Acevedo, Valenti and Aguiñaga (2017), found that teacher involvement, the level of commitment of teachers is one of the variables that has the greatest influence on students' performance results. Based on research carried out in Mexican schools, they also found that the involvement of the students' family with teachers and school administrators resulted in high student learning outcomes.

Indeed, as Balarin (2016) points out, based on a series of studies carried out in Peru, educational systems are complex and there is no way to indicate a single factor as responsible for the results of schools. Therefore, the need to understand that student learning is the result of dynamic interactions between the school's collective, the school community, the context; that is, culture, social, economic, institutional and political conditions. That is, even successful organizational practices that can lead to high school performance are often not easily replicable due to the set of factors makes the school unique. In other words, it is the school composition and its characteristics that affect organizational practices, pedagogical practices, and intra-school factors that affect student outcomes. This can also explain the different results achieved by schools that are within the same geographical and socioeconomic context, such as neighbouring schools with different performances. That is, the context, the educational policies, the educational systems themselves, and their constantly interacting organizational and pedagogical practices define the results of schools (Balarin, 2016; Rivas, 2015).

In fact, numerous researches point out that school administrators, that is, school leadership is the second variable that most influences student performance. However, these same researches suggest that these leadership and organizational practices defined by school administrators themselves should be combined with other policies both internal and external to the school in order to enhance student learning, including when student-centered leadership is involved (Botler, 2018; Guimaraes, & Valenzuela, 2016; Hurtado, 2016; López et al., 2018; Montecinos, Aravena, & Tagle, 2016; Robinson, 2019).

2. Method

This is a longitudinal research with a qualitative approach. To achieve the proposed objectives, that is, to identify and analyze as organizational practices of the principles in high performance public schools in Brazil, it was used the cases studies as procedural strategy. According to Yin (2005), case studies can be used when we want to know 'how' and 'why' a certain phenomenon occurs. However, as here, the same study may contain more than one case, and when this occurs, the research is characterized as a multiple-case study. Each school is the object of an individual study, but the study as a whole encompasses several schools and thus uses a multiple case project. Stake (2000, 2013) points out that what is often expressed in one case may be very different from what is expressed in another, as each may have completely different relationships and situations, as well as aspects that are inherent in each. one individually.

Thus, the research is characterized as a multi-case study adopting an intensive and qualitative investigation to understand the object studied. The work also had an exploratory character, seeking to build a first approach on the set of beliefs, perceptions and explanations that, in a structured way, organize the knowledge of the actors involved in the processes of organizational change.

The municipality of Volta Redonda (Rio de Janeiro) was chosen for the study because several municipal schools managed to achieve and sustain high scores beginning with the first National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) assessment. The schools that were investigated in this study, were intentionally selected because they achieve and sustain high performance, having as reference the Ideb. Thus, we attempt to identify the organizational practices in those schools that, possibly, have been ensured that high achievement.

Five municipal elementary schools, namely, Amazonas Municipal School, Damião Medeiros Municipal School, São Francisco de Assis Municipal School, Pará Municipal School and Palmares Municipal School (1st to 5th grade), were selected from the Municipality of Volta Redonda, based initially on the fact they reached the Basic Education Development Index expected targets over the period 2007 to 2013.

The Municipal Education Department of Volta Redonda (MEDVR) gave permission for the research to be carried out, provided that, in addition to the selected schools, the Municipal School Professor Antonietta Motta Bastos was included, in view of its excellent performance, although it had not achieved the target in 2013. The MEDVR requested that we seek to understand why the target had not been achieved. Thus, our sample came to consist of six schools.

The researchers use semi-structured interview and direct observation to collect the information needed to analyze school realities and their organisational practices. All information was collected with the consent obtained from the Municipal Education Department of Volta Redonda (MEDVR) and each of the participant (principals, vice principals, shift officers, educational counsellors, educational supervisors and teachers). For Patton (2002), the semi-structured interview, at least in the case study, is intended to allow the researcher to enter into the perspective of the other person in an attempt to try to access what is not easily observable. Thus, the semi-structured interview, rather than including numerous direct questions, consists of a kind of introduction to a conversation, so as not to cause the interviewee to withdraw and lose confidence, although the focus is

specific. Direct observation, as described by Triviños (1994), is not simply about looking, it is about observing, as a whole, something specific, paying attention to the characteristics to be highlighted. According to Patton (2002), this feature allows the researcher a direct experience with the research subjects and a greater orientation towards discovery, as it allows a broader view of the whole. One of the main advantages of direct observation, according to Patton (2002), is the knowledge provided by the researcher's direct experience with the context in which the research is performed. This strategy allows the researcher to perceive and know from the scene where the observed activities are developed, the activities themselves, the people who participate in these activities, to the meanings of what was observed from the perspective of the people being observed, as well as learn from the research subjects (members of the school community).

This strategy, in the field research, was consisted in understand the practicing subjects and experiencing in the school's daily routine. The intention was not only to go to school, but also to inhabit this space and give voice to the practicing subjects of their daily lives. Data collection, through the direct observation, allowed to obtain information, using the senses in the process of reaching certain aspects of reality, at first glance incomprehensible. According to Marconi and Lakatos (2002), it is a strategy of investigation, coming from Anthropology and it constitutes a fundamental strategy of research. It helps the researcher to obtain and identify evidence about goals that, sometimes, including the practioners of organisational practices are unaware of, however, guide their behaviour. The direct observation plays an important role, since it forces the researcher to establish a direct contact with the studied reality.

Thus, after defined the cases to be analyzed, as well as the methodological strategy and the instruments to collect the required information, the fieldwork job was conducted in two stages: The first stage consisted of contacting the Municipal Education Department of Volta Redonda (MEDVR), in the beginning of 2015, for granting research authorization. After the authorization was granted, the second stage was the data collection in the schools, which were defined in two moments: 1) Interviews with principals, vice principals and shift officers; 2) interview with educational supervisors, educational counsellors and teachers. It is noteworthy, of course, that, during the entire data collection, direct observation (school routine) was performed.

After the data collection, the information was organized so that it was possible to identify dimensions, categories, trends, patterns, relationships, unravelling the meaning of the research findings so that they could be understood. In other words, content analysis was performed. According to Bardin (2011, p. 38), content analysis is understood as a set of techniques for analyzing communications to obtain, through systematic and objective procedures for describing the content of messages, indicators (quantitative or not) to allow the inference of knowledge concerning the conditions of production/reception of such messages. For the interpretation of the texts from the interviews, the content analysis process involves several steps that allow giving meaning to the collected data (Minayo, 2001). In this case, the methodology used for the interpretation of the texts, as previously highlighted, was the one developed by Bardin (2011) which is structured in three phases: pre-analysis; exploration of the collected material; and data processing.

In the pre-analysis, the material was organized with the objective of making it operational, systematizing the initial ideas. After this first contact reading, in the

interviews, the excerpts directly linked to the theme to be analyzed were selected. Then, with the definition from the experts, the categories of analysis were defined and indicators developed that could be identified in the interviews and excerpts of the interviews that were analyzed (Bardin, 2011). It is noteworthy that the definition of the interview excerpts was necessary due to both the amount of material collected and the fact that the interviews were semi-structured, which allowed the interviewees, many times, to talk about topics that were not directly linked to the research on the agenda. Finally, the dimensions, categories, trends, patterns, relationships identified in the interviews were compared with the researcher's notes, obtained from his observations of the organizational dynamics of each of the schools.

Finally, it is noteworthy that the research began in 2015, which was enough for adequate observation in the schools. Certainly, before the result of the last Basic Education Development Index (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*) was released by INEP in September 2016 and September 2018. However, it was also possible to identify changes in the schools' results with the release of the results in 2016 and 2018.

3. Results

The schools were identified as E1 (São Francisco Municipal School), E2 (Damião Medeiros Municipal School), E3 (Antonietta Motta Bastos Municipal School), E4 (Pará Municipal School), E5 (Palmares Municipal School) and E6 (Amazonas Municipal School). Six principals, six deputy principals, six shift officers, four educational guidance officers and three educational supervisors were interviewed. It is emphasized that not all schools have educational guidance officers and supervisors.

The first characteristic common to these schools is that their leaders have been in the position for at least 10 years, and all, besides the school teachers, have previously held some other position in the same school, such as vice principal, supervisor or shift leader. On average, the current principals have been working in the same schools for more than 20 years, the shortest time being 16 years and the longest, 31 years. The same is true for other members the management team. As for teachers, they have been at the same school, on average, for about nine years. The longest serving for more than 20 years and the most recent, being recruited via a competitive selection processes, have served for at least two years.

To begin with, it is necessary to emphasize that three categories emerged during the interviews, and will be dealt with in this article: the process of choosing the principal; the process of choosing the organizational activities of the school and; commitment to students.

Beforehand, it was found that the process of choosing school principals in the Municipality of Volta Redonda takes place through elections held every three years. However, the candidate teams are formed for the most diverse reasons, whether due to dissatisfaction with the previous management or the encouragement of the teamwork and the school community.

I was elected to the position. At the time, we professors were not satisfied with the principal. So, my colleague and I decided to stand and I ended up elected Principal.
(Principal E5)

It was an electoral contest where the vast majority did not want the other teacher to be the principal, hence there was the election, we disputed the position, and at the time, thank God, I was elected with 94% of the votes of the parents and teachers. (General Principal E2)

Through election. I had already served as a pedagogical counsellor and at that time, in 2002, teachers, staff and parents encouraged my candidacy for the position. (General Principal E1)

I stood for the position with another teacher and entered as vice principal. At first I reluctantly accepted. Then, when my principal said she would not stay, that she had a family health problem, she had to leave, I assumed the headship and in the next elections, we formed new team and won again. (Principal E4)

It is noted that, regardless of the reasons that led the principals to assume and remain in office, they pointed out the existence of a democratic process of choosing the team that should direct the school organization. According to the directors, the participation of employees, teachers and family members in the process of choosing the principal has a central importance for work at school. This type of process of choice provides legitimacy to the school administrator.

Affinity between both the team and the school community was also highlighted by the vice principals.

I think I came to be vice principal because I knew the school community and the whole group well. We have been there for ten years and we were elected by the school community that knows our work and works together with us, in a good relationship, because we know what work needs to be done and why it has to be done and we talk to the community. (Vice Principal E6)

When we stand as candidates, we look for someone with a profile and we've known each other a long time, right? We taught together. We have been friends for a long time and worked together here for many years. We made single candidature, but it was an election process. And it was only because we had the support of the school community. If we hadn't, we wouldn't have been elected. (Vice Principal E3)

I was determined not to go back, but then I got so worried because our school is understaffed and they didn't put another teacher in to replace me. So, I thought, "At least I can help a little more." My intention is to stay just this year. But let's see. I've known this community for a long time, I'm part of it. People trust me, I feel responsible for the school and we work really well together. (Vice Principal E2)

As noted, the school administrators are elected. According to Schatzki's (2005) approach, the election is a rule that regulates the functioning of the school. And it states there will only be access to the position of Principal through an electoral process, in which teachers, and educational supervisors and counsellors from the municipal education system can compete, provided they have at least five years' experience of teaching in any public education network, three years of as head of class, are working in the school unit, hold a university degree in the area of education, provided that the other component of the team, holds a graduate or postdoctoral degree in Pedagogy and/or Educational Management.

However, in this basic rule, the teleoaffective structure can already be noted, since in order to be implemented, the existence and objectives of the people involved in the practice and, above all, the emotions and feelings in the school community (the school's internal and external community) define the choice of Principal. According to the interviewees, affinity and integration with the school community are fundamental in the electoral process. Both the closeness of the community and their perception that a teamwork or does not have a feeling of commitment to the school and to the students is defining in the election. In other words, in executing the rule, both the understandings and the teleoaffective

structure, referred to by Schatzki (2005) and Santos and Alcadipani (2015), are present. They organize the practice, while it also encourages the actions of others, based on the understanding of their involvement with the school and the community, their commitment to implement the projects, and the emotions involved that are accepted and considered as legitimate in the school electoral process.

In other researches in Brazil, Ecuador, Chile and Mexico, it has also been shown that the commitment and involvement of school administrators are fundamental for the stability of the school and, mainly, for the improvement of students' outcomes (Acevedo, Valenti, & Aguiñaga, 2017; Donoso-Díaz, & Benavides-Moreno, 2018; Quaresma, & Zamorano, 2016; López, & Loaiza Sánchez, 2017; Santos Filho, 2017).

In fact, the election in the school community provides legitimacy to the school administrator. Perhaps this legitimacy will allow decision-making to concentrate on the school administrator, who has the trust of the community. This can be noted in the answers to the questions about how the decision-making process occurs in the organization of school activities.

We do not think the same, of course, we disagree, but try to reach a consensus. Try to be as democratic as possible. Usually, any decision is screened by the team. That's when it's a decision that influences the whole school. But with decisions restricted to a particular shift, there are criteria for making decisions. Then we make independent decisions. But it is independent because it is already part of the routine or because we have experienced a similar situation. The Principal is a very flexible. So, you don't have to call her all the time to ask what to do. But if it's something that has never happened before, out of the routine, we'll call her. (Head of Shift E4)

Here, we try to decide everything with the management team and the teachers. When we decide about the school's budget, for example, we meet and discuss how it will be invested. I ask the teachers what they think should be done right away and what can be left for later. But I also show everyone what the school needs and I say what I think we need. But I discuss with them and ask what the group wants. However, as Principal, it is also part of my role to make decisions that may not please everyone. But we continue talking and I convince everyone. (Principal E5)

I hardly ever make the decision on my own, but when necessary, I do! We have a team meeting at least once a month and we try to decide things together. However, when something has to be decided, I decide and communicate it to the staff. (Principal E2)

Who's going to face the criticism? Everyone who decided? No! It's the Principal out there facing the music. So, it's not reasonable to ask permission to stop doing or do some things. The decisions that come from the Education Department, for example, also, have to be complied with. I do not argue whether we will comply or not. We will comply. But I discuss with the school community how we are going to do what we have been asked to do. (Principal E3)

We seek participatory management. So, we work together, in partnership, with the pedagogical counsellors, with the educational counsellor. Everyone follows everything closely and we discuss what is best for school with the school community and especially with the teachers. But that does not mean that I will shirk making a decision. If necessary, the last word is mine. The community, too, elected me for that reason: because it knows that I am not afraid to make a decision and I assume the consequences of my decisions. (Principal E6)

The statements of a supervisor and an educational counsellor reinforce what was said by the principals and the head of shift.

Usually, the principal has the final word. We have a monthly meeting to make decisions, but not everyone wants to or can participate. So, the one who decides, that calls the shots is the Principal. We have, or at least try to have, participatory

management. We know everything, but sometimes people don't want to participate in all the discussions. The principal always talks to us about the school's problems. She comes into the teachers' room and says, "This and that happened, and we're going to have to do this and that." Everyone agrees that the attitudes and decisions are appropriate for the situation. Of course, if there is an emergency, she goes, and takes her decision because you cannot wait. But I think people trust her. (Educational Supervisor E2).

Decisions are collective when possible. But if not, you cannot! So, the Principal goes ahead and decides. This, too, is her role, isn't it? (Educational Advisor E3)

Centralized decision-making was also emphasized by heads of shift and vice principals.

I think the general principal is very open to dialogue, she will listen to everyone and be open to ideas. But there are times when that's not appropriate and then she takes the decision and informs her decision. I also think people should want to participate more. But it's hard to get people involved. Many teachers work in two schools. You cannot get everyone together and debate. (Head of Shift E3)

She does not call the shots, we talk and decide, but you know how it is! In the end, she's responsible for the school, but we meet with the teachers when she's thinking about doing something different. (Head of Shift E6)

We always discuss things among ourselves, but she has the final word. But we have a good relationship, we always try to reach a consensus, but when we can't, we leave it to her, following the hierarchy, she decides, because she is going to have to answer to the Secretary of Education. (Vice Principal E6)

In the interviewees' statements, the decision-making process within the organization of school activities was also seen to contribute to the good performance in IDEB. The statement from one of the Principals illustrates and summarizes what was expressed in the interviews.

It's a cog, literally. The school is a cog. If the people don't walk straight, it breaks the dynamics of the school. And it cannot break, otherwise the IDEB score falls. So, everyone has to know everything about the IDEB and what the school is doing to get good grades to achieve the targets. The teachers have to do their job in the classroom and the Principal has to do everything to ensure that the teachers can do their job well. This may mean that the principal has to make decisions that not everyone likes, but it's her role to make it work, and work right. The role of the Principal teamwork is to help achieve this: to ensure every cog is ready so that everything works out in the classroom, in the classes, at break time, during the meetings with the parents, in the certainty of taking the tests right. And this is a daily job and that never ends. Everyone makes decisions all the time, but the principal is the one who answers for everything. So, it is normal for her to want to know and make decisions that are more serious and important. (Principal E2).

The decision-making process in the organization of school activities was one of the dimensions of the organizational practices of the studied schools that was most emphasized by the interviewees, especially by the principals who highlighted the decision-making experience as one of the most complex and demanding organizational practices of a school. According to the Principals, once decisions are made and the school community is informed, the community and the Secretary of Education can insist on their implementation. So, you have to be aware of what you decide, because you will have to implement the decision.

The interviewees' statements show they understand that the director can make decisions on her own, in a more centralized way, since it is a prerogative of the position and, mainly, because she is perceived as being responsible for the school, the one who answers to the school community and the Secretary of Education. While the discourses allude to more

participatory, consensus-based management, they agree that centralized decision making predominates, and this is recognized as normal and often necessary.

What has been found, in this research, therefore, is that Principals of high performance schools make more centralized decisions on their own, if necessary. But they also take responsibility for those decisions and, importantly, they are perceived by those they lead as being answerable for the school and its performance in the external assessment, who put their 'neck out', especially in relation to the Secretary of Education.

From Schatzki's (2002, 2005) perspective, this moment deals specifically with what organizes a practice in terms of the tasks and sayings embodied within it. Thus, understandings, rules and the teleoaffective structure are constantly present in the interviewees' statements, as they signal an attempt at a more participatory form of management and that they seek consensus when they recognize the predominance of a centralized management in the school and explain that this is necessity for the school and a question of understanding the role of the Principal, since the latter was elected by the community to fulfil that role and must respond to the Secretary of Education for the results of the school.

When the interviews focused on the relationship of school organizations with students, parents and the surrounding community, a third category "commitment to learners" emerged, which is highlighted in this text:

We perceive considerable participation on the part of the students' parents. Over 90% of parents come to the meeting. Here, the family makes a difference. Here at the school, we believe that there is no way the school can be good school if the family does not participate. Hence, one of the main goals of our school is to bring 100% of parents to the meetings. It is difficult, but we are trying and, so, our parental involvement is high. The Principal is insistent and even calls those parents who do not show up. (Educational Supervisor E3)

The parents participate in all the events the school holds. They encourage the community around the school to attend, too. Our relationship is very open. Anything at all, they look to the school. So, I think this is what contributes to a good job, because our partnership, what we have with the parents, trying to work together, if it wasn't so, it wouldn't work, it's no use being unilateral, it has to start from both sides, right? (General Principal E6)

The participation is very good, especially with the leadership group we have: parent representatives and the school community council, who are active in the day-to-day life of the school, encourage and collaborate in carrying out the proposed activities. Our staff attempt to keep in touch with parents. If contact is lost, it is more difficult to recover. And we make an effort encourage parents who are already involved with the school to bring other parents to the meetings. This has helped a lot. But we also have to go around the community to find parents and call them to find out why a parent or guardian does not come to a parenting meeting with the teachers in the class in which his or her child is enrolled. (Principal E1)

The participation of the parents and/or guardians of students in their school life is considered fundamental by all the interviewees. They believe that without this participation there is no way to obtain commitment to the learning performance of learners. Therefore, the commitment of teachers to school organization is considered a priority for schools.

We've had teachers drop out in the first week. Then, I asked the team responsible for supervising them: what did you do? Why did these teachers give up so quickly? You have to invest in the teacher in the same way that you invest in the student. In order to have quality teaching, the teacher has to be good. But if the teacher is bad, if the

teacher seems reluctant, if they're just there to receive the salary, in the teaching council we will not teach that person to be a teacher, we will not teach, not even in college. You can teach about theories, but you cannot teach a person to like what they don't like, if they're only in the job because they have no other. There are teachers who says they're only teaching because they need to. We try to help, but often, it does not change anything and that is bad for the children. So, if we perceive this, we do not want teachers like that in the school because it will cause a lot of harm to the children and can contaminate other teachers. (Principal E4)

The Principal of school E5 also showed concern regarding the factors that determine whether teachers fit in and the lack of interest in their recovery, before they are possibly returned to the Municipal Department of Education.

In the first year, you have to give the teacher a chance because s/he has just started in the school, just finished a competitive entrance exam, so you give them the chance to work. But if they worked that first year and did not do well, we give them another year of chance to find themselves. We do everything we can for the teacher. But it the second year isn't good! If you have to send them back, we return them. But we only return them when we perceive that, unfortunately, there is nothing else to do for them. But we are wanting to shorten this time because it's two years that are lost for the student. And you have to recover it later. So, we have to choose: either the teacher or the children. We choose the children. At first, it was difficult because when you have to return a teacher, you have to present all the records of their behaviour and performance. But what will happen to the children? We have to talk to all the teachers so they understand what's going on. But our school culture says that children are our top priority. (Principal E5)

The principal of school E2 shows a similar attitude.

Our work is serious. The school is already known for its work. So, anyone who doesn't want to work seriously, doesn't want to come here. And those who want to work hard often ask the Secretary of Education to come here. This is a very good community. It is a very enlightened community, which knows its rights. Of course, from time to time, duty is forgotten, but they know their rights and they do not give them up easily. As the community is very present, they know about the problems with the teachers, so they support us with the Department of Education. (Principal E2)

This discourse is very similar to that adopted by the Principal of E3.

I explained the situation to the teacher who did not adapt to the method of working in our school. Within two months of her being there, I already realized she didn't have the right profile to work at my school. I couldn't let her ruin a class, wait a year to find out if it was going to work or not, when I could already see she wasn't adjusting. Could I wait? (Principal E3)

Again, the understandings, which, in this case, relate to the understanding of the internal and external school community, contribute to the organization of the practice and to the organization of the school. In other words, there was no sign that the desire to ensure cordial relations implied any kind of negative impact on the student, such as favouring teachers who failed to fulfil their obligations or who did not adapt to the work required at school. It is very clear that in high performance schools, the learners are the priority and the closer the school is to the school community and the more the teachers trust the Principal, the easier it is to dismiss a teacher who does not meet the requirements that the school sees as fundamental to ensure excellence in the teaching-learning process.

Understanding this practice defines the rules of these organizations and consolidates their respective teleoaffective structures (Schatzki, 2005), since the commitment to the student's learning is the priority in these schools. Thus, managerial decisions, including removing teachers who do not adapt to the projects that focus on student learning, find

legitimacy within the school community, avoiding possible conflicts due to any kind of corporatism.

Acevedo, Valenti and Aguiñaga (2017) in México, Santos Filho (2017) in Brazil, both present evidences that the stability of teachers in the same school results in commitment and continuity of work and brings improvement in students' results. The researchers emphasize that the level of commitment of teachers is one of the variables that has the greatest influence on the results of students' performance.

Furthermore, it is also emphasized that, at least in this research, the use of rules, of the understanding of how to do things and instigate actions of the same kind in others, and the teleoaffective structure in the daily construction and alignment of the 'arts of doing' in each school contribute so that something established of the practice is accepted and widely established in the organizational practices of the schools. To paraphrase Schatzki (2002, 2005), this set of actions does not "happen in a vacuum" and, as no organization is static, neither is management the exclusive attribute of the manager, but rather it is a social construction in contexts inhabited by other practitioners within the environment (Certeau, 2008). Therefore, there is a need to continuously renew and reaffirm certain organizational practices so that they acquire meaning, identity and legitimacy among their practitioners.

4. Discussion and conclusions

First, it is necessary to show some evidences on the schools included in the study that did not achieve the targets in 2013 and 2015. In this way, it is relevant to emphasize that this study adopted Schatzki's (2005) perspective, in which the organization is a social construction that defines its own identity. In this sense, in order to be part of this social construction it is necessary to adopt the 'arts of the doing' of the organization.

In order to understand this construction, it is fundamental to perceive the role of the same key variable within the context of these schools and that has modified their results: the delivery of the residences in the Programa Minha Casa Minha Vida (Federal Government Public Housing Program), without the previous planning of schools to meet the new demand.

In the early conversations with the Principal of the Antonietta Motta Bastos Municipal School, the subjects interviewed made plain their concern about not reaching the target in 2013, but stated that the school had expected this, due to the change in the profile of the local community, which significantly changed the profile of the students and their guardians.

As reported in the local newspaper *Jornal Diário do Vale* (2015), since 2013, Volta Redonda City Hall and the Caixa Econômica Federal had delivered 1,220 housing units through the Programa Minha Casa Minha Vida. The first keys were handed over on July 15, 2013, benefiting 224 families. On August 15, 2014, another 496 units were delivered, in the Nova Vida Project, in the Roma neighbourhood, and on November 14, 192 families received the keys to the Dom Waldyr Calheiros Housing Project 1, in the São Sebastião neighbourhood. On December 5, 2014, the keys of the 144 units of the Padre Bernardus Hendrikus Project in the Candelária neighbourhood were handed over. On February 23, 2015, the residents of the Dom Waldyr Calheiros Housing Project 2, with 160 units, in

the São Sebastião neighbourhood, received the keys to their apartments, thus fulfilling the dream of having their own home.

These are the neighbourhoods served by these schools. It is a fact, the children who experienced this mobility were allocated to schools with organizational practices to which they had to adapt. The same process of adaptation occurred within the in schools, as they had to some extent (re)start to build and share their organizational practices with the new entrants, learners and their respective parents. According to the school Principals with the delivery of the apartments, there was an increase of 30% to 35% in the student body, in a short space of time, and many of the children had studied in schools with lower performance and, probably, with other organizational practices where perhaps the community was less involved and parents were not called upon to participate.

As early as the first internal assessments, the unevenness in the formal education of the students became apparent. In this case, the new students, their parents, and the school staff had to readapt so that the schools could appropriately incorporate the new students. In the first year, in 2013, the year the new students entered the Antonietta Motta Bastos Municipal School, and also the year of external assessment, the school was only 0.1 from achieving the stipulated target. In 2015, the best indication that the school community had reorganized itself, incorporating the new members and adjusting itself as a whole, was the score of 7.7 obtained in IDEB, when the target was 6.8.

The Amazonas and the Damião Medeiros Municipal Schools went through the same process with the delivery of the apartments Minha Casa Minha Vida Program. Theirs results of the Basic Education Development Index (BEDI), published in 2016 and 2018, showed the same results of Antonietta Motta Bastos Municipal School. That is, the schools that received a large number of students from other schools obtained below-expected results.

It is necessary to emphasize that Antonietta Motta Bastos Municipal School improved its results and reached the goals established in 2016 and 2018. It is hoped that these schools (The Amazonas and the Damião Medeiros Municipal Schools) will also be able to incorporate their new students and adapt their organizational practices so that their teaching-learning relationship remains excellent.

In this research, it is also essential to highlight that, in the case of these schools, it was verified that: the understanding of how to do things in the schools is founded on the process by which the Principals are elected by the school community (parents, teachers and employees), as stipulated in the rules of the Municipal Education Department. Through this process, the respective school communities have chosen Principals who have worked as education professionals, on average, for more than 20 years in the same school, have had some other management role within the school and whose work has been recognized by the community.

The teleoaffective structure, the “hierarchically organized and normative set of ends, means of achieving them and emotions, that are accepted and recommended, are considered valid and legitimate in practice” (Santos, & Alcadipani, 2015, p. 85). Therefore, each school is socially constructed on the understanding of how to do things in school and based on the legitimacy provided to the Principal by the internal and external school community, so that she/he can act to obtain the best results in the teaching-learning relationship of the students, and therefore the best results for the school.

This understanding contributes towards the maintenance of close partnership between the organization and the community and it also contributes to understanding of the organizational practice of the schools. The Principals, in turn, because of their legitimacy, provided by community support, are able to implement the decisions made, although they may sometimes be unilateral decisions taken by manager alone. It is also part of the understanding in these organizations that, occasionally, the Principal can make decisions, which may even cause displeasure, without consulting the school community, since it is part of the manager's role to make decisions and, mainly, because it will be the manager who assumes the consequences of the decisions before the Department of Education of the Municipality.

Finally, there is an understanding in the studied schools, held by both the manager and the school community, that the School Principal is responsible for the results of the school and that it is her/his job to ensure the best results for the teaching-learning relationship of the students. A clear example of this understanding is the 'return' of teachers to the Department of Education, with the support of other members of the school, when their performance is considered detrimental to the learners' learning.

It is also worth noting that in the studied schools, the managers are present in the daily routine of the school and follow the students both in their performance and in their behaviour, which makes it easy to identify when there is a problem and whether the family needs to be brought to school. The teamwork of school, that is, the staff that works in partnership with the school Principals, has proved fundamental in the process of following students, especially with regard to the routine of each school, in the classroom, in daily conversations with students and teachers.

Systematic meetings between the manager and his/her team, as well as meetings with teachers to monitor student outcomes is another common practice in high-achieving schools. In all the investigated schools, actions aimed at improving results were also found, such as: Using IDEB's own test so that teachers understand why children err on what is expected by external assessors; Identifying teachers with best practices that can be shared among others; Systematic monitoring by the Municipal Education Secretariat of Volta Redonda.

The commitment and involvement of the whole teamwork of school is a differential for the results presented by the students. The mandatory presence of teachers in the classroom. If a teacher is missing, it is part of his/her obligation to give notice in advance. Acceptance of the presence of educational supervisors, shift officers and Principals in the classrooms to follow the classes of the teachers, in an effort to ensure their continuous improvement.

The Principals assume responsibility for the running the school and its results. To that end, managers state that while they seek participative management, they retain their prerogative to oppose a collective decision if they believe it might, in some way, jeopardize student learning. The managers pointed out that taking decisions is part of the position and, as they are answerable to the school community and the Municipal Education Department of Volta Redonda for the results achieved by their schools, if necessary, they adopt a more hierarchical and centralizing management. It understood that everyone is involved with the focus of the schools: the students. There is recognition that each one must fulfil their obligations. These are not perfect schools, but student learning is seen as a priority.

It was seen that, although the schools do not coordinate practices among themselves, there are significant similarities, such as: The application of mock tests; Individualized assistance to students with difficulties, not only by teachers and counsellors, but also by the management team and by the Principal him/herself; The search for the active participation of the family in the school and accompaniment of the students.

Finally, it was found that in all the school units, both the teachers and the support team emphasized the fact that they are very close to the Principals, in a relationship of partnership, respect and cooperation. However, they recognize the importance and the responsibility of the position held by the managers and the existence of a necessary hierarchy. While the various discourses show that dialogue, the exchange of ideas and the opportunity to offer suggestions are present, in all the school units, the Principals are seen to be those that have the final word.

This study allowed us to approach high performance schools and, especially, allowed us to know the organizational practices of these schools. The results showed that the involvement and commitment of the school administrators is fundamental for obtaining good results in learning and for the continuous improvement of school performance. The results of this research are supported and validated, as well as support and validate research already done in Brazil and other Latin American countries. Despite the small number of schools surveyed, which is the main limitation of this work, the results indicate that the educational systems are complex and there is no way to indicate a single factor responsible for the results of the schools. Therefore, it is necessary to understand that student learning is the result of dynamic interactions between the collective of the school, school community, school context, cultural, socioeconomic, institutional and political conditions of the school. That is, even successful organizational practices that can lead to high student achievement are not easily replicable due to the set of factors that make the school unique. In other words, the composition of the school and its characteristics affect organizational practices and these influence student outcomes. In the future, we suggest researches to compare organizational practices of high performance schools with organizational practices of underperforming schools.

References

- Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia em escuelas públicas de México [Institutional management, teacher and parental involvement in public schools in Mexico]. *Calidad en la Educación*, 46, 53-95. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.3>
- Almeida, L. C. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: Problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial [Inequalities and schools' work: Discussing the relationship between performance and socioespacial location]. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 361-384. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226919>
- Araújo, K. H. (2016). *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009* [The effects of School Award Note Ten in the pedagogical processes of schools awarded Sobral and supported Caucaia in 2009]. Masters dissertation. Universidade Federal do Ceará, Brasil.
- Araújo, K. H., Leite, R. H., & Andriola, W. B. (2019). Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: A experiência do estado do Ceará (Brasil) [Awards for

- schools and teachers based on academic performance: The experience of the state of Ceará (Brazil)]. *Revista Linhas*, 20(42), 303-325. <https://doi.org/10.5965/1984723820422019303>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* [Content analysis]. São Paulo: Edições 70.
- Barnes, B. (2001). Practice as collective action. In T. Schatzki, K. K. Cetina and E. Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 17-28). London: Routledge.
- Balarin, M. (2016). El contexto importa: Reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes [Context matters: Reflections on how contexts and school composition affect student achievement and educational experience]. In GRADE. (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 27-53). Lima: GRADE.
- Botler, A. M. H. (2018). Gestão escolar para uma escola mais justa [School administration for a fairer school]. *Educar em Revista*, 34(68), 89-105. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57217>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano* [Practice of everyday life]. Petrópolis: Vozes.
- Donoso-Díaz, S., & Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas [Public school leaders' management practices in Chile]. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230013>
- Fernandes, D. A. (2016). A marginalização conduzida pelo analfabetismo e pela (in)dignidade da pessoa humana [The marginalization conducted by illiteracy and the (in)dignity of the human person]. *Revista Direito e Paz*, 35(2), 21-35.
- Fuller, S. (1989). *Philosophy of science and its discontents*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gabrielli, M. (2016). Educação e desigualdades: O analfabetismo como reforço à iniquidade e exclusão [Education and inequalities: Literacy as reinforcement to inequity and exclusion]. *Revista Veras*, 6(1), 60-68. <https://doi.org/10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art233>
- Guimaraes, D., & Valenzuela, J. P. (2016). Mejorando el desempeño de los estudiantes mediante el fortalecimiento del liderazgo escolar [Improving student performance by strengthening school leadership]. In C. Montecinos, F. Aravena and R. Tagle (Orgs.), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones* (pp. 1-13). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Haddad, S., & Siqueira, F. (2015). Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil [Literacy among youth and adults in Brazil]. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(2), 88-110.
- Hurtado, I. G. (2016). Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad: Una mirada desde la dirección escolar [Organizational and didactic strategies to attend to diversity: a view from the principals]. *Práxis Educacional Vitória da Conquista*, 12(22), 97-131.
- IBGE. (2017). *Educação: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais* [Education: Literacy rate of persons 15 years of age and over]. Recuperado de <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>
- López, M. E., & Loaiza Sánchez, K. P. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza [Bases for a successful education in provinces with a high percentage of poverty]. *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 87-107.

- López, M., Efstathios, S., Herrera, M., & Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: Un caso de éxito. [School climate and teacher performance: A case of success]. *Revista ESPACIOS*, 39(35), 5-18.
- Machado, A. F. (2017). *Desigualdade de acesso a oportunidades educacionais: Acesso à escola de alto desempenho relativo em Carapicuíba* [Inequality on access to educational opportunities: Access to relative high-performance school in Carapicuíba]. Masters dissertation. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Fundamentos da metodologia científica* [Fundamentals of scientific methodology]. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social [Science, technique and art: The challenge of social research]. In M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Misoczky, M. C. A., & Moraes, J. (2011). *Práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais* [Organizational practices of social movement schools]. Porto Alegre: Dacasa Editora.
- Moraes, J., Menezes, D. T., & Dias, B. F. B. (2019). Uma análise contextualizada dos resultados das escolas públicas brasileiras [A contextualized analysis of the results of Brazilian public schools]. *Meta: Avaliação*, 11(31), 67-96. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.1797>
- Moraes, J., Dias, B. F. B., & Mariano, S. R. H. (2017). Qualidade da educação nas escolas públicas no Brasil: Uma análise da relação investimento por aluno e desempenho nas avaliações nacionais [Quality of education in public schools in Brazil: An analysis of the correlation between investment per student and performance in the national assessments]. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 15(3), 64-65. <https://doi.org/10.19094/contextus.v15i3.961>
- Montecinos, C., Aravena, F., & Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones* [School leadership at different levels of the system: Technical notes to guide their actions]. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- Pereira, L. H. E., Mariano, S. R. H. Moraes, J., & Dias, B. F. B. (2019). Institucionalização do modelo da gestão integrada da escola na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro [Institutionalization of the integrated school management model in the public school system of Rio de Janeiro]. *Educação*, 44, 1-29. <https://doi.org/10.5902/1984644432139>
- Pickering, A. A. (December, 1998). Gallery of monsters: Cybernetics and self-organisation, 1940–1970. Contribution presented to *Seminar of the Dibner Institute for the History of Science and Technology*. MIT, Boston (MA).
- Pieri, R. (2018). *Retratos da educação no Brasil* [Portraits of education in Brazil]. São Paulo: Instituto de Ensino e Pesquisa.
- Quaresma, M. L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelência [Sense of belonging in public schools of excellence]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015 [Latin America after PISA: Lessons learned from education in seven countries 2000-2015]. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio [Towards a strong leadership centered on the student: Facing the challenge of

- change]. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
<https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Rouse, J. (1999). Understanding scientific practices: Cultural studies of science as a philosophical program. In M. Biagioli (Ed.), *The science studies reader* (pp. 442-456). New York, NY: Routledge.
- Rouse, J. (2001). Two concepts of practices. In T. Schatzki, K. K. Cetina and E. Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 189-198). London: Routledge.
- Rosistolato, R., Prado, A. P., & Fernández, S. J. (2015). Cobranças, estratégias e jeitinhos: Avaliações em larga escala no Rio de Janeiro [Demands, strategies and ways: large-scale assessments in Rio de Janeiro]. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, 78-107.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601074>
- Rosistolato, R., Prado, A. P., & Martins, L. R. (2018). A realidade de cada escola e a recepção de políticas educacionais [The reality of each school and the reception of educational policies]. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação*, 26(98), 112-132.
- Santos, M. A. (2015). Cidadania no Brasil: Traços históricos e fragmentos conceituais [Citizenship in Brazil: Historical traits and conceptual fragments]. *Revista Uniaueu*, 8(19), 143-157.
- Santos, L. L., & Alcadipani, R. (2015). Por uma epistemologia das práticas organizacionais: A contribuição de Theodore Schatzki [By an epistemology of organizational practices: The contribution of Theodore Schatzki]. *Organizações & Sociedade*, 22(72), 79-98.
<https://doi.org/10.1590/1984-9230724>
- Santos Filho, J. C. (2017). Condicionantes do desempenho de alunos na prova Brasil na ótica de professores de escolas públicas [Conditionings of student achievement in Prova Brasil according to the view of public school teachers]. *Roteiro*, 42(2), 233-258.
<https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12956>
- Schatzki, T., Cetina, K. K., & Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2005). Peripheral vision: The sites of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484. <https://doi.org/10.1177/0170840605050876>
- Schatzki, T. (2006). On organizations as they happen. *Organization Studies*, 27(12), 1863-1873.
<https://doi.org/10.1177/0170840606071942>
- Stake, R. E. (2013). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trivinos, A. N. S. (1994). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: Pesquisa qualitativa em educação* [Introduction to social science research: Qualitative research in education]. São Paulo: Atlas.
- Turner, S. (1994). *The social theory of practices: Tradition, tacit knowledge, and presuppositions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso* [Case study research]. São Paulo: Bookman.

Brief CV of the authors

Joysi Moraes

PhD. in Administration, area of specialization in Organizational studies, completed at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil. Associate professor in Organizational Theory. Professor in the Postgraduate Program in Administration (PPGA/UFF /Volta Redonda). Visiting professor at The University of Nottingham (UK). Professor in the Department of Entrepreneurship and Management at Federal Fluminense University. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0133-1111>. Email: jmoraes@id.uff.br

Marcelo Viana Manoel

Master's degree in Administration, area of specialization in organizational studies, completed at Federal Fluminense University (Rio de Janeiro), Brazil. Graduated in Administration and Technology in Computer Systems completed at University of Volta Redonda. MBA in Public Management at Federal Fluminense University. He has a professional experience as a public servant in institutions such as Banco do Brazil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-5147>. Email: marceloviana151198@gmail.com

Bruno Francisco Batista Dias

Master's degree in Administration, area of specialization in organizational studies, completed at Federal Fluminense University (Rio de Janeiro), Brazil. Graduated in Administration and Technology in Computer Systems completed at Federal Fluminense University. MBA in Public Management with emphasis on didactics of higher education. He has a professional experience as a public servant in institutions such as the Brazilian Institute of Geography and Statistics, General Department of Socioeducational Actions, University of Barra Mansa (Rio de Janeiro, Brazil) and Secretary of the State of Finance of Rio de Janeiro, where he currently holds the position of Financial Analyst. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9037-9592>. Email: brunofbd@id.uff.br

Sandra Regina Holanda Mariano

PhD. in Systems Engineering and Computer Science from Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor of Entrepreneurship and Management at the Universidade Federal Fluminense. Research focuses on school leadership, teacher and principal professional development and entrepreneurship education. Experience in creating and leading graduate program on school management. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0332-4927>. Email: sandramariano@id.uff.br

El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial

The Postmodern Teacher of Social Sciences: A Model of Good Practices in Heritage Education

Laura Lucas ^{1*}

Emilio José Delgado-Algarra ²

¹ Universidad de Valladolid, España

² Universidad de Huelva, España

En el presente artículo se lleva a cabo un estudio de caso apoyado en la Teoría Fundamentada con la finalidad de definir un catálogo de buenas prácticas educativas del profesorado innovador de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria, en relación con el patrimonio como contenido pedagógico para la formación de una ciudadanía crítica, participativa e igualitaria y analizar en profundidad un caso cercano a un modelo deseable, que hemos denominado profesor posmoderno. El análisis se desarrolla mediante un proceso de doble triangulación el cual, desde un enfoque multimetódico, permite contrastar la intersubjetividad de nuestro proceso de investigación cualitativa. Así se destacan las convergencias y divergencias entre las concepciones del docente y su práctica bajo el paraguas del sistema de categorías. A raíz de la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de las clases y la interpretación que el docente hace de dichas percepciones reforzamos la validez y fiabilidad de las interpretaciones de la investigadora. Entre las conclusiones está la importancia de que el docente de Ciencias Sociales conecte su formación académica con la práctica profesional para la mejora educativa; incluyendo la educación patrimonial como factor fundamental para formar una ciudadanía comprometida con la realidad.

Descriptores: Enseñanza; Estudio de caso; Ciudadanía; Patrimonio cultural; Innovación educativa.

From the point of view of a critical didactic, school content cannot be understood as an element disconnected from the relevant socio-environmental problems. In this way, define a catalog of good educational practices of the innovative teachers of Social Sciences of Compulsory Secondary Education, in relation to heritage as a pedagogical content for the formation of a critical, participatory and egalitarian citizenship; and analyze in depth a case close to a desirable model; a case study based on the Grounded Theory is carried out. The analysis is developed through a double triangulation process which, from a multimethod approach, allows us to contrast intersubjectivity of our qualitative research process. We highlight the convergences and divergence between the teacher's conceptions and their practice under the umbrella of the category system. As a result of the perception that the students have of the development of the classes and the interpretation that the teacher makes of these perceptions, we reinforce the validity and reliability of the interpretations of the researcher. One of the most important conclusions is the importance of the teacher to connect their academic training with professional practice for educational improvement; including patrimonial education as a fundamental factor to form a citizenship committed to reality.

Keywords: Teaching, case studies; Citizenship; Cultural heritage; Educational innovation.

*Contacto: laura.lucas.palacios@uva.es

Introducción

Desde el planteamiento de una escuela entendida como motor de cambio social y en un contexto de crecimiento de los ambientes de pluralidad cultural, se hace necesario hoy más que nunca, que nuestros jóvenes aprendan a participar en la vida pública y asuman su compromiso como parte de la misma.

Por ello, es clave la inclusión de la educación patrimonial en el aula, como una de las fuentes de la educación ciudadana. Lucas (2018) establece tres contenidos que conectan ambas áreas: identidad, vinculado a una ciudadanía como sentimiento; conservación, vinculado a una ciudadanía como estatus; y gestión, vinculado a una ciudadanía como práctica. Por otro lado, la identidad puede plantearse a tres niveles: individual, sociocolectiva o intercultural. No obstante, como destacan Monteagudo y Oliveros (2016), a la hora de enseñar aspectos patrimoniales, resulta habitual que se seleccione un conocimiento patrimonial ligado al patrimonio histórico-artístico, por el sesgo disciplinar que tradicionalmente le ha acompañado hasta los años ochenta. Momento en el que se empezó a hablar de patrimonio cultural (Martín Cáceres, 2012),

En líneas generales, se presentan algunos de los resultados más relevantes de una investigación que se enmarca en una Tesis doctoral vinculada con el proyecto de Investigación EPITEC “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía” (EDU2015-67953-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea. Para la investigación, seleccionamos como caso de estudio un profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, modelo de buenas prácticas, registrando los datos obtenidos mediante diferentes técnicas de recogida de información, como grabaciones de aula, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

1. El profesor posmoderno en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Como afirman Porlán y Rivero (1998) y Blömeke y otros (2016) el conocimiento profesional deseable del profesorado no puede reducirse a la transmisión de un saber académico. El docente, como agente educativo responsable de la planificación y siendo el tomador de las decisiones más importantes que ocurren en el aula:

- Es un sujeto subjetivo, reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (Ancess, Barnet y Allen, 2007; Elliot, 2010; Rathgen, 2006).
- Sus pensamientos son los que guían y orientan su conducta (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Delgado-Algarra, 2015; Escudero y Martínez Domínguez, 2016; Eurydice, 2012; García Pérez, 2006; Molina Girón, 2013).

Por ello, tomando como referencia los planteamientos de una didáctica crítica en la que la educación patrimonial es un contenido fundamental para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable, se plantea como necesario que el profesorado de Ciencias Sociales ponga en marcha una didáctica de corte crítico y que apueste firmemente por una educación democrática y patrimonial (figura 1).

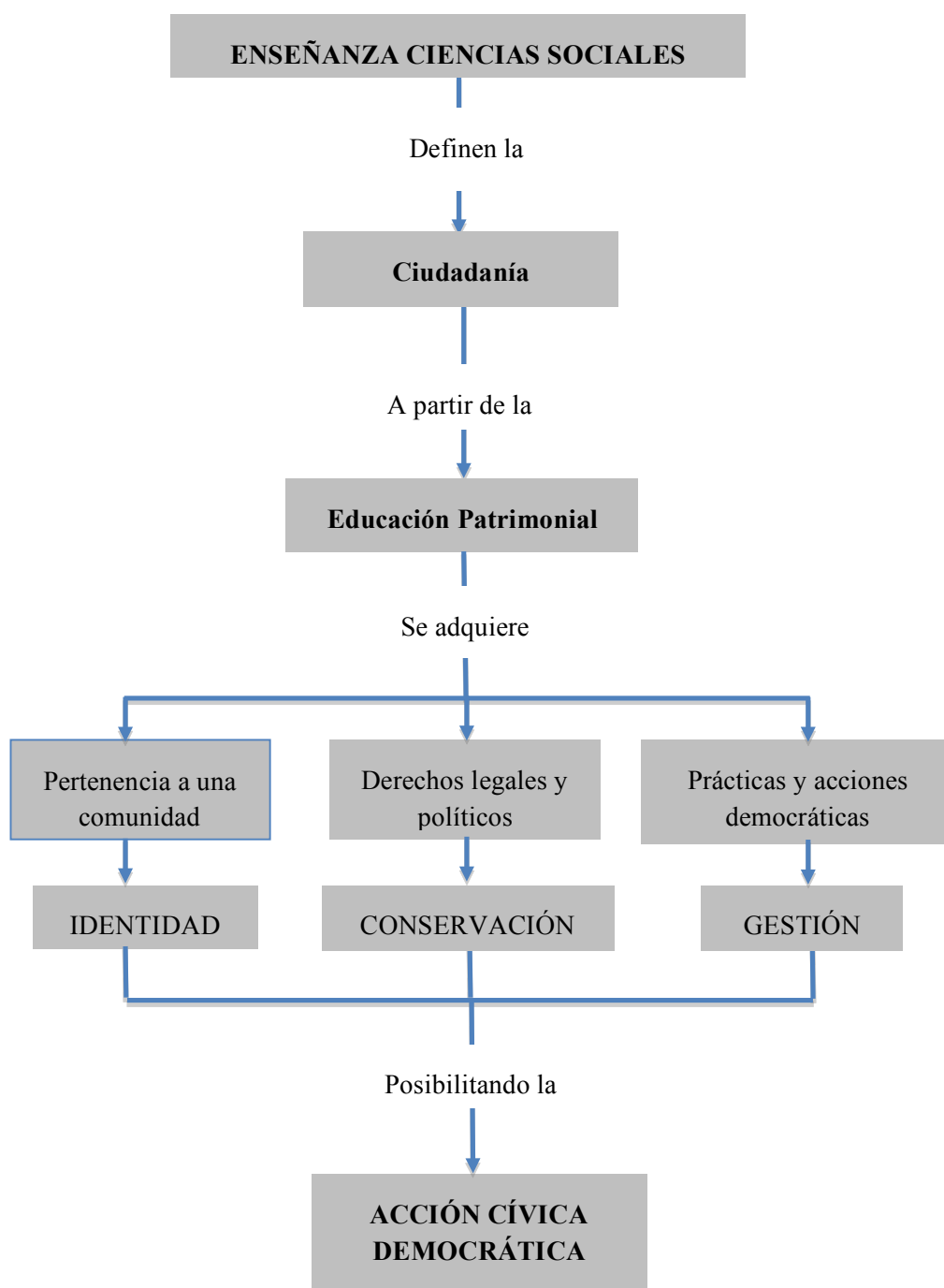


Figura 1. Propuesta para una educación democrática de la ciudadanía a partir de la educación patrimonial
Fuente: Elaboración propia.

Para que esto ocurra, como afirma Navarro (2012), no basta con cambiar objetivos o la selección de contenidos, sino que se debe cambiar la cultura escolar, la del profesorado, entendida como mediador, y la del alumnado, entendido como protagonista de los cambios. Así, el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa acorde con la realidad de los jóvenes, por encima de los datos aislados y de la simple transmisión de contenidos (De Alba, 2007; Sobejano y Torres, 2010).

Efland, Freedman y Stuhr (2003), Calaf (2009) y De Castro (2016), desde el ámbito de la expresión artística, aportan un nuevo modelo docente: el profesor posmoderno, que se caracteriza por adoptar un enfoque curricular interdisciplinario y multidisciplinario, en el que alumnado y profesorado trabajan juntos para analizar y comprender el mundo desde el presente. Continuando con dichos autores, y desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, es necesario apostar por relatos alternativos a los propuestos desde las disciplinas de referencia, asumiendo que existen diferentes interpretaciones de los acontecimientos históricos que permiten comprender la realidad.

Con todo ello, consideramos como referente de profesor de Ciencia Sociales deseable a un profesor que parte de problemas relevantes para comprender tanto el presente como el pasado, utilizando el patrimonio como contenido integrador para afrontar estos problemas como ciudadanos críticos. Con una metodología participativa, indagativa y flexible, que se ve a sí mismo como un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado es el verdadero protagonista y que entiende la escuela como motor de cambio social donde confluyen críticamente el conocimiento cotidiano, escolar y científico. Es lo que nosotros hemos llamado el profesor posmoderno.

2. Método

La finalidad de esta investigación se centra en definir un catálogo de buenas prácticas educativas del profesorado innovador de ESO, en relación con el patrimonio como contenido pedagógico para la formación de una ciudadanía crítica, participativa e igualitaria; y analizar en profundidad un caso cercano a un modelo deseable. De forma que, nos planteamos como problema principal de investigación ¿Qué y cómo enseña el profesorado innovador educación para la ciudadanía utilizando el patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria? En líneas generales, la investigación presentada se plantea desde un enfoque cualitativo destinado a comprender de manera global, descriptiva e interpretativa nuestra problemática, analizando la realidad desde una perspectiva holística y dinámica, y a través diversas técnicas (Eisner, 1998; Rossman y Rallis, 1989). Inicialmente, estamos ante un diseño de investigación proyectado cuyos fundamentos y estructura se plantean previamente a la puesta en marcha de la investigación (Martínez Rodríguez, 2013). Sin embargo, en consonancia con la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss donde se establece que, desde un enfoque inductivo, la inmersión de los datos sirve como una de las referencias para construir el diseño teórico (Páramo, 2015); a medida que avanzaba la investigación, la estructura y los instrumentos de análisis se fueron perfilando y matizando.

Participantes

El muestreo fue no probabilístico por criterio, buscando que los participantes representaran cualitativamente el grupo de referencia; por tanto, para la selección de los mismos se fijaron como criterios ser docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria y que participaran activamente en proyectos de innovación educativa bien sea a nivel de centro o a través de programas universitarios. El acercamiento a estos docentes fue a través de los programas de innovación educativa que tiene la universidad de Sevilla y que permite trazar redes con docentes que apuestan por

la innovación educativa en su praxis. Finalmente fueron 10 los docentes que cumplían estos requisitos.

Tras el análisis de estos cuestionarios, seis de los/as participantes respondían al perfil que considerábamos deseable según nuestra hipótesis de progresión (cuadro 1). Dicha hipótesis está secuenciada en tres niveles de menor a mayor complejidad del concepto de patrimonio y de ciudadanía y de su integración en la praxis educativa. Para su diseño, tomamos como referencia trabajos como los de Cuenca (2003) y Matozzi y Ávila (2009), en relación con el patrimonio; y como los de García-Pérez (2002), Schulz (2012) y Schugurensky (2012), en relación con la educación para la ciudadanía.

Cuadro 1. Nivel deseable de la hipótesis de progresión del conocimiento profesional del profesorado para enseñar educación para la ciudadanía a través de la educación patrimonial

NIVEL DESEABLE
Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria de una sociedad globalizada.
Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su conservación activa e intervencionista y su compromiso personal.
Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales.
Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumno/a en proyectos de conservación patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes.
Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes.
Diseño de propuestas desde un planteamiento coeducativo a partir de la educación patrimonial.

Fuente: Elaboración propia, basado en los trabajos mencionados en el texto.

Tras la revisión de las entrevistas, se lleva a cabo la selección del caso de estudio representado por el docente VPG, profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los cursos 1º- 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el centro IES Castillo de Luna de La Puebla de Cazalla (Sevilla, España).

Sistema de categorías

Para orientar el proceso de recogida y organización de la información y en base a múltiples fuentes como las mencionadas en el subapartado se diseña un sistema de tres categorías: enseñanza del patrimonio, enseñanza de ciudadanía, enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. El diseño del sistema de categorías de basa en investigaciones como las de Cuenca (2002), Delgado-Algarra y Estepa (2016, 2017), Estepa (2013) y Lucas (2018), cuya estructura específica bebe de múltiples fuentes. En el cuadro 2, se presentan categorías, subcategorías e indicadores del sistema, no incluyendo descriptores por motivos de espacio.

Recogida de informaciones

El empleo de técnicas cuantitativas como el uso de cuestionarios, no impide, en ningún momento, el análisis cualitativo de los datos obtenidos desde una “perspectiva de la educación caracterizada por consideraciones sistémicas, complejas y críticas” (Cuenca, 2002). Así pues, tras pasar un cuestionario inicial (C0) para la preselección del caso, los instrumentos de recogida son:

- Entrevista exploratoria (E1): una entrevista semiestructurada está compuesta por 10 cuestiones relacionadas con el sistema presentado en el subapartado anterior.
- Observación de aula (O1): científica, directa y participante. Se registran doce sesiones de la asignatura Ciencias Sociales de un curso de 2º de ESO, en un centro de secundaria. A lo largo de dichas sesiones se desarrolló el bloque temático “Al-Ándalus y los reinos cristianos”, establecido en la Orden de 17 marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Grupo de discusión dicente (GD): En nuestro caso, los grupos de discusión que participan en esta investigación son los siguientes:
 - ✓ GD1. La Sevilla islámica.
 - ✓ GD2. El escudo de España y los reinos medievales.
 - ✓ GD3-4. La mujer cristiana en la Edad Media y La mujer musulmana en la Edad Media.
 - ✓ GD5. El camino de Santiago.
- Entrevista final docente (E2): más abierta que la entrevista exploratoria.

Se contó así con 24 archivos de audio de 1.920 minutos de grabación, que fueron transcritas en 846 páginas; así como 56 páginas del diario de observación de la investigadora y 16 plantillas de análisis de información de las entrevistas y los cuestionarios. Todo ello fue categorizado y analizado por el programa informático Atlas.ti.

En cuanto a la categorización de la información se realizó de la siguiente manera: en primer lugar, se especifica el instrumento, seguido del número de sesión o de grupo de discusión (O1, GD4) y el número de anotación registrada en el programa Atlas.ti. Cuando el instrumento aplicado es la entrevista se especifica si es la entrevista inicial con E1 o si es la final con E2.

Análisis de información

El análisis de las informaciones, además de tener en cuenta el sistema de categorías, se configura tomando como referencia el modelo de doble triangulación de Delgado-Algarra y Estepa (2016); el cual, desde un enfoque multimetódico, permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa. De este modo, con E1 y O1 se ponen de manifiesto las convergencias y divergencias existentes entre las concepciones del docente y su práctica bajo el paraguas del sistema de categorías. En relación con la segunda triangulación (GD-O1-E2), a raíz de la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de las clases y la interpretación que el docente hace de dichas percepciones.

Cuadro 2. Sistema de categorías para el análisis de la praxis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Enseñanza del patrimonio	Concepto de patrimonio	Perspectiva excepcionalista
		Perspectiva monumentalista
		Perspectiva estética
		Perspectiva histórica
		Perspectiva simbólico-identitaria
	Tipología patrimonial	Natural Histórico Artístico Etnológico Científico -Tecnológico Holístico
Enseñanza de ciudadanía	Qué se enseña de educación patrimonial en CCSS	Patrimonio sin interés educativo Contenidos históricos-artísticos Justicia Social Inteligencia Emocional
	Cómo se enseña educación patrimonial en CCSS	Clases expositivas Materiales específicos Visitas Aprendizaje basado en proyectos
	Concepto de ciudadanía	Adaptativa Crítica
	Tipos de ciudadanía	Individual Comunitarista Cosmopolita Ciudadanía Digital Democrática Radical
		Ciudadano personalmente responsable Ciudadano activista Ciudadano orientado a la justicia
	Qué se enseña de educación para la ciudadanía en CCSS	Derechos individuales y conocimientos de las instituciones estatales y civiles Principios cívicos Identidades cívicas Participación cívica
Enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio	Cómo se enseña educación para la ciudadanía en CCSS	Compromiso del profesor/a Materiales curriculares
	Qué enseñar	Identidad Conservación Gestión
	Cómo enseñar	Integración anecdótica Fuente de análisis Imbricación plena
	Para qué enseñar	Visión culturalista Visión práctica-conservacionista Visión socio-crítica

Fuente: Elaboración propia.

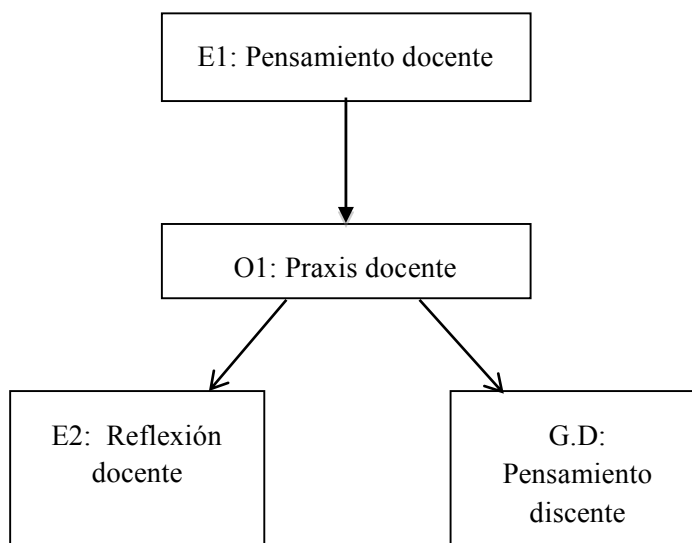


Figura 1. Esquema de doble triangulación utilizado en el estudio
Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Según Álvarez (2013), la superación de la quiebra teoría-práctica es siempre una cuestión delicada en la que no hay recetas. Sin embargo, las ideas que se recogen a continuación son pilares fundamentales en el proceso para este docente, y también pueden serlo para el profesorado que se lo proponga. Por ello, en los sucesivos apartados se irán revisando ideas que son clave en el proceso, argumentando sobre su relevancia y dando respuesta a las dificultades que surgen a la hora de llevarlas a cabo. Para realizar esta tarea con eficacia, en cada idea clave se desarrolla conjuntamente el análisis de los resultados y su discusión.

3.1. Concepción de patrimonio y de ciudadanía

Respondiendo al subproblema 1, ¿cuál es la concepción de ciudadanía y de patrimonio que tiene el profesor innovador y qué reflejo tiene en su práctica?; el profesor posmoderno tiene una concepción holística y simbólico-identitaria del patrimonio, así como una concepción de ciudadanía crítica, participativa, orientada a la justicia social y con una fuerte presencia de la tecnología en ella.

Para el docente del caso, los elementos patrimoniales forman parte de la identidad cultural de una comunidad y son una vía por la que la ciudadanía puede tomar conciencia de su papel como agentes activos en ella. Por tanto, para un profesor posmoderno, el patrimonio es un recurso inagotable y diverso que acoge no sólo las áreas específicamente humanas, sino también las científicas y tecnológicas (Cuenca, 2003; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Entender el patrimonio y asumir su praxis y programación didáctica desde esta perspectiva, que nosotros hemos llamado holística, supone atribuir un papel plenamente activo a los procesos educativos y a sus protagonistas (Fontal, 2008).

Al revisar el registro de aula, vemos que así lo hace el profesor del caso de estudio, cuando trabaja con el grupo “La Sevilla islámica” qué elementos patrimoniales elegir para una posterior visita con el grupo-clase.

Profesor: Muy bien, muy bien. Perfecto. Eso es muy interesante. Esa idea, ¿no? De que la ciudad tal y como la vemos es incomprensible sino pensamos en la historia que tiene detrás, ¿no?

Alumna: Tenemos que pensar antes en el después que en el ahora.

Profesor: Incluso una de vuestras conclusiones se podría enlazar con el título. Pensar la ciudad en el presente desde el pasado, pero sabiendo, que ese conocimiento, nos puede ayudar a entender cómo puede ser en el futuro. Me parece interesante que dijerais cosas con respecto a que tiene que ver con quiénes somos. Más que una ciudad, la ciudad son sus gentes, ¿no? (O5/Quotation: 5:2)

El docente entiende que la finalidad principal de su labor como profesional de la enseñanza es capacitar a su alumnado en los conocimientos y actitudes necesarias para su socialización. De forma que, en las distintas sesiones de aula, se trabaja temas que les permiten reflexionar sobre asuntos tan complejos como justicia social, responsabilidad cívica y respeto por las diferencias.

Profesor: Vosotros vais a estudiar a la mujer en la Edad Media y concretamente a la mujer andalusí (enfatisa “andalusí”. Hace una pausa para recalcar este concepto) ... de andaluces” (vuelve a hacer otra pausa de tres segundos) ... ¿Puede ayudarnos el conocimiento de la mujer andalusí para comprender a la mujer musulmana actual?

Puede que el conocimiento del pasado nos ayude a comprender el presente, a saber, por qué algunas mujeres musulmanas llevan velo actualmente ¿vale?

Pero lo primero que tenemos que poner en cuestión es la idea de la mujer musulmana. Como si sólo hubiera una porque eso no es así, ¿vale? (O1 Quotation: 1:90)

No obstante, como indicábamos anteriormente, por encima de todo, para un profesor posmoderno, el concepto de ciudadanía tiene que estar en el plano de la acción. Por ello, un rasgo dominante en la praxis de este profesor es la utilización del debate e implicar al alumnado para que participe activamente, tanto en expresar sus opiniones como en la búsqueda de los contenidos. Por lo tanto, su praxis, se sitúa en la línea de Marí Ytarte, Moreno e Hipólito (2016), quienes defienden que la educación para la ciudadanía significa la voluntad de hacer partícipes a todos los sujetos de la educación del proceso de toma de decisiones y del aprendizaje de la vida en sociedad.

Profesor: Pero a mí me parece más importante primero saber qué es lo que queréis saber, ¿no? ¿Vosotros qué queréis investigar? ¿Cuál es el problema? (O2 Quotation: 2:2)

3.2. Qué enseñar

Respondiendo al subproblema 2, ¿qué enseña el profesor innovador de educación patrimonial y qué enseña de educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?; el profesor posmoderno a través de un proceso de indagación basado en los referentes patrimoniales, busca que su alumnado comprenda conceptos relevantes del plano social, histórico, científico y ambiental, dando respuesta al planteamiento de problemas actuales.

En coherencia con lo manifestado en la entrevista inicial y en la praxis, nuestro docente tiene un tratamiento interdisciplinar del patrimonio. A través de los proyectos que se desarrollan en torno a los referentes patrimoniales, intenta que su alumnado desarrolle un pensamiento crítico que le permita dar respuesta a problemas actuales relacionados con la organización económica, política, social y cultural del presente; pero siempre comparando presente-pasado.

Por ello, el profesor posmoderno, según De Castro (2016), entiende la educación desde su capacidad transformadora y cuestiona “la educación exclusivamente reproductiva, cognitivista, orientada únicamente al conocimiento intelectual-racional” (Barragán Rodríguez, 2005, p. 56). Este modelo de profesor tiene muy presente que el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía democrática y como tal, la participación y el compromiso social son los dos comportamientos básicos que debe de aprender su alumnado. Y así lo hace nuestro docente. Problemas tan actuales como la independencia de Cataluña, la violencia machista, la discriminación de género, la sociedad de consumo, el empleo de los recursos que hace el turismo insostenible o el terrorismo islámico están perfectamente enlazadas con los contenidos didácticos de los temas curriculares.

Profesor: España es un país que históricamente se compone de reinos, de regiones, de nacionalidades diferentes, cada una de las cuales tiene su propio símbolo. Cuando se escogió ese escudo lo que se quiso representar es esta diferencia... Los diferentes reinos caben dentro de un mismo país.

Esa idea de que en España cabemos todos es muy interesante para entender lo que está pasando actualmente. Por ejemplo, en Cataluña. (O2 Quotation: 2:46)

Profesor: Hay montones de leyendas que han servido para que la gente, sobre todo en la Edad Media -porque era cuando más devota era- quisiera hacer ese peregrinaje, ese viaje... Y en el camino se iban dejando el dinero y generando riqueza. Todavía hoy día.

Alumno: Para hacer el camino tienes que pagar, ¿no?

Profesor: Tienes que comer y hay que beber, hay que alojarse, hay que comprar recuerdos... (O13 Quotation: 13:10)

Fontal (2006) asegura que el patrimonio permite investigar sobre los distintos tiempos de la cultura: la cultura del presente, la cultura del pasado, la cultura desde el presente, la cultura desde el pasado. Por tanto, la educación patrimonial posibilita al alumnado poder configurar una base cultural sólida para el futuro, como así nos lo confirmaron el 100% de los estudiantes que participaron en los grupos de discusión:

Investigadora: Otra pregunta, ¿creéis que el patrimonio es importante en la sociedad actual?

Alumnos (todas): Sí.

Investigadora: ¿Por qué?

Alumna: Porque nos ayuda a saber la historia que tenemos, nuestras tradiciones, a saber, de dónde venimos. (G.D.3-4 Quotation 3:31)

Con todo ello, coincidimos con Calaf (2009) cuando defiende que la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía que imparte el profesor posmoderno debe recuperar las propuestas de educación experiencial dadas por Dewey, usando el juego y despertando el interés como estrategias de conocimiento, y las presentadas por Freire (1975)—situaciones de aprendizaje en torno a problemas de la vida real que el alumnado debe resolver a partir del patrimonio—. Llegamos así al siguiente punto.

3.3. Cómo enseñar

Respondiendo al subproblema 3, ¿cómo enseña el profesorado innovador educación patrimonial y cómo enseña educación para la ciudadanía en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?; consideramos que el profesor posmoderno, tiene que entender la educación patrimonial como el eje transdisciplinar de la educación. Tanto en la praxis como en el

pensamiento del docente existe una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad socionatural del alumnado.

La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que se integra en el proceso educativo. En palabras de De Castro (2016), “el patrimonio es la piedra filosofal de la educación. Todo lo que toca se convierte en una línea de trabajo tan intensa como hermosa. La educación patrimonial es la alquimia que hace esto posible” (p.455). Lo mismo ocurre con la educación para la ciudadanía que, como ya hemos dicho anteriormente y a nuestro modo de ver, debe ser el fin último de todo sistema educativo y, por tanto, un eje transversal en todas las materias educativas.

Para ello, el docente adopta el Aprendizaje Basado en Proyectos como su metodología de trabajo. Una metodología que permite que las materias se desvanescan, las clases dejen de ser exclusivamente magistrales y los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, realizando tareas que tienen sentido y que son significativas, adaptándose al ritmo de los estudiantes y conectando con sus ideas previas (De la Calle, 2016). En este sentido, cabe matizar que estudios como los de Sánchez (2015) y Vega (2015) señalan que en los centros donde se lleva a cabo esta metodología han mejorado los resultados académicos.

Y así lo hemos podido comprobar en los grupos de discusión discentes. En las anotaciones que se recogen a continuación se muestra cómo los conocimientos adquiridos en sus respectivas investigaciones saben integrarlos en su realidad cuando les ponemos en supuestos prácticos que tienen que resolver.

Investigadora: ¿Qué contenidos consideras que te ayudan a formarte como ciudadano?

Alumna: Lo del velo.

Alumna: Y lo que dije antes del machismo, que nos ayuda a no serlo. (G.3-4 Quotation 3:42)

Investigadora: De manera similar, el traje de novia actual también cubre bastante el cuerpo de la mujer y también se usa el velo, ¿qué opináis al respecto? ¿este velo también puede significar sumisión respecto al marido?

Alumna: Sí, es verdad que a la iglesia no se puede ir con falda corta. Mi madre me lo dice.

Alumna: Que sigue habiendo machismo porque si somos iguales el velo es sumisión.

Alumna: Investigando los velos y eso, leí que, si no llevas velo o no entras cubierta a la iglesia, puede significar deshonra.

Investigadora: ¿Y conocer esta información hace que vosotras os planteéis si usar velo o no en un futuro?

Alumna: Sabiendo esto, yo no lo voy a usar.

Alumna: A lo mejor por no salirse del tiesto, por no desentonar, habrá gente que siga llevando el velo. Pero yo no. (G.3-4 Quotation 3:38)

Las salidas o visitas a elementos patrimoniales también tienen presencia en la praxis del docente, siempre contextualizados con el diseño didáctico y con los contenidos curriculares. Por ejemplo, en el caso del grupo de la Sevilla islámica, utilizará su trabajo para hacer de guías en la visita que tenían programada al final curso.

Alumna: Primero visitamos uno de los monumentos más importantes como la Giralda, los Reales Alcázares...

Profesor: Muy bien, muy bien. Está muy chulo. Estaría bien que en el propio plano hicierais el recorrido, ¿no?

Alumno: ¿Poner un plano aparte?

Profesor: El mismo que habéis utilizado antes. Iríamos por aquí... tiramos por acá... Eso estaría chulo. (O5 Quotation: 5:35)

Por todo ello, esta tercera fórmula es especialmente significativa en un profesor posmoderno. Los datos recogidos nos hacen defender el Aprendizaje Basado en Proyectos como la metodología de enseñanza/aprendizaje más idóneo para llegar a ser este tipo de docente, pues como Vallés Villanueva y Vayreda (2008) señalan, es fundamental que las prácticas y las acciones educativas se formalicen en experiencias colectivas e innovadoras, donde la investigación, la experimentación, el diálogo y el intercambio de ideas permitan unas prácticas dinámicas e interactivas.

3.4. Educación patrimonial y participación ciudadana

En relación el con problema central, ¿Qué papel tiene la educación patrimonial en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida para el profesorado innovador en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?; el profesor posmoderno de Ciencias Sociales, Geografía e Historia parte de una didáctica del patrimonio que facilita en el alumnado la creación de una identidad individual pero también colectiva, asumiendo los conocimientos, comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía planetaria, comprometiéndose con su entorno a partir de la conservación y la gestión de los elementos patrimoniales.

Nuestro docente entiende que la identidad es un aspecto fundamental para la formación de una ciudadanía democrática. Asumiendo el modelo integral para enseñar y aprender el patrimonio expuesto por Fontal (2003), el cual se sustenta en una estructura de percepción de círculos concéntricos de identidad que visualizan al patrimonio como un proceso que va desde la valoración de los bienes individuales hasta llegar al patrimonio mundial. Esto supone trabajar a partir de los bienes que nos identifican en lo inmediato, para luego poder proyectarnos hacia el pasado y el futuro que queremos que nos identifique.

Pero para que esto pueda darse, los estudiantes deben aceptar de manera consciente y voluntaria esos bienes, ya que “sin dicha aceptación, el legatario es incapaz de reconocer su herencia como un cuerpo integrado que le pertenece, mientras que, al aceptarlo, reconoce en dichos bienes, elementos constitutivos, signos y señas, de su identidad” (Cantón y González Sáez, 2009, p.2); porque, en esencia, sólo en el reconocimiento de tu propia identidad se puede reconocer y comprender el valor de lo ajeno.

Profesor: Vale, yo creo que ese es el primer objetivo. Por medio de este trabajo vamos a intentar que conozcáis qué representa los diferentes elementos de nuestro escudo, que simbolizan pues... a nuestro país y brevemente su historia. (O6 Quotation 6:8)

Sin embargo, un profesor posmoderno va un paso más allá, enseñando a su alumnado a gestionar su patrimonio independientemente de la labor que hacen las instituciones. Asumir la tarea de la gestión patrimonial implica inevitablemente convertirte en un ciudadano crítico y participativo. De manera que, mediante el planteamiento de problemáticas patrimoniales, conectados con la realidad de los estudiantes, éstos tienen que posicionarse y asumir comportamientos propios de una ciudadanía participativa.

Profesor: Lo que quiero deciros es que de aquí a 200 años puede que la torre Pelli forme parte del patrimonio histórico-artístico de Sevilla, ¿no? Y haya mucha gente que la considere símbolo... Preciosa, interesantísima...

Los turistas no sólo vienen a ver la Giralda si no también esta otra... eso no lo sabemos.

Pero la idea de lo que es patrimonio puede variar ¿De acuerdo?

A lo largo de la historia se han derribado muchos edificios que hoy consideraríamos pues... un delito. Sin embargo, se tiraron porque en aquel momento no se valoraban.
(O5 Quotation 5:26)

3.5. Obstáculos encontrados

En relación a la pregunta, "¿Qué obstáculos de enseñanza/aprendizaje existen para el profesorado innovador en la formación de ciudadanos críticos y participativos a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales, Geografía e Historia?"; a pesar de que el profesor posmoderno cumpla con todos los postulados expuestos hasta ahora y que garanticen una buena praxis, van a existir siempre condicionantes externos que influyen en su práctica docente y obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Este problema pudimos abordarlo desde la reflexión final del docente y desde el pensamiento discente tras la praxis. De esta forma, constatamos que, a pesar de la concepción holística y simbólico-identitaria que tiene el docente y que proyectaba en su praxis, los estudiantes, en sus respectivos trabajos de investigación, elegían los elementos patrimoniales basándose en criterios de antigüedad, al ser los más conocidos o ser los que mayor interés turístico despiertan. Del mismo modo, cuando en los grupos de discusión les preguntamos qué principios tenía que cumplir un bien para ser considerado patrimonio, aludían al prestigio, ser conocidos o pertenecer a épocas pasadas.

Investigadora: ¿Entonces qué es el patrimonio para vosotros?

Alumna: Algo importante.

Investigadora: ¿Pero importante en base a qué? ¿Por qué algo es importante?

Alumna: Porque es conocido... tiene su historia.

Investigadora: Tienes que ser conocido, tiene que tener historia... ¿qué más requisitos tiene que tener algo para ser patrimonio?

Alumna: Ya está. (G.2 Quotation 2:9)

La explicación que da el docente a esto, tiene que ver con las ideas previas del alumnado. A su parecer, están basadas en los medios de comunicación y en la cultura dominante. Cultura dominante que, en el caso del contexto escolar, responde a un currículo que limita en cuestiones patrimoniales.

Pues evidentemente es por la cultura dominante, por los medios de comunicación principalmente. (E2 Quotation 1:1)

El currículum limita también. Eso sin ningún género de dudas y... ¡vaya! ¡sin duda! ¿Por qué? Porque siempre existen una serie de constricciones y el currículo es constrictivo, querámoslo o no. (E2 Quotation 1:17)

Por otro lado, nos llamó mucho la atención que los estudiantes diferenciaban entre dos tipos de patrimonio: el institucionalizado o el que está recogido en los libros de textos; y el patrimonio no institucionalizado, es decir, el patrimonio local y más cercano.

Alumna: Es que, para mí, hay dos tipos de significados para decir que esto es patrimonio. Por ejemplo, el patrimonio que nosotros decimos que es patrimonio porque es mundialmente conocido o que es turístico. Pero lo otro... el otro patrimonio ha sido el que ha marcado un antes y un después en nuestros pasados y que han hecho una cosa importante para... nosotros. (G.1. Quotation 1:15)

Para nuestro docente, esta doble clasificación se debe a que los alumnos distinguen entre el patrimonio escolar, es decir un concepto de patrimonio reduccionista de carácter histórico-artístico, vinculado a una perspectiva disciplinar y academicista y con escasas propuestas participativas en relación con la enseñanza del mismo. Este tipo de patrimonio lo podemos vincular con las perspectivas monumentalista, excepcionalista e histórica, que son predominantes, como vimos anteriormente, en los criterios de elección de los discentes a la hora de abordar sus temas de investigación. Y el patrimonio vivido, es decir, el que forma parte de la vida familiar de los estudiantes y que se asocia con las tradiciones y las fiestas de la localidad.

Bueno ahí, yo creo que lo que habría que considerar un poco es la diferenciación entre lo escolar y lo no escolar. Me parece a mí que lo que ellos vinculan más con patrimonio histórico-artístico, como patrimonio de la humanidad... está más vinculado a lo escolar, a los conocimientos adquiridos en la escuela; mientras que lo que tienen que ver con el patrimonio más identitario, más de... material e inmaterial, más con lo propio, con lo local. (E2 Quotation 1:9)

Por último, cuando preguntamos al docente acerca de los obstáculos que encuentra y que impiden que sus concepciones del patrimonio simbólico-identitario se trasladen a la realidad del aula con referentes concretos, pudiéndose romper así con estas distinciones; alude que es su propia formación docente la que en la mayoría de ocasiones limita su praxis: "Mi propia formación profesional también me limita. Yo no caigo en todo. Uno sigue aprendiendo" (E2 Quotation 1:21). Otra cuestión que dice limitarle en su praxis es la existencia de trabas burocráticas, como es el currículo oficial y el carácter impositivo que éste tiene en determinados aspectos conceptuales, aunque no metodológicos. Afirma sentirse en un debate personal entre lo que la ley impone y lo que él, como profesional, entiende que tiene que hacer.

Dificultades, muchas. Ya hemos hablado de currículo. Aun cuando uno trata de... impugnar, como diría... sería la palabra "impugnar", ¿no? Impugnar relativamente. ¿Por qué? Porque también te sientes como funcionario... El hábito de funcionario es intentar cumplir con la ley. Y la ley impone. Ya te digo que la orden del 20 de agosto de 2007, por ejemplo, era muy flexible, pero al final es subsidiaria del real decreto y todo lo demás. Entonces el currículo constriñe. Constriñe la familia. Constriñe la inspección. Relativamente... porque luego tú dices, yo estoy trabajando competencias, eh... cuidado... mi forma de trabajar, metodológicamente al menos, ¿no?, está más próximo a lo que dice la ley. Ahí tengo si quieres un pequeño debate personal. Y luego está el asunto de... ya lo viviste... a mí me riñen los profesores porque como ellos trabajan moviendo las mesas, hay profesores que se me quejan, se me quejan... eso también constriñe. (E.2 Quotation 1:19)

Pero el obstáculo más significativo que dice tener en el desarrollo de su docencia es la falta de motivación y el escaso interés que muestran algunos estudiantes, a pesar de tener siempre en cuenta sus ideas previas y sus motivaciones. Afirma que no sabe cómo estimularles para que puedan sentir emoción en el aprendizaje, de manera que puedan desarrollar estos vínculos de identidad, que comentamos a lo largo de todo este estudio, y que son necesarios para alcanzar una formación de ciudadanía democrática.

También veo que soy incapaz de conseguir que todos los del grupo se motiven por igual. Eso lo noto muchísimo. Y siempre hay alumnos que algo hacen... no sé qué, no sé cuántos... Y claro el grupo de cuatro o cinco... Unos tienen un ocho y otros tienen un seis, ¿no? Porque he sido incapaz de conseguir... ¿sabes? Porque más allá de que tengan más o menos capacidades, ¿no? El asunto es que yo lo veo que no... no, no, no... están identificados con aquello o por lo menos no manifiesta emoción, no manifiesta interés. (E.2 Quotation 1:33)

En definitiva, se pone de manifiesto la importancia del carácter crítico que tiene el docente posmoderno, no solo hacia la sociedad de la que forma parte, sino también hacia sí mismo y su praxis.

4. Conclusiones

Para concluir, queremos señalar que se trata de un estudio novedoso en este campo, pues la escasez de estudios previos que conectan educación patrimonial y ciudadanía así lo atestiguan; siendo a su vez esta novedad, la limitación principal con la que nos encontramos para poder desarrollar una discusión más amplia y productiva en este sentido. Aun así, podemos extraer conclusiones relevantes, así como dejar constancia de la necesidad de establecer futuras líneas de trabajo.

A nivel práctico, es importante destacar que las relaciones entre el conocimiento y la acción por parte del profesorado son posibles, pero éstas suelen ser difusas, complejas y complicadas, exigiendo un esfuerzo al profesional docente. Además, las relaciones teoría-práctica van ligadas al propio desarrollo profesional, a la experiencia, al contexto de trabajo, intereses personales, etc. De forma que, a partir del análisis de este profesor, es posible extraer algunas líneas a seguir respecto a cómo el profesorado en general puede superar muchas de las limitaciones de la revisión bibliográfica que hicimos al inicio de nuestra investigación. Entre otras destacamos de este docente, la autoformación, la autocrítica, la innovación y el compromiso con la propia coherencia. Todo ello, exige un esfuerzo permanente, cuidar y cultivar el pensamiento y la acción y un análisis de ambos para valorar lo más objetivamente posible el propio desenvolvimiento profesional.

Respecto a la conceptualización de patrimonio, el docente innovador del caso de estudio entiende el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y desde un planteamiento holístico. Por otro lado, dada la importancia que da la acción, al compromiso y a la búsqueda de la justicia social, el docente asume en su propia praxis aspectos conceptuales de la ciudadanía crítica y de la democracia radical. De forma que, para este profesor, lo más importante de su tarea educativa es que su alumnado desarrolle un pensamiento crítico y participativo, que consiga a través de una metodología activa como es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Además, tanto en su praxis como en su pensamiento docente existe una imbricación plena entre el patrimonio, los contenidos de Ciencias Sociales y la realidad socio-natural del alumnado. Todo ello lleva a que los estudiantes puedan construir una identidad individual pero también planetaria a partir del compromiso que establecen con los elementos patrimoniales de su entorno.

No obstante, a pesar de que el docente proyectaba en su praxis la mencionada concepción holística y simbólico-identitaria del patrimonio, en sus trabajos, los estudiantes optaban por seleccionar elementos patrimoniales por criterios de antigüedad y desde un planteamiento reduccionista de carácter histórico-artístico vinculado con las perspectivas monumentalista, excepcionalista e histórica. De este modo, tras el análisis, se concluye que algunos de los obstáculos principales a los que se enfrenta la educación patrimonial y ciudadana responden a la acción de los medios comunicación y la influencia de la cultura dominante. Otra serie de condicionantes detectados en la investigación y que impiden una buena praxis, son los relacionados con su formación docente, concretamente con la necesidad de mantenerse actualizado en temas de patrimonio y de didáctica; así como la

rigidez burocrática de la institución escolar y la falta de motivación que dice detectar en el alumnado en general al inicio del curso escolar.

Con todo ello, podemos decir que, investigaciones como la que aquí presentamos, ponen de manifiesto que, si el docente de Ciencias Sociales relaciona su formación académica y su praxis, puede dar con fórmulas educativas exitosas para constituirse como un profesional de la educación. Y en esta fórmula educativa, la educación patrimonial es el factor fundamental para formar ciudadanos/as comprometidas con su realidad que, como vimos en la introducción, es el fin último de todo sistema educativo.

Por último, queremos concluir mostrando la importancia de comparar estos datos con nuevos estudios e investigaciones sobre el tema para responder mejor a la pregunta de: ¿qué y cómo enseña el profesorado innovador educación para la ciudadanía utilizando el patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria? Concretamente creemos necesario seguir realizando investigaciones de estudio de casos de docentes innovadores con el fin de poder diseñar un modelo docente en relación a la educación patrimonial y educación para la ciudadanía. Además, sería interesante poder hacer un seguimiento en el tiempo de este docente en cuestión para comprobar si los obstáculos detectados pueden ser salvados con las propuestas que él mismo hacía en la entrevista de reflexión final.

Referencias

- Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127.
- Ancess, J., Barnett, E. y Allen, D. (2007). Using research to inform the practice of teachers, schools, and school reform organizations. *Theory into Practice*, 4(4), 325-333.
<https://doi.org/10.1080/00405840701593915>
- Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (2008). *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- Barragán Rodríguez, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada.
- Blömeke, S., Busseb, A., Kaiserb, G., Königc, J. y Suhld, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.
- Cantón, V. y González Sáez, O. J. (2009). *Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/octubre/2incert161.htm>
- Cuenca, J. M. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2, 37-45.
- Cuenca, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- De Alba, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila, R. López Atxurra, y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía auto etnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- De La Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Posibilidades y perspectivas en ciencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 82, 7-12.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of educational research and Innovation*, 4, 1-5.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 97-109.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: Análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (2010). El estudio de la enseñanza y el aprendizaje: Una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 201-222.
- Escudero, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2016). La formación continuada: Precisiones, propuestas y advertencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 48-50.
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el grado de maestro y en el master de profesorado de secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba, F. F. García Pérez y A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 211-220). Sevilla: Díada Editora.
- Estepa, J. (2013) (Ed.) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Wamba, A. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Madrid: Consejo de Europa.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, en el museo y en internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Ed.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 53-105). Gijón: Trea.

- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- García Pérez, F. F. (2006) ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? *Conciencia Social*, 10, 40-45.
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Marí Ytarte, R. M, Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69.
<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>
- Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: Una mirada desde el museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Martínez Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Matozzi, I. y Ávila, R. M. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. Avila, B. Borghi y M. Matozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 327-352). Bolonia: Pàtron Editore.
- Molina Girón, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3, 296-326.
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 64-79.
- Navarro, E. (2012). *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (grounded theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, 119-146.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Rathgen, E. (2006). In the voice of teachers: the promise and challenger of participating in classroom-based research for teachers professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 580-591. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.01.004>
- Rossman, G. B. y Rallis, S. F. (1989). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Sánchez, J. (2015). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Schugurensky, D. (marzo, 2012). El profesorado y la enseñanza de la educación ciudadana. Comunicación presentada en el *XXIII Simposio Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 47-63). Sevilla: AUPDCS.
- Sobejano, M. J. y Torres, P.A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

Vallés Villanueva, J. y Vayreda, M. (2008). Experiencias en la educación del patrimonio. Construyendo puentes para un futuro inclusivo. En M. Martín (Ed.), *Patrimonio y sociedad* (pp. 69-85). Pamplona: Cederna-Garalur.

Vega, V. (2015). *Project-based learning research review*. Recuperado de: www.edutopia.org/pbl-research-learning-outcomes

Breve CV de los autores

Laura Lucas

Doctora y profesora del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación del campus de Palencia (Uva). Miembro de la cátedra de Género en la Universidad de Valladolid e integrante del grupo de investigación DESYM y Red 14. También pertenece al grupo Arte, Investigación y Feminismo de la Universidad del País Vasco (EHU/UP). Su principal línea de investigación se centra en el Patrimonio en femenino para la formación de una ciudadanía igualitaria en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Recientemente ha iniciado una segunda tesis doctoral en Hª del Arte relacionada con los Estudios sobre las Mujeres y de Género en el Arte Contemporáneo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>. Email: laura.lucas.palacios@uva.es

Emilio Delgado-Algarra

Profesor del departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva (España) y doctor en Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales (UHU, España). Investigador en Red14 y DESYM "Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas". Director del Centro Académico y Cultural de Asia Oriental UHU (España). Participación activa en numerosas conferencias internacionales, comités científicos y organizadores, proyectos culturales, proyectos de investigación y publicaciones sobre enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, educación ciudadana, memoria histórica; incluyendo trabajos sobre competencia plurilingüe y pluricultural, investigación de acción y educación comparada con Japón. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2183-8465>. Email: emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional

Social Educators in the Educative Centers in Andalusia: Profile and Professional Development

Eduardo S. Vila *

Pablo Cortés

Víctor M. Martín

Universidad de Málaga, España

El artículo presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación sobre el impacto de la implementación y la evolución del perfil profesional de los educadores y educadoras sociales en las escuelas de Andalucía. La metodología utilizada descansa en una perspectiva de corte evaluativo. En la misma, mediante una metodología mixta, se ha conjugado el análisis documental, los cuestionarios y los estudios de caso. A partir de ahí se desvelan los resultados vinculados el perfil, las funciones y el impacto que ha tenido mencionada figura en los centros educativos, teniendo en cuenta su desarrollo profesional en distintos niveles (legislativo, educativo y administrativo) y en relación a la valoración que hacen otros agentes educativos. Dichos resultados se articulan en torno a cuatro sub-apartados relacionados con las categorías definidas en este estudio: labor del educador-a, percepciones sobre y desde los educadores-as sociales, funciones y desempeño profesional y condicionantes de su labor y participación. Finalmente, se muestran algunas conclusiones en clave propositiva que muestran vías por las que seguir fortaleciendo esta necesaria figura en el sistema educativo, apostando por fortalecer las funciones que se perciben y manifiestan más necesarias en los centros e identificando las principales dificultades con las que se ha encontrado su labor.

Descriptores: Educación comunitaria; Escuela secundaria; Escuela primaria; Política educacional; Profesionales de la educación.

This paper presents part of the results of a research project on the impact of the implementation and evolution of the professional profile of social educators at schools in Andalusia. The methodology used rests on an evaluative perspective. In this process, the documentary analysis, the questionnaires and the case studies have been combined by a mixed methodology. In this point, the results linked to the profile, functions and impact of the social educator are revealed, taking into account their professional development at different levels (legislative, educational and administrative) and in relation to the assessment that make other educational agents. These results are articulated around four sub-sections related to the categories defined in this study: the work of the educator, perceptions about and from the social educators, functions and professional performance and conditioning factors of their work and participation. Finally, some conclusions are shown in a proactive key that show ways to continue strengthening this necessary figure in the education system, betting on strengthening the functions that are perceived and manifested most necessary in the centers and identifying the main difficulties with which found his work.

Keywords: Community education; Secondary schools; Primary schools; Educational policy; Educational population.

*Contacto: eduardo@uma.es

Introducción

Los numerosos cambios sociales y políticos que se están produciendo en los últimos años en materia de inclusión social, educación, inmigración, políticas de dependencia, etc. (Cortés, Rivas y Leite, 2016), están provocando, a su vez, la necesidad de que los centros educativos se transformen y se reinventen con el objetivo de atender a las nuevas demandas y fenómenos sociales, incluyendo la manera en que se producen las relaciones educativas (Vila, 2019). Para dar respuesta a estos cambios, entre otras cuestiones, se ha producido la incorporación de nuevos programas y profesionales a los centros escolares, entre los que se encuentran en Andalucía los educadores y las educadoras sociales, siendo el objeto de nuestro estudio.

En este escenario, la escuela adquiere unos compromisos como institución clave a la hora de atender y abordar acciones contra los procesos de exclusión social y educativa desde diversas dimensiones: axiológicas, instrumentales, procedimentales, etc., que requiere su conexión y colaboración con otros agentes socio-educativos como son las familias, servicios sociales, centros de tutela u otras administraciones públicas. Todo ello ha hecho pertinente la incorporación de estos profesionales al sistema educativo, como piezas fundamentales de concienciación ciudadana y como nexo entre el mundo escolar y el comunitario (Cendrero et al., 2012; Rico y Martín, 2014).

1. Revisión de la literatura

En Andalucía (BOJA nº 213 de 3 de noviembre de 2006) se realizó en 2006 una convocatoria para incorporar a educadoras y educadores sociales al sistema educativo. Profesionales cualificados para trabajar en contextos educativos y socioculturales diversos, cuyo perfil profesional les capacita para conjugar e integrar la dimensión escolar del alumnado con otras dimensiones del sujeto, tales como la personal, la familiar y la comunitaria. Esto supone una aportación significativa, ya que abre nuevos escenarios de intervención escolar tradicionalmente demandados desde una mirada educativa y en pro del desarrollo integral del alumnado (Apple y Beane, 1997; Dewey y Dewey, 1962). Su incorporación al mismo tuvo lugar en el curso 2007-08, persiguiendo desde la Administración que las educadoras y educadores sociales se convirtieran en motores de cambio y transformación de dicho sistema, como consecuencia de acercar lo escolar al territorio y a la comunidad (Rico, 2012).

En los últimos 20 años hemos vivido una situación de acercamiento y progresiva cooperación entre la institución escolar y sus pedagogías, y la pedagogía social (Romans, Petrus y Trilla, 2000). En este contexto, se viene tendiendo a convertir los centros escolares en territorios de acción, también, de educadores y educadoras sociales, replanteando con ello ciertos esquemas propios de la cultura escolar y, siempre de manera complementaria, de la propia función docente y educativa.

Al poner el foco aquí, y tal y como ya se adelantó en Sierra y otros (2017), descubrimos que son escasos los trabajos de investigación en el panorama español que vienen preguntándose sobre la incidencia de la figura del educador y educadora social en los centros educativos. Situación debida en parte a la relativa juventud de esta figura (Sáez, 2003; Sáez y Molina, 2006), y en parte a la heterogeneidad de perfiles profesionales que, en cada contexto autonómico, vienen desempeñando unas funciones similares. Desde la

revisión aludida y ampliando la misma, podemos agrupar las aportaciones identificadas en tres grupos:

- Un *corpus* de textos de naturaleza teórica, en los que se discute acerca del sentido epistemológico y pedagógico dentro de la 'tradicional' distinción entre pedagogía escolar y pedagogía social, y cómo ese debate es llevado al contexto práctico de la incorporación de educadores y educadoras sociales a los centros educativos (Jiménez, 2013; Ortega, 2005; Parcerisa y Forés, 2003; Pericacho, 2014; Terrón, Cárdenas y Rodríguez, 2017).
- Textos de experiencias, en los que se narran las prácticas de educadores y educadoras sociales, exponiendo las formas de intervención y reflexionando sobre su alcance educativo, sus debilidades y fortalezas, así como investigaciones incipientes y precursoras en este ámbito (González, Olmos y Serrate, 2015, 2016; Ruiz, 2013; Serván, 2013; Terrón et al., 2015).
- Experiencias de formación en la Universidad (Hernández y Tolino, 2013). Dentro de este grupo predominan los trabajos centrados en el seguimiento de las prácticas y sus posibilidades formativas (Beloki et al., 2011; Morales, 2013).

Desde una perspectiva histórica, Parcerisa (2008) nos recuerda que Extremadura y Castilla-La Mancha (en 2002) fueron las Comunidades Autónomas pioneras en la implantación de educadoras y educadores sociales a los centros escolares. Comunidades a las que se sumó Andalucía en 2006, donde en la actualidad se cuenta con un total de 66 educadores/as, un número claramente poco significativo para el volumen de centros educativos en la Comunidad Autónoma Andaluza y las necesidades sociales que acarrear. En otras Comunidades encontramos otras iniciativas o experiencias, vinculadas sobre todo a proyectos de colaboración entre administraciones locales y educativas, y entidades del tercer sector, como son el caso de Aragón, Galicia, Cataluña, País Vasco, Baleares, Valencia o Castilla y León, con diferentes matices e importancia (Castillo, Galán y Pellissa, 2012)

Además, centrándonos en el caso andaluz, de las resoluciones específicas para legislar la contratación de dichos profesionales, la Ley de Educación de Andalucía (2007) contempló en su Título III la intervención de otros profesionales (diferentes a los docentes) para optimizar la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Ese mismo año, a través del Decreto 19/2007, de 23 de enero, se estableció que los Equipos de Orientación Educativa adscribirán a sus puestos de trabajo al personal funcionario con la titulación de educador social.

Por desgracia, el tiempo transcurrido desde entonces no ha servido para que se lleve a cabo el proceso de generalización de esta figura profesional en los centros educativos andaluces que se anunció en su momento como declaración de intenciones. En todo caso, ante la escasez de investigaciones al respecto en Andalucía, nos hemos detenido en estudiar el impacto educativo y social de la implantación del educador social en los centros educativos, entrando a conocer y evaluar la naturaleza y alcance de las intervenciones desarrolladas y la evolución de este novedoso perfil profesional en los centros educativos. Bajo ese propósito, esta investigación se ha focalizado, en primer lugar, en el análisis documental (normativa y literatura científica), lo que nos permitió desarrollar un estado de la cuestión (Sierra et al., 2017); y, en segundo lugar, en la evaluación de la

implementación de los mencionados profesionales. En esta línea, los objetivos de este estudio son los siguientes:

- Estudiar el impacto de la presencia de estos profesionales en los centros educativos de Andalucía respecto de sus tres principales focos de actuación: la comunidad, la mejora de la convivencia y la lucha frente al absentismo escolar.
- Analizar el perfil, funciones y desarrollo profesional del educador social en los centros educativos.
- Conocer estas realidades para poder realizar propuestas de mejora a nivel profesional e institucional.
- Promover el reconocimiento profesional, social e institucional de estos profesionales.

A partir de estos objetivos, hemos encontrado cuatro bloques temáticos sobre los que pivotan los resultados del estudio, de los cuales en el presente artículo nos centramos en explicar los relacionados con los perfiles y el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en las escuelas de Andalucía, encontrando hallazgos interesantes que nos hacen repensar cómo se está aplicando esta necesaria, aunque poco explotada, orden legislativa.

Para ello, coincidimos con la consideración de entender las profesiones, entre ellas las educativas, como construcciones sociales (Caride, 2002), cuya puesta en práctica está intrínsecamente relacionada con sus funciones que, a su vez, se encuentra vinculada al contexto de desarrollo de su labor profesional (Sáez, 2003) y las personas o colectivos hacia las cuales se dirige la misma. En este sentido, aunque existen multitud de referencias sobre competencias y funciones de los educadores-as sociales (Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Herrera, 2010; Martín y Quiroz, 2009; Molina y Blázquez, 2006; Pérez, 2009; Riera, 1998; Románs, Petrus y Trilla, 2000; Vallés, 2009, 2011), resulta necesario profundizar en las mismas de forma contextualizada en los centros educativos debido al contexto tan particular en el que se encuentran. En este sentido, nos parecen acertadas las palabras de Caride (2002) cuando afirma que para ser y actuar competentemente se requiere un saber, un saber hacer y un saber estar. Por eso, a la luz de la bibliografía existente (Alguacil, 2012; Barranco, Díaz y Fernández, 2012; Castillo, 2012; Castillo y Galán, 2008; Castro y Valín, 2007; Gimeno, 2009; Jiménez, 2013; González, Olmos y Serrate, 2015, 2016; Laorden, Prado y Royo, 2006; López Zaguirre, 2014; Longás, 2000; Ortega, 2008 y 2014; Terrón, Cárdenas y Rodríguez, 2017) y los resultados obtenidos en este estudio, consideramos importante tratar de superar la separación entre educación formal, no formal e informal, abogando por eliminar las barreras para el trabajo coordinado e interdisciplinar.

2. Método

Este proyecto de investigación descansa en una perspectiva de corte evaluativo (Kushner, 2000; Shaw, 2003), que mediante una metodología mixta (Caride y Fraguera, 2015) conjuga análisis documental, cuestionarios y estudios de caso (Simmons, 2011). Esto se hace con el fin de evaluar, por un lado, el alcance socio-educativo de las políticas públicas en torno a la presencia de las y los educadores sociales en los centros educativos de

Andalucía y, por otro lado, el desarrollo de su perfil e identidad profesional. El diseño de la investigación consta de dos fases para la recogida de datos.

Para la primera fase, intensiva, se referencia el análisis de la bibliografía y legislación existente al respecto y la elaboración de un cuestionario, a través de una metodología no experimental y descriptiva (Kerlinger y Lee, 2002). Ambos recursos nos permiten conocer las actividades y funciones que realizan los educadores sociales en los centros escolares, así como un balance de la materialización en la práctica escolar.

Sobre el cuestionario cabe matizar que se trata de una encuesta estructurada (auto-administrada *online*), con preguntas cerradas, de alternativas múltiples, escalas tipo Likert e ítems de respuesta abierta. Se invitó a participar a los 66 educadores y educadoras sociales que había a nivel andaluz en 2016 y participó aproximadamente el 40% de ellos. Con esto intentamos paliar el efecto de los errores de muestreo, mediante la aplicación a toda la población. Además, también tratamos de reducir los errores de medida estandarizando las condiciones de aplicación y con instrucciones que garantizaran la igualdad de condiciones para todas y todos los encuestados. En cuanto a validez de contenido, se garantiza a través de la valoración por jueces expertos sobre los enunciados de las preguntas planteadas. Para ello, el primer borrador fue valorado, a partir de criterios de claridad y pertinencia, por un equipo formado por expertos académicos y profesionales de la educación social que enriquecieron con sus aportaciones dicha encuesta. El cuestionario final se estructura en cuatro bloques: 1) información básica-perfil, 2) contexto laboral y coordinación, 3) desempeño profesional, 4) proyecciones de futuro y propuestas de mejora, y 5) comentarios finales.

Contextualizando la muestra, debemos, asimismo, indicar que los resultados obtenidos corresponden a 26 educadores y educadoras sociales con edades comprendidas entre los 33 y los 59 años, de los cuales 14 son hombres y 12 son mujeres. En cuanto al número de respuestas de educadores según provincias, tenemos que en Córdoba respondieron dos, en Málaga seis, en Cádiz cinco, en Almería uno, en Sevilla siete, en Granada dos, en Huelva uno y en Jaén dos.

De todos los encuestados, dos trabajan en departamentos de orientación (en un IES cada uno) y el resto (24) se ocupan de atender los centros escolares de Primaria adscritos del Equipo de Orientación Educativa de zona que les corresponde (los centros a los que atienden varían entre dos y ocho). En referencia a la formación inicial de los encuestados, todos afirman estar titulados/diplomados en Educación Social, salvo una, que está habilitada como educadora. Cinco de ellos están colegiados. En cuanto a la antigüedad del puesto en el que están, la mayoría afirma llevar cinco años (12), otros contestaron llevar seis años (3), siete años (7), ocho años (1) y el resto afirma llevar tres años o menos (3). Y respecto a la experiencia previa de los mismos, estos son los más destacados: Protección de menores (4); Animación sociocultural (3); Drogodependencias (2); Tercera edad (2); Servicios sociales comunitarios (2). Otros ámbitos que también han sido señalados son: Menores drogodependientes, Reforma juvenil, Cooperación internacional, Educación de calle, Absentismo escolar y Atención a personas con diversidad cognitiva. Estos perfiles tan variados son significativos y, en todo caso, se encuentran relacionados con las amplias funciones definidas para ellos.

La segunda fase, extensiva, consiste en el desarrollo de dos estudios de caso en profundidad en dos centros educativos de distintas localidades andaluzas y seleccionados por criterios de idoneidad, diversidad y representatividad en función de los objetivos de la

investigación. Para el desarrollo de cada estudio caso, primero se han realizado entrevistas en profundidad a los siguientes informantes: educador/a social, orientador/a, miembro del equipo directivo, docente, alumnos/as y padres/madres. Segundo, se han realizado grupos focales con agentes de las distintas profesiones educativas. Y, tercero, se ha hecho una recopilación de documentos e información en cada centro en torno a indicadores de convivencia y académicos para su análisis de los últimos 8 años.

Para el proceso analítico de esta segunda parte, esto es el Análisis de Datos Cualitativos, hemos recurrido al análisis interpretativo como estrategia metodológica y a la Teoría Fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006), a la hora de profundizar en las categorías interpretativas. Para ello, se desarrolla un sistema de selección de temas y categorías emergentes con el apoyo del programa informático Atlas-ti. En el proceso de tematización se obtienen 2404 ítems de interés relacionados con el foco, los cuales confluyen en siete unidades de análisis o categorías, que a continuación se exponen:



Figura 1. Categorías de análisis

Fuente. Elaboración propia.

Así, a partir del análisis y categorización de la información obtenida por los distintos instrumentos antes descritos, destacamos, a continuación, los principales hallazgos y evidencias vinculadas al objetivo sobre el perfil, funciones y desarrollo profesional en los centros educativos de los educadores y educadoras sociales, por lo que nos centramos en el análisis triangulado de resultados desde los ítems del cuestionario relacionados con el mismo y las palabras expresadas por los informantes en los estudios de caso. También

cabe decir que se establecen una serie de sub-apartados para clarificar la presentación de dichos resultados, relacionados con las categorías definidas.

3. Resultados

3.1. Labor del educador-a

Una de las primeras ideas relacionadas con la presencia y funciones de las educadoras y educadores sociales en los centros educativos tiene que ver con la necesidad de ir más allá de lo académico en los centros educativos. Este es uno de los aspectos más sobresalientes corroborados desde los resultados de las encuestas y los estudios de caso, donde el profesorado y otros agentes educativos coinciden en ello. De forma ilustrativa se indica en una de las entrevistas de los estudios de casos: “El profesor llega hasta los deberes. El educador más allá”. Y en otra entrevista, se explicita lo siguiente:

A ver cómo me explico yo... Yo he tenido aquí, y tengo, alumnos que sé que académicamente no van a conseguir nada, y alumnas, pero a lo mejor si ese alumnado tiene relaciones sexuales y es capaz de acordarse de que tiene que poner medios, de que tiene que ser consciente de que quiere, de que no tiene que hacerlo por fuerza y tal... he trabajado más ese tipo de cosas a que obtengan el título. Sí, con los que no van a obtener el título trabajo eso y con otros trabajos otra clase de parámetros de su vida personal que le va a servir para su vida personal, porque académicamente no quieren, no es que no puedan, no quieren. (Educador IES)

3.2. Percepciones sobre y desde los educadores-as

Otros aspectos de interés basados en las evidencias encontradas tienen que ver con el grado de conocimiento y aceptación de su labor y presencia en los centros, así como sus propias percepciones en torno a sus funciones en los mismos. En referencia a esto, hemos encontrado disparidad en la visión. Por un lado, en las entrevistas en un centro de compensatoria, una estudiante expresa,

La labor de X, es, como, por ejemplo, ayudar a menores, adultos... darles consejos, intentar ayudarles como está haciendo X conmigo, intentar que sus problemas vayan disminuyendo. (Estudiante IES)

Por su lado, una directora aporta lo siguiente:

X es fundamental, simplemente yo detecto que está poco tiempo (...) Debería extenderse muchos más días. Es verdad que hay centros, que no sean de compensatoria, que a lo mejor no son tan necesarios, pero en los centros de compensatoria absolutamente son necesarios todos los días, todas las jornadas. De hecho, nos apoya muchísimo porque aquí estamos... Tengo una orientadora, tengo un jefe de estudios y está x (educador) y cada uno tiene funciones y no están parados. (...). En principio, para mí sería el nexo que nos falta entre el centro y la familia. Hay veces que nosotros no podemos llegar a las familias, ahí están las asistentes sociales pero ese nexo... que aquí hemos tenido un problema, hemos hablado con el niño... pero luego queremos saber qué pasa con la familia, que actuación ha habido... Es verdad que están los Servicios Sociales, pero no están dentro de mi centro, nos dan información, pero es información, sin embargo, mi educador social, si es mi educador social. (Directora IES)

Como podemos ver, la figura del educador es vista como esencial. Esto contrasta con la visión del propio educador o educadora, a los cuales en algunos de los apartados del cuestionario se les preguntó por aspectos o cuestiones relacionadas con el trabajo realizado en los centros escolares y la valoración y percepción que tienen del mismo. Asimismo, pudimos observar cómo cuando les preguntamos sobre si sus compañeros

saben qué es lo que hace un educador social en el centro escolar, un 48% de los participantes señala un nivel medio (3) en su respuesta y un 36% un nivel bajo (2). Por tanto, parece que hay algo de información, pero no suficiente. Y, en todo caso, lo que sí se constata es que ha habido una evolución y que los comienzos fueron difíciles, porque no se sabían muy bien sus funciones e incluso hubo quien los consideraba una especie de “espías de la administración”, según palabras de una directora. De ese desconocimiento y desconfianza inicial se ha evolucionado a una valoración muy positiva por parte de la totalidad de la comunidad educativa de su labor, si bien sigue habiendo sobre todo en el sector docente personas que no terminan de comprender su papel y el que no estén en las clases. Como manifestaba un educador: “Nos hemos tenido que ir ganando el sitio”.

Siguiendo con este tema, se puede observar como sólo el 12,5% afirma sentir con totalidad que cuentan con él o ella para el desarrollo de la mayor parte de las actividades programadas en el proyecto de centro; un 50% siente lo mismo, aunque en menor grado y el resto, 37,5% muestra en su respuesta una valoración baja o muy baja acerca de este tema. Todas las respuestas en torno a esta cuestión van en la misma línea y reflejan como más de la mitad de los participantes señala con alto grado de valoración (medio y alto) el hecho de participar en proyectos y actividades programas en sus centros escolares. Al respecto, cabe mencionar cómo encontramos que muchas de las veces el educador social no está el tiempo suficiente en los centros, lo que le imposibilita que se pueda involucrar en el equipo educativo. Es más, aún no están considerados en la plataforma de la Junta de Andalucía como parte del grupo docente/educador del centro. Apunta una directora entrevistada:

La pena es que no podamos contar con más frecuencia con él (...) realmente yo sí veo la utilidad y su labor, pero cuando debe atender a otros centros y no dispone de suficientes horas, es difícil. (Directora IES)

3.3. Funciones y desempeño profesional

Este aspecto también se ve reforzado en las respuestas que dieron acerca del nivel de satisfacción que tienen en relación a su desempeño profesional y a las tareas que acometen: un 44% parece sentir alto grado de valoración y un 36% un nivel medio de satisfacción, frente a un 12% que está poco satisfecho y un 8% nada satisfecho. Esta satisfacción profesional manifiesta, refrendada en las entrevistas, es un elemento de interés pues implica también el interés profesional en vencer las dificultades encontradas como perfil nuevo en los centros educativos y que subraya un aspecto constitutivo de su identidad profesional respecto a cómo se ha ido construyendo.

La otra cuestión anunciada, vinculada a sus funciones, nos invita a indicar, en primer lugar, que sí es cierto que las funciones que les atribuye la legislación vigente son muy amplias, si bien teniendo presente la Resolución original de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo, las principales son:

- Intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin.
- Seguimiento del alumnado absentista.
- Mediación en conflictos: alumnado-centro-familia.

- Desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural.

En esta línea, una de las cuestiones importantes que se ha tratado dentro del cuestionario ha sido la percepción que tienen los educadores sociales acerca de sus funciones dentro de la propia institución escolar. En este caso, la respuesta ha sido variada: referente al nivel de valoración que tienen acerca del cumplimiento de sus funciones profesionales, el 50% de los participantes ha señalado cumplirlas en un nivel medio, mientras que el 33,3% afirma cumplir con las funciones totalmente. Solo un 4,2% señala cumplir con sus funciones con un nivel de valoración bajo y un 12,5% no cumplir con las funciones que han de realizar dentro de los centros escolares a los que están destinados.

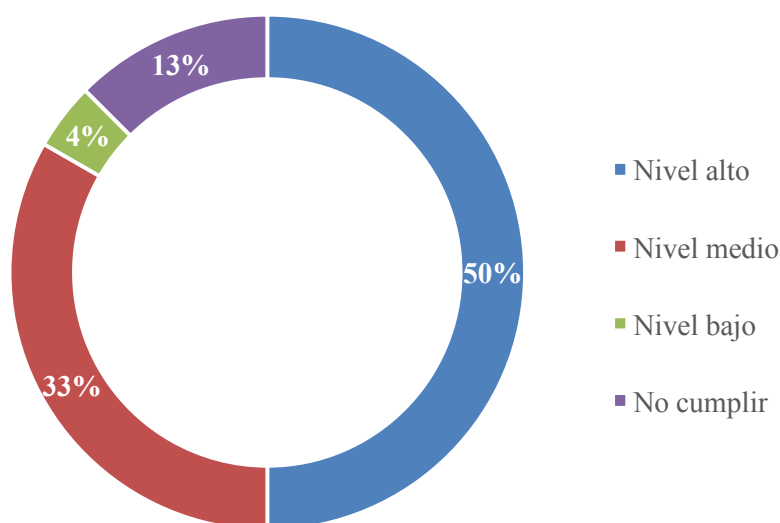


Figura 2. Nivel de valoración cumplimiento de funciones
Fuente. Elaboración propia.

Como se observa de manera mucho más clara en la figura 2, se observa cómo la mitad de los y las educadoras sociales afirman no realizar o poder cumplir plenamente sus funciones, lo cual es un dato significativo.

Por otro lado, aunque algo más de la mitad de los encuestados (54%), sostiene desde un nivel medio de valoración el hecho de considerar que abordan correctamente sus funciones, el porcentaje aumenta en detrimento de esta cuestión, valorando con un nivel bajo, un 16%, y muy bajo, un 25%, el hecho de que sean abordadas adecuadamente las funciones que han de realizar en los centros. En este mismo sentido, sus valoraciones con respecto a la pregunta de si consideran que el centro escolar da cobertura a sus funciones profesionales, sólo un 8,3% señala que no se da cobertura, mientras que un 41% y un 37% tiene una valoración medio-baja acerca de esta cuestión; no obstante, un 12,5% sí que considera con un nivel alto de valoración que el centro escolar en el que están da cobertura a sus funciones profesionales.

Asimismo, como se aprecia en la legislación y documentación analizada y se constata en esta investigación, convivencia, participación e interculturalidad aparecen como ámbitos fundamentales para el desarrollo del perfil profesional de los educadores y educadoras sociales en los centros educativos andaluces. En esta línea, en base a lo estipulado en las Instrucciones de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa

de la Junta de Andalucía, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo, se indica en el siguiente cuadro cuáles de esas funciones son realmente las que se dan en los centros educativos en mayor medida, desde las evidencias mostradas a partir del análisis de los cuestionarios y los estudios de caso.

Cuadro 1. Funciones desarrolladas en los centros educativos

FUNCIONES LEGALMENTE DEFINIDAS	MÁS DESARROLLADAS EN LOS CENTROS
Realizar el seguimiento del alumnado absentista con intermediación entre la familia y el centro	x
Mediar en conflictos: alumnado-centro, familia-centro y alumnado-familia	x
Intervenir con el alumnado y las familias en problemas de convivencia	x
Trabajar como mentor del alumnado en situaciones de riesgo	x
Organizar y desarrollar actividades de formación de las familias del alumnado en situación de riesgo	
Coordinar actividades extraescolares para el alumnado en situación de riesgo	
Realizar el seguimiento de actividades no lectivas del alumnado	
Colaborar en programas de vida saludable	
Organizar y desarrollar programas socioeducativos	
Desarrollar actividades de ocio y tiempo libre con el alumnado en situación de riesgo	
Desarrollar programas de habilidades sociales, comunicativas y para la relación con el alumnado en situación de riesgo	x
Desarrollar programas para la integración multicultural	x
Desarrollar programas de educación en valores	x
Coordinar los recursos de la zona para el uso por parte del alumnado en situación de riesgo	x
Colaborar con el profesorado en el funcionamiento del aula de convivencia	x
Realizar cuantas otras actuaciones y actividades que a requerimiento de la Administración Educativa sean necesarias	

Fuente. Elaboración propia.

La realidad es que se trata de muchas y variadas funciones, de las cuales en unos centros se hace más énfasis en unas u otras en relación a las necesidades, las prioridades y los contextos. Lo que sí está claro es que el perfil profesional sí podríamos decir que parte de estos ejes: (1) intervenciones directas con el alumnado y/o sus contextos; y (2) el desarrollo de programas específicos dirigido a sectores concretos de alumnado. Además, lo que nos trae también la presencia de estos profesionales en los centros educativos son las posibilidades de trabajar colectivamente y de manera coordinada con los contextos de referencia, por lo que entendemos esta figura como fundamental para apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria que no se ven fortalecidas precisamente porque las dinámicas de funcionamiento de los centros educativos suelen estar más encorsetadas y con una perspectiva más centrada en lo académico. Como plantea un orientador en una entrevista: “Tienen una información fresca

y real de cada niño. El profesorado no podemos llegar donde llega el educador: servicios sociales, familias, protección de menores”.

Esta situación a medio camino entre agente comunitario y personal del equipo educativo genera no pocas dificultades; pero no sólo los otros profesionales sino también las familias y, sobre todo, el alumnado, sabe reconocer su labor y funciones. Desde las familias se considera que: “en los centros de compensatoria son necesarios todos los días.” Y desde el alumnado, frases tan significativas como éstas: “Me ayuda a que controle mis nervios” o “Intenta comprenderte. Entender los problemas”.

En todo caso, de todas las funciones manifiestas y latentes la realidad hace que se centren sobre todo en las tareas relacionadas con la convivencia y el absentismo, a veces con más posibilidades reales y otras como apaga-fuegos, expresión que se ha reiterado en diversas entrevistas.

3.4. Condicionantes de su labor y participación

Otra cuestión que es necesario destacar son las cuestiones percibidas como condicionantes de las tareas que desarrollan y su desarrollo profesional. En este sentido, supone motivo de queja del colectivo la burocratización y “protocolarización” (aplicación de protocolos a menudo poco flexibles) de su labor en gran parte, y la poca valoración que sienten por parte de la Administración Educativa. Si a esto unimos el carácter itinerante de sus puestos en la mayoría de los casos, siendo lo común que estén en al menos dos centros educativos, observamos tres de los mayores condicionantes constatados de su labor, lo cual dificulta además sobremanera las posibilidades de coordinación en los centros educativos. Respecto a esto último, indica un orientador: “Si viene sólo dos días, no puede involucrarse en un proyecto. Cuantos más recursos, mejor. Por eso es una buena figura”.

Asimismo, también se indaga sobre si consideran o no necesario ampliar sus funciones profesionales. En este caso no hay una respuesta única más o menos destacada: un 20% indica no estar nada de acuerdo, un 33,3% señala estar entre poco de acuerdo en un nivel de valoración bajo, otro 33,3% en un nivel medio y solo un 12,5% afirma estar totalmente de acuerdo. En este mismo sentido, parece haber más o menos consonancia con las respuestas que ofrecen cuando les preguntamos si consideran que se deberían cambiar las funciones a nivel legislativo. En este caso, un 45% afirma con un nivel medio y un 25% con un nivel alto de valoración, la necesidad de cambiarlas; frente a un 25% con un nivel bajo y un 4,2% que señala que no es necesario cambiar las funciones desde lo legislativo.

Desde esta óptica, y recuperando la información de las entrevistas, parece que no es tanto una cuestión de reformas legislativas respecto a sus funciones, aunque algunas las consideran ambiguas, sino de posibilidades para abarcarlas o cumplirlas en un contexto a menudo de itinerancia y con poca vinculación orgánica con los centros educativos. Esta es, probablemente, la principal reivindicación del colectivo y los profesionales que conviven con ellos y ellas, lo cual incluiría aspectos como unas mejores condiciones laborales que pasan también por su inclusión en los equipos de orientación y los consejos escolares para mejorar sus posibilidades de influencia en los mismos. Esto es debido a que normalmente su participación en las reuniones de los centros (desde claustros hasta sesiones de evaluación) es 'voluntaria' y sus aportaciones por contra se consideran muy importantes por parte de los equipos docentes y directivos por las aportaciones que realizan en las mismas.

Sobre esta cuestión las familias y el alumnado tienen una apreciación coincidente, pues en todos los casos se valora el impacto positivo a lo largo del tiempo de la presencia de estos profesionales, sobre todo en lo referente al absentismo y abandono escolar y la convivencia en los centros. Este hecho se corrobora con los datos documentales ofrecidos por los centros colaboradores en esta investigación (en todos los casos las tasas de absentismo y abandono, así como otros indicadores como los partes disciplinarios, han disminuido considerablemente) y los de otros proporcionados por otros educadores y educadoras sociales.

4. Discusión y conclusiones

En este apartado final, cabe comenzar diciendo, completando lo indicado anteriormente, que las políticas autonómicas andaluzas dieron un primer paso en la apuesta por la inclusión de esta figura educativa en los centros de enseñanza, pero se detecta una falta de mantenimiento y apuesta por estos profesionales en el tiempo, puesto que no se han vuelto a dar más convocatorias ni se ha incrementado el número de educadores-as. En todo caso, y desde la perspectiva del objetivo en el que centramos los resultados de este artículo, hay que destacar determinados elementos de interés surgidos desde el mismo y los resultados expuestos anteriormente.

Terrón, Cárdenas y Rodríguez (2017) manifiestan en su estudio que la mayoría de los educadores-as sociales suelen estar en los centros educativos de secundaria. Sin embargo, en nuestra investigación la mayoría afirma encontrarse adscritos a equipos de orientación educativa de zona y atender de forma itinerante un número variables de centros, que incluían tanto de secundaria como de primaria, con un criterio más vinculado a territorios de influencia y características de los mismos que al nivel educativo del centro. Consideramos muy importante que se fomente esa presencia también en la educación primaria para que sus funciones se puedan desarrollar desde los primeros cursos de la escolaridad obligatoria, con las posibilidades a nivel preventivo, mediador, comunitario y de gestión de la convivencia que esto conlleva.

De esta manera, hay que destacar que se percibe con claridad que cuando se conoce y reconoce su labor, los educadores-as cumplen un papel fundamental en los centros educativos (no solo –desde una mirada pedagógica– en los centros de compensatoria), puesto que hace de puente entre las situaciones, nuevos fenómenos y casuísticas sociales (que se materializan de manera directa e indirecta en los centros educativos), y las necesidades formativas y educativas del alumnado y el propio profesorado y equipo directivo. Esto supone dar cumplimiento a lo que Castillo y Galán (2008, p. 65) denominan el “paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa en la escuela.” En esta línea, se ve una clara apuesta por enfatizar la necesidad de fortalecer una óptica más comunitaria e inclusiva frente al carácter instructivo del sistema educativo. Así, el desfase histórico al que se ve sometida la escuela reclama un reajuste de sus funciones, destacando la incorporación de la figura de las y los educadores sociales como profesionales necesarios y definiendo ámbitos y funciones que tienen como trasfondo la aspiración por hacer un sistema más equitativo. Esta afirmación se aprecia con rotundidad en la evolución de la discusión teórica sobre el foco y el encargo de la pedagogía/educación social, en especial cuando sucede en el marco de la institución escolar, así como se desprende de los resultados de los cuestionarios y diversas alusiones en los estudios de caso.

Por lo tanto, se trata de una especie de profesión bisagra. Por eso, como ha apuntado Ortega (2014), la incorporación de los educadores sociales a los centros escolares no puede ser solo un recurso profesional más, sino la posibilidad de relación necesaria entre éstos y la comunidad. En relación a esto, algunos autores definen la profesión bajo la imagen de un "caballero andante" (Vallés, 2009) o de un "hombre orquesta" (Herrera, 2010), expresiones que con variantes han emergido en el transcurso de la investigación, hablando de la labor de estos profesionales de forma positiva y enfatizando ese carácter complejo, aunque necesario de la misma.

Igualmente, resulta de interés respecto a las funciones analizadas la disonancia que se produce a veces entre lo normativo y la realidad. Ya observamos en el cuadro 1, desarrollado en el anterior apartado, qué funciones de las definidas legalmente son las que se desarrollan profesionalmente en el día a día de los centros, al hilo de los resultados encontrados. En todo caso, no deja de ser también interesante fijarnos en las diferencias entre la percepción ajena (otros profesionales, familias, ...) y la propia (de los educadores-as sociales), destacando por parte de estos últimos la pugna que afirman haber desarrollado en los centros educativos para obtener reconocimiento profesional, sobre todo por parte del resto de compañeras y compañeros, desde una situación de desconocimiento e incomprensión inicial a una valoración muy positiva sobre el impacto de su presencia y ejercicio profesional en los centros, siendo casi unánime la petición de una mayor presencia en los mismos.

Otro aspecto a destacar, ya emergente en Sierra y otros (2017), es la relación entre las concepciones sobre lo educativo y la cultura profesional, donde la dialéctica entre la labor pedagógica y de atención a la diversidad y la labor instructiva se percibe insistentemente en la bibliografía y se constata en los resultados. De hecho, una aportación que parece fundamental es que tanto los educadores-as sociales como el resto de profesionales entienden que la presencia de los primeros supone un eslabón que une estas visiones, que permite el diálogo entre las mismas y que sugiere estrategias para la cooperación en los centros educativos desde sus funciones, tanto explícitas como implícitas. En este sentido, Sáez (2005) indica cómo el desarrollo profesional depende en la figura del educador-a de aspectos como el conocimiento que se es capaz de construir (sobre todo el práctico y actitudinal); la autonomía y responsabilidad en la acción; el reforzamiento y/o modificación de la imagen pública; y el papel que tiene las personas implicadas en el proceso educativo. En este sentido, este colectivo posee un conocimiento profesional de gran valía reconocida en los centros educativos y del que se carece formativamente en otras profesiones educativas. Además, sus funciones hacen que tengan autonomía sin dejar de lado la interdependencia inherente a la mayoría de los procesos educativos fuera del ámbito instructivo y sin que esto suponga un menoscabo de su responsabilidad profesional (un valor que en general defienden incluso con vehemencia, como se reflejó en los cuestionarios y grupos focales, sobre todo). Esto hace que su imagen haya mejorado también de forma sustancial en los centros, como comentamos anteriormente, así como que ese reconocimiento haga que sean demandados en otros centros, según la mayoría de los informantes ha afirmado.

En el apartado de reivindicaciones vinculadas a sus condiciones laborales y de desempeño profesional, la necesidad de adscripción a un centro educativo y eliminación de la itinerancia como referente mayoritario en el colectivo, es un punto importante para mejorar su impacto e imagen en los centros, además de facilitar el trabajo colaborativo con la comunidad, las familias, el profesorado y demás profesionales relacionados dentro

y fuera de las escuelas e institutos. A esto podemos sumar el hecho de no contar con un perfil específico y con atribuciones apropiadas en el programa de gestión para profesionales de la educación de la Junta de Andalucía (Séneca) y el carácter voluntarista de su participación en reuniones colegiadas en los centros (solicitan mayoritariamente que pudieran estar adscritos a los centros como otros profesionales), lo que suponen limitaciones para un mejor desarrollo de sus funciones.

En definitiva, a raíz de los resultados obtenidos y las conclusiones anteriores, resulta importante tener presente estos planeamientos:

- El educador-a social poco a poco deja de verse en estos contextos sólo como recurso para emergencias o conflictos, sino que se está integrando, a pesar de las dificultades y limitaciones, en una dinámica de trabajo cooperativo para la mejora de los centros y la comunidad educativa.
- Se trata de un agente educativo clave también por la información que puede proporcionar a los centros educativos de los contextos, los colectivos y las personas. Por ello es el profesional más adecuado para trazar puentes entre la cultura escolar y las formas culturales presentes en los mismos.
- Puede proporcionar al profesorado estrategias y recursos para trabajar con alumnado diverso y en situación de riesgo social para contribuir a la mejora de la calidad educativa, de la convivencia y del derecho a la educación.

Al margen de esto, quisiéramos destacar que esta investigación cuenta con limitaciones inherentes a la muestra de los cuestionarios, la cual, siendo significativa, parte de un total de sujetos no muy numeroso. También sería de interés ampliar el número de estudios de casos e incluir a responsables de la Administración Educativa como informantes para tener más referentes.

Además de lo anterior, es necesario incidir en que esta investigación nos hace ver la necesidad de desarrollar más estudios que profundicen en las prácticas profesionales de los educadores-as en los centros educativos. Esto con el propósito, no de buscar las fallas en la correspondencia entre las funciones delimitadas normativamente y el ejercicio profesional, sino, en el sentido personal (entendido como singular y puesto en contexto) que el ejercicio profesional comporte: Es decir, vislumbrar la complejidad de las relaciones que se entablan, las fricciones que se viven con la cultura institucional y docente en los centros educativos, las particularidades de las relaciones pedagógicas que merece la pena entablar y sostener; cuestión ésta donde la presencia de estos profesionales ofrece referentes más dialógicos, desde una perspectiva freireana.

Por último, insistir en que la realidad es que se trata de muchas y variadas funciones las de los educadores y educadoras sociales, de las que, en unos centros se hace más énfasis en unas u otras en relación a las necesidades, las prioridades de cada contexto. En relación a todo esto, lo que nos trae también la presencia de estos profesionales en los centros educativos es, por un lado, no olvidar que la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la calidad de los espacios de relaciones (González y San Fabián, 2018), y con la convivencia; y, por otro lado, las posibilidades de trabajar colectivamente y de manera coordinada con los contextos de referencia. De ahí que entendamos esta figura como fundamental para apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria que no se ven fortalecidas precisamente porque las dinámicas de

funcionamiento de los centros educativos suelen descansar en una perspectiva centrada en lo académico.

Referencias

- Apple, M. y Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Alguacil, E. (2012). El educador social en el sistema educativo: Competencias profesionales para la intervención sistémica. *Sinergias*, 1, 29-37.
- Barranco, R., Díaz, M. y Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Libres.
- Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14(1), 179-200.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.268>
- Beloki, N., Ordeñana, B., Darreche, L., González, M. N., Flecha, A., Hernando, M. C., ... y Sanz, Z. (2011). Innovando el practicum de educación social: Una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264.
- Caride, J. A. (2002). La pedagogía social en España. En V. Núñez (Ed.), *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social* (pp. 88-112). Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. y Fraguera, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: Nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 139-172. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.06
- Castillo, M. (2012). *La intervención del educador social en el marco educativo formal*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M. y Galán, D. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: Una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- Castillo, M., Galán, D. y Pellissa, B. (2012) *La incorporació dels educadors socials a l'escola: L'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- Cendrero, J., Jiménez, R., Rodríguez, M. L. y Rubio, F. (2012). El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía. *Revista Orión*, 6, 37-48.
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: From crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147971>
- Dewey, J. y Dewey, E. (1962). *Schools of tomorrow*. Nueva York, NY: E.P. Dutton.
- Gimeno, S. (2009). La figura del educador social en centros de educación primaria en el ámbito de la animación sociocultural. *Quaderns D'Animació i Educació Social*, 10, 11-12.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 91-114. <https://doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros educativos de secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.17
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>

- Hernández, M. A. y Tolino, A. C. (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el practicum de educación social en la Universidad de Murcia. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- Herrera, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, 353, 641-666.
- Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, 1, 81-106.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kushner, S. (2000). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
<https://doi.org/10.4135/9781849209557>
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93.
- Longás, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.
- López Zaguirre, R. (2014). Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el estado español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Martín, M. T. y Quiroz, C. (2009). Perfil y funciones del educador social. En E. López-Barajas (Coord.), *Estrategias de formación en el siglo XXI* (pp. 285-316) Barcelona: Ariel.
- Molina, J. y Blázquez, R. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Revista de Educación Social*, 32, 39-58.
- Morales, S. (Coord.) (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: Panificación, tutoría docente y proyección personal*. Madrid: Universitas.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, la educación continua... Todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.02
- Parcerisa, A. y Forés, A. (2003). Didáctica y educación social: ¿Una convivencia llena de posibilidades? *Revista de Educación Social*, 25, 71-84.
- Pérez, G. (2009). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pericacho, J. (2014). Educación social y modelos escolares alternativos: Aproximación teórica, retos y posibilidades socioeducativas. *Revista de Educación Social*, 18, 1-15.
- Rico, J. I. (2012). Educación social en el ámbito educativo, una mirada desde los colegios profesionales. *Sinergias*, 1, 15-28.
- Rico, J. I. y Martín, V. M. (2014) *La educación social en territorios periféricos*. Valencia: Nau Llibres.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador/a social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación Social*, 16, 1-14.

- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2005). La socialización de los profesionales. La construcción de la identidad profesional del educador social. En C. Mínguez (Coord.), *Educación social: Discurso, práctica y profesión* (pp. 99-146). Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. y Molina, J. G. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Serván, C. (2013). La fábrica y la tribu. Conflictos y prácticas de convivencia en un centro de secundaria. *Sinergias*, 2, 149-157.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Martín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Terrón, T., Rebolleda, T., Rodríguez, M., Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 141-164. <https://doi.org/10.6018/j/233181>
- Terrón, T., Cárdenas R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. Grounded theory, la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en servicios sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. Tesis doctoral. UNED.
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), en prensa. <https://doi.org/10.14201/teri.20271>

Breve CV de los autores

Eduardo S. Vila

Profesor Titular en Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha sido también Maestro de Educación Primaria y Coordinador Provincial de Educación Intercultural en Málaga. Miembro del Grupo de Investigación HUM-169 “Teoría de la Educación y Pedagogía Social”. Sus principales líneas de investigación son educación intercultural, pedagogía social, políticas educativas, cultura de paz y educación para los derechos humanos, teoría de la educación e igualdad de género. Posee más de 150 publicaciones, entre artículos científicos (de los cuales 15 están en revistas JCR/ESCI y/o SCOPUS), libros y capítulos de libro. Ha sido ponente en numerosos Congresos y Seminarios, ha participado en 15 proyectos de investigación y 12 proyectos de innovación educativa, obteniendo en 2009 el Premio a la Innovación Educativa de la UMA (mención especial). También ha realizado estancias de investigación y participado como evaluador de proyectos en varios países latinoamericanos. Actualmente, es Coordinador del Master

Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>. Email: eduardo@uma.es

Pablo Cortés

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación consolidado ProCIE y de la BSA (British Sociological Association). Sus líneas de investigación versan en torno a las narrativas, la identidad profesional de los agentes educativos, las prácticas disruptivas y las ecologías del aprendizaje, teniendo más de medio centenar de artículos y capítulos de libro sobre dichas temáticas. Asimismo, participa activamente en tres redes de investigación en educación a nivel nacional e internacional: Reunir y Retinde (España) y REDICA (México). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>. Email: pcortes@uma.es

Víctor M. Martín

Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga, donde desarrolla su tarea docente e investigadora, que gira en torno a la Pedagogía Social, Educación Social, procesos educativos en el ámbito penitenciario, educación intercultural, exclusión social, cultura de paz y derechos humanos. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga y ha sido educador social en Instituciones Penitenciarias. Cuenta con más de un centenar de publicaciones en revistas científicas, capítulos de libros, libros y ponencias a congresos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga. Premio Internacional de Educación Social Joaquín Grau i Fuster sobre la práctica educativa (2012) por la obra titulada “La educación social en territorios periféricos”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2163-8946>. Email: victorsolbes@uma.es

Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico

Educational Exclusion of People with Disability: A Pedagogical Problem

Pilar Cobeñas *

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

La educación inclusiva ha irrumpido en la agenda educativa global hace por lo menos tres décadas, produciendo que los sistemas educativos mundiales estén siendo revisados en torno a sus principios pedagógicos. Esta forma educativa surgió debido al reconocimiento en muchos países, incluida Argentina, de que los sistemas educativos estaban dejando a muchos niños y niñas fuera de la escuela o recibiendo una educación más pobre que el resto (Miles y Ainscow, 2008). El grupo de personas con discapacidad es uno de los grupos más perjudicados, por lo que, si bien la educación inclusiva hace referencia a todos los grupos marginados de los sistemas educativos, en este artículo nos ocuparemos especialmente de dicho colectivo. Se ha utilizado un método cualitativo con enfoque etnográfico que pone en el centro las narrativas de jóvenes con discapacidad en contexto escolar. El estudio se ha desarrollado en cuatro escuelas comunes y cuatro especiales de la región bonaerense de Argentina. En nuestro estudio pudimos identificar al menos tres grados de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión. Asimismo, intentamos analizar los supuestos pedagógicos que atraviesan dichas formas educativas, tensionándolas con la perspectiva de educación inclusiva, comprendida tanto como una concepción pedagógica, así como un derecho.

Descriptores: Integración escolar; Discapacidad; Exclusión social; Segregación escolar.

Inclusive education burst onto the global educational agenda at least three decades ago, making the world's education systems to revise its pedagogical principles. This educational form arose due to the recognition in many countries, including Argentina, that the educational systems were leaving many children out of school or giving a poorer education than the rest (Miles and Ainscow, 2008). The group of people with disabilities is one of the most disadvantaged groups, so, although inclusive education refers to all marginalized groups of education systems, in this article we will take special care of this group. A qualitative method with an ethnographic approach has been used to put the narratives of young people with disability in the school context. The study has been developed in four regular schools and four special schools in the Buenos Aires region of Argentina. In our study, we were able to identify at least three degrees of non-compliance with the right to inclusive education in the schooling of people with disability: exclusion, segregation and integration or exclusion in inclusion. Likewise, we try to analyze the pedagogical assumptions that these educational forms go through, viewing them through the perspective of inclusive education, understood as much as a pedagogical conception, as well as a right.

Keywords: School integration; Disability; Social exclusion; School segregation.

*Contacto: pilarcobenas@gmail.com

1. Revisión de la literatura

La educación inclusiva ha irrumpido en la agenda educativa global hace por lo menos tres décadas, produciendo que los sistemas educativos mundiales estén siendo revisados en torno a sus principios pedagógicos. Esta forma educativa surgió debido al reconocimiento en muchos países, incluida Argentina, de que los sistemas educativos estaban dejando a muchos niños y niñas fuera de la escuela o recibiendo una educación más pobre que el resto (Miles y Ainscow, 2008). El grupo de personas con discapacidad es uno de los grupos más perjudicados, por lo que, si bien la educación inclusiva hace referencia a todos los grupos marginados de los sistemas educativos, en este artículo nos ocuparemos especialmente de dicho colectivo.

Según las Naciones Unidas (ONU, 2013), de cuatro formas de escolarización que existen actualmente para las personas con discapacidad, tres resultan discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración. La educación inclusiva constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En consecuencia, la educación inclusiva no solamente significa una perspectiva pedagógica, sino que también constituye un derecho. Así lo explica un documento de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación inclusiva en las personas con discapacidad denominado “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos” (en adelante, “Estudio Temático”):

El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [la exclusión, la segregación y la integración] (...) No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (p. 4)

Tal como destaca el Estudio Temático, las personas con discapacidad son quienes tienen derecho a que las escuelas se transformen en pos de una educación inclusiva, y no las escuelas las que pueden decidir a qué alumnos educar.

Siguiendo las demandas del movimiento de personas con discapacidad, así como los aportes de los estudios sociales de la discapacidad, se parte de la convicción de que el pleno ejercicio del derecho a la educación de los grupos excluidos del sistema escolar, o segregados en instituciones “especiales”, sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice esta categorización y tenga como objetivo una educación para todos y todas juntos/as (Cobeñas, 2016; Echeita y Ainscow, 2011). Así, se considera a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. (Barton, 2009, p.146)

Estas demandas del colectivo de personas con discapacidad han conseguido, entre otros resultados, la firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, de reciente jerarquía constitucional; en adelante “la Convención”), ratificada por la Argentina, y con actual jerarquía constitucional, que en su artículo 24 obliga al Estado Nacional a asegurar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Pero esto requiere identificar barreras y construir condiciones institucionales y conocimiento didáctico que contribuya a efectivizar dicho derecho.

Los debates sobre la educación de las personas con discapacidad se enmarcan en dos grandes paradigmas: el modelo médico y el modelo social. El paradigma del modelo médico produce una concepción de las personas con discapacidad como falladas o inferiores biológicamente. Dichas miradas implican que las diferencias en ciertos cuerpos y ciertas capacidades son comprendidas como disvalores. De modo que “ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima” (Barton, 1998, p. 24). Esta perspectiva subyace a las múltiples prácticas de exclusión que van desde algunas formas de discriminación hasta el exterminio de este grupo social.

Mike Oliver, un reconocido teórico de la discapacidad recientemente fallecido, define a la teoría de la tragedia personal o “modelo individual” (2008, p. 20) como el principal obstáculo por el cual no se ha tenido en cuenta a la discapacidad en las políticas públicas y no se ha avanzado en términos académicos en un sentido sociológico y social. Desde su perspectiva, esta mirada tendría como consecuencia la creencia de que las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas, y que éstas son generadas por la condición de persona con discapacidad vista como una situación vivida por la persona y su entorno como traumática.

Sin embargo, cada vez más personas con discapacidad señalan que no son las limitaciones personales las que evitan su plena participación, sino las restricciones sociales que la misma sociedad les impone lo que les lleva a adoptar la opinión de que “la discapacidad es, por lo tanto, una forma particular de opresión social” (Oliver, 2008, p. 20).

En esta línea, el movimiento de personas con discapacidad ha luchado desde sus inicios para revertir los sentidos negativos asociados a la discapacidad y construir una identidad positiva, al entender que “la discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y sus derechos” (Barnes, 1998, p. 24). Así, en articulación con los estudios sociales de la discapacidad se construyó el paradigma del modelo social, que comprende a la discapacidad como un efecto de las barreras que la sociedad impone sobre algunas personas con ciertas características (Barton, 2009b).

El modelo social ha tenido, asimismo, un gran valor en las vidas de las personas con discapacidad. En palabras de Liz Crow, una mujer con discapacidad, citada por Jenny Morris (1998):

Desde hace varios años ya que este modelo social de la discapacidad me ha permitido confrontar, sobrevivir e incluso superar innumerables situaciones de exclusión y discriminación. Ha sido mi pilar, como ha sido para el movimiento de discapacidad más ampliamente. (...) Ha jugado un rol central en la promoción del auto valor de las personas con discapacidad, identidad colectiva y organización política. No creo que sea una exageración decir que el modelo social ha salvado vidas. (p. 3, traducción propia)

De modo que podemos afirmar que modelo social de la discapacidad tiene un gran impacto ya que ha posibilitado a las personas con discapacidad salir del modelo de la tragedia personal para auto valorarse y además les ha servido para identificarse y agruparse, entre otros beneficios. Asimismo, ha tenido un gran impacto en cómo pueden y deben ser pensados los sistemas educativos y las formas de enseñanza. Así surge la educación inclusiva, desde una mirada pedagógica desde el modelo social (Barton, 2009a).

Desde esta perspectiva es que, según los estudios académicos sobre educación inclusiva (por ejemplo, Ainscow, 1998, 2002; Barton, 1998; Echeita, 2008; Parrilla, 2002; Porter, 2008; Rappoport et al., 2019), documentos como el *Index* para la Inclusión (Booth et al., 2015) o el Estudio temático, se entiende explícitamente por educación inclusiva la incorporación de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, a la escuela común. Sin embargo, esta incorporación, para ser comprendida como inclusión debe ser comprendida de una forma particular: deben asegurarse una correcta planificación y disposición de recursos en pos de la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la valoración y participación plena de todos sus miembros y de hacer efectivo el derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

En el marco del presente artículo nos proponemos comunicar algunos resultados de un estudio que tuvo como objetivo indagar acerca de los procesos de exclusión educativa que afectan a las personas con discapacidad en Argentina. En este sentido, se espera contribuir desde una perspectiva pedagógica a la identificación de barreras para la transformación del sistema educativo en inclusivo y visibilizar las formas específicas de exclusión que afectan a las personas con discapacidad, vulnerando su derecho a la educación.

2. Método

El siguiente artículo presenta algunos resultados obtenidos a partir de una investigación que consistió en problematizar los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad y personas con discapacidad en general en Argentina tomando como principal referencia sus narrativas. El enfoque adoptado para el desarrollo de la investigación articuló aportes de la teoría foucaultiana, la teoría de género y los estudios sociales de la discapacidad o *disability studies* en un intento por minimizar los sesgos sexistas y discapacitistas (Cobeñas, 2018). A partir de las perspectivas teóricas asumidas, se orientaron los esfuerzos a intentar dar cuenta del punto de vista de las y los jóvenes sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa en los que estaban implicadas/os.

La elección del campo metodológico tiene su origen en el posicionamiento de los enfoques adoptados. Nos ubicamos así, en la perspectiva de investigación feminista sobre la discapacidad, (Cobeñas, 2018) que articula los enfoques de la investigación emancipatoria (Oliver, 2008; Susinos y Parrilla, 2008) y la investigación feminista (Harding, 2002). Este enfoque guió las decisiones en términos de métodos y formas de análisis. Así, se definió seleccionar como parte de la muestra a mujeres con diversos tipos de discapacidad, intentando escapar las definiciones de la discapacidad basadas en el modelo médico, pero articulando con las clasificaciones escolares. Seleccionamos así en un inicio a seis escuelas a las que asistieran jóvenes mujeres con discapacidad considerando los siguientes criterios: que pertenecieran tanto a sectores populares como a clase media, para intentar evitar el sesgo de clase; que tuvieran entre 15 y 29 años, ya que en un estudio previo identificamos que éste es el rango etario en el que se presenta la menor escolarización del conjunto de mujeres con discapacidad en la provincia de Buenos Aires (Cobeñas, 2015); que representaran diferentes tipos de discapacidad, específicamente las mujeres con discapacidades múltiples y profundas, quienes fueron identificadas como las más vulneradas en su derecho a la educación por el mismo estudio (Cobeñas, 2015). Asimismo, producto de la perspectiva metodológica asumida, definimos en un segundo momento incluir a dos mujeres con discapacidad activistas, para incorporar la voz de mujeres que estuvieran dialogando con espacios de construcción colectiva y política de la discapacidad

para acceder a los puntos de vista de las jóvenes involucradas en el movimiento social de personas con discapacidad.

Para ello, un primer paso consistió en solicitar a las autoridades educativas que nos faciliten el dato de las escuelas a donde asistían jóvenes con estas características. La definición de cuáles y cuántas escuelas estuvo dada así por las autoridades del sistema educativo provincial, aunque solicitamos que se incluyeran escuelas tanto especiales como comunes. Se definieron las siguientes instituciones: cuatro escuelas de educación especial (para personas con discapacidad motriz, para personas con discapacidad intelectual, para personas ciegas y disminuidos visuales y para “multi-impedidos”) y cuatro escuelas de educación común.

En dicho marco entrevistamos y observamos en contexto escolar a ocho mujeres con discapacidad entre 15 y 29 años que estuvieran o hubieran asistido a escuelas comunes (Cobeñas, 2015). Asimismo, hemos realizado entrevistas a jóvenes varones con discapacidad, familiares y a personal escolar como equipo directivo, equipo de orientación escolar, trabajadoras sociales y docentes entre otras. Si bien en nuestro estudio pusimos el foco en las voces de las personas con discapacidad, en el presente artículo incluimos múltiples referencias a las voces de los directivos, docentes y otros agentes ya que nuestro objetivo es describir las formas de exclusión educativa al mismo tiempo que los supuestos pedagógicos que hay por detrás, los cuales entendemos posibles aprehender a través de dichas voces.

El trabajo de campo se realizó en dos etapas, ambas en escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atienden a sectores populares y de clases medias. La metodología utilizada para el trabajo en las escuelas fue cualitativa y hemos utilizado métodos etnográficos que consideramos adecuados para la recolección de datos en cuatro escuelas comunes secundarias y cuatro escuelas especiales que visitamos durante dos períodos continuo ocho meses cada uno, con una frecuencia de entre dos y tres días semanales y de dos a cuatro horas cada día. Así, hemos realizado observaciones participantes y no participantes, así como entrevistas semi-estructuradas e informales (Guber, 2011), debido a que responden a nuestro interés de acceder a los sentidos que los sujetos les dan a sus acciones y sus formas de auto percibirse en el contexto específico escolar (Guber, 2011; Rockwell, 2009). Asimismo, hemos desarrollado un análisis etnográfico de los datos, que implica una tarea constante de revisión y (re)construcción de los datos previo y durante el trabajo de campo, identificación y construcción de categorías teóricas y nativas y re elaboración de los dispositivos de observación y entrevista, propuesta por los enfoques socio-educativos antropológicos (Rockwell, 2009).

Si bien nuestro estudio estuvo orientado a describir las formas de exclusión que afectan específicamente a las jóvenes mujeres con discapacidad, en el desarrollo del estudio pudimos encontrar formas que afectan tanto a mujeres como varones con discapacidad. En el presente artículo proponemos dar cuenta de estos últimos resultados.

Por último, hemos incluido el análisis de normativa nacional y provincial que regula el sistema educativo a través de métodos documentales.

3. Resultados: Acerca de los distintos tipos de incumplimiento al derecho a la educación

Nuestro estudio tuvo como objetivo central problematizar los procesos de inclusión y exclusión educativa de las personas con discapacidad en general y de las mujeres en particular. Consideramos que la relevancia del mismo radica en que describe y analiza las formas de exclusión actualmente existentes en Argentina, desde las perspectivas de las narrativas de las personas con discapacidad.

A continuación, desarrollaremos entonces los principales resultados de nuestro estudio, intentando recuperar tanto los criterios pedagógicos que subyacen a las diversas formas en que se expresa la exclusión educativa, así como sus supuestos y efectos desde las voces de los diversos actores educativos, tomando como voz privilegiada la del alumnado con discapacidad.

3.1. Exclusión de la educación escolar

Desde una perspectiva pedagógica, por exclusión escolar entendemos la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje. En esta línea, la discapacidad es comprendida como una falla orgánica, desde una perspectiva biologicista y esencialista, como un dato objetivo e inalterable de la realidad, que torna al sujeto que la porta en in-educable. Esta forma de pensar la discapacidad es comprendida dentro del paradigma del modelo médico ya desarrollado. Así, hemos observado que ese criterio pedagógico produce que las escuelas dividan el alumnado entre educables e in-educables, siendo las personas con discapacidad y dentro de ellas las personas con discapacidades múltiples y profundas asociadas directamente con la in-educabilidad (Cobeñas, 2015).

Si bien las leyes argentinas de educación nacional y provincial vigentes y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad prohíben excluir a los niños de la posibilidad de recibir educación, esto aún sucede para el grupo de las personas con discapacidad, a quienes se les excluye de la escuela común, y en ocasiones también se les excluye de la escuela especial mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que no pueden aprender. Como ejemplo de esta situación, un joven con discapacidades múltiples explica:

En mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de mi escuela especial. Me tuvieron en la escuela sin darme nada de educación, hasta que me dejaron fuera de ella. Entrar y permanecer en la escuela especial es muy difícil cuando piensan: “este chico es in-educable”. (Entrevista no estructurada a un joven con discapacidad activista usuario de Comunicación Aumentativa Alternativa)

Así, las exclusiones, producidas bajo un criterio pedagógico que sostiene que las personas con discapacidad no pueden aprender, y que por ello no hay posibilidad de educarlas, se pueden observar en escuelas comunes, así como también en especiales.

En el caso de las escuelas comunes, encontramos que es una práctica extendida la eximición de alumnos con discapacidad de ciertas materias, o bien la derivación a escuelas de educación especial, legitimadas con el argumento de que la complejidad del modo de aprendizaje del alumno no puede ser abordado por la escuela común y hasta en ocasiones esgrimiendo que ya se ha intentado todo pero que “ese alumno no aprende”. En ninguna de las entrevistas con personal docente de escuelas comunes describieron con claridad las estrategias pedagógicas que habían sido utilizadas. Por el contrario, corrieron el foco en

describir las imposibilidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad en el vacío, descontextualizado de toda referencia a procesos de enseñanza. Esto nos permite hipotetizar que lo que produce la exclusión es una idea de la discapacidad como un déficit individual que impediría que los alumnos aprendan, independientemente de los procesos de enseñanza. Esto resulta grave, ya que produce prácticas de negación de la educación, o sea, de exclusión.

Un dato relevante es que no hemos identificado la asistencia de alumnos/as con discapacidades múltiples, severas o profundas, especialmente aquellos que no se comunican convencionalmente, en escuelas comunes públicas de la provincia de Buenos Aires. Cuando indagamos con autoridades y docentes de las escuelas especiales acerca de la ausencia de estos grupos de alumnos/as en la escuela común han respondido que no pueden ser integrados/as, sin ser explícitos en los argumentos que fundan esta exclusión. Esto nos hace pensar que lo que define su integrabilidad es la misma condición de discapacidad. Esto resulta un criterio discriminatorio y discapacitante. Además, el sistema educativo clasifica entre sus escuelas especiales a aquellas que solamente atienden a niños, niñas y jóvenes con dos o más discapacidades, denominados “multi-impedidos” por el sistema educativo. Esta forma de denominación escolar nos resulta interesante ya que permite interpretar con relativa transparencia la concepción del sistema educativo sobre la discapacidad. Es decir, una mirada desde el modelo médico, considerando que los niños se encuentran impedidos por sus características. Contra esa mirada, nuestra perspectiva, desde el modelo social postula que dichos niños se encuentran impedidos de formas múltiples por el sistema educativo en el pleno ejercicio de múltiples derechos, incluido el de la educación. En referencia al caso de los/as jóvenes alumnas/os “multi-impedidos/as”, una maestra especial nos explicó sus destinos escolares posibles.

Hay talleres laborales protegidos integrales para los chicos que tienen una discapacidad para hacer un oficio, y los que son más severos se quedan en la escuela ya sin la parte pedagógica, que es la que te da el integral que tiene contenidos de secundaria. (Entrevista con docente de escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Por otro lado, un integrante del personal de otra escuela especial describía así la dinámica de escolarización de los grupos de personas con discapacidades múltiples que asisten a una escuela especial para personas con discapacidad motriz:

A la tarde tenéis los chicos más comprometidos, que vienen a la escuela a recibir estímulo solamente porque no pueden acceder a lo pedagógico. (Entrevista informal con trabajadora social, escuela de educación especial para personas con discapacidad motriz)

Es decir, si bien los alumnos asisten a la escuela especial, la institución no considera que lo hacen para educarse, por lo que podemos identificar esta situación como de exclusión. Aquí, la escuela especial oficia de centro de día para estos niños, niñas y jóvenes que no son considerados educables, ya que sólo se los considera aptos para prácticas de estimulación y rehabilitación. La posibilidad de acceder a “lo pedagógico” divide a las personas con discapacidad a través de un discurso de saber que identificará no sólo quienes están o no capacitados para acceder a la escuela común al mismo tiempo que señalará quiénes podrían o no recibir una educación especial. De este modo, lo pedagógico se constituye en un conjunto de prácticas y saberes que involucra el reconocimiento de capacidades intelectuales o motrices para su realización. Esto resulta en que los y las niños/as y jóvenes con discapacidades múltiples y profundas no califiquen para ser

educados y sean sistemáticamente excluidos de toda forma de educación. Tal como afirmó la directora de una escuela especial para “multi-impedidos”:

En mi escuela ahora me dicen que no puede ser que tenemos el 100% de los alumnos analfabetos. Lo que pasa es que antes la escuela especial era para cuidar y ayudar a los alumnos, no sabíamos que también los teníamos que alfabetizar, sobre todo con las características de mis alumnos, que no pueden ser alfabetizados. (Entrevista semi-estructurada con directora de escuela especial para "multi-impedidos")

Según esta directora, al momento de la entrevista, la totalidad del alumnado de su escuela era analfabeto porque entiende que no pueden aprender ningún sistema de lectoescritura o de comunicación. Asimismo, la directora describe la función de la escuela especial como un lugar de cuidado o de asistencia, pero no de educación. es decir que las escuelas especiales no tienen como principal objetivo la enseñanza. Esto resulta llamativo y parece contrastar con la imagen social de la función que debe cumplir una institución educativa. Asimismo, hemos registrado que docentes de educación común derivan a alumnos con discapacidad a escuelas especiales por pensar que en dicho espacio circulan docentes con conocimientos didácticos con alguna especificidad asociada a las formas de aprendizaje de las personas con discapacidad. Sin embargo, la definición de esta directora parece contradecir esa expectativa, además de todos los estudios sobre educación inclusiva que sostienen que todos los niños aprenden con los mismos enfoques didácticos y deben hacerlo en entornos inclusivos.

De modo que en las escuelas especiales no solo se excluye negando la enseñanza, sino que se violan otros derechos, como por ejemplo a disponer de un sistema de comunicación acorde a sus requerimientos: los y las alumnos/as de esa escuela están incomunicados/as porque por definición son consideradas como personas incapaces de comunicarse.

Hemos podido conversar con jóvenes con discapacidad que forman o formaron parte del grupo de “no integrables” y que, fuera de la escuela, pudieron acceder a sistemas de comunicación alternativos aumentativos. En sus narrativas reproducen con dolor, malestar y angustia los comentarios denigrantes que las maestras de escuelas especiales realizaron constantemente en su presencia, dado que ignoraban el hecho de que esos alumnos podían comprenderlas aun cuando ellas actuaban como si no estuvieran allí. Resaltan que estas experiencias los/las han marcado profundamente incidiendo en visiones negativas de sí, siendo atravesados por sentimientos de temor y angustia cuando se encontraban frente a situaciones educativas. Según un joven activista por los derechos de las personas con discapacidad y usuario de comunicación alternativa aumentativa:

P: Yo puedo acceder al mundo tuyo a través de mi comunicador. Puedo ser visto y oído gracias a él. Por eso es parte de mí como tu voz para vos. Y sin él podría estar, pero sería muy... no me lo puedo imaginar. No recuerdo mi vida sin él.

E: ¿Y qué pasa con la silla de ruedas que también te ayuda a moverte?

P. Podría no tenerla y la extrañaría. Para mí es muy importante, pero no tanto como el comunicador. Porque es mi voz y mi forma de hacerme ver. Sin él no me ve ni mi familia ni nadie. (Entrevista no estructurada a un joven con discapacidad activista usuario de Comunicación Aumentativa Alternativa)

Por otro lado, en las escuelas especiales se observa un dispositivo de normalización que identificamos como un modo sistemático de exclusión que constituye una forma de opresión como marginación es la de la incorporación de alumnos y alumnas a centros de día esgrimiendo que no pueden aprender tampoco en la escuela especial. Estos alumnos asisten a centros de día que se definen como:

(...) una institución destinada a recibir a jóvenes y/o adultos discapacitados severos y profundos, en situación de dependencia, egresados de la escuela especial, sin posibilidades de acceder al sistema laboral protegido; y/o a niños que por las características de su discapacidad no pueden acceder a las currículas contempladas en el área de Educación Especial. (IOMA, resolución 3624/10, anexo I)

Para ser excluido/a de la escuela especial e ingresar en un centro de día, según IOMA, la obra social de la provincia de Buenos Aires que cubre los gastos del servicio, los requisitos son:

Derivación Médica, Certificado de Discapacidad, emitido por organismo oficial. Baja escolar (para alta en Centro de Día), o Informe del equipo de la Escuela Especial (para alta en CET). Informe de admisión del Centro con plan de tratamiento y presupuesto. (IOMA, resolución 3624/10, anexo II)

De acuerdo a los requisitos para declarar a alguien como in-educable, se precisa un diagnóstico médico y una baja de la escuela. Es entonces un saber médico pedagógico el que actúa declarando que unas infancias y juventudes carecen de toda posibilidad de ser educados y trabajar, y definen un destino institucional que los sepultará de toda posibilidad de constituirse como sujetos de educación, derecho y vida independiente.

3.2. Segregación en escuelas especiales y talleres laborales protegidos

Hemos encontrado que otra forma de violación de los derechos de las personas con discapacidad es la segregación escolar. Esto implica ubicar al/la alumno/a en las escuelas especiales bajo el supuesto, legitimado por los diagnósticos médico-psiquiátricos-psicológicos-pedagógicos, de que no puede asistir a la escuela común a causa de sus deficiencias. Desde esta perspectiva, son los alumnos los que deben reunir ciertas características para poder ser educados en contextos “comunes”. Aquellos que no cumplan con ciertos requisitos deben ser separados del resto de alumnos y agrupados en instituciones que se clasifican por tipo de discapacidad.

Así, mientras los agrupamientos de los niños y niñas sin discapacidad se organizan en niveles educativos y edades (gradualidad), la clasificación escolar para los niños con discapacidad es por tipo de discapacidad. Esta forma educativa se basa en perspectivas médico-pedagógicas que suponen que son los niños los que deben adecuarse al sistema educativo y no a la inversa, apoyándose en criterios pedagógicos normalizadores que parten de suponer que todos los niños aprenden lo mismo de la misma forma a la misma edad.

Si bien la Convención prohíbe cualquier forma de educación segregada, la escuela especial como espacio institucional discriminatorio subsiste de forma eufemizada. Así, el marco normativo que debería transformar la escuela especial en una de las formas de apoyo a la inclusión es ambiguo en su expresión de las funciones de la escuela especial. Si bien expresa que esta es una modalidad del sistema de educación común y no un subsistema segregante, expresa en los mismos documentos que la escuela especial retendrá en sus sedes a aquellos alumnos que no puedan asistir a escuela común a causa de sus características. Es decir, mediante el eufemismo de modalidad se esconde un sistema de segregación escolar destinado a los alumnos “anormales” que se mantiene intacto.

La mayoría de los miembros de los equipos docentes y de gestión de las escuelas especiales estudiadas defienden una educación segregada basada en diferentes diagnósticos, caracterización de impedimentos o patologías que agrupan a alumno/as. Por ejemplo, en

una escuela especial para personas con discapacidad intelectual, la directora definió al alumnado de la siguiente manera:

La matrícula de la escuela se divide según la patología. En general el 80% de la matrícula son repitentes, por ejemplo, tienen 12 años y están en 2º grado. Tienen un déficit por la situación social, por lo que deviene de la situación social y económica y sus carencias. El otro 20% tiene algún diagnóstico genético, alguna discapacidad, atención temprana. (Entrevista semi-estructurada a directora de una escuela especial para personas con discapacidad intelectual)

Entre el personal de las escuelas especiales entrevistadas, hemos observado una evidente resistencia a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes y esto se expresa y realiza de diversas maneras. Los docentes y directivos de instituciones educativas especiales sienten como una intromisión y, en ocasiones, un ataque, al reclamo de las familias de integrar a sus hijos/as en escuelas comunes. La directora de una escuela especial para personas con discapacidad intelectual señaló que un 20% de su matrícula se encontraba integrada en escuelas comunes y agregó que,

cuando los padres piden que se los integre se les pide que busquen una escuela común. Está instalado que es genético y que la sociedad debe aceptarlos, pero es peor, y a medida que crecen es peor [para los y las alumnos/as con discapacidad] estar en la escuela común. Se generan, entre otros, problemas de autoestima que vienen con la adaptación al maestro integrador. Así, cuando se ve que una secundaria no va a ayudar se decide que continúe en sede [escuela especial] para hacer formación laboral. (Entrevista semi-estructurada a directora de una escuela especial para personas con discapacidad intelectual)

Al mismo tiempo, nos interiorizamos, a partir de entrevistas, acerca de la visión de personas con discapacidad y sus familias y de representantes de las diferentes organizaciones que las nuclean, principalmente en la región bonaerense, quienes manifiestan que es muy común que las escuelas especiales les recomienden que su hijo/a no vaya a escuela común proponiendo como argumento principal que “es lo mejor para el niño o la niña”. También es frecuente que exhorten a las familias para que el/la alumno/a con discapacidad que está integrado/a en una escuela común retorne a la escuela especial. En todos los casos, el personal docente o equipo directivo de escuelas especiales justifican sus decisiones sobre la base del conocimiento experto de docentes especiales, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, y demás profesionales de la escuela especial. Hemos registrado que durante dichos procesos resulta común que familias, niños, niñas y jóvenes con discapacidad expresen insistentemente su deseo de no cambiar de grupo o de salir de la escuela común para ir a escuelas especiales, pero que raramente esas opiniones son tenidas en cuenta por el equipo de gestión y docente de las escuelas comunes o especiales. En este sentido, una directora de escuela especial señala que:

Cuando los chicos son grandes y terminan 6º se reúne a la escuela con la familia, y el alumno para definir si va a la escuela secundaria o al CFI [Centro de Formación Integral]. Los chicos nunca quieren ir al CFI, pero es lo mejor para ellos. (Entrevista semi-estructurada a directora de una escuela especial para personas con discapacidad intelectual)

Asimismo, una maestra integradora expresó que,

Los padres son muy sobreprotectores, siempre están de acuerdo con ir a común, en general se resisten a especial. (Entrevista semi-estructurada a una docente de una escuela especial para ciegos y disminuidos visuales)

Como contraste, resulta significativo recuperar las voces de las personas con discapacidad en torno a su experiencia en escuela especiales. Por ejemplo, Tara Flood (2004), una mujer británica con discapacidad activista refiere a su experiencia en la escuela especial de la siguiente manera:

En lo personal, soy sobreviviente de una educación segregada y siempre tuve la esperanza de que mi generación de niños con discapacidad sea la última en experimentar la educación "segregada", pero lamentablemente esto no sucede. /.../ Desafortunadamente para mí, carezco de paciencia y siempre me sentí frustrada debido a que las cuestiones no avanzan con mayor rapidez. Puedo aceptar que los vientos de cambio soplen extremadamente despacio, pero ver cómo los niños con discapacidad experimentan la misma actitud de aislamiento, exclusión y deshumanización que mi generación es inaceptable en un mundo que se considera civilizado (p. 1)

En el cuadro 1 mostramos las trayectorias educativas posibles para un/a alumno/a que ha sido etiquetado como con discapacidad en algún momento del proceso educativo, según la normativa educativa de la provincia de Buenos Aires.

Cuadro 1. Trayectorias educativas para personas con discapacidad según Resolución 1269/11 de la DGCyE, Prov. De Bs. As. Argentina

NIVEL EDUCATIVO	EDAD (AÑOS)	TIPO DE ESCOLARIZACIÓN	
		En Sede (en escuelas especiales)	Con Proyecto de Integración (en escuelas comunes)
Inicial	0 a 3	Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil	Jardín Maternal
	3 a 5 (hasta 7 máx.)	Escuela Especial (sede)	Jardín de Infantes
Primario	6 a 14 (14 máx.)	Escuela Especial (sede) + Formación Laboral	Escuela Primaria Común Escuela Primaria Común + Escuela Especial (sede) + Formación Laboral
Secundario	14 a 21 (21 máx.)	Centros de Formación Integral para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad	Escuela Secundaria Común Escuela Secundaria Común + Centros de Formación Integral para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la Resolución 1269/11 DGCyE.

La resolución N° 1269/11 de la Dirección General de Cultura y Educación indica que los pasajes de una escuela común a una escuela perteneciente a la modalidad de educación especial se pueden dar inicialmente en tres momentos del año que corresponden a tres secciones divididas por informes de evaluación del alumnado con discapacidad. Esta evaluación según se indica en la resolución, es realizada por un equipo transdisciplinar, quien indicará al finalizar cada trimestre y cada año lectivo si el alumno con discapacidad puede continuar su escolaridad en el sistema común o deberá ser derivado de éste para asistir a las escuelas especiales de la modalidad. El criterio para escolarizar al alumnado en escuelas segregadas es, según la resolución, "cuando la complejidad lo amerite". Esto resulta una situación de continua evaluación sobre el alumnado con discapacidad y una suerte de prueba o test constante en el que deben demostrar que son dignos de permanecer en la escuela común. Al mismo tiempo, debemos considerar que la cantidad de horas que

una maestra integradora comparte con el/la alumno/a con discapacidad en la escuela común es de alrededor de dos horas por semana. Es imposible pensar que se pueda evaluar el desempeño de un alumno en ese corto período de tiempo. Sin embargo, sí podemos evaluar la posibilidad de incidencia de la maestra integradora ateniéndonos a la pobre carga horaria compartida con el alumnado, hipotetizando que será, en muchos casos pobre o nula.

Como se puede ver en el cuadro, según la resolución 1269/11, aquellos alumnos que, “a causa de su discapacidad” no puedan acceder a la escuela común, asistirán puramente a escuelas especiales o sus distintos centros de formación laboral. Esta derivación puede suceder en cualquier momento de la escolarización.

Los alumnos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria y que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica individualizada en la sede de las instituciones de Educación Especial que, a partir de la presente Resolución, se desarrollarán en el marco de los Centros de Formación Integral de Adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad. (Res. 1269/11 de la DGCyE)

El término “complejidad de sus necesidades educativas” (NE) es de tal modo arbitrario que su impresión y su carácter universalizante a la vez que particular deja en manos de aquellos que están a cargo de los procesos educativos y de aquellos que ejecutan los procedimientos administrativos las decisiones acerca de quiénes serán investidos con esa nominación. Así, es a través de este tipo de discurso basado en clasificaciones no referenciadas en un campo de saber específico como “profundo”, “complejo”, “leve”, “moderado”, que un equipo de profesionales define los destinos escolares de las personas con discapacidad, donde la posibilidad de escolarización en escuela especial sin integración es una de las opciones.

En términos didácticos, hemos podido registrar como producto de las observaciones de clases que las docentes raramente organizan las actividades basadas en el Diseño Curricular correspondiente. Más bien, utilizan como fuente de actividades propuestas que circulan en internet, pero que no responden a objetivos o contenidos pedagógicos contextualizados, enlazados ni planificados. Tampoco ponen en juego estrategias de enseñanza específicas ni brindan apoyo a sus alumnas para que desarrollen la actividad. El día escolar se compone así de células desconectadas de actividades que responden de forma dudosa al contenido previsto en el diseño curricular (Cobeñas, 2016). Sumado a ello, en un estudio sobre la enseñanza de la matemática en escuelas especiales que estamos desarrollando, hemos podido convalidar la hipótesis de que las clases guardan escasa o nula referencia con los Diseños Curriculares. Asimismo, también encontramos que el alumnado tiene escaso nivel de participación y prevalecen intercambios en los cuales hay escasa presencia de trabajo matemático. Hemos identificado que se reproducen condiciones de exclusión y un círculo vicioso de enseñanza con bajo nivel de expectativas, sumado a la pervivencia de ideas de perspectivas obsoletas sobre la enseñanza (Broitman et al., 2017, 2018).

3.3. Integración: Exclusión en la inclusión

Hemos registrado múltiples situaciones en las que los y las alumnos/as con discapacidad sufren tratos violentos, subalternizantes, inferiorizantes, discapacitantes, de modo que queremos señalar enfáticamente que no alcanza con permitir que las y los jóvenes con discapacidad asistan a la escuela común para denominar a esa práctica como educación inclusiva. Es transformando las escuelas y sus agentes para poder alojar a ese alumnado

en sus aulas que se garantizarán plenamente sus derechos y, de ese modo, se evitará que continúen atravesando por situaciones de violencia cultural, simbólica y hasta física.

Entre los obstáculos a la plena inclusión hemos registrado malos tratos, eximición de clases o materias en escuelas comunes, prescripción de permanencias y ausencia de apoyos. Entre ellos, una alumna joven con discapacidad, quien debió continuar sus estudios en una escuela para adultos luego de repetir cuatro años seguidos en su escuela común la materia matemática, nos relató una situación con una profesora de esa misma materia en su escuela actual:

A: Me echó de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasados

E: ¿Y vos le respondiste?

A: No. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de Matemáticas y yo no entiendo Matemáticas, pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora de Matemáticas que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora. (Entrevista no estructurada con una joven con discapacidad integrada en una escuela de adultos)

El término “retrasado” que utiliza la docente supone una concepción que estableció la pedagogía normalizadora acerca de que es un alumno normal, o sea, quien puede habitar la escuela, y quien no, basado en una didáctica tradicional que solo reconoce una forma de enseñar y que supone que todos aprenderán al mismo tiempo del mismo modo. Esta situación también demuestra como siguen siendo los docentes la voz de alarma de la anormalidad de la alumna. Por otro lado, el maltrato y la violencia de la docente son posibles debido al no reconocimiento de la alumna como sujeto de educación ni de derecho.

Si en una escuela común se inscribe una persona con discapacidad, dicha escuela se vincula a una escuela especial para acordar un proyecto de integración en el que se prevé entre otros, la designación de una docente integradora de la escuela especial que acompañará durante dos horas reloj por semana a la alumna o el alumno dentro del aula. Esa docente, quien comparte en el mejor de los casos dos horas semanales con el alumno, es la que la evaluará y más tarde decidirá si ese niño o joven puede continuar en la escuela común o debe ser derivado a una escuela especial. Asimismo, el proyecto de integración es producido por el equipo interdisciplinario de la modalidad especial con base en el legajo y documentos provistos por la institución escolar común, así como en función de conversaciones formales e informales con docentes y equipo directivo y de orientación educativa de esa institución. De modo que dicho proyecto pedagógico es producido sin ni siquiera haber visto o interactuado con el alumnado en la mayoría de los casos. Sumado a esto, las escuelas especiales no proveen apoyos a las personas con discapacidad que asisten a las escuelas comunes, solo proveen una maestra integradora sin formación disciplinar (didácticas específicas) ni en la enseñanza en cada nivel educativo (inicial, primario, secundario).

Resulta necesario insistir en que la educación inclusiva no significa la mera presencia física de las personas con discapacidad en la escuela común. Así, es preciso partir de diferenciar la integración de la educación inclusiva. La integración supone que son las personas con discapacidad las que deben adaptarse a las instituciones escolares comunes para ser consideradas como alumnas legítimas. De esta forma, las instituciones no ofrecen recursos ni re estructuraciones de ningún tipo. Y los recursos que se ofrecen parten desde un modelo rehabilitatorio-normalizador en la medida en que parten de considerar que son los alumnos los que tienen los problemas, los déficits y las limitaciones. De este modo, es muy

común que ni la institución en su conjunto ni los docentes de educación común crean que el alumno con discapacidad sea su alumno legítimo y los docentes de educación especial encuentren dificultades varias en su tarea como integradores. Por ejemplo, la escasa cantidad de horas que asisten a las escuelas comunes, la insuficiente formación en las didácticas específicas y de niveles, entre otras (Cobeñas, 2016). En conclusión, el alumnado con discapacidad recibe tareas diferenciadas, desde enfoques didácticos diferenciados, en ocasiones en espacios diferenciados e incluso con docentes diferenciados.

Sumado a esto, como figuras de apoyo se encuentran otros perfiles no docentes, que son financiados y formados por áreas dependientes del ministerio de salud, tales como los acompañantes terapéuticos. Hemos registrado extensamente casos donde los acompañantes terapéuticos sostienen la función docente debido a que las instituciones de educación común no reconocen a la persona con discapacidad como estudiante legítimo y no se responsabilizan de los procesos de enseñanza (Cobeñas y Grimaldi, 2018), con consecuencias pedagógicas tales como la devaluación del contenido o el efectivo fracaso escolar, asignado a los déficits del alumnado con discapacidad y no a las falencias del sistema educativo. De modo que, las funciones pedagógicas quedan en manos de la buena voluntad de las personas que acompañan o asisten a los alumnos con discapacidad, en ocasiones sin formación pedagógica. Sin embargo, aquellos alumnos provenientes de sectores populares no cuentan con esta posibilidad, por lo que consideramos que la negación de oportunidades se da con mayor fuerza en alumnos pertenecientes a dichos sectores, lo cual intensifica la desigualdad.

4. Conclusiones

En nuestro estudio pudimos identificar al menos tres grados de incumplimiento del derecho a la educación educativa en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión. Estas categorías de análisis las recuperamos tanto del área de estudios académicos sobre educación inclusiva (Ainscow, 1998, 2002; Barton, 1998; Echeita, 2008; Parrilla, 2002; Porter, 2008; Rappoport et al., 2019), así como de los documentos de derechos humanos provenientes de las Naciones Unidas al respecto. Así, tal como explica el Estudio Temático (2013) acerca del derecho de las personas con discapacidad a la educación:

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.

Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. (...). La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. El enfoque de la integración se centra exclusivamente en reforzar la capacidad del estudiante para cumplir las normas establecidas. (pp. 3-4)

Desde estos dos campos es que hemos podido clasificar y definir las formas de exclusión educativa que afectan específicamente a las personas con discapacidad en Argentina. Intentamos en nuestra clasificación identificar los criterios pedagógicos que subyacen a cada forma de exclusión específica.

Podemos afirmar que en las escuelas argentinas de la provincia bonaerense se sostienen prácticas, culturas y políticas que producen diferentes formas de exclusión educativa en general (exclusión propiamente dicha, segregación e integración) que viola el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Asimismo, hemos encontrado que en todas las formas subyacen supuestos pedagógicos que ponen énfasis en las imposibilidades del alumnado y que niegan o devalúan los procesos de enseñanza, al identificar y clasificar el estudiantado en educable e in-educable. Esto estaría basado en una concepción desde el paradigma del modelo médico de la discapacidad. Desde el paradigma del modelo social de la discapacidad, entendemos que la educación solo puede ser inclusiva para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación, y que son las escuelas las que deben transformarse de acuerdo a las características de los alumnos y no los alumnos los que deben cumplir con ciertos requisitos para ser considerados educables y en entornos comunes. Así, hemos desarrollado nuestro estudio con la intención de contribuir a profundizar la mirada sobre las condiciones pedagógicas para la transformación del sistema educativo argentino en inclusivo en el marco del proceso de cumplimiento (o incumplimiento) de los derechos consagrados en la Convención.

Si bien el estudio, por sus características metodológicas, no permite establecer una generalización de los resultados, hemos intentado en estudios previos establecer un diálogo con los datos estadísticos existentes sobre la situación educativa de las personas con discapacidad y las mujeres en particular. Dada la escasez, irregularidad y poca confiabilidad de los datos (Cobeñas, 2015; Fara, 2010) consideramos que una interesante área de trabajo consiste en desarrollar estudios cuantitativos que permitan desarrollar la comprensión de los procesos de exclusión educativa que afectan específicamente a las personas con discapacidad en Argentina y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires. Creemos que ello puede dar lugar además a extender estas relaciones en estudios que triangulen los datos cualitativos con los cuantitativos. Asimismo, resultaría interesante replicar estudios similares tomando como sujetos de la investigación a niños y niñas con discapacidad en contextos urbanos y niños, niñas y jóvenes con discapacidad en contextos rurales, sobre lo que existen escasos avances.

Por otro lado, consideramos que nuestro estudio, así como futuros estudios sobre la misma línea de trabajo, pueden constituirse como investigaciones valiosas que puedan contribuir a desarrollar políticas públicas que partan de reconocer las barreras a la inclusión educativa de las personas con discapacidad en términos del modelo social y acordes con los acuerdos sedimentados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, esperamos que constituya una posibilidad de interpelación al campo pedagógico y de la investigación socio-educativa, para llamar la atención sobre la necesidad de construir conocimiento sobre la base de revisar los criterios discapacitistas que subyacen a las teorías y prácticas pedagógicas actuales en Argentina. En definitiva, hacer dialogar las investigaciones con las políticas públicas para que permitan problematizar las culturas, políticas y prácticas educativas actuales que perpetúan la exclusión de las personas con discapacidad, y con mayor fuerza, la de las mujeres con discapacidad.

Referencias

- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70-75. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00061>
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Barton, L. (2009a). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación*, 349, 137-152
- Barton, L. (2009b). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V. (mayo, 2017). Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas. Comunicación presentada en el *IV Seminario Nacional Red Estrado*. Buenos Aires.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Divene, L., Escobar, M., Falco, L., González, E., Lemos, E., Miranda, L., Sancha, I., Goñi, M., Grimaldi, V. (septiembre, 2018) ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial? Comunicación presentada en *las III Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Cs. Naturales y Matemática*. Buenos Aires.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Cobeñas, P. (2018). Investigar con mujeres con discapacidad: Reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 132-147. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3473>
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza*. La Plata: Asociación Azul.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 24-46.
- Fara, L. (2010) La población con discapacidad menor de 50 años en la Argentina: Una mirada desde la estadística. En C. Acuña y L. Bulit Goñi (Comps.), *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos* (pp. 73-124). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Flood, T. (2004). *Niños con discapacidad, la emergencia invisible*. París: Alliance for Inclusive Education.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método de investigación feminista? En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Ciudad de México: PUEG-UAM.
- Miles, S. y Ainscow, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-45.
- Morris, J. (1998). *Feminism, gender and disability*. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/>
- Naciones Unidas. (2013). *Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf>
- Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada-Toronto*, 48(2), 62-66.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: Three inspiring experiences. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.

Breve CV de la autora

Pilar Cobeñas

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Es Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Pedagogía de la Diversidad (UNLP) y ha realizado sus estudios de doctorado y posdoctorado como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Es investigadora en el área de discapacidad, género y educación inclusiva. Actualmente se encuentra realizando estudios sobre la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas. Es miembro activo de la Asociación Azul (ONG por los derechos de las personas con discapacidad) y co-coordina su Grupo de docentes. Ha dictado cursos de posgrado y de capacitación docente sobre discapacidad y educación inclusiva y es autora de diversas publicaciones sobre la temática. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0754-4628>. Email: pilarcobenas@gmail.com

Análisis Bibliométrico sobre Inspección Educativa en la Base de Datos Web of Science

Bibliometric Analysis on Educational Inspection in the Web of Science Database

Antonio José Moreno Guerrero
José María Romero Rodríguez *
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Santiago Alonso García

Universidad de Granada, España

La Inspección Educativa es un organismo que vela por la calidad de la enseñanza y está regulada por las leyes de educación. Considerada como un eje fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este estudio fue identificar toda la producción científica existente sobre este tema en la base de datos WoS. Este estudio se ha centrado en el rendimiento, la relevancia conceptual y evolución de la producción sobre este tema tan importante para la educación. Para ello se ha realizado un estudio bibliométrico a base de técnicas de rastreo analítico y de cuantificación documental mediante una evaluación de rendimiento, análisis de producción científica de los autores y creación de mapas de ciencia, identificando la evolución conceptual del objeto de estudio en un marco longitudinal de un total de 369 documentos. Los resultados muestran que la evolución temática del campo de estudio no se encuentra definida, aunque se vislumbra una tendencia gracias a las investigaciones surgidas en el segundo periodo analizado, comprendido entre los años 2011 y 2015, que es la etapa más productiva en el número de investigaciones sobre esta temática. Se concluye que el objeto investigado empieza a ser de interés por parte de la comunidad educativa, gracias al relieve que está suscitando por parte de la comunidad científica.

Descriptores: Supervisión de los docentes; Inspección escolar; Calidad de la educación; Inspección educativa; Bibliometría.

The Educational Inspection is a body that oversees the quality of education and is regulated by education laws. It is considered a fundamental axis of the teaching and learning processes. The purpose of this paper was to identify all the existing scientific production on this topic in the WoS database. This study has focused on the performance, conceptual relevance and evolution of production on this very important subject for education. For this purpose, a bibliometric study has been carried out based on analytical tracking techniques and documentary quantification by means of an evaluation of performance, analysis of the scientific production of the authors and creation of science maps, identifying the conceptual evolution of the object of study in a longitudinal framework of a total of 369 documents. The results show that the thematic evolution of the field of study is not defined, although a trend can be seen thanks to the research carried out in the second period analysed, between 2011 and 2015, which is the most productive stage in the number of researches about this subject. It is concluded that the object researched is beginning to be of interest to the educational community, thanks to the importance it is raising on the part of the scientific community.

Keywords: Teachers supervision; School inspection; Educational quality; Educational inspection; Bibliometrics.

*Contacto: romejo@ugr.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 5 de mayo 2019
1ª Evaluación: 26 de junio 2019
2ª Evaluación: 5 de julio 2019
Aceptado: 23 de julio 2019

Revisión de la literatura

El estudio que se presenta a continuación se basa en un análisis pormenorizado de la producción científica sobre la Inspección Educativa en el ámbito científico en todos los años de producción recogidos en Web of Science (WoS), aplicando para ello diversas técnicas bibliométricas.

La finalidad de la investigación es marcar un perfil sobre la producción científica indexada en WoS para ofrecerle a la comunidad científica herramientas que le permita marcar su punto de partida en una posible revisión bibliográfica sobre la Inspección Educativa, tanto en función al rendimiento (Murillo y Martínez-Garrido, 2019), como a su relevancia conceptual y evolución temática (Martínez et al., 2014).

La Inspección Educativa es un organismo que tiene sus inicios en el Estado Liberal, entre los siglos XVIII y XIX (Ramírez, 2017), justo después de la Revolución Francesa (Martínez y Hernández, 2015). Desde sus inicios hasta la actualidad, la evolución de este estamento se ha visto patente por los cambios sufridos en las distintas normas que regulan sus funciones (González, Salmerón y Beas, 2017), aunque a día de hoy, hay tres aspectos que generan controversia en la propia regulación, tales como la politización-profesionalización, la fiscalización-control y el administrativo-pedagógico (Viñao, 1999), provocando diversos modelos de inspección educativa, lo que repercute en una crisis de identidad (Camacho, 2015), y un cambio en sus prácticas por la aparición de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Romero, 2018).

Los modelos de inspección mantienen una base, tanto a nivel nacional como internacional (Cortes y Lorente, 2013), que es la de hacer cumplir la normativa vigente (Espejo y Calvo, 2015), controlar y fiscalizar de manera administrativa (Aguerrondo, 2013), y apoyar y asesorar a la comunidad educativa (Cáceres, Hinojo y Aznar, 2007). Con el tiempo se ha ido considerando también como un servicio fundamental que favorece la calidad del sistema educativo (Esteban, 2011; Camacho y Rodríguez, 2017). La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación), ya comenzó a definir a la Inspección Educativa además de como el organismo que vela por el cumplimiento de las leyes y de los derechos de los participantes de la educación y el motor en la mejora del sistema educativo y la calidad, como el agente asegura la equidad de la enseñanza (Berengueras y Vera, 2015). Con la llegada de la LOMCE, se añade a las tareas de los inspectores educativos las de mediar, desde un enfoque preventivo, en los conflictos escolares y de la micro-política educativa (Rodríguez, Álvarez y Camacho, 2018).

Desde los propios centros, la Inspección Educativa no es vista siempre con buenos ojos por varios factores. El primero, depende de la percepción que tienen los docentes sobre la misma. En función de si es positiva o no, tenderán a aceptar o no sus propuestas (Quintelier, Vanhoof y De Maeyer, 2018) y en función del tipo de liderazgo que ejerza el inspector, influirá directamente en la perspectiva del docente (Zimmer, Seipp y Schmidt, 2018), siendo la colaboración un aspecto que favorece la conexión entre escuela e inspección (Zhou et al., 2018) y no tanto la mediación (Schweinberger et al., 2017). El segundo es por la burocratización y politización que está teniendo el propio organismo (Lambrecht, 2018; Segerholm y Hult, 2018). El tercero es la falta de asesoramiento o apoyo en las múltiples tareas para aplicar el currículo establecido y la elaboración de las tareas administrativas (Carrillo, 2018). Todos estos factores provocan que, en determinadas circunstancias, las inspecciones escolares tengan un impacto bajo en la

mejora y en la eficacia escolar (Kemerthofer, Gustafsson y Altrichter, 2017), perjudicando en estos casos el buen desarrollo de los centros educativos (Dedering, 2018).

En los últimos tiempos, sus actuaciones se están centrando más en emitir menos juicios y ofrecer más descripciones objetivas de lo observado, además de darles más importancia a los propios representantes escolares, principalmente a los equipos directivos (Piezunka, 2019), ofreciendo modelos de evaluación co-profesional entre la inspección y los agentes de las escuelas (Brown et al., 2018) o rúbricas estandarizadas dirigidas al proceso de supervisión (Hall, 2018). Además, están comenzando a desarrollar actuaciones relacionadas con la investigación en los procesos de supervisión pedagógica (Cunha et al., 2018).

Dada la importancia dentro del ámbito educativo y con la intención de ofrecer una base en la que poder acudir para iniciar el estudio en este campo, se plantean las siguientes cuestiones esta investigación: ¿Cuál ha sido el rendimiento de la producción científica en el campo de la Inspección Educativa en todos los periodos en la base de datos de WoS?, ¿Cuáles son los principales temas de investigación en cuanto a producción e impacto?, ¿Cuál es el desarrollo de esos temas?, ¿Cómo ha evolucionado el término desde sus inicios en la comunidad científica?

2. Metodología

La metodología de estudio aplicada es de tipo bibliométrico (Rodríguez-García, Raso y Ruiz, 2019), aplicando técnicas de rastreo analítico (Álvarez, 2015) y de cuantificación documental (Hinojo et al., 2019a; Rodríguez-García, Trujillo y Sánchez, 2019) mediante una evaluación de rendimiento, análisis de la producción científica de los actores científicos, y creación de mapas de ciencia, identificando la evolución conceptual del objeto de estudio en un marco longitudinal (Cobo et al., 2011).

Los datos de análisis se han obtenido de la base de datos Web of Science, entre los meses de enero y marzo de 2019. Para la búsqueda se establecieron las palabras clave obtenidas de los tesauros de la UNESCO y ERIC, seleccionando: *School supervision* (Supervisión Escolar), *School inspection* (Inspección escolar), *Educational supervision* (Supervisión educativa) y *Educational inspection* (Inspección educativa). Todos estos elementos son clave para el estudio de la Inspección Educativa. Seguidamente, se procedió a la descarga de los datos aplicando los siguientes marcadores y operadores booleanos: "*School supervision*" (SCSU) OR "*School inspection*" (SCIN) OR "*Educational supervision*" (EDSU) OR "*Educational inspection*" (EDIN), obteniendo un total de 369 referencias en todos los años de producción registrados en WoS.

Para la evaluación de rendimiento y de producción científica se desarrolló un estudio descriptivo, mediante el establecimiento de 10 indicadores, aplicándose una matriz de protocolo PRISMA-P (Hutto, Catalá y Moher, 2016): área de publicación, año de publicación, tipo de documentos, organizaciones, autores, fuentes de procedencia, tipo de colecciones, países, idioma y referencias más citadas, contemplándose en todos los casos todos los documentos posibles.

Para el desarrollo estructural y dinámico del concepto de Inspección Educativa se ha desarrollado un análisis de co-palabras (Hirsch, 2005), se ha fundamentado en el índice-h y en el número de citas (Cobo et al., 2011) y se ha desarrollado un mapa de ciencia y un análisis de rendimiento para identificar y representar los subdominios conceptuales del

campo de investigación y su progreso en la temática de estudio. El análisis de co-palabras longitudinal, establecido con el programa SciMAT (Cobo et al., 2012), se estructuró en cuatro fases (Montero et al., 2018):

- Detección de temas de investigación: de las 369 referencias usadas anteriormente, se ha realizado un mapeo para seleccionar aquellas que solamente tienen palabras clave, desechando el resto de documentos, obteniendo, en este caso, con un total de 207 referencias, creando con ello una red de co-ocurrencia mediante nodos, cuya base son las palabras claves localizadas previamente, las cuales se conectan entre sí cuando dos de estas palabras co-aparecen en diversos textos científicos, generando una red normalizada de co-palabras, mediante un algoritmo de *clustering*, localizando los temas de investigación, mostrándose así las palabras clave fuertemente relacionadas. Además, se analizó toda la producción científica para comprobar que no hubiera documentos repetidos o que no pertenecieran a la temática tratada, como los centrados en aspectos médicos.
- Representación de temas investigación: para ello se ha usado un diagrama estratégico y una red temática (Callon, Courtial y Laville, 1991) formada por dos dimensiones (centralidad y densidad), donde las palabras clave se muestran en cuatro sectores: sector superior derecho; aquí se encuentran los temas motores y fundamentales del objeto de estudio de esta investigación, sector superior izquierdo; con las conexiones débiles y los nodos que tienen poca relevancia en la temática, sector inferior izquierdo; donde los temas son relevantes pero no tienen un desarrollo acuciado y el sector inferior derecho; en este caso los nodos carecen de desarrollo o relevancia, aunque los que aparecen en esta zona pueden ser temas emergentes.
- Localización de áreas temáticas: esto se determina por la evolución cronológica mostrada por los nodos de un periodo a otro. La fuerza de relación se fundamenta según el número de palabras clave que tienen en común. Los periodos establecidos han sido 1903-2010, 2011-2015 y 2016-2019. El primer periodo es tan amplio dado que, en los primeros análisis realizados, el periodo establecido entre 1903 y 1980, no se mostraban resultados algunos, por lo que se decidió incluir todas las referencias en dicho periodo.
- Análisis de rendimiento: cada una de las palabras clave, tienen a su vez, una cadena de conexiones que marcan la tendencia de dicho nodo, ofreciendo datos sobre el uso que hace la comunidad científica sobre la misma, para ello se establecieron unos protocolos de análisis, representados en el cuadro 1.

Cuadro 1. Configuración del análisis de rendimiento

CONFIGURACIÓN	VALORES
Unidad de análisis	Palabras clave
Tipo de red	Co-ocurrencia
Medida de normalización	Índice de equivalencia
Algoritmo de <i>clustering</i>	Tamaño máximo: 12; Tamaño mínimo: 3
Medida evolutiva	Índice de Jaccard
Medida superpuesta	Índice de inclusión

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados presentados hacen referencia a los 369 documentos analizados después la búsqueda en la base de datos Web of Science con las combinaciones de los descriptores que definen el tema de estudio. Se han analizado la producción en función de una serie de variables que se describen en los siguientes apartados.

3.1. Rendimiento y producción científica

3.1.1. Resultados obtenidos mediante las opciones de búsqueda

El total de referencias encontradas en WoS con la combinación de booleanos es de 369, encontrando el mayor número de documentos al utilizar el descriptor *School inspection*, mientras que *Educational inspection* tiene una incidencia muy baja, tal y como se refleja en la figura 1.

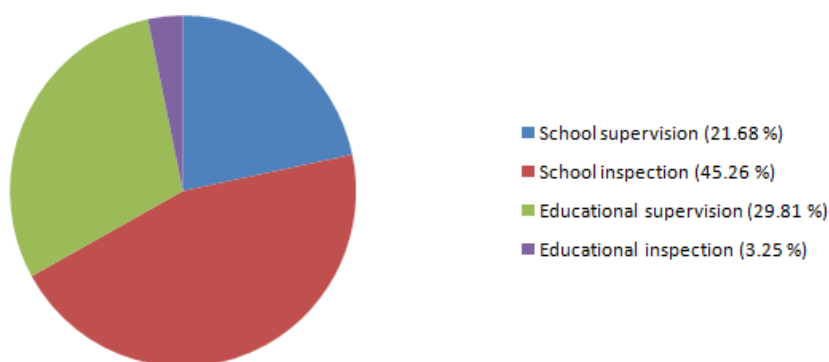


Figura 1. Porcentaje de la producción científica según las palabras clave utilizadas

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Análisis de la producción científica en función al año de publicación

Se comienzan a publicar documentos en la base de datos WoS en el año 1903, aunque su evolución no es continua, ya que se producen documentos de forma discontinua a lo largo de los años hasta llegar a 1995. A partir de ese año, los textos científicos sobre esta temática se producen de manera prolongada en el tiempo. El mayor repunte de producción pertenece al año 2015 (cuadro 2).

Teniendo presente la ley de crecimiento exponencial de la producción científica (Price, 1956), tal y como se observa en la figura 2, se muestra una evolución dispar hasta el año 2004, pero es en ese preciso instante donde se produce una evolución ascendente hasta el año 2015, habiendo un ligero descenso en años posteriores.

Esto da información sobre la importancia que ha ido adquiriendo la Inspección Educativa en el sistema educativo y el énfasis que se han ido suscitando en las leyes de educación sobre su necesidad.

Cuadro 2. Distribución de la producción científica por año y palabras clave en WoS

AÑO	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369	AÑO	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
1903	1	-	-	-	1	0,27	1981	1	-	-	-	1	0,27
1910	-	1	-	-	1	0,27	1991	1	-	-	-	1	0,27
1911	-	2	-	-	2	0,54	1992	2	-	1	1	4	1,08
1912	-	1	-	-	1	0,27	1993	-	1	1	-	2	0,54
1914	1	-	-	-	1	0,27	1995	1	-	-	-	1	0,27
1915	-	1	-	-	1	0,27	1996	1	1	1	-	3	0,81
1918	1	-	-	-	1	0,27	1997	1	5	1	-	7	1,89
1921	2	-	-	-	2	0,54	1998	-	4	1	-	5	1,35
1922	2	1	-	-	3	0,81	1999	2	1	-	-	3	0,81
1925	-	-	2	-	2	0,54	2000	2	2	3	-	7	1,89
1926	2	-	1	-	3	0,81	2001	1	6	2	-	9	2,43
1927	4	-	-	-	4	1,08	2002	1	2	1	-	4	1,08
1928	1	-	-	-	1	0,27	2003	1	-	2	-	3	0,81
1929	-	-	1	-	1	0,27	2004	-	-	1	-	1	0,27
1930	-	-	1	-	1	0,27	2005	2	1	3	-	6	1,62
1931	3	-	-	-	3	0,81	2006	1	4	2	-	7	1,89
1933	1	-	-	-	1	0,27	2007	2	3	6	-	11	2,98
1940	2	-	-	-	2	0,54	2008	4	5	5	-	14	3,79
1943	1	-	-	-	1	0,27	2009	-	4	7	-	11	2,98
1944	1	-	-	-	1	0,27	2010	2	7	5	2	16	4,33
1952	-	-	1	-	1	0,27	2011	1	8	10	1	20	5,42
1960	1	-	-	-	1	0,27	2012	2	11	8	-	21	5,69
1961	-	-	1	-	1	0,27	2013	4	14	8	-	26	7,04
1964	1	-	-	-	1	0,27	2014	4	12	7	2	25	6,77
1969	1	-	-	-	1	0,27	2015	6	14	13	2	35	9,48
1970	1	1	-	-	2	0,54	2016	2	23	5	1	30	8,13
1975	1	-	-	-	1	0,27	2017	6	17	6	-	29	7,85
1977	1	-	-	-	1	0,27	2018	3	13	3	1	20	5,42
1978	-	1	-	-	1	0,27	2019	-	2	-	1	3	0,81
1980	-	-	1	-	1	0,27							

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

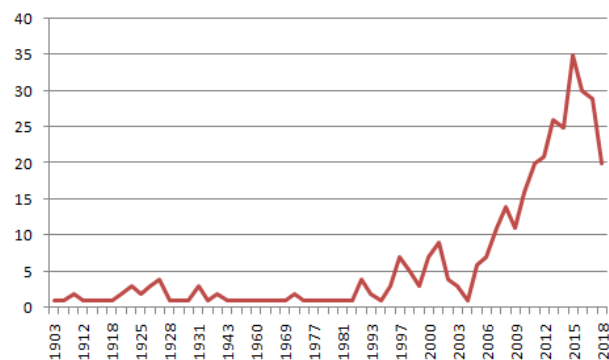


Figura 2. Ley de crecimiento exponencial de la producción científica

Fuente: Elaboración propia.

3.1.3. Análisis de la producción científica en función al área de publicación

Education Educational Research es el área de publicación que contiene más documentos sobre esta temática, la cual destaca muy por encima del resto con un 66,93% del total de los documentos analizados. Aspecto que no resulta extraño si se tiene en cuenta el área al que atañe el tema tratado. Las demás áreas se sitúan en un nivel parejo mucho más bajo y se alejan de la temática que concierne a este estudio (cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución de la producción científica según el área de investigación

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
Education Educational Research	59	138	41	9	247	66,93
Medicine General Internal	-	4	14	-	18	4,87
Social Sciences Interdisciplinary	-	7	6	-	13	3,52
History of Social Sciences	-	11	-	-	11	2,98
Primary Health Care	-	-	11	-	11	2,98
Education Scientific Disciplines	-	3	7	-	10	2,71
Public Environmental Occupational Health	4	-	4	-	8	2,61
Health Care Sciences Disciplines	-	-	8	-	8	2,61
Psychiatry	2	-	5	-	7	1,89
Management	-	4	2	-	6	1,62
Psychology Educational	-	5	-	-	5	1,35
Area Studies	3	1	-	-	4	1,08
Multidisciplinary Science	2	1	-	-	3	0,81
Physiology	2	-	-	-	2	0,54
<i>Total</i>					353	95,66

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.4. Análisis de la producción científica en función del tipo de documento

El tipo de documento que más utilizan los investigadores para mostrar los resultados de sus estudios en esta temática son los artículos, los cuales abarcan la mayor producción con un 78,31% del total. El resto de documentos, en comparación con los artículos, apenas tienen relevancia para la propia comunidad científica, según se establece en el cuadro 4. Este resultado da una idea de la tendencia en divulgación científica, que está apoyándose cada vez más en revistas científicas.

Cuadro 4. Distribución de la producción científica según su tipología

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
Artículos	55	143	83	8	289	78,31
Reseñas	19	6	8	1	34	9,21
Comunicación/Conferencia	4	15	8	3	30	8,13
Material	2	3	3	-	8	2,16
Capítulo de libro	3	3	-	-	6	1,62
<i>Total</i>					367	99,45

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.5. Análisis de la producción científica en función las instituciones a las que están afiliados los autores

La institución que presenta una mayor relevancia, en comparación con el resto de instituciones, a la hora de generar documentos, son las que se encuentran en el Reino Unido, destacando University of London, University College London. Les sigue Dublin City University, como se puede observar en el cuadro 5 que recoge las principales instituciones de afiliación de este estudio.

Cuadro 5. Distribución de la producción científica en función a las organizaciones de los autores

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
University of London	-	8	8	-	16	4,33
University College London	-	7	3	-	10	2,71
Dublin City University	-	8	-	-	8	2,61
Free University of Berlin	-	7	-	-	7	1,89
Johannes Kepler University of Linz	-	7	-	-	7	1,89
Open University UK	-	7	-	-	7	1,89
UMEA University	-	7	-	-	7	1,89
University of Antwerp	-	7	-	-	7	1,89
Hacettepe University	-	-	4	-	4	1,08
Columbia University Teachers College	2	-	-	-	2	0,54
Flacso México	2	-	-	-	2	0,54
Universidad de Oviedo	-	-	-	2	2	0,54
<i>Total</i>					79	21,4

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.6. Autores con mayor producción científica sobre la temática

Los autores con mayor número de escritos científicos no sobrepasan los 10 documentos, existiendo un grupo que tiene más de 3, entre los que destacan McNamara, O'Hara, Altrichter, Vanhoof y Burton, que corresponderían a los autores más especializados en este tema que han publicado en WoS. El resto poseen entre uno o dos documentos (cuadro 6).

3.1.7. Análisis de la producción científica en función a la fuente de los textos científicos

Las revistas que contienen más textos científicos de esta temática de estudio, siguiendo lo marcado en el cuadro 7, destacan por su carácter internacional. Entre todas ellas se observa que son dos las que más producciones tienen sobre esta temática: Education for Primary Care y REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, con un total de 11 documentos en cada una.

3.1.8. Análisis de la producción científica en función a las colecciones de los textos científicos

La producción en colecciones, procedentes principalmente de congresos, no es abundante si la comparamos con los artículos de investigación. Aun así, observando lo marcado en el cuadro 8, hay tres recopilaciones que destacan sobre el resto, con un total de cuatro aportaciones cada una.

Cuadro 6. Análisis de la producción científica en función a los autores

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
McNamara	-	9	-	-	9	2,43
O'Hara	-	7	-	-	7	1,89
Altrichter	-	6	-	-	6	1,62
Vanhoof	-	6	-	-	6	1,62
Burton	4	-	-	-	4	1,08
Avalos	-	-	2	-	2	0,54
Burr	-	-	2	-	2	0,54
Challis	-	-	2	-	2	0,54
Arregui	-	-	-	2	2	0,54
Pérez	-	-	-	2	2	0,54
David	2	-	-	-	2	0,54
Hoshi	2	-	-	-	2	0,54
Inaba	2	-	-	-	2	0,54
<i>Total</i>					48	13

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Título de las fuentes que publican sobre la temática de estudio

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
Education for Primary Care	-	-	11	-	11	2,98
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	4	-	6	1	11	2,98
Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft	-	10	-	-	10	2,71
Journal of Educational Research	9	-	-	-	9	2,43
Educational Assessment Evaluation and Accountability	-	9	-	-	9	2,43
Zeitschrift fur Paragogik	5	3	-	-	8	2,16
Education	7	-	-	-	7	1,89
Elementary School Journal	4	-	2	-	6	1,62
Oxford Review of Education	-	6	-	-	6	1,62
School Effectiveness and School Improvement	-	6	-	-	6	1,62
Luz	-	-	5	-	5	1,35
Bordón	-	-	-	2	2	0,54
<i>Total</i>					79	21,4

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Título de las colecciones que publican sobre la temática de estudio

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
INTED Proceedings	-	4	-	-	4	1,08
Edulearn Proceedings	-	3	1	-	4	1,08
Procedia Social and Behavioral Sciences	-	2	1	1	4	1,08
Advances in Social Science Education and Humanities Research	1	-	-	-	1	0,27
<i>Total</i>					13	3,52

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.9. Análisis de la producción científica en función del país de procedencia de los archivos

El país que más textos científicos ha producido sobre la Inspección Educativa en WoS es Inglaterra, distanciado de forma considerable del resto de países. El continente más destacado es Europa seguido de América (cuadro 9). No sorprende, por tanto, que las principales instituciones a las que están afiliados los autores pertenezcan a Inglaterra, dado que se encuentra a la cabeza del ranking de los países con más documentos publicados en WoS.

Cuadro 9. Distribución de la producción científica en función al país de publicación

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
Inglaterra	-	47	43	1	91	24,66
Alemania	4	29	-	-	33	9,84
Estados Unidos	16	8	5	-	29	7,85
España	4	5	6	6	21	5,69
Suecia	-	14	-	-	14	3,79
Irlanda	-	11	2	-	13	3,52
Turquía	-	-	8	1	9	2,43
México	8	-	1	-	9	2,43
<i>Total</i>					219	59,34

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.10. Análisis de la producción científica en función al idioma de publicación

El idioma por antonomasia en los documentos generados sobre la temática de investigación es el inglés, destacando con mucha diferencia por encima del resto, tal y como se muestra en el cuadro 10. Si se tiene en cuenta que el inglés es el idioma más utilizado en las investigaciones científicas y que los países de habla inglesa se encuentran entre los que más documentos han publicado en WoS sobre esta temática (Inglaterra en primer puesto, Estados Unidos en tercer lugar, e Irlanda en sexta posición), se comprende que el 74,25% del total de los documentos se hayan escrito en inglés. El segundo idioma más utilizado es el español. En este caso, España es el cuarto país con más documentos en WoS sobre la temática tratada en este estudio y México es el octavo

Cuadro 10. Distribución de la producción científica en función al idioma

	SCSU	SCIN	EDSU	EDIN	TOTAL	% DE 369
Inglés	56	133	81	4	274	74,25
Castellano	12	6	24	7	49	13,27
Alemán	7	22	-	-	29	7,85
Portugués	6	5	3	-	14	3,79
<i>Total</i>					366	99,18

Nota: guión (-) = 0 resultados.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.11. Referencias más citadas

Los documentos publicados en WoS en las fechas de 2006 y 2008 son los más citados de la producción científica sobre la Inspección Educativa. Destaca el artículo generado por Perryman (2006), que presenta el doble de citas sobre su predecesor (cuadro 11).

Cuadro 11. Referencias más citadas en la producción científica

AUTOR/ES	AÑO	TÍTULO	FUENTE	Nº CITAS
Perryman, J.	2006	<i>Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures</i>	Journal of Education Policy	109
Luthar, S. S., Shoum, K. A. y Brown, P. J.	2006	<i>Extracurricular involvement among affluent youth: a scapegoat for "ubiquitous achievement pressures"?</i>	Developmental Psychology	52
Ehren, M. C. M. y Visscher, A. J.	2008	<i>The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement</i>	British Journal of Educational Studies	49

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Desarrollo estructural y temático

3.2.1. Temas de investigación

Tal y como se estableció anteriormente, para facilitar el análisis y la incidencia de la producción científica, los temas de investigación se han organizado en tres periodos: 1903-2010; 2011-2015; 2016-2019. El primer periodo (1903-2010) presenta tres temas, tal y como se muestra en el cuadro 12, en el que “educación” es el que genera más interés para la comunidad científica, aunque su índice h no muestra una relevancia alta.

Cuadro 12. Rendimiento temático en el periodo de 1903-2010

NOMBRE	DOCUMENTOS	CITAS	ÍNDICE-H
Educación	8	123	7
Adolescentes	6	453	4
Inspección	10	122	6

Fuente: Elaboración propia.

Según marca la figura 3, los temas motores en el periodo comprendido entre 1903 y 2010 son “adolescentes” y “educación”. Estos son los más relevantes y se encuentran, además, consolidados en las investigaciones. De los dos, el segundo es el que muestra una tendencia más central, situándose como el tema principal en este periodo, cuyas investigaciones se centran en “Universidad”, “cuidado”, “competencia”, “logro académico”, administración”, “retroalimentación”, “actuación” y “calidad”. En cambio “inspección” se sitúa en este periodo como un tema emergente o que tiende a desaparecer.

El segundo periodo (2011-2015) presenta ocho temas, tal y como se muestra en el cuadro 13, en el que destacan por partes iguales dos: “responsabilidad” e “Inspección Educativa”. El primero es el que presenta una mayor cantidad de citas, aunque como ocurría con anterioridad, su índice h es bajo. En este periodo, tal y como se muestra en la figura 4, los temas motores son “Inspección Educativa” y “responsabilidad”, encontrándose asentados y consolidados, lo que significa que despiertan un gran interés para la comunidad científica. También se encuentra, pero no con la misma incidencia, el tema “evaluación interna”.

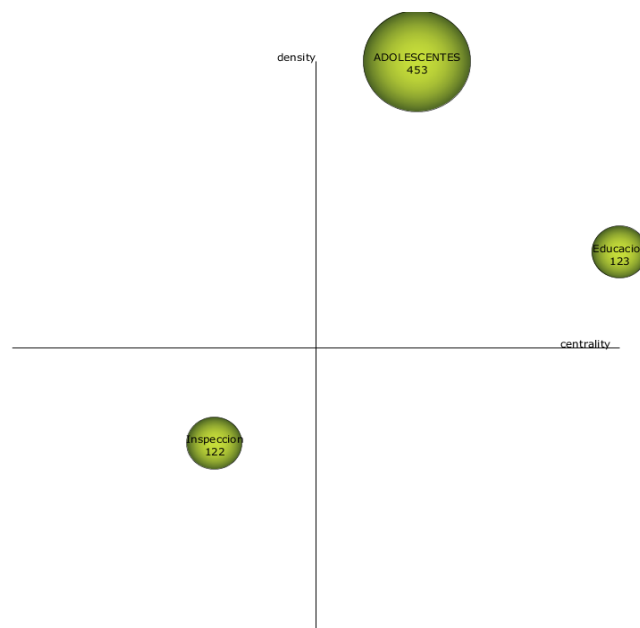


Figura 3. Diagrama estratégico para el periodo 1903-2010.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 13. Rendimiento temático en el periodo de 2011-2015

NOMBRE	DOCUMENTOS	CITAS	ÍNDICE-H
Responsabilidad	19	164	8
Inspección educativa	19	124	8
Supervisión	10	39	3
Supervisión educativa	12	5	1
Evaluación interna	4	31	3
Reformas educativas	3	9	2
Desarrollar	2	14	1
Formación docente	2	3	1

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones sobre “responsabilidad” se centran en aspectos tales como “investigación comparativa”, “efectividad escolar”, “calidad”, “desarrollo escolar”, “mejora escolar”, “inspección”, “mejora”, “autoevaluación”, “educación”, “retroalimentación” y “actuación”. En cambio, los estudios sobre Inspección Educativa orbitan con “católico”, “cohesión comunitaria”, “eficacia”, “gobierno educativo”, “impacto”, “política”, “estudios de casos”, “política educativa”, “gobernar” y “administración”.

La ubicación del tema “supervisión” hace que sea considerado como un tema básico y transversal, mientras que los temas “formación docente”, “desarrollar” y “supervisión educativa”, son temas que pueden ser emergentes o tendentes a la desaparición.

El tercer y último periodo (2016-2019) presenta también ocho temas, tal y como se muestra en el cuadro 14, en el que destaca el tema “mejora” como el que más relevancia tiene para la comunidad científica. En este caso, el índice h es alto.

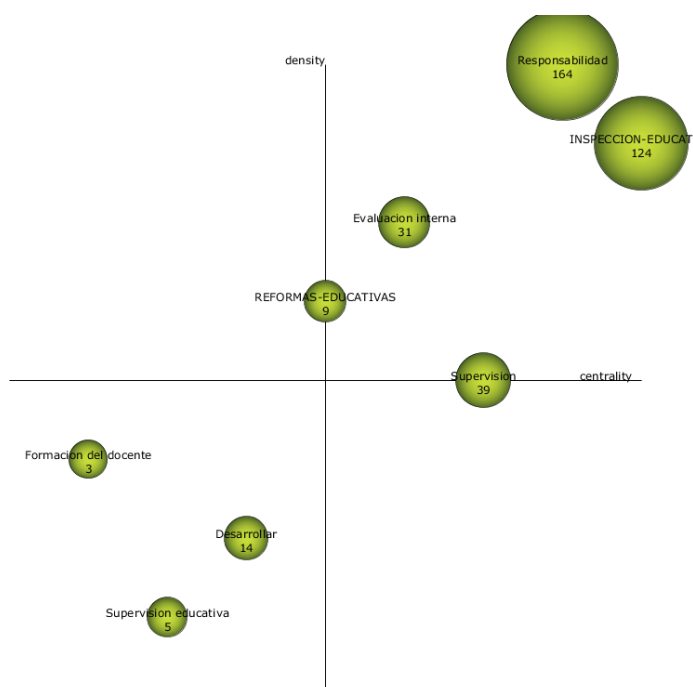


Figura 4. Diagrama estratégico para el periodo 2011-2015

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 14. Rendimiento temático en el periodo 2016-2019

NOMBRE	DOCUMENTOS	CITAS	ÍNDICE-H
Mejora	24	32	33
Equidad institucional	3	6	20
Educación	14	29	23
Supervisión	4	1	17
Conocimiento	4	5	12
Supervisión educativa	5	0	15
Educación Primaria	4	9	3
Régimen	2	8	4

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observa en la figura 5, los temas “equidad institucional”, “educación” y “mejora” son los más relevantes y poseen mayor consolidación en la comunidad científica, aunque el que más centralidad presenta es “educación”, situándose como el tema más destacable. La temática se centra principalmente en “inspección educativa”, “mejora escolar”, “sistema”, “inspección”, “emociones”, “impacto”, “responsabilidad”, “retroalimentación”, “actuación”, “mecanismos” y “calidad”.

La situación del tema “conocimiento”, lo sitúa como un tema considerado básico y transversal. En cambio, los temas “supervisión educativa”, “supervisión” y “régimen”, son temas que pueden estar emergiendo o desapareciendo.

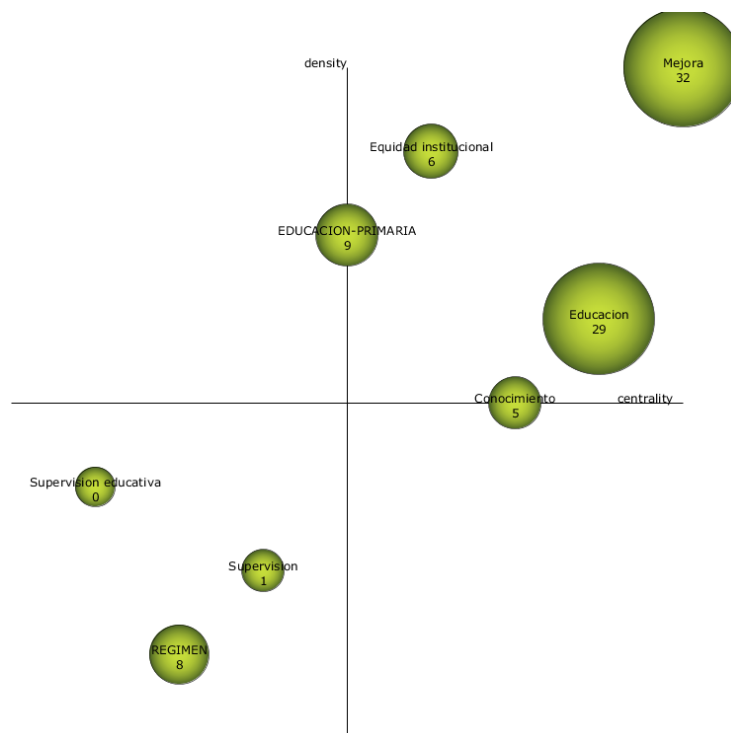


Figura 5. Diagrama estratégico para el periodo 2016-2019
Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Evolución temática del campo por índice h

Tal y como muestra la figura 6, se observa una evolución claramente definida en toda la producción científica. Las líneas sólidas representan a los vínculos que son propiamente temáticos, mientras que las que muestran puntos discontinuos comparten palabras clave. Además, los temas que muestran mayor tamaño son aquellos con un mayor índice h. De la representación gráfica se interpreta, con carácter general, que no hay una cohesión sólida en los temas establecidos, debido a las altas conexiones establecidas con líneas discontinuas, lo que muestra una falta de base en la estructura y en la temática de investigación.

En el primer periodo aparecen tres términos “educación”, “adolescentes” e “inspección”, los cuales marcan el punto de partida de las investigaciones en la temática de Inspección Educativa. En el segundo periodo aparecen nuevos temas que mantienen una relación consolidada con el periodo anterior “inspección educativa”, “supervisión”, “supervisión educativa” y “responsabilidad”, siendo este último quien tiene una conexión más acentuada con el primer periodo y el tercero. Además, aparecen temas que no tienen conexión con otros, tales como “reformas educativas” y “formación docente”. En el último periodo, la temática con mayor relevancia se centra en “mejora” y “educación”, siendo la primera la que marca una conexión acentuada con “responsabilidad”. Se puede observar la temática en la que se asientan actualmente las investigaciones en relación a la inspección educativa. Además, no se observa una evolución en los temas de investigación, sino que de un periodo a otro la temática varía y no se repite un mismo tema en los tres períodos.

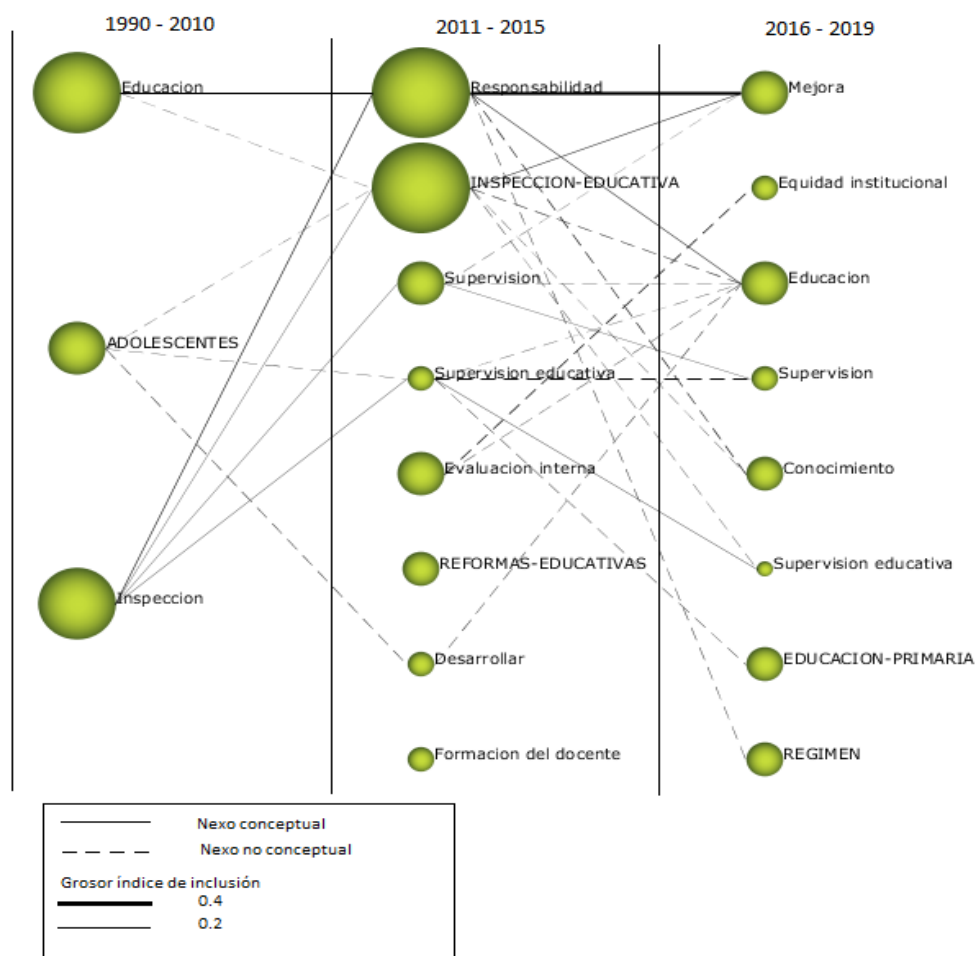


Figura 6. Evolución temática (1903-2019)

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La producción científica sobre la Inspección Educativa indexada en WoS asciende de manera significativa a partir del año 2004, con un máximo de producción en 2015. La palabra clave utilizada principalmente por los autores que investigan sobre la temática es *School inspection*. Hecho que se atribuye a que este concepto se considera un elemento clave de mejora en el ámbito educativo, ya que, a parte de su misión controladora tradicional, lidera, guía y tutela el proceso de transición de la vieja escuela a otra más adaptada a la moderna sociedad tecnológica en la que estamos inmersos, tal como indican Esteban (2011), Álvarez, Rodríguez y Camacho (2018) y Cuadrado, (2018) entre otros muchos investigadores.

El área de publicación donde más documentos se recogen sobre Inspección Educativa es *Education Educational Research* y el tipo de documento preferido por los científicos para mostrar los resultados de sus investigaciones es el artículo, hecho que coincide con los resultados de otros estudios bibliográficos, dando una idea de la tendencia en divulgación científica (Hinojo et al., 2019b; Rodríguez-García, Trujillo y Sánchez, 2019). Las instituciones del Reino Unido son las que más interés muestran por el tema, coincidiendo

con que concretamente Inglaterra es el país donde más publicaciones se encuentran sobre este campo.

Autores como McNamara u O'Hara destacan dentro de la temática de estudio, ya que son los que mayor producción científica poseen en WoS. Un estudio bibliométrico realizado por Moreno (2019) sobre la Inspección Educativa y que analiza otras bases de datos, encuentra diferentes autores relevantes como son: Pérez Aguilar, Vázquez Cano, Silva García, Esteban Frades y Camacho. Por otra parte, las revistas con más relevancia en WoS sobre este tema son *Education for Primary Care* y *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, que se erigen como referentes por parte de los investigadores. El idioma de referencia es sin duda el inglés y los autores más citados en WoS son Perryman, Luthar, Shoum y Brown, y Ehren y Visscher.

La evolución de la producción en WoS en relación a la Inspección Educativa, se hace latente en las diferencias existentes en el desarrollo del tema de investigación en los tres periodos estudiados, teniendo en cuenta los temas motores incluidos en ellos. En el primer periodo, comprendido entre los años 1903, que es donde aparecen por primera vez los estudios sobre Inspección Educativa, hasta 2010, los temas principales son “adolescentes” y “educación”; en el segundo periodo, comprendido entre los años 2011 y 2015, los temas motores son “responsabilidad”, “inspección educativa” y “evaluación interna”; en el tercero y último periodo, comprendido entre los años 2016 y 2019, los temas principales de investigación son “mejora”, “educación” y “equidad institucional”.

Después de obtener los datos de las palabras clave en la evolución semántica de la investigación, centrada en la Inspección Educativa, se puede determinar lo siguiente en relación a los términos:

- “Adolescentes” aparece en el primer periodo, pero no mantiene continuidad conceptual en los períodos siguientes. Mantiene relación con los temas “Inspección Educativa”, “supervisión educativa” y “desarrollar”, del segundo periodo, compartiendo términos clave. De los tres términos que aparecen entre 1990 y 2010, es el que menos relevancia tiene en la comunidad científica.
- “Educación” también aparece en el primer periodo siendo el más relevante en el mismo. Mantiene una vinculación temática con “responsabilidad”, del periodo comprendido entre 2011 y 2015. Además, comparte términos clave con inspección educativa. Observando los resultados obtenidos, se puede comprobar que es la que inicia el eje vertebrador en el que se sustenta las investigaciones de la inspección educativa, dado que se ofrece una continuidad conceptual con “mejora” y “educación” en el periodo establecido entre los años 2016 y 2019.
- “Responsabilidad” aparece como término emergente en el segundo periodo analizado. Es junto a “Inspección Educativa”, el eje central en este periodo. Establece relación conceptual con “inspección”, del primer periodo, siendo su conexión consistente pero débil. Además, mantiene una unión consistente y evolutiva con el tercer periodo a través de “mejora”, dado que la correspondencia temática presenta una buena base. También la tiene con “educación”, pero su nexo es más débil. Esta temática comparte palabras clave con “conocimiento”, “supervisión educativa”, y “régimen”, del tercer periodo, lo que muestra la transformación temática en el siguiente periodo.

- “Inspección educativa”; al igual que en el tema anterior, aparece como término emergente en el segundo periodo y junto a “responsabilidad” es el eje temático del mismo. Mantiene una relación semántica con “inspección”, perteneciente al periodo comprendido entre los años 1900 y 2010. El tercer periodo se conecta de forma conceptual con “mejora”, además de compartir palabras clave con “educación”, “conocimiento” y “supervisión educativa”.
- “Evaluación interna”; siguiendo la dinámica de las dos temáticas anteriores, aparece como término naciente en el tercer periodo. No se relaciona con ningún concepto del primer periodo, aunque sí con el segundo, compartiendo palabras clave con “equidad institucional” y “educación”.
- “Mejora” aparece como figura emergente en el tercer periodo y está considerada como una de las temáticas centrales en ese periodo. Además, mantiene una conexión más fuerte con temáticas de periodos anteriores, quedando perfilada la evolución sufrida en los últimos años con la conexión conceptual marcada por “educación”, del primer periodo, y “responsabilidad”, del segundo, con la que mantiene una fuerte unión. Además, “inspección educativa” se conecta conceptualmente con ella, por lo que se le puede considerar como la base de futuras investigaciones en la temática de estudio.
- “Educación”, al igual que antes, surge como nueva temática de investigación en el tercer periodo, su relación con el segundo periodo es dispar. Con “responsabilidad” mantiene una conexión conceptual, aunque es débil. En cambio, con las temáticas “Inspección educativa”, “Supervisión”, “Supervisión educativa”, “Evaluación interna” y “Desarrollar”, comparte palabras clave de las investigaciones.
- “Equidad institucional” es un término que emerge en el tercer periodo, manteniendo una relación por compartir palabras clave con “evaluación interna”

Se puede estipular, que la evolución temática del campo de estudio sobre la Inspección Educativa no se encuentra desarrollada, aunque se comienza a establecer un perfil gracias a la base establecida por las investigaciones surgidas en el segundo periodo analizado, comprendido entre los años 2011 y 2015, que es la etapa más influyente en las investigaciones desarrolladas sobre la temática. Además, debido a la relación inherente entre inspección y calidad, es sin duda un asunto que está empezando a ser de interés para la comunidad educativa y las instituciones públicas como el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y gobiernos autonómicos como el de Castilla y León, Madrid y Andalucía. Esta última, por ejemplo, legisla periódicamente la creación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2018-19 por parte de la comunidad educativa, gracias al relieve que ha empezado a suscitar por parte de la comunidad científica.

Con respecto a las limitaciones se encuentra que, al pretender analizar en su totalidad toda la producción indexada en WoS sobre el tema tratado, se ha encontrado que existen muy pocos documentos y que aparecen de forma discontinua en un largo periodo que quedan muy lejos de la época actual y, por tanto, no han resultado significativos para este estudio. De forma que resulta más interesante centrarse en la etapa que comienza a partir de 1997, que es cuando la producción comienza a ser más abundante y está más conectada con la realidad actual. Por otra parte, al analizar las áreas de publicación se han encontrado

algunas pertenecientes al área de la medicina que se alejan bastante del tema que atañe al objeto de este estudio.

Como futuras líneas de investigación, se puede establecer un análisis comparativo con otras bases de datos, tales como Scopus o Google Scholar, para así ampliar y tener una visión más general de las líneas de investigación en las bases de datos más relevantes a nivel internacional. También resultaría interesante indagar en el porqué de los resultados obtenidos en este estudio, como los países que más producen sobre este tema en WoS o las revistas que más documentos tienen publicados, entre otras variables.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.8>
- Álvarez, C., Rodríguez, M. F. y Camacho, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la inspección educativa en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 29, 1-21.
- Álvarez, G. (2015). La educación comparada más allá de la REEC: Análisis bibliométrico de la disciplina en las cinco revistas españolas afines de más impacto entre 1995 y 2014. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 19-45. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14782>
- Berengueras, M. y Vera, J. M. (2015). La inspección de educación en España: Actual contexto normativo, organizativo y funcional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 113-129.
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, S., Young, C. y Faddar, J. (2018). Integrated co-professional evaluation? Converging approaches to school evaluation across frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>
- Cáceres, M. P., Hinojo, F. J. y Aznar, I. (2007). Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales. *Avances en Supervisión Educativa*, 6, 1-12.
- Callon, M., Courtial, J. P. y Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemistry. *Sciencitometric*, 22(1), 155-205. <https://doi.org/10.1007/BF02019280>
- Camacho, A. (2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el antiguo régimen. *Supervisión*, 21(38), 1-14.
- Camacho, A. y Rodríguez, M. (2017). La autoridad de los inspectores de educación: Auctoritas y potestas. *Avances en Supervisión Educativa*, 27, 1-19.
- Carrillo, E. (2018). School supervision: Impacts, dilemmas and transformation in basic education. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 30-39.
- Cobo, M. J., López, A. G., Herrera, E. y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- Cobo, M. J., López, A. G., Herrera, E. y Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 63(8), 1609-1630. <https://doi.org/10.1002/asi.22688>
- Cortes, R. y Lorente, A. (2013). Los retos de la supervisión educativa en América Latina y en España. *Fórum de Aragón*, 8, 17-20.

- Cuadrado, F. (2018). Inspección educativa, cuasi-mercado y gobierno por los resultados. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 30, 1-27.
- Cunha, M., Silva, D., Santos, M. R. y Albuquerque, C. (2018). Supervision and mentoring in higher education dynamics of success. *Revista Rol de Enfermería*, 41(11), 144-147.
- Dedering, K. (2018). Consultancy in failing schools: Emerging issues. *Improving Schools*, 21(2), 141-157. <https://doi.org/10.1177/1365480217753515>
- Espejo, L. M. y Calvo, M. I. (2015). ¿Contratendencias en la supervisión educativa? Las políticas de inclusión como herramienta de control formal en Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 61-78.
- Esteban, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (15), 1-13.
- González, E., Salmerón, A. y Beas, M. (2017). Cambios en el desempeño profesional de la inspección educativa en España en los últimos cincuenta años. *Revista Linhas*, 18(36), 221-250. <https://doi.org/10.5965/1984723818362017221>
- Hall, J.B. (2018). The performative shift: Middle leadership in the line of fire. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 364-378. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317>
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Cáceres, M. P. y Romero, J. M. (2019a). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Cáceres, M. P. y Romero, J. M. (2019b). Análisis cientimétrico de las publicaciones indexadas en Journal Citation Reports sobre educación física. *Movimento*, 25, e25030. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88722>
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of National Academy of Sciences*, 102(46), 16569-16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Hutto, B., Catalá, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>.
- Kemerthofer, D., Gustafsson, J. E. y Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 29(4), 319-337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- Lambrecht, M. (2018). Problems of addressing. The relationship between education administration, education politics, and single schools within the new school system management. *DDS-DIE Deutsche Schule*, 110(4), 295-311. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.02>
- Martínez, C. y Hernández, V. (2015). La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
- Martínez, M. A., Díaz, M., Lima, A. I., Herrera, M. y Herrera, E. (2014). Un análisis bibliométrico de la producción académica española en la categoría de trabajo social del Journal Citation Report. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27, 429-438. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44662
- Montero, J., Cobo, M. J., Gutiérrez, M., Segado, F. y Herrera, E. (2018). Mapeo científico de la categoría “comunicación” en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 55(26), 81-91. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-08>

- Moreno, A. J. (2019). Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la inspección educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Piezunka, A. (2019). Struggle for acceptance-maintaining external school evaluation as an institution in Germany. *Historical Social Research-Historische Sozialforschung*, 44(2), 270-287.
- Price, D. (1963). *Little science, big science*. Nueva York, NY: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/pric91844>
- Quintelier, A., Vanhoof, J. y De Maeyer, S. (2018). Understanding the influence of teachers' cognitive and affective responses upon school inspection feedback acceptance. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(4), 399-431. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9286-4>
- Ramírez, E. (2017). Historia de la inspección de educación en España. En E. Vázquez (Coord.), *La inspección y supervisión de los centros educativos* (pp. 27-60). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez-García, A. M., Raso, F. y Ruiz, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios de Comunicación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Rodríguez-García, A. M., Trujillo, J. M. y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Rodríguez, M., Álvarez, C. y Camacho, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la inspección educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 60-78.
- Romero, M. A. (2018). Use of ICT by educational inspection in Andalusia. *EDMETIC*, 7(1), 275-296. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9969>
- Schweinberger, K., Quesel, C., Mahler, S. y Hochli, A. (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.004>
- Segerholm, C. y Hult, A. (2018). Learning from and reacting to school inspection, two Swedish case narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 125-139. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212257>
- Viñao, A. (1999). La inspección educativa: Análisis socio-histórico de una profesión. *Revista Bordón*, 51(3), 251-263.
- Zhou, X. G., Kallo, J., Rinne, R. y Souminen, O. (2018). From restoration to transitions: Delineating the reforms of education inspection in China. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(3), 313-342. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9282-8>
- Zimmer, L. M., Seipp, T. y Schimdt, U. (2018). The effect of school factors on teachers' use of evidence-based knowledge a multi-level analysis of factors influencing the use of school inspection results in teachers' work. *Zeitschrift für Evaluation*, 17(2), 289-317.

Breve CV de los autores

Antonio José Moreno Guerrero

Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Doctor en Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, dentro del Programa de Modelos Didácticos, Interculturalidad y Aplicación de las Nuevas Tecnologías en las Instituciones Educativas por la UNED, Licenciado en psicopedagogía y Diplomado en Educación Especial y en Audición y Lenguaje por la Universidad de Granada. Máster en informática educativa por la UNED y Experto Universitario en la Dimensión Político-Administrativa de la Inspección Educativa. Integrante del grupo de investigación AREA (HUM-672). Autor de diversas publicaciones científicas, ponencias en distintos congresos de ámbito internacional. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-2048>. Email: ajmoreno@ugr.es

José María Romero Rodríguez

Personal Docente e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Graduado en Pedagogía por esta misma Universidad, habiendo obtenido el Premio Extraordinario Fin de Grado. Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, especialidad en Didáctica y Organización Escolar. En la actualidad cursa los estudios de doctorado en el programa de Ciencias de la Educación. Desempeña su labor investigadora dentro del grupo de investigación AREA (HUM-672). Es autor de varios artículos sobre el uso de la tecnología en la educación y los riesgos asociados. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9284-8919>. Email: romejo@ugr.es

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Personal Docente e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Granada y diplomada en Óptica y Optometría por la misma Universidad. Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, especialidad en Didáctica y Organización Escolar. Desempeña su labor investigadora dentro del grupo de investigación AREA (HUM-672). Es autora de varios artículos sobre metodologías activas y fomento de lectura en contextos desfavorecidos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9477-6325>. Email: magdalenarnp@correo.ugr.es

Santiago Alonso García

Acreditado como Profesor Contratado Doctor por la ANECA en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE). Actualmente Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Doctor en Ciencias de la Educación por la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación AREA (HUM-672). Autor de numerosos artículos indexados (Scopus, DICE, Latindex, etc.), capítulos de libros en SPI (Octaedro, Comares, EUGR, etc.), ponencias invitadas, proyectos de investigación (ERASMUS+K2, I+D+I, etc.), direcciones de trabajos de fin de maestría y trabajos de fin de grado, y estancias internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9525-709X>. Email: salonsog@ugr.es

Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC

Service Learning in Special Education Teachers' Initial Training at the University of Huelva. INCLUREC Project

Inmaculada Gómez-Hurtado *

Asunción Moya Maya

M. Pilar García-Rodríguez

Universidad de Huelva, España

La presente investigación describe la experiencia didáctica de aprendizaje servicio desarrollada en la Universidad de Huelva ligada al Proyecto de Innovación Docente INCLUREC en la que participan estudiantes de universidad, alumnado con necesidades educativas especiales y profesorado de diferentes niveles educativos. La experiencia parte de la elaboración y adaptación de recursos didácticos para el alumnado con necesidades educativas, tratando de desarrollar una formación universitaria comprometida, funcional y de servicio a estas personas y a la sociedad, y creando una red de colaboración entre universidad, escuelas y asociaciones desde una perspectiva de accesibilidad universal. La experiencia se evalúa mediante el análisis de más de 600 fichas elaboradas por el alumnado, notas académicas y cuatro entrevistas a informantes clave. Los resultados abordan las necesidades del alumnado, de recursos, de los centros que han colaborado y acerca de la formación del alumnado universitario participante. Se concluye destacando los buenos resultados académicos del alumnado universitario, la conexión con profesionales a los que la experiencia les sirve para su formación permanente y la importante contribución de recursos materiales para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Descriptores: Enseñanza Superior; Relación escuela-comunidad; Necesidades Educativas; Recursos educativos.

This research describes the didactic learning experience developed in the University of Huelva linked to the Teaching Innovation Project INCLUREC in which have participated university students, students with special educational needs and a teacher of different educational levels. The experience starts from the elaboration and adaptation of didactic resources to the student with educational needs, trying to develop a compromised, functional and functional university formation and to create a collaborative network between the university, the students and the associations since a perspective of universal accessibility. The experience evolves through the analysis of more than 600 records prepared by a student, academic rates and four interviews with key informants. The results address the needs of the students, resources, schools that have collaborated and about the formation of participating university students. It concludes by highlighting the good academic rates of the university student, the connection with professionals to those who this experience serve them as permanent formation and the important contribution of material resources to students with special educational needs.

Keywords: Higher education; School community relationship; Special needs; Educational resources.

*Contacto: inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Introducción

La enseñanza universitaria ha estado sometida a múltiples cambios en las dos últimas décadas: catálogo de títulos, planes de estudio, nuevos modelos de programaciones, metodologías docentes, enseñanza centrada en el alumnado reestructuración horaria, conocimiento de idiomas... Con estos cambios, uno de los objetivos estratégicos que se ha perseguido ha sido la "mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación", siendo algunas de las acciones necesarias, las de garantizar una docencia de alta calidad, una formación inicial adecuada y un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera (Consejo de la Unión Europea, 2009). Desde el marco europeo se insta a las instituciones universitarias a que promuevan cambios en su docencia (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).

Son muchos los estudios que se vienen desarrollando para mejorar los rendimientos de los estudiantes universitarios y ello implica revisar los modelos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza entre otros factores (Gargallo López et al., 2017; Monroy y Hernández Pina, 2014). Es así como surge nuestro proyecto de introducción del enfoque de aprendizaje servicio (ApS) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. En un primer momento para la formación inicial de futuros maestros y maestras de la mención de Educación Especial, para más tarde llevarlo también a otras especialidades y a la formación del alumnado del Máster de Educación Especial. Quince han sido las materias implicadas en estos años de desarrollo de INCLUREC (recursos para la inclusión) y con diferentes grados de implicación.

El proyecto forma parte del cambio de paradigma docente que estamos viviendo en el ámbito universitario: pasamos de un paradigma centrado en la instrucción a otro focalizado en el aprendizaje (Gargallo López et al., 2017). De acuerdo con Murillo (2012), consideramos que, para conseguir una enseñanza universitaria adecuada en la formación de maestros y maestras, para construir una escuela de calidad, debemos abogar por el desarrollo de principios inclusivos, por la eficacia y la innovación. Esto implica la construcción de una escuela para todos y todas, donde se mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje y se dé la justicia social. La colaboración es uno de los principios de este proyecto que presentamos y es una de las bases de la inclusión escolar (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La motivación inicial del proyecto era nuestra preocupación por la reducción de créditos formativos relacionados con contenidos específicos de la especialidad de Educación Especial que se había producido con el cambio de planes de estudios. El antiguo Plan de Estudios de Maestros de Educación Especial contaba con 240 créditos en su mayoría orientados a la formación para la atención de personas con necesidades especiales. El nuevo plan de estudios ofrecía una formación generalista en Educación Primaria, con sólo 30 créditos de formación específica inscritos en la mención de Educación Especial. Concretamente se ofrecen cinco materias con seis créditos cada una; éstas tienen carácter optativo, pudiendo ser elegidas por el alumnado desde segundo a cuarto curso para obtener la citada mención.

Esta nueva estructura y contenidos han implicado cambios en el desarrollo de las materias para alcanzar las competencias propuestas, así como para responder a las exigencias del crédito europeo. Estas transformaciones, así como el desarrollo de experiencias de colaboración con los centros educativos y con los Equipos de Orientación Educativa

(EOES), van conformando y definiendo una metodología basada en la colaboración universidad-centros y una formación orientada hacia la respuesta educativa concreta y real. Estos planteamientos nos han llevado hacia un enfoque y un proceso de aprendizaje y enseñanza que, en muchos aspectos, coincide con los de aprendizaje servicio. La metodología de trabajo es semejante a la descrita por Puig (2009); partimos de la detección de necesidades que se demandan (alumno/a con discapacidad para el que se le solicita la creación/adaptación de un recurso educativo), la planificación de las respuestas a las mismas y la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de la titulación que cursa el estudiante.

Para la presentación de esta experiencia y sus resultados iniciales hemos seguido las recomendaciones de Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017). A lo largo de este trabajo describimos cómo introducimos el Aprendizaje servicio (ApS) en nuestros títulos y destacamos los resultados más significativos hallados en el proceso de evaluación que estamos llevando a cabo.

1. ApS aplicado a la formación inicial de maestros en la UHU

Coincidimos con Puig y otros (2009) en que el ApS es:

Una metodología pedagógica de alto poder formativo. Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. (p. 9)

De esta forma podemos decir, que constituye un proyecto y acuerdo colaborativo con la comunidad buscando siempre alcanzar los objetivos comunes de la misma para dar respuesta a una necesidad real no cubierta (Puig et al., 2011).

Internacionalmente, el ApS se define por tres rasgos sobre los que la reflexión se hace fundamental (Mayor Paredes y Rodríguez Mar, 2015; Montes, Tapia y Yaber, 2011; Páez y Puig, 2013; Puig, 2009):

- Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.
- Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos), en la detección de necesidades, planificación de respuestas a éstas, así como en la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de la titulación que cursan los estudiantes.
- Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

Para garantizar el éxito de estas prácticas, es necesario lograr un equilibrio entre los aprendizajes del estudiante y el servicio orientado a responder una necesidad real de una comunidad (Páez y Puig, 2013); ambas partes deben beneficiarse y retroalimentarse.

El aprendizaje colaborativo según Kugelmass (2001), es necesario para que los estudiantes puedan unir los conocimientos e ideas con situaciones de colaboración, resolución de problemas y creación de nuevo conocimiento. Para ello, se necesitan experiencias en Educación Superior que promuevan estos aspectos (Häkkinen et al., 2017). Paralelamente, la participación en estas experiencias de ApS incrementa el interés en temáticas como la diversidad, reduciendo estereotipos y aumentando la sensibilidad hacia problemas tales como la adaptación del currículum –según las demandas de los jóvenes– (Root, 2005)

García y Cotrina (2015) defienden este enfoque de trabajo en el campo de la Educación. Parten de la consideración de que la educación, en su dimensión social y cívica, ha de ser construida de forma activa. Para nuestro equipo de trabajo, el ApS es una herramienta fundamental en el desarrollo de las competencias docentes y en la construcción de la ética profesional y la responsabilidad social con el entorno que tiene la propia universidad como institución. En este sentido, autores como Rodríguez Herrero, de la Herrán y Cortina Selva (2015, p. 195), hablan de “...metodología pedagógica activa que integra actividades de formación complejas para la evolución personal y de la humanidad, desarrolladas tanto en el contexto escolar como en el servicio a otros entornos de la comunidad”. Y Gil-Gómez y otros (2016) enfatizan en el ApS su contribución sobre la formación ciudadana en busca de un bien común.

Unificando este marco conceptual, concebimos el ApS siguiendo la descripción de Aramburuzabala (2013), como herramienta de aprendizaje y de transformación social, ya que posibilita que estudiantes y docentes aprendan en contacto con la realidad mientras que atienden las necesidades del entorno. Para darles respuesta, realizan cambios importantes mediante acciones de mejora, a la vez que reflexionan con una guía por parte del profesor o profesora de la experiencia vivida. En nuestro proyecto, además, la aplicación de este enfoque ha significado dar respuestas eficaces a los Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado (Unión Europea, 2007).

El proyecto INCLUREC, trata por un lado, de proporcionar al alumnado universitario participante capacidades y competencias: aplicación de conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional; desarrollar competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos; resolución de problemas dentro de su área de estudio; y aprender a aprender resolviendo problemas de forma efectiva, trabajando de forma autónoma y colaborativa, organizando, planificando y tomando decisiones. Por otro, trata de dar respuesta a las necesidades concretas de determinados alumnos y alumnas en relación con sus limitaciones y necesidades educativas, como más adelante podremos comprobar. De ahí que trabajemos sobre:

- Aprendizajes guiados: el estudiante debe investigar y completar su formación en función del caso sobre el que esté trabajando. Ello implica la adquisición de estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aplicación del aprendizaje por competencias.
- Trabajo cooperativo del alumnado tanto en el taller, como con los centros educativos. Ello supone vincular la formación inicial con la permanente del profesorado en ejercicio, y la creación de redes de colaboración entre centros.
- Elaboración y seguimiento de un recurso para un alumno/a con discapacidad, que implica un trabajo “en”, “para” y “con” la sociedad.

- La mejora de la calidad de la formación de nuestro alumnado, adquiriendo estrategias de aprender a aprender, ya que deben dar respuestas reales a una sociedad cambiante de manera autónoma.

2. Desarrollo de la experiencia: El proyecto INCLUREC

El proyecto nace en el curso 2007-2008 llegando hasta la actualidad y afianzándose como experiencia de aprendizaje servicio. Se constituye como una propuesta educativa en la que los participantes se forman y trabajan sobre necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). Se inició evaluando y creando recursos para alumnado con limitaciones de la movilidad (hasta el curso 2014-2015), para más tarde (desde 2015 y hasta hoy) diversificar los destinatarios con cualquier necesidad específica de apoyo educativo en relación a recursos educativos.

Este proyecto es financiado y avalado por la propia universidad, concretamente por la convocatoria pública competitiva del Plan Propio de la misma de cada año académico. También ha contado en ocasiones con aportaciones de otras entidades públicas y privadas. Además, conlleva el establecimiento de convenios con diferentes entidades tales como la Consejería de Educación o delegación de la provincia, concretamente los equipos de orientación educativa y departamentos de orientación de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, los Centros de Formación del Profesorado y, por otra parte, diferentes asociaciones y entidades sin ánimo de lucro.

2.1. Objetivos de la experiencia

Tanto los recursos personales como los materiales forman parte de los elementos de acceso al currículo; son imprescindibles para el desarrollo del proceso educativo y deben servir para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado. Es por ello necesario rentabilizar al máximo los recursos ordinarios, que son aquellos que existen de manera habitual en los centros (ya que muchos de los alumnos y alumnas con necesidades no precisarán de recursos específicos), y crear o adaptar otros, para aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales atendiendo a sus peculiaridades, limitaciones y posibilidades.

De aquí surge el objetivo principal de este proyecto: estudiamos y analizamos las necesidades de diferentes personas con necesidades educativas especiales para darles respuesta, a través de la adaptación de recursos. Para el desarrollo de esta meta, concretamos como objetivos a conseguir:

- Concienciar al alumnado universitario sobre la necesidad de un “diseño universal” respecto a los juegos y juguetes que se desarrollarán en Infantil, Primaria y Secundaria, donde todos los alumnos y alumnas puedan participar independientemente de sus posibilidades y limitaciones.
- Eliminar las barreras para el alumnado con necesidades educativas a la hora de participar en juegos tanto en su aula como en el patio de recreo.
- Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y de comunicación para la inclusión escolar y social.
- Desarrollar la capacidad para actuar en situaciones reales ante las necesidades de alumnos alumnas con necesidades de apoyo educativo.

- Poner al alumnado de la Facultad en contacto con materiales ya elaborados y adaptados a este alumnado.
- Favorecer la coordinación y colaboración entre los centros educativos, asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro que atienden la diversidad del alumnado y la Universidad.
- Formar y sensibilizar al alumnado en general de la Universidad respecto a las personas con discapacidad.

2.2. Metodología implementada en la experiencia

Como adelantábamos, la realidad de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior demanda nuevas metodologías didácticas a implementar en las aulas. De ahí que recurramos a metodologías activas como el ApS.

La docencia en la Universidad necesita este cambio de metodologías de enseñanza-aprendizaje, que permitan el desarrollo de los contenidos y competencias, y el aprendizaje de los mismos por parte del alumnado. Este tipo de metodologías que centra la enseñanza en los aprendizajes, en lograr el aprendizaje autónomo del alumnado partiendo de sus intereses, mirando hacia los resultados –entendiendo éstos como adquisición de competencias generales y específicas–, trata de promocionar el trabajo cooperativo, definiendo actividades de enseñanza-aprendizaje; conceptualiza la evaluación como mejora en el proceso y otorga gran importancia a las tecnologías de la información y comunicación en el proceso (Fernández March, 2006). Esto supone la implicación en experiencias innovadoras que den respuesta a las nuevas necesidades del alumnado (Bigg, 2003; Ponsa et al., 2009; Rué, 2006; Sánchez Moreno, 2007; Ubieto et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010).

Los principios del ApS de los que partimos se focalizan en considerar prioritaria la detección de las necesidades que se demandan, la planificación de las respuestas a las mismas y la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de la titulación que cursa el estudiante (Puig, 2009). Partiendo de esto, nos basamos en:

- El fomento de la experiencia y reflexión.
- Servicio real a la comunidad.
- La metodología activa y participativa.
- Trabajo en grupo.
- Trabajos prácticos como base de la formación teórica adquirida.
- Partir de las necesidades de alumnos y alumnas concretas de los centros de Primaria y Secundaria de Huelva capital y provincia.
- Trabajar en entornos de aprendizaje externos (centros escolares) e internos (taller de la universidad)
- Trabajo focalizado en el desarrollo personal, social y educativo.

2.3. Actividades realizadas desde la perspectiva de aprendizaje servicio

Si definimos el Aprendizaje Servicio como “una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2008, p. 43), el proceso que seguimos en el

proyecto INCLUREC se puede describir y concretar en diferentes actividades. El proceso comienza con la formación y organización de los grupos de alumnado de las asignaturas implicadas. Les informamos de los objetivos del proyecto, su relación con las asignaturas, criterios de evaluación... Es esencial la formación en algunas de las competencias que les van a ser necesarias para responder a las demandas de los centros. Con este objetivo se les muestran recursos elaborados por el alumnado en otros cursos, se explican las principales demandas realizadas por los centros y se les forma de manera práctica para responder a estas posibles demandas. Esta formación estará referida a la realización de las adaptaciones más básicas de material (juguetes para la comunicación, sistemas alternativos de comunicación, adaptaciones para la manipulación, adaptaciones de material escolar, sistemas de imprentillas, etc.) Partiendo de estas acciones introductorias, la secuencia de actividades que seguimos son:

- Comenzamos con el contacto con los centros tanto de Huelva capital como de la provincia, con el objetivo de determinar las necesidades de recursos de bajo coste que estos detectan respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este contacto tiene varias modalidades: el centro se pone en contacto con el proyecto, el alumnado indica centros que podrían estar interesados y también los propios equipos de orientación indican y difunden el proyecto.
- El grupo de alumnado de la Universidad, acuerda con el profesorado del centro asignado (profesorado de apoyo, tutores...) a qué alumnos y alumnas va a dirigirse el trabajo de adaptación y elaboración de recursos, sus necesidades, la adaptación necesaria, al uso que se le dará, sus finalidades... Para esta etapa se emplea una guía de entrevista y de observación con el objetivo de delimitar y analizar las necesidades de este profesor/a y la realidad del alumno/a.
- Una vez concretados y acordados los recursos a realizar, sus objetivos, necesidades y destinatarios, definimos y organizamos el plan de trabajo en relación a la elaboración del recurso o recursos. En esta fase la formación es imprescindible para poder dar una respuesta adecuada, cumpliéndose así uno de los requisitos del Aprendizaje Servicio (Gil-Gómez et al., 2016).
- Elaboración o adaptación de los recursos concretos con la supervisión y tutorización de las profesoras usando los materiales con los que cuenta el aula taller situado en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Este proceso tiene una duración variable dependiendo del recurso, la dificultad... Durante este proceso se recomienda al alumnado que mantenga un contacto personal o por medio de correo, teléfono, etc., con el centro para mostrar bocetos, aclarar dudas...
- Después de llevar el material elaborado al centro y “probarlo” con el alumnado destinatario para las modificaciones precisas y sugeridas, es presentado al resto de compañeros/as de la clase en unas Jornadas destinadas a esta finalidad. El alumnado universitario implicado describe las necesidades del alumnado destinatario, los objetivos del recurso, dificultades y sugerencias de elaboración... para responder a las limitaciones detectadas desde la perspectiva de aprendizaje servicio. Todo este proceso queda recogido también en una “ficha técnica” del material donde se recogen las características y uso con los siguientes apartados: destinatario, edad, objetivos a desarrollar, desarrollo y orientaciones didácticas.

- El material elaborado se cede al centro donde se escolariza el alumnado destinatario de la adaptación y que pretende dar respuesta a las necesidades indicadas: estimulación sensorial, autonomía personal y social, comunicación, desarrollo instrumental...que desarrollan los principios del aprendizaje servicio. El centro rellena un cuestionario de valoración de la experiencia y del recurso/s, evaluando la adecuación, uso del material, etc., pudiendo hacer propuestas de modificación de aquellos elementos que el profesor considere necesarios.

3. Evaluación del proyecto

Para la evaluación del proyecto de Innovación Docente INCLUREC y su evolución a lo largo del tiempo, definimos como objetivos:

- Analizar el número y tipo de recursos didácticos realizados a lo largo de la experiencia.
- Estudiar cuáles han sido las principales demandas en cuanto a los recursos se refiere, del alumnado con necesidades educativas especiales por parte del profesorado que los atiende.
- Realizar una descripción de los centros participantes.
- Profundizar sobre los resultados académicos del alumnado universitario.

Participantes

Los participantes en esta experiencia han sido 626 estudiantes universitarios que han elaborado los recursos didácticos y las fichas de los mismos. Profesorado de 78 centros educativos y 211 alumnos y alumnas con necesidades educativas. En el proceso de evaluación, hemos partido de las fichas de los universitarios, hemos contado con los testimonios de cuatro informantes clave (coordinadora del proyecto, una profesora de la universidad miembro del proyecto, una maestra de Educación Infantil y un estudiante de Magisterio) y con el *feedback* del profesorado en activo de los centros educativos.

Metodología de evaluación, instrumentos y análisis

La evaluación se está llevando a cabo a través de una metodología cualitativa utilizando como instrumentos las entrevistas, la observación y el análisis de documentos (fichas de los recursos, memorias de los proyectos educativos de los centros participantes y notas del alumnado universitario) En total se han analizado las 626 fichas de recursos, contrastándolo con las opiniones de los maestros/as implicados; 4 cuatro entrevistas y se ha hecho un seguimiento longitudinal de las notas del alumnado universitario.

Las fichas recogen información sobre: nombre del recurso, destinatario, áreas que se trabajan con el recurso, aspectos que desarrolla (contenidos), objetivos, actividades tipo, materiales, foto del recurso, paso a paso con fotos de la elaboración del recurso y observaciones u otros aspectos a aportar. Respecto a las entrevistas que se realizaron, tuvieron carácter semiestructurado con el objetivo de profundizar en aspectos relacionados con el inicio e implementación de la experiencia, la valoración de los participantes y las propuestas de mejora sugeridas para el futuro.

Para los análisis, el equipo de investigación elaboró un sistema de categorías a través de un proceso de codificación recurrente. A partir de dominios básicos, de forma inductiva,

se han ido desarrollando las mismas. Llegamos a las siguientes categorías (se han seleccionado cuatro): características de los destinatarios, tipo de recursos elaborados, tipologías de los centros participantes y número y características del alumnado participante en el proyecto. Éstas nos han ayudado a realizar la descripción de los resultados contrastando la información obtenida a través de los instrumentos, elaborando así un DAFO que nos permite llegar a las conclusiones del estudio que se muestran más adelante.

4. Resultados

Durante diez cursos académicos, el alumnado de la Universidad de Huelva en las diferentes materias de diplomatura y ahora de Grado y Máster, han elaborado alrededor de 312 recursos educativos para centros, entidades y asociaciones de Huelva capital y provincia y alumnado concreto y otros 320 recursos de carácter voluntario no destinado en principio a ningún alumno o alumna determinado sino a disposición de centros, familias, asociaciones... que lo soliciten. Con ellos se ha tratado de responder a las necesidades y limitaciones de alumnos/as con necesidades educativas, y a los requerimientos de formación en competencias de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de aprendizaje servicio.

Las características del *alumnado destinatario* que el alumno/a de la universidad ha tenido que valorar y observar previamente para la creación del recurso educativo han sido: motrices, cognitivas, de autonomía, de comunicación... Lógicamente la mayor parte de estas necesidades no podemos solventarlas, pero sí trabajarlas, estimularlas... de la forma más lúdica y motivadora posible, y ahí es donde se incide en el proceso de diseño de los materiales.

Es el propio profesorado de los centros educativos y/o asociaciones quienes seleccionan el alumnado al que se le va a realizar el recurso “quien trabaja con estos niños/as es quien pide los recursos...” (Entrevista a la coordinadora). La motivación de la selección suele estar relacionada con las características y necesidades del alumnado destinatario, si son alumnos de nuevo ingreso... En concreto, en estos años, se han elaborado recursos para 211 alumnos y alumnas (cuadro 1). Dentro de este número, casi la mitad (50,24%) son alumnos y alumnas con algunas limitaciones de la movilidad (parálisis cerebral, distrofias, espinas bífidas...), pero este dato es comprensible si recordamos que en un principio este proyecto iba destinado exclusivamente a este tipo de alumnado. Otro grupo mayoritario es el de alumnos con alguna discapacidad cognitiva y alumnado con Trastorno de espectro autista TEA, como se puede observar en la siguiente tabla:

Para estos más de 200 alumnos y alumnas se han diseñado e implementado 312 recursos. Éstos han sido muy diversos y las demandas también han sido muy heterogéneas pues dependían de los destinatarios, de sus posibilidades e intereses, de su edad, así como de las dificultades que el profesorado tenía respecto a adaptaciones concretas que o bien eran recursos no disponibles en sus centros, o bien, tenían poca formación al respecto y desconocían cómo adaptarlos.

Las demandas principalmente han estado relacionadas con la estimulación sensorial (27,56%) en el sentido de libros y mantas sensoriales, juguetes, móviles, etc.; juegos didácticos (18,91%); o de lógica matemática (14,74%) entre otros recursos, como podemos apreciar por cursos en el cuadro 2.

Cuadro 1. Relación de recursos elaborados en INCLUREC en función de la tipología de la discapacidad del alumno/a al que va dirigido

TIPO DE DISCAPACIDAD	PORCENTAJE DE RECURSOS ELABORADOS
Motórica	50,24%
Motórica-cognitiva	12,80%
Cognitiva	11,37%
TEA	12,80%
TGD	3,8%
Trastornos de lenguaje	2,4%
TDAH	1,9%
Sensorial-visual	0,95%
Motórica-visual	0,95%
Altas capacidades; auditiva; motórica-auditiva; cognitiva-visual; TEA-motórica; motórica- lenguaje	Cada una de ellas en torno al 0,5%

Fuente: Elaboración propia.

Las tipologías de los centros solicitantes son también diversas: Infantil, Primaria, Secundaria; capital, provincia; centros ordinarios, de especial o de compensatoria; asociaciones externas al ámbito educativo formal, etc. No hay una selección prevista a priori, ni una determinación inicial

Lo que me llamó la atención del proyecto es que lo importante son los niños, no son los centros ni los maestros, los niños; por lo que se priorizan sus necesidades y ese es el criterio de selección. (Maestra participante)

Generalmente, son los propios centros los que se ponen en contacto con nosotros para solicitar participar en el proyecto. Las fórmulas por las que conocen el proyecto son: haber participado en cursos y seminarios organizados en y por la Facultad; haber sido informados por el Equipo de Orientación Educativa de su zona o por el Centro de Profesores (CEP) de la Delegación de Educación con los que trabajamos y colaboramos; y en otras ocasiones, es el propio alumnado universitario quien les informa del proyecto y de sus posibilidades, o son ex alumnos/as que piden ayuda con un determinado caso:

Cuando llegué a mis prácticas en 3º de Grado le dije a mi tutora que tenía que solicitar recursos a INCLUREC; considero que es una de las experiencias más enriquecedoras que he vivido en la carrera y después en el máster. (Alumna participante)

Cuantificando los centros, en estos diez años el proyecto ha colaborado y ha desarrollado actividades de servicio en 78 centros entre los que podemos situar un 39,74% en la capital y un 60,26% en la provincia de Huelva. La mayoría son de Infantil y Primaria (88,61%) y en menor medida IES (6,329%) y Centros o Asociaciones de Educación Especial (1,2%). Este último curso hemos comenzado a trabajar con Asociaciones relacionadas con la discapacidad, por lo que es previsible que aumenten los porcentajes referidos a este contexto:

Es una línea que hay que trabajar más porque no sólo se trabajan con recursos en los centros, sino que también en este tipo de asociaciones e incluso familias. (Coordinadora)

Este proyecto no hubiese sido posible sin la participación del alumnado de la Universidad que es quien en definitiva lleva el peso de este servicio: acuden a los centros, evalúan las necesidades del alumnado, realizan el recurso con la consiguiente necesidad de formación al respecto...

Cuadro 2. Recursos elaborados en INCLUREC en función de la tipología del mismo y curso de elaboración

	CURSO										T*	%
	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18		
Lógica-matemática	4	2	7	7	5	2	3	3	5	8	46	14,74
Iniciación lectoescrit.	1	5	4	1	4	4	6	3	4	4	36	11,54
Estimulación sensorial	6	11	8	10	12	9	3	7	11	9	86	27,56
Comunicación	8	2	5	4	0	1	0	0	2	4	26	8,3
Autonomía personal y social	3	1	2	2	2	5	6	2	4	4	31	9,93
Útiles de lectura	2	1	1	3	0	0	3	0	0	0	10	3,2
Juegos didácticos	1	0	6	3	6	10	7	10	11	5	59	18,91
Pulseras lastradas	2	0	2	0	0	0	0	0	1	0	5	1,6
Otros	3	1	1	0	2	1	4	1	0	0	13	4,16
<i>Totales</i>	<i>30</i>	<i>23</i>	<i>36</i>	<i>30</i>	<i>31</i>	<i>32</i>	<i>32</i>	<i>26</i>	<i>38</i>	<i>34</i>	<i>312</i>	

Nota: * Total.

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de estos años, han sido muchos los alumnos y alumnas que se han formado respecto a la necesidad de dar una respuesta real al alumnado con necesidades educativas especiales que nos encontramos en los centros. Esta formación ha sido más o menos directa. Podemos cuantificar que en este periodo 1200 estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria y del Máster Oficial en Educación Especial han conocido el proyecto, se han formado en él, han conocido los recursos elaborados y ofrecido a los centros. Entre estos, 626 han participado de forma directa en el proyecto realizando los recursos y con las actividades antes descritas, desde las diferentes materias de las antiguas diplomaturas y desde los actuales Grados y Master de Educación Especial de la Universidad de Huelva.

Un dato fundamental es que la participación en este proyecto no era obligatoria. Se define como una oportunidad de aprendizaje complementaria dentro del sistema reglado de materias. En los últimos cursos (desde el curso 14/15), sin embargo, en las asignaturas de máster se han incluido como tareas obligatorias, siendo valoradas positivamente por los estudiantes:

Yo siento que los estudiantes valoran mi asignatura gracias a INCLUREC, ellos dicen que elaborar una tarea que tiene un fin real les hace estar ilusionados; esto ha hecho que en los últimos cursos lo lleve a cabo de forma obligatoria. (Profesora participante)

Si nos referimos a los resultados académicos obtenidos por los alumnos y alumnas universitarios participantes en las asignaturas implicadas en el proyecto, se aprecian unos resultados muy favorables en términos cuantitativos. Así, por ejemplo, en la asignatura de grado *Refuerzo pedagógico a la diversidad* el 79,2% de los alumnos matriculados en los últimos cinco cursos han superado la asignatura. El porcentaje de alumnos de esa asignatura que han obtenido notas muy altas (Sobresalientes o Matrículas de Honor)

durante esos cursos es del 21,9%, siendo además positiva la evolución de este tipo de notas muy altas: han pasado de representar el 9,3% en el curso 2013/14 al 38,3% en curso 2017/18. Si atendemos a las asignaturas de máster que también incluían estas prácticas con carácter obligatorio (*Discapacidad motórica y Alumnado con espectro autista*) también se observan resultados académicos que indican un alto aprovechamiento de las enseñanzas impartidas (cuadro 3).

Cuadro 3. Resultados académicos del alumnado por curso académico y asignatura (en porcentaje)

ASIGNATURA	CURSO				
	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Refuerzo pedagógico a la diversidad del alumnado (Grado E. Primaria)	MH: - Sob: 9,23 Not: 43,07 Aprob: 20,00 Susp: 24,62 NP: 3,08	MH: 5,70 Sob: 12,50 Not: 45,90 Aprob: 21,25 Susp: 10,90 NP: 3,75	MH: 2,09 Sob: 14,19 Not: 40,79 Aprob: 24,07 Susp: 12,46 NP: 7,71	MH: 3,45 Sob: 24,24 Not: 38,64 Aprob: 11,36 Susp: 15,91 NP: 6,40	MH: 2,90 Sob: 35,37 Not: 39,73 Aprob: 2,90 Susp: 8,80 NP: 10,30
Discapacidad Motórica (Máster E. Especial)	MH: - Sob: 35,00 Not: 45,00 Aprob: 20,00 Susp: - NP: -	MH: - Sob: 44,18 Not: 34,88 Aprob: 18,60 Susp: - NP: 4,34	MH: - Sob: 55,00 Not: 28,50 Aprob: 8,00 Susp: - NP: 8,50	MH: - Sob: 48,78 Not: 14,63 Aprob: 29,26 Susp: 2,46 NP: 4,87	MH: 2,59 Sob: 53,24 Not: 24,67 Aprob: 16,88 Susp: - NP: 2,62
Alumnado con Espectro Autista (Máster E. Especial)	MH: - Sob: 42,50 Not: 55,00 Aprob: - Susp: - NP: 2,50	MH: - Sob: 60,47 Not: 23,26 Aprob: 6,98 Susp: - NP: 9,29	M. Honor - Sob: 35,29 Not: 47,07 Aprob: 5,88 Susp: - NP: 11,76	MH- Sob: 36,59 Not: 43,90 Aprob: 17,07 Susp: - NP: 2,44	MH: 2,77 Sob: 62,53 Not: 29,16 Aprob: 1,38 Susp: - NP: 4,16

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la asignatura de grado, tanto el porcentaje de alumnos que superan la asignatura (94,7% de promedio de los últimos cinco cursos) como el porcentaje de notas muy altas (desde el 38,7% en el 2013/14 al 60,6% en el 2017/18) pueden ser considerados indicadores de muy buen rendimiento en esas asignaturas. Aportamos a modo de ejemplo algunos recursos elaborados por el proyecto en el presente curso (cuadro 4).

5. Discusión y conclusiones

Son diez cursos académicos los que llevamos trabajando con este modelo y las autoras de este trabajo hemos reflexionado sobre los beneficios y necesidades-dificultades que encontramos en este tipo de experiencias docentes. Nuestro proyecto no trata de una intervención institucionalizada oficialmente. Por ejemplo, en experiencias como la de Freixa y otros (2013) de la Universidad de Barcelona han creado una oficina dependiente del decanato para dinamizar, liderar y hacer un seguimiento de las experiencias de ApS. Esto mismo sucede con el de la Universidad de Zaragoza (Arranz, Vázquez y Abán, 2013). En el proyecto de la UHU, el establecimiento de redes de colaboración con la firma de

convenios, el apoyo al alumnado y la evaluación de la propuesta, se hace desde la coordinación y con el grupo de profesoras implicadas en diferentes materias (dos o tres anualmente de manera estable). Ello nos lleva a plantear líneas futuras de trabajo que den soporte y logren ampliar y dar más visibilidad al proyecto.

Cuadro 4. Algunos recursos elaborados en INCLUREC durante el curso 2017-18 con referencia al alumnado destinatario

RECURSO ELABORADO	ALUMNADO DESTINATARIO
Muñeco partes del cuerpo; Paneles partes de la cara; Ruleta de emociones	Aula específica. 4 alumnos 14, 11,12, 10 años con discapacidad cognitiva
El tocador de Blanca (comunicación)	18 años TEA. Discapacidad cognitiva
Sistema de comunicación	Alumna 5 años TGD
Emparejamiento de imágenes; Recursos método Teacch	Alumno 9 años. Retraso, TEL, rasgos autistas
Botellas sensoriales; Pisadas sensoriales	Aula específica, alumno discapacidad motora; 10 años
Máquina de sumar; Máquina de restar	Alumno 8 años (2º Primaria) con S. Asperger
Abaco; Fichas 1-100; Libro de emociones	Aula específica alumnado TEA
Tablero interactivo; Láminas imantadas	4 años Síndrome x Frágil. 6 años Parálisis cerebral
Pizarra imantada matemáticas (futbol)	Parálisis cerebral 7 años en 2º
6 bandejas de luz para diversos centros	Diversos centros y aulas
Ruleta silábica; Libro sensorial	Clase de 2º con un niño TADH y una niña TDA
Libro sensorial	Niño 9 años con retraso grave
El juego de las sílabas; Panel sensorial	6 años síndrome Prader-Willi
Alfombra sensorial; Caja sensorial	Niño 3 años TEA
El escenario del 100 (ABN)	Alumno con 14 años TEA

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto tal y como hemos ido describiendo tiene dificultades y fortalezas. Comenzando por las primeras, podemos referirlas a los dos vértices del proyecto: universidad y centros. Respecto al primer contexto, es una limitación la dificultad de llevarlo a cabo con los recursos con los que contamos. El peso del trabajo recae en el profesorado universitario, mientras que la evaluación del alumnado para el que se diseña el material, es realizado por los estudiantes universitarios en colaboración con maestros, tutores, maestros/as de apoyo,...Exige una formación del alumnado, tiempos de tutorías, coordinación de los grupos... y este proceso no siempre se entiende como una formación para atender a la diversidad; no siempre es contemplada como un desarrollo de competencias imprescindible para desarrollar una opción profesional futura. A veces se percibe como una práctica “más o menos interesante” por parte de los propios docentes. También apreciamos como limitación la poca visibilización del proyecto dentro de la Facultad por parte del profesorado y alumnado de otras menciones que no sean las de Educación Especial. Por otro lado, desde los centros, en estos años hemos encontrado limitaciones en el momento de ofrecer información de las características de determinados alumnos y alumnas, la imprecisión de las demandas y en otros la falta de contextualización a la hora de solicitar “imposibles” al alumnado del Grado o Máster.

Como fortalezas, los niveles de participación tanto del alumnado universitario como del profesorado de los centros solicitantes de recursos son muy altos. Junto a ello, los resultados académicos de los estudiantes en formación son positivos y en las evaluaciones

de la asignatura muestran una alta satisfacción año tras año. Ferguson, Hanreddy y Draxton (2011) afirman que, si escuchamos a nuestros estudiantes, lograremos mejorar su compromiso en los procesos de toma de decisiones sobre los entornos –y nosotros añadimos– procesos de aprendizaje. Contribuiremos a mejorar su motivación e involucración. En nuestro caso, implicar a los estudiantes también significa adoptar un posicionamiento ideológico respecto al campo de investigación. Como afirma Messiou (2008, basándose en varios estudios; Messiou, 2014), desde esta postura estamos considerando al alumnado como iguales, como aliados y como herramientas clave para la mejora de las escuelas, la enseñanza y los aprendizajes. Como indican en este sentido Muntaner, Roselló y De la Iglesia, (2016) los logros de todo el alumnado y estos avances significan cambios importantes en el sistema educativo y en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Por todo ello y para un mejor desarrollo de estos programas y experiencias, creemos que en el futuro sí debemos reforzar algunas cuestiones:

- Se debería realizar una ampliación de créditos ECTS tanto para los alumnos/as como en el plan de organización docente para el profesorado. Un mayor tiempo para la materia ayudaría a desarrollar más las clases teniendo tiempo con el alumnado, y a éstos a disponer de más espacios para el aprendizaje.
- Creemos que el proyecto enriquece el plan de estudios y podría extenderse a otras materias si se logra tener un respaldo institucional.
- Es necesario visibilizar y difundir aún más el proyecto en la facultad y centros educativos, así como en las asociaciones.

Aplicando un modelo empresarial de evaluación DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades;), que ha sido empleado en otras experiencias de ApS como la de Arranz, Vázquez y Abán (2013), podemos resumir la evaluación de nuestra propuesta (cuadro 5).

La reflexión sobre el método de trabajo que seguimos en el ApS nos lleva a considerar la existencia de algunas asociaciones, señaladas por Monroy y Hernández Pina (2014), como la “asociación entre el enfoque profundo de aprendizaje y la percepción de libertad para aprender” (p. 115), “y entre las formas de enseñar... caracterizada por apoyo al estudiante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y con relevancia para la práctica profesional” (p. 114), que en nuestra experiencia tratamos de garantizar. Para ello, creemos en el futuro el proyecto debería incluir herramientas de evaluación de los rendimientos específicas y desarrolladas a partir de algunos proyectos europeos. Además, debemos mejorar el sistema de seguimiento del proyecto, no sólo por la posible ampliación a nuevos colegios, institutos o asociaciones, sino por mejorar los aprendizajes y adquisición de competencias de nuestro alumnado. Así por ejemplo creemos interesante utilizar medidas de “aprendizaje para aprender” de Fredriksson y Hoskins (2008); cómo trabajar y definir los resultados de aprendizaje (Cedefop, 2011); así como otras herramientas definidas dentro del trabajo de la Unión Europea centrado en la evaluación de competencias (Comisión Europea, 2012). La ejecución de este enfoque de ApS es compleja y necesita de mayor respaldo institucional y una mayor difusión, tal y como adelantábamos. Paralelamente, las colaboraciones con los centros se están organizando mediante convenios. Y esperamos mejorar la evaluación del proyecto y del diseño y uso de los recursos educativos, gracias a la retroalimentación que recibiremos a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*. Éste ha sido validado recientemente y va dirigido al

profesorado en activo y a nuestro alumnado para realizar la evaluación y seguimiento del uso del recurso, así como los avances educativos y de integración del alumno/a para el que se ha diseñado. Estamos de acuerdo con Fiuza y Sierra (2017) y Gezuraga (2017) en que el desarrollo de una experiencia de ApS supone una importante aportación a nuevos modos de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, generando cambios en la forma en que se enseña a los futuros maestros y en cómo éstos aprenden, pero también en el estilo docente que en el futuro desarrollarán en sus aulas.

Cuadro 5. Evaluación del proyecto INCLUREC empleando modelo DAFO

NIVEL INTERNO	Fortalezas	Profesorado universitario implicado en las materias y altamente motivado Buen clima y colaboración entre profesorado (de distintos niveles) y profesionales de asociaciones Se conecta el trabajo entre materias tanto de grado como de posgrado Alta motivación del alumnado y alta participación Buenos rendimientos en la evaluación del alumnado universitario Satisfacción en las evaluaciones de las asignaturas participantes en el proyecto, por parte del alumnado universitario
	Debilidades	Poca implicación de otro profesorado ajeno al proyecto No se difunde a nivel interno Supone una mayor inversión de tiempo y trabajo previo por parte del profesorado universitario No hay reconocimiento institucional Dificultades temporales para planificar y coordinar la experiencia por parte del profesorado implicado Sobrecarga de trabajos en el caso del alumnado universitario Debemos mejorar los sistemas de evaluación de los recursos haciendo un mayor seguimiento de su uso en el aula Debemos mejorar los instrumentos de evaluación de las competencias que el alumnado universitario adquiere
NIVEL EXTERNO	Oportunidades	El profesorado de enseñanzas medias participa activamente y demanda la colaboración activamente El proyecto se difunde por el “boca a boca” y cada vez hay más demandas por parte de los centros educativos La satisfacción por los recursos elaborados y el trabajo que el alumnado universitario realiza, por parte del profesorado de los centros educativos es muy alta Los EOE de la zona colaboran activamente en darle una mayor visibilidad al proyecto formativo de ApS Las familias están empezando a participar y a demandar adaptaciones para mejorar las condiciones y recursos en el hogar
	Amenazas	No se trabaja a nivel institucional universitario Los profesores jóvenes no tienen estabilidad laboral y son los que más suelen participar en estas experiencias Aunque los EOE, y Delegación difunden el proyecto, no recibimos un apoyo institucional para mejorar la colaboración entre centros educativos-universidad, ni en la elaboración de los recursos. Cada vez es más complejo el acceso a los centros educativos

Fuente: Elaboración propia.

Para nosotros es un reto personal y profesional mejorar la formación de los y las futuros docentes y una experiencia enriquecedora profesional y personalmente sobre la que deseamos seguir avanzando. Esta experiencia de ApS es un intento más de garantizar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, sin olvidar la complejidad del cómo lograrlo (Kyburienne y Navickiene, 2015; Romero-Jeldres et al., 2018)

Agradecimientos

Experiencia financiada por las ayudas a Proyectos de Innovación Docente del Plan Propio de la Universidad de Huelva de todos los cursos desde el 2007.

Referencias

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Arranz, P., Vázquez, S. y Abán, A. (2013). El proyecto de aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coord.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 299-304). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Cedefop. (2011). *Using learning outcomes*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Recomendaciones del parlamento europeo y del consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf
- Comisión Europea. (2012). *Education and training 2020 work programme thematic working group 'assessment of key competences' literature review, glossary and examples*. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture
- Consejo de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020") Diario Oficial nº C 119 de 28/05/2009*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01))
- Ferguson, D., Hanreddy, A. y Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fredriksson, U. y Hoskins, B. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Ispra: European Commission.
- Freixa, M., Puig, J. M., Martín, X. y Escofet, A. (2013). Hacia la institucionalización del ApS en la universidad. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 312-315). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. y Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices: A framework for

- enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>
- Gargallo López, B., Jiménez Rodríguez, M. A., Martínez Hervás, N., Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20(2), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19036>
- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Fiuza, M. J. y Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. <https://doi.org/10.6018/j/308951>
- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y servicio (ApS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, 19(1), 1-3.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Kyburiene, L. y Navickiene, G. (2015). The value of the model of a socially integral teaching/learning environment in the classroom from the point of view of learners who tend to socially withdraw. *Citizenship, Social and Economic Education*, 14(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/2047173415603000>
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 19(1), 262-279.
- Messiou, K. (2008). Understanding children's construction of meanings about other children: Implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 27-36. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00099.x>
- Messiou, K. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices. A strategy for teacher development. Accounts of practice*. Southampton: European Union.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Muntaner, J. J. Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F. J. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 3-4.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.

- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-22.
- Ponsa, P., Amante, B., Roman, J. A., Oliver, S., Díaz, M. y Vives, J. (2009). Higher education challenges: Introduction of active methodologies in engineering curricula. *International Journal of Engineering Education*, 25(4), 799-813.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 298, 45-67.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., ... y Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A. y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>
- Romero-Jeldres, M., Ramos, R., Castillo, C., Pérez, D. y Hernández, N. (2018). Aprendizaje servicio en la educación superior: Desde la participación individual a la participación institucionalizada. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 123-141.
- Root, S. (2005). Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact. En S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *The national service-learning in teacher education partnership: A research retrospective*. Greenwich: Information Age.
- Rué, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Sánchez Moreno, M. (2007). *Cómo enseñar en las aulas a través del estudio de casos*. Zaragoza: ICE.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Ubieto, I., Domingo, M., García, F. J. y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: Metodologías activas en información y documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Unión Europea. (2007). *Conclusiones del consejo de la unión europea (y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo), sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/acortesalegre/conclusiones-del-consejo-de-europa-sobre-la-mejora-de-la-calidad-del-profesorado-2007>
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea Ediciones.

Breve CV de las autoras

Inmaculada Gómez-Hurtado

Doctora en Psicopedagogía y Profesora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva.

Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la atención a la diversidad y la inclusión educativa, el liderazgo educativo y el estudio de los aspectos organizativos y didácticos en los centros educativos. Información del grupo de investigación al que pertenece: <http://www.uhu.es/doce>. Pertenece a la Red RILME: <http://www.rilme.org/>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>. Email: inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Asunción Moya Maya

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación DOCE de la citada universidad. Su investigación y docencia se relaciona principalmente con temáticas relativas a la atención a la diversidad, inclusión y apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales, de las que ha dirigido numerosas tesis doctorales y publicado diversos artículos y libros. Información del grupo de investigación al que pertenece: <http://www.uhu.es/doce>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8039-7719>. Email: asuncion@dedu.uhu.es

M. Pilar García-Rodríguez

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva y actualmente su directora. Investigadora Principal del Grupo de Investigación DOCE (<http://www.uhu.es/doce>) y miembro activo de RILME (Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Escuela, <http://www.rilme.org/>). Su investigación y docencia se relaciona principalmente con temáticas relativas a la evaluación de la mejora de la escuela, desarrollo del liderazgo y atención a la diversidad. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4796-781X>. Email: mpgarcia@uhu.es