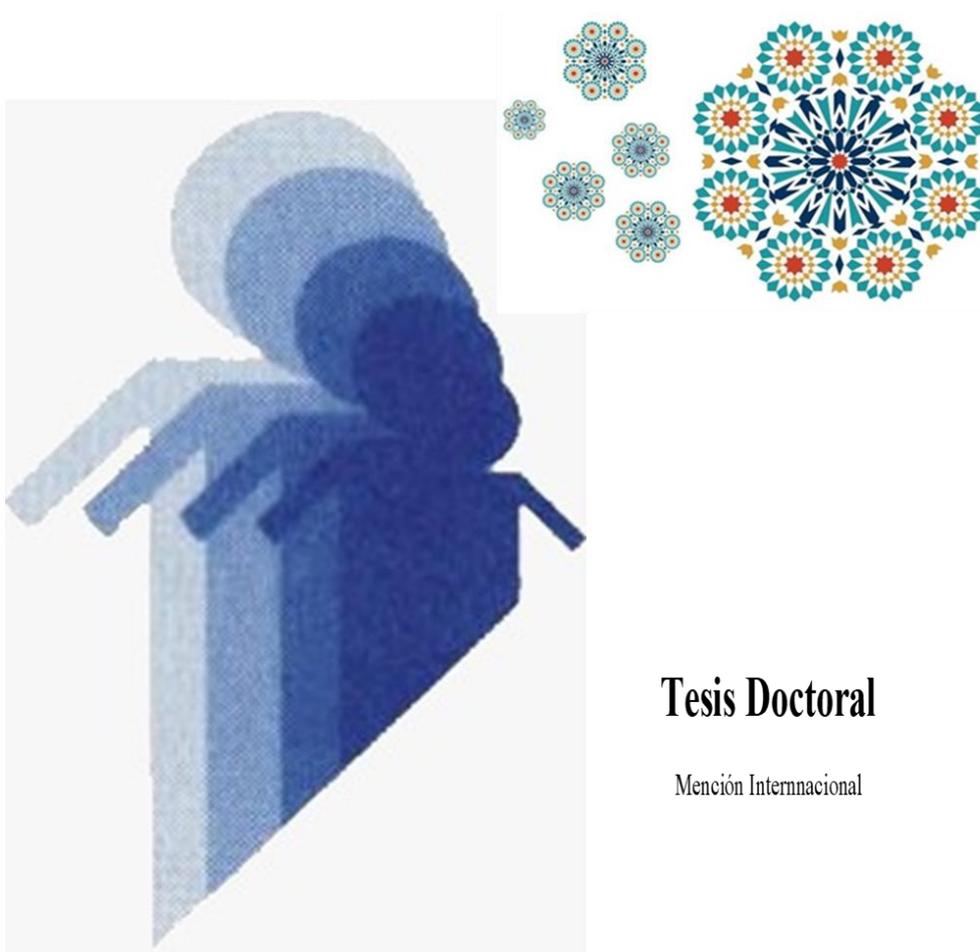

Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. Liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos

Javier de la Hoz Ruíz



Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Directores: Jesús Domingo Segovia y Mohammad Khalil

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Javier de la Hoz Ruiz
ISBN: 978-84-1195-734-2
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102868>

Prólogo

Esta tesis se ha escrito con la esperanza de que sea leída y comprendida de manera clara, facilitando al lector la asimilación del mensaje general que pretende transmitir. Esta tesis no se puede entender como un libro. La verdadera comprensión y el desarrollo de habilidades significativas surgen a partir de una visión amplia, que se va enriqueciendo lectura tras lectura, hilando teorías y, lo más importante, construyendo el conocimiento entre esta tesis, las pasadas y las futuras.

De esta forma, cualquier persona podrá refutar, mejorar o criticar libremente, sin miedo al fallo o a que se tome de forma personal. El objetivo es siempre ayudar a quienes tenemos al lado, no destacar por tener la razón o por el ego, ya que, al final, eso no sirve de nada cuando se apagan nuestros corazoncitos. Lo que dejas en este mundo es lo que realmente puede salvar vidas y trazar caminos que ayuden a los demás a vivir de manera plena.

Este proceso implica conocerte, analizar cómo ese conocimiento encaja en tu vida y reflexionar sobre las consecuencias de aplicarlo. Es crucial saber lo que es correcto y tomar consciencia, pero eso no siempre implica que esté en sintonía con tus propias convicciones.

Te digo todo esto porque, antes de enfrentarse a cualquier lectura, debería ser fundamental comprender cómo leer de forma adecuada, evitando caer en la trampa de la novedad que capta nuestra atención. Sería ideal que nos enseñaran a cómo leer desde una perspectiva psicológica, permitiéndonos ir más allá de la mera primera impresión emocional.

La ciencia nos guía hacia lo que es correcto, pero no siempre está en armonía con nuestras necesidades o convicciones personales. A veces, lo científicamente correcto puede no ser lo mejor en ciertos contextos y personas.

El equilibrio se encuentra al compartir y colaborar, lo que nos diferencia de las máquinas y del egoísmo tecnológico. Compartir nos reconecta con nuestra humanidad y fortalece nuestro sentido de comunidad, algo esencial para no perder de vista nuestra naturaleza en un mundo cada vez más individualista, y no tengo duda de que todas nuestras actitudes egoístas nos vienen de vuelta de una forma u otra.

No basta con adquirir información o conocimiento, lo realmente importante es cómo se utilizan. Dos

personas pueden ser genios, pero lo que los diferencia son sus valores y su capacidad de usar ese conocimiento para el bien o para el mal. Como bien ejemplifican Batman y el Joker, el uso del conocimiento puede ser individualista o colectivo, puede servir para satisfacer solo a uno mismo o generar un bien común.

Para abordar este fenómeno, en esta tesis trato de que Batman sea el personaje por excelencia, dándole sentido a orientar nuestro conocimiento al bien comunitario para compartir un mundo más justo y equilibrado. En fin, tampoco me tomes demasiado en serio, estoy medio loquillo... Quédate con lo que te sirva en términos prácticos y no científicos.

Soy Javier de la Hoz-Ruiz, hijo del Antonio “el Jeromito” y de la Mari “La de la Josefa”, hermano de Antonio “el Futbolista”.

Una vez presentado, ofrezco mi particular mirada sobre el sentido de la tesis me gustaría darle a cada una de las partes que componen el título de mis tesis asociándola con ideas de películas.

Sobre Comunidades de Práctica Profesional

“La felicidad solo es real cuando se comparte, la esencia de las comunidades de práctica, donde el crecimiento conjunto es lo que enriquece. Es en la colaboración donde cada uno encuentra su propósito y valor profesional, siendo útil y celebrando los logros compartidos”

Hacia rutas salvajes.

Sobre mejora del aprendizaje

“Desde el primer día sufrimos al nacer, aprendemos que el tiempo es valioso. Sufrimiento y fracaso son parte inevitable del proceso y, como hasta en lo conocido, puede sorprendernos; aprenderemos hasta el último día de nuestras vidas”

In time. MoneyBall

Sobre liderazgo

“El liderazgo se fundamenta en la confianza, en hacer sentir seguro al equipo. El líder desde el medio es quien guía con cariño, reconociendo sus emociones negativas de la vida para unir, no dividir. El amor y la compasión siempre son las mejores armas de un buen líder”

Sobre capital profesional y redes de aprendizaje:

“Las redes de personas generan descontrol, por lo tanto, traen lo inesperado, pero también generan oportunidades. Como maestros de la improvisación, debemos gestionar lo impredecible, tomar decisiones en medio del caos, y aprender día a día sin perder el foco, ya que el ser humano es lo más impredecible jamás visto en la historia”

Piratas del Caribe

Contextos retantes

"Que las cosas sean de una manera no significa que no puedan cambiarse. En los contextos más difíciles, la grandeza surge al mirar hacia el horizonte. Primero principios sólidos, luego estrategias valientes para transformar la realidad. Antes de la fe, la fama y la justicia dadme la fuerza para encontrar la verdad”

Merlí

Firmado Javier de la Hoz-Ruíz, aceite en vena, sabiduría nazarí, coraje vikingo, alegría indiana y fiel a las ocho barras.

Agradecimientos

Pues que tarea más difícil ¿No?. Seguro que alguien me dejó en el olvido... Tantas personas han aportado su granito de arena durante toda mi vida, es más, esta tesis empieza desde tantos años atrás con personas que han luchado para sacar adelante cada generación de la que procedo, abuelos, bisabuelos... cuanto esfuerzo, trabajo y sacrificio para que hoy en día disfrutemos de las grandes comodidades que disponemos y que no pudisteis disfrutar... Cuanto falta nos hace hoy en el presente de esos valores de cuidado y mirar por los demás...

Pero voy al presente...

A Jesús Domingo, tengo claro clarinete que esta persona si hubiera estado al frente de un país, sería más justo y lleno de muchas más buenas personas. Su visión de sistema, cuidado emocional, creatividad y apreciación de la valía del tiempo ya van marcados en mi corazón, más que un director de tesis...mucho más...

A Mohammad Khalil y su familia, él ha hecho que tenga otra pequeña familia en Noruega, me ha hecho sentir en casa, en mi hogar, convertir el frío noruego en refugio, gracias de corazón por cuidarme tan bien y darme siempre esos consejos tan valiosos

A mi segunda casa profesional, SLATE y especialmente a Barbara Wasson por confiar en mi desde el principio, gracias por todas las oportunidades que me habéis dado y probar ese magnífico chocolate noruego. Aquí también he podido conocer a una de las personas más ética como es Paul Prinsloo, ojalá llegar con esa pasión por la vida a tu edad.

Toni, creo que a veces no percibimos la grandeza de la cosa y nos hace falta películas para mostrarlo, Nelson Mandela unió un país, pero es que Toni ha sido capaz de unir a un pueblo en torno a La Algarabía y su persona. Muchas gracias a todas las personas que forman parte de esa gran familia... usuarios, trabajadores, familias, voluntarios...

A Lola, Charo, Nieves, Amparo y María José, ellas me abrieron la puerta de unos maravillosos colegios que no podrían estar en mejores manos.

A Rosario Arroyo, sin ella nunca hubiera tenido la oportunidad de estar donde estoy, y como no

mención especial a Jesús Montejo, el mejor estadístico que puedes tener a tu lado, pero mejor amigo fiel. A Antonio Luzón, por su apoyo y cariño. A Asunción Romero, ningún profesor te va a contestar tan rápido los emails. A Diana Amber, la persona más tierna y buena que creo que he conocido. A Rawad, mi amigo francés, nobleza y diversión garantizada mientras aprendes. Señor Javi Mula, recuerda que somos humanos y algún día morimos, grandes momentos compartidos contigo en momentos clave de mi vida. Gracias, amigo. A Marta Olmo, ella es *la mejor buey que se puede encontrar la piraña*, valiente y apasionada. Mario Rodolfo, nadie baila mejor que tú.

A compañeros de Departamento, revista y proyecto, Antonio, Puri, Lina, Ana, Marina, Marta, Cristina, Asun, Carmen, Mari Carmen, Eric, Alejandro, Juan Antonio, Juanma, José Luis... Sin olvidar al grupo de investigación ESPSIDO, liderada por la persona que ha estado a mi lado desde el principio, me hizo sentir muy bien en un momento importante de cambio de mi vida, en estos momentos te sueles sentir solo y el me hizo sentir justo lo contrario. Gracias Antonio Miñan. Como no, gente que me ha hecho descubrir mundo, Claudia Amanda, Maria Assunção, Fernando, Miguel Ángel, Oscar...

A mis amigos Noé Marín Dj, Jesús Vergara el militar, Juan Palomares el artista, Alfonso García el policía, Sergio Pérez bombero león, Daniel Morente el granadino con más artes de todos y tu también Encarni, Andrés Ballesteros el orejillas, Borja González el empresario, Emilio Martínez el cantante, Santiago Pérez el rizos, Víctor Martínez actor, pizzero y tenista, Antonio Acosta Polonio, José Boquerón, Santi el rizos y no se me podía “caer” en el olvido María Dolores López, por supuesto perdón a todos lo que me haya podido dejar en el olvido.

Sin olvidar a grupos de amigos que tantas sonrisas me han dado los gran Follapoco, asintomáticos de clausula, ingenieros, alcólsín... Mis amigos de SAFA, IES Las Villas, Carrera, Máster... y, por supuesto, los equipos de fútbol que han acompañado mi vida, mi Castellar querido con Cali, Mateo, el capi, Juanito, Rafa, Manolo, Víctor, Carlos, Sergio, Joaquín... Pinos Puente, Deifontes, Peligros con una persona única Miguel Álvarez... sin olvidar el gran Rayito, “*la crème de la crème*”.

A Eli y Sandra, mis compañeras de viaje en etapas muy importantes de mi vida y de las que tanto he aprendido, sin olvidar todo lo que me han aguantado y apoyado, me habéis hecho muy feliz dándome momentos únicos.

A mis familias de la Hoz-Díaz, De la Hoz-Olivares, De la Hoz-Soriano, Ruíz-Paco y como no Paco-Mora, tíos, primos y mi Mario y Carmen, que bonito es compartir así camino.

Mención especial a mi tata Ana, creo que es el corazón menos egoísta que he podido vivir a mis 27 años que tengo actualmente, vivir por y para los demás.

A mi hermano Antonín, qué sería de mí sin tu ayuda incondicional, cuidándome y protegiéndome desde pequeño, dándome el mejor amor de hermano que me has podido dar.

Y, ante todo, a mis padres... en que día decidisteis tener a la cabeza loca que hoy está escribiendo estas líneas. Rectifico lo anterior, los mejores padres del mundo mundial, aquí estoy defendiendo esta tesis fruto de vuestro trabajo, esfuerzo y sacrificio por mí, creo que no tendré vida ni forma de expresar lo mucho que os quiero.

Quiero finalizar dedicando esta tesis a Manolín, nadie muere mientras esté en el corazón de las personas vivas.

Financiación

Esta tesis cuenta con el apoyo de la subvención de contratos predoctorales para la formación de doctorandos prevista en el Subprograma Estatal de Formación dentro del Programa Estatal para el Desarrollo, Atracción y Retención del Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación. 2021-2023, implementado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (número de subvención PRE2021-098075), asociado al proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Además, este trabajo ha sido financiado a través de la subvención del proyecto B-SEJ-234-UGR20 otorgada por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), *A Way to Make Europe*.

Además, durante el desarrollo de la tesis, al autor de la tesis ha obtenido 3 ayudas asociadas a este trabajo en concurrencia competitiva como investigador principal.

Proyecto (COF-DL270-2023) “Conectando Saberes e incrementando el capital profesional: Un Puente de Aprendizaje Inclusivo entre alumnos de diferentes instituciones” según la resolución del Vicerrector de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Programa “Apoyo y Promoción de la Investigación en el Ámbito de la Igualdad, la Inclusión y la Sostenibilidad Social”, del Plan de Investigación y Transferencia de la propia Universidad de Granada 2023.

Proyecto (INV-IGU241-2023) “Explorando nuevos horizontes educativos en una escuela conectada mediante análisis de redes sociales. Estrategias de mejora en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizajes ampliadas bajo la agenda 2030” según la resolución del Vicerrector de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Programa “Apoyo y Promoción de la Investigación en el Ámbito de la Igualdad, la Inclusión y la Sostenibilidad Social”, del Plan de Investigación y Transferencia de la propia Universidad de Granada 2023.

Proyecto (INV-IGU201-2022) “Estado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria Pre y Post Pandemia Covid-19. Hacia una construcción de capital docente profesional bajo la agenda 2030” según la resolución del Vicerrector de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de 22 de diciembre de 2022, por la que se publicó el Acuerdo de 19 de diciembre de 2022 de la Comisión Evaluadora que resuelve definitivamente el Programa “Apoyo y Promoción de la Investigación en el Ámbito de la Igualdad, la Inclusión y la Sostenibilidad Social”, del Plan de Investigación y Transferencia de la propia Universidad de Granada 2022.

ÍNDICE

Prólogo.....	4
Agradecimientos.....	8
Financiación	12
ÍNDICE.....	14
Resumen	16
Abstract	20
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	24
Introducción y justificación	26
<i>Objetivos de Investigación</i>	29
<i>Estructura y diseño de la tesis doctoral</i>	31
PARTE 1. MARCO TEÓRICO.....	36
<i>Capítulo 1. Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (CdP-A)</i>	38
1.1. Construcción del concepto de Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (CdP-A)	38
<i>Capítulo 2. Estado de la Cuestión</i>	50
2.1. Revisión sistemática sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes	50
2.2. Las Learning Analytics para el desarrollo del Capital Profesional en CdP-A (artículo: Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review)	70
<i>Capítulo 3. CdP-A para la Inclusión en Centros Ocupacionales. Inclusión Exclusión, Vulnerabilidad, y Zonas Desafiantes</i>	110
3.1. Inclusión Exclusión, Vulnerabilidad, y Zonas Desafiantes.....	110
3.2. Historia y Legislación de los Centros Ocupacionales en España	118
3.3. CdP-A en contextos retantes.	121
3.4. CdP-A por la inclusión.	125
PARTE 2. METODOLOGÍA	131
<i>Capítulo 4. Metodología de investigación</i>	133
4.1. Tipo de investigación	133
4.2. Diseño y proceso de investigación	133
4.3. Consideraciones éticas	135
4.4. Estudio Panorámica del estado de la cuestión	136
4.5. Estudio de caso para obtener una comprensión panorámica de la Comarca de Las Villas	136
4.6. Estudio de Caso Intrínseco, el Centro Ocupacional La Algarabía de Villacarrillo.	140
PARTE 3. PRESENTACIÓN y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	158
<i>Capítulo 5. presentación y discusión de resultados de investigación</i>	160
5.1. Estudio 1. Panorámica del estado de la cuestión (Ver capítulo 2).....	160
5.2. Estudio 2. Caso de La Comarca de Las Villas desde un estudio multicaso de tres centros	

educativos	160
5.3. Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.	171
5.4. Estudio 4. Liderazgo inclusivo y desde el medio para el desarrollo del Centro Ocupacional La Algarabía	184
5.5. Estudio 5. Dimensión capital profesional y social en el Centro Ocupacional La Algarabía	195
5.6. Estudio 6. Evolución y prospectiva del centro	201
PARTE 4. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LINEAS DE MEJORA	208
<i>Capítulo 6. Conclusiones.....</i>	<i>210</i>
6.1. Integración de resultados. Fortalezas, debilidades	210
6.2. Conclusiones generales, por objetivos de investigación y estudios.....	211
<i>Chapter 7. Conclusions</i>	<i>220</i>
7.2. General Conclusions by Research Objectives and Studies.....	221
<i>Capítulo 8. Implicaciones y Propuesta de mejora.</i>	<i>228</i>
8.1. Implicaciones para el profesorado	228
8.2. Implicaciones para los centros	228
8.3. Implicaciones para las comunidades.....	229
8.4. Implicaciones políticas educativas	229
<i>Capítulo 9. Líneas de mejora.....</i>	<i>232</i>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
ANEXOS	250

Resumen

Este estudio analiza la evolución de un centro educativo rurales en entornos desafiantes aislados hacia Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (en adelante CdP-A), para comprender cómo pueden mejorar sus resultados de aprendizaje, la justicia social y la inclusión, avanzando como comunidad con un propósito compartido de transformación, desde un liderazgo que promueva el incremento de su capital profesional y social a través de la colaboración, la resiliencia y la innovación.

La investigación utiliza en un enfoque mixto, secuencial y exploratorio, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para comprender, desde un estudio de caso intrínseco, las dinámicas que permiten la transformación de estos centros educativos, con un foco particular en el liderazgo transformacional e intermedio, la interrelación profesional, las tecnologías y redes de colaboración.

En la introducción se plantea la problemática central: muchos centros educativos, especialmente en contextos rurales, enfrentan barreras significativas como falta de recursos, alta rotación del personal y aislamiento geográfico. Sin embargo, estas instituciones también tienen el potencial de convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje, donde el liderazgo eficaz y las redes de colaboración pueden impulsar tanto el desarrollo profesional de los docentes como los resultados educativos de los estudiantes. Este trabajo busca comprender cómo los centros educativos pueden afrontar estos retos y evolucionar hacia CdP-A, creando un impacto positivo en su entorno.

El marco teórico integra las teorías de Comunidades de Práctica (Wenger, 1998) y Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2012), avanzando en una línea de CdP-A para mejorar los aprendizajes de todos y entre todos. Estas comunidades fomentan el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento del capital social, lo que permite una mayor cohesión entre los docentes y una mejor adaptación a los cambios del entorno. También se estudian conceptos clave como el capital profesional y el liderazgo transformacional, los cuales, según la literatura, son esenciales para la mejora continua en las instituciones educativas. Un liderazgo distribuido y transformador facilita la creación de redes de apoyo dentro y fuera de las escuelas, lo que, combinado con el uso de tecnologías como el análisis de datos y plataformas en línea, fortalece la colaboración entre docentes y mejora la eficacia de las comunidades educativas.

La metodología utilizada en esta investigación es un diseño secuencial mixto que incluye seis estudios: un estudio de caso intrínseco (abordado desde cuatro perspectivas), contextualizado con una revisión de la literatura y un estudio de caso múltiple (para obtener una panorámica comprensiva de la comarca).

La primera fase (Estudio 1) implica una revisión sistemática de la literatura y un *learning Analytic* para profundizar en el marco conceptual sobre el capital profesional y las CdP. La segunda fase (Estudio 2) analiza tres centros educativos en la comarca rural de Las Villas (Jaén), con el objetivo de evaluar cómo estos centros enfrentan sus desafíos y qué elementos los acercan al modelo de CdP-A. La tercera fase (desarrollada en los Estudios 3 a 6) se centra en un estudio longitudinal del Centro Ocupacional La Algarabía, un modelo de inclusión social en Andalucía, examinando cómo ha evolucionado su proceso institucional y su impacto en la comunidad. Se utilizaron entrevistas, observación participante, análisis de documentos, cartografías, análisis de redes de interrelación y grupos de discusión. La categorización fue emergente y los análisis cualitativos de los estudios de caso fueron apoyados con las herramientas de Nvivo para procesar los datos y extraer conclusiones.

Los resultados obtenidos se agrupan en torno a las tres fases de estudio: ubicación temática y conceptual; la contextualización en una comarca rural aislada, y el estudio de caso específico.

El primer estudio obtiene los siguientes resultados: La revisión sistemática sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, revela una tendencia creciente hacia el uso de tecnologías educativas y el liderazgo transformacional como medios para fortalecer las redes colaborativas y mejorar los resultados de aprendizaje. La revisión destaca que desde 2016 se ha incrementado el uso de herramientas tecnológicas como el análisis de datos (*Learning Analytics*) para mejorar el capital profesional de los docentes, promoviendo el aprendizaje colaborativo como un factor clave.

El segundo estudio es un análisis multicaso de tres centros educativos rurales en la comarca de Las Villas que representan diferentes estadios de desarrollo de los centros como comunidad de práctica. Las barreras más comunes incluyen la alta movilidad del personal y la falta de recursos, lo que dificulta la implementación de prácticas colaborativas a largo plazo. Sin embargo, el liderazgo transformacional y el apoyo mutuo entre docentes y comunidad son factores clave que permiten la resiliencia y la cohesión en estos contextos. De los tres centros, el Centro C se destaca por su organización interna sólida y un liderazgo democrático que impulsa proyectos innovadores, mientras que el Centro B enfrenta dificultades debido a la alta rotación del profesorado, lo que limita la estabilidad de sus iniciativas colaborativas.

El tercer estudio se centra en el Centro Ocupacional La Algarabía (Villa Carrillo, Jaén) destaca como un caso de especial interés temático y contextual para el propósito de la tesis, por lo que se seleccionó como el estudio de caso central de la tesis. Los resultados revelan cómo este centro ha evolucionado para convertirse en un referente en inclusión educativa y social. La colaboración efectiva entre profesionales, usuarios y la comunidad local ha sido esencial para su éxito. A lo largo de los años, La Algarabía ha superado múltiples barreras estructurales y culturales mediante un liderazgo inclusivo y transformacional que ha fomentado un entorno colaborativo y resiliente. La implicación de la comunidad, las innovaciones

en las prácticas organizativas y el uso efectivo de redes de apoyo han permitido que este centro avance significativa como CdP-A, con un fuerte enfoque en la inclusión social.

El cuarto estudio analiza el liderazgo de Toni, directora del Centro Ocupacional La Algarabía, y cómo su enfoque multifacético ha transformado la cultura del centro. Toni ha combinado diferentes estilos de liderazgo, desde el democrático hasta el transformador, con el fin de promover la inclusión y el cuidado de las personas con discapacidad. Su capacidad para construir redes colaborativas y movilizar a la comunidad ha sido fundamental para el desarrollo del capital social y profesional en el centro. El análisis de su liderazgo muestra que ha logrado construir una cultura de participación y apoyo mutuo, donde los usuarios, familias y personal se sienten parte integral del proceso de transformación.

El quinto estudio se enfoca en el desarrollo del capital profesional y social en La Algarabía. Desde sus inicios, el centro ha trabajado para fortalecer las redes colaborativas con agentes externos como familias e instituciones locales, lo que ha permitido superar desafíos como la falta de recursos. La colaboración interinstitucional ha sido clave para la inclusión social de los usuarios del centro, principalmente por medio de actividades culturales, deportivas y laborales. A pesar de los avances, el principal reto actual del centro es la inclusión laboral de sus usuarios, para lo cual se han propuesto iniciativas como talleres de inclusión laboral y modelos de empleo con apoyo.

El sexto estudio aborda el diagnóstico de necesidades y las vías de crecimiento del Centro Ocupacional La Algarabía. La implementación de un protocolo para el desarrollo de perfiles profesionales de los usuarios del centro ha sido una de las principales estrategias para mejorar la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad. Este proceso ha involucrado consultas con expertos y formación específica para adaptar las mejores prácticas a las necesidades del centro. Los resultados muestran que es esencial un enfoque personalizado para apoyar la integración de los usuarios en el mercado laboral, utilizando estrategias como talleres de empleo y redes comunitarias para superar barreras estructurales.

En las conclusiones, se destaca la importancia del liderazgo transformacional y desde el medio, el capital profesional y las redes de colaboración como motores clave para el desarrollo de Comunidades de Práctica Ampliadas en contextos rurales y desafiantes. Los centros educativos que logran desarrollar estas comunidades pueden superar barreras como la alta rotación del personal o la falta de recursos, creando entornos resilientes y colaborativos que benefician tanto a los docentes como a los estudiantes. Asimismo, el uso de tecnologías educativas y el desarrollo de las capacidades internas de mejora han demostrado ser herramientas eficaces para fortalecer las redes de colaboración y mejorar el capital profesional en estos contextos.

El caso del Centro Ocupacional La Algarabía destaca la importancia de la inclusión social y educativa como propósito compartido capaz de movilizar el desarrollo del centro como CdP-A. La trayectoria del centro demuestra que la inclusión no solo depende de políticas institucionales, sino de un compromiso comunitario y un liderazgo transformador que fomente el compromiso y la participación de todos los agentes implicados (su capacidad de agencia). Este enfoque ha permitido que La Algarabía sea un modelo de buenas prácticas en inclusión, donde la colaboración entre profesionales, familias y comunidad local ha generado un impacto positivo en la vida de los usuarios.

Finalmente, la investigación concluye que el desarrollo del capital profesional y social a través del aprendizaje colaborativo, la resiliencia y el uso de tecnologías es esencial para enfrentar los retos de la educación en contextos rurales y desafiantes. Las prácticas inclusivas y adaptadas a las particularidades de cada entorno como propósito comportado ubicado por la justicia social y la equidad en la educación, y un liderazgo relacional y desde el medio se han mostrado como referentes y motores de transformación para avanzar como comunidad de práctica profesional ampliada.

Abstract

This study analyzes the evolution of a rural educational center in isolated and challenging environments into Expanded Professional Communities of Practice (henceforth CdP-A), to understand how they can improve their learning outcomes, social justice, and inclusion, advancing as a community with a shared purpose of transformation, through leadership that promotes the increase of their professional and social capital through collaboration, resilience, and innovation.

The research employs a mixed, sequential, and exploratory approach, combining qualitative and quantitative methods to understand, through an intrinsic case study, the dynamics that enable the transformation of these educational centers, with a particular focus on transformational and intermediate leadership, professional interrelation, technologies, and collaboration networks.

The introduction presents the central issue: many educational centers, especially in rural contexts, face significant barriers such as lack of resources, high staff turnover, and geographic isolation. However, these institutions also have the potential to become true learning communities, where effective leadership and collaboration networks can drive both the professional development of teachers and students' educational outcomes. This work seeks to understand how educational centers can face these challenges and evolve towards CdP-A, creating a positive impact on their environment.

The theoretical framework integrates the theories of Communities of Practice (Wenger, 1998) and Professional Learning Communities (Hargreaves & Fullan, 2012), advancing a line of CdP-A to improve learning for and among everyone. These communities foster collaborative learning and the strengthening of social capital, which enables greater cohesion among teachers and better adaptation to environmental changes. Key concepts such as professional capital and transformational leadership, which the literature suggests are essential for continuous improvement in educational institutions, are also studied.

Distributed and transformational leadership facilitates the creation of support networks both within and outside schools, which, combined with the use of technologies like data analytics and online platforms, strengthens teacher collaboration and enhances the effectiveness of educational communities.

The methodology used in this research follows a mixed sequential design that includes six studies: an intrinsic case study (addressed from four perspectives), contextualized with a literature review and a multiple case study (to provide a comprehensive overview of the region).

The first phase (Study 1) involves a systematic review of the literature and learning analytics to delve into the conceptual framework on professional capital and CdP. The second phase (Study 2) analyzes three

educational centers in the rural region of Las Villas (Jaén), with the aim of assessing how these centers face their challenges and what elements bring them closer to the CdP-A model. The third phase (developed in Studies 3 to 6) focuses on a longitudinal study of the *La Algarabía* Occupational Center, a model of social inclusion in Andalusia, examining how its institutional process has evolved and its impact on the community. Interviews, participant observation, document analysis, mapping, network interrelationship analysis, and discussion groups were used. The categorization was emergent, and qualitative analyses of the case studies were supported by Nvivo tools to process the data and draw conclusions.

The results obtained are grouped around the three study phases: thematic and conceptual location; contextualization in an isolated rural region, and the specific case study.

The first study yields the following results: The systematic review of Professional Learning Communities reveals a growing trend toward the use of educational technologies and transformational leadership as means to strengthen collaborative networks and improve learning outcomes. The review highlights that since 2016, the use of technological tools like data analytics (Learning Analytics) has increased to enhance teachers' professional capital, promoting collaborative learning as a key factor.

The second study is a multi-case analysis of three rural educational centers in the Las Villas region, representing different stages of development as communities of practice. Common barriers include high staff mobility and lack of resources, which hinder the long-term implementation of collaborative practices. However, transformational leadership and mutual support among teachers and the community are key factors enabling resilience and cohesion in these contexts. Of the three centers, Center C stands out for its strong internal organization and democratic leadership that drives innovative projects, while Center B faces difficulties due to high teacher turnover, which limits the stability of its collaborative initiatives.

The third study focuses on the *La Algarabía* Occupational Center (Villa Carrillo, Jaén), a case of thematic and contextual interest for the purpose of the thesis, selected as the central case study. The results reveal how this center has evolved to become a benchmark for educational and social inclusion. Effective collaboration among professionals, users, and the local community has been essential to its success. Over the years, *La Algarabía* has overcome multiple structural and cultural barriers through inclusive and transformational leadership that has fostered a collaborative and resilient environment. Community involvement, innovations in organizational practices, and the effective use of support networks have allowed this center to advance significantly as a CdP-A, with a strong focus on social inclusion.

The fourth study analyzes the leadership of Toni, head teacher of the occupational center, and how her multifaceted approach has transformed the center's culture. Toni has combined different leadership styles, from democratic to transformational, to promote the inclusion and care of people with disabilities. Her ability to build collaborative networks and mobilize the community has been crucial to developing the social and professional capital at the center. The analysis of her leadership shows that she has managed to build a culture of participation and mutual support, where users, families, and staff feel integral to the transformation process.

The fifth study focuses on the development of professional and social capital at *La Algarabía*. Since its inception, the center has worked to strengthen collaborative networks with external agents such as families and local institutions, enabling it to overcome challenges like a lack of resources. Inter-institutional collaboration has been key to the social inclusion of the center's users, mainly through cultural, sports, and work-related activities. Despite the progress, the center's current main challenge is the labor inclusion of its users, for which initiatives such as employment inclusion workshops and supported employment models have been proposed.

The sixth study addresses the needs assessment and growth paths of the *La Algarabía*. The implementation of a protocol for developing the professional profiles of the center's users has been one of the main strategies for improving the labor and social inclusion of people with disabilities. This process has involved consultations with experts and specific training to adapt best practices to the center's needs. The results show that a personalized approach is essential to support users' integration into the labor market, using strategies such as employment workshops and community networks to overcome structural barriers.

In conclusion, the importance of transformational and intermediate leadership, professional capital, and collaboration networks as key drivers for the development of Expanded Communities of Practice in rural and challenging contexts is highlighted. Educational centers that succeed in developing these communities can overcome barriers such as high staff turnover or lack of resources, creating resilient and collaborative environments that benefit both teachers and students. Furthermore, the use of educational technologies and the development of internal improvement capacities have proven to be effective tools for strengthening collaborative networks and enhancing professional capital in these contexts.

The case of the *La Algarabía* Occupational Center highlights the importance of social and educational inclusion as a shared purpose capable of mobilizing the center's development as a CdP-A. The center's trajectory demonstrates that inclusion does not only depend on institutional policies, but on a community commitment and transformational leadership that fosters the engagement and participation of all involved agents (its agency capacity). This approach has allowed *La Algarabía* to become a model of best

practices in inclusion, where collaboration between professionals, families, and the local community has positively impacted the lives of the users.

Finally, the research concludes that developing professional and social capital through collaborative learning, resilience, and the use of technologies is essential to addressing the challenges of education in rural and challenging contexts. Inclusive practices tailored to the specificities of each environment, with a shared purpose rooted in social justice and equity in education, and a relational and intermediate leadership have emerged as key drivers of transformation for advancing as an expanded professional community of practice.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Introducción y justificación

En el ámbito educativo, está ampliamente documentada la importancia de avanzar hacia modelos de comunidades profesionales como una estrategia clave para la mejora de los aprendizajes y la equidad social. Según Bolam et al. (2005), DuFour & Eaker (2008), Hargreaves & O'Connor (2018) y Stoll & Louis (2007), estas Comunidades de prácticas ampliadas (en adelante CdP-A) tienen un impacto positivo no solo en los resultados académicos, sino también en la creación de entornos educativos más justos, inclusivos y equitativos (Ainscow, 2016; UNESCO, 2021). En un contexto global marcado por la creciente complejidad social, económica y tecnológica, los sistemas educativos se enfrentan a desafíos que requieren la colaboración activa entre diversos actores, la ampliación del capital profesional de los docentes y una gobernanza democrática que favorezca la inclusión y la justicia educativa (Bolívar, 2020; Hargreaves & Fullan, 2020; Rincón & Fullan, 2016). Esta investigación se enfoca en la necesidad de fortalecer estas comunidades, particularmente en contextos desafiantes, como son las zonas rurales y socialmente vulnerables.

Las CdP-A ofrecen un enfoque colaborativo que va más allá de la mejora individual de las prácticas docentes, ya que promueven un desarrollo profesional colectivo, potenciando tanto el capital social como el profesional. Hargreaves & O'Connor (2018) destacan que las CdP-A son herramientas poderosas para "fomentar el desarrollo profesional colaborativo", mientras que Fullan (2021) señala su capacidad para generar un impacto positivo en las relaciones entre los profesionales de la educación y las comunidades en las que operan. Este enfoque es especialmente útil en la mejora de los aprendizajes y en el fortalecimiento de las interacciones entre los actores educativos, creando un círculo en el que la comunidad y el sistema educativo se retroalimentan mutuamente.

Además, el siglo XXI se caracteriza por una sociedad en constante cambio, marcada por la complejidad, diversidad y aceleración de las transformaciones sociales y tecnológicas. En este contexto, las demandas educativas no solo se centran en la mejora de los resultados de aprendizaje, sino también en la inclusión social y en la creación de sistemas educativos que permitan a todos los ciudadanos desarrollarse plenamente. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (ONU, 2022). Esto requiere un esfuerzo conjunto para enfrentar los grandes retos globales, tales como el aislamiento social y el desarrollo desigual de ciertas comunidades (UNESCO, 2020).

En sociedades complejas y aceleradas, las personas con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad enfrentan un riesgo considerable de aislamiento. Este aislamiento no solo es geográfico, sino también

cognitivo y cultural, lo que refuerza la necesidad de alternativas educativas que garanticen la inclusión de todos los individuos (McLaughlin & Talbert, 2018). La exclusión social que enfrentan estos grupos no puede ser combatida únicamente mediante iniciativas individuales, las cuales, aunque valiosas, resultan ser soluciones parciales. En lugar de eso, se requieren iniciativas comunitarias y profesionales que generen un impacto más profundo y duradero (Ainscow, 2020). En este contexto, la creación de un liderazgo intermedio y el fortalecimiento del capital profesional y social se han vuelto esenciales para promover las CdP-A hacia la inclusión.

El liderazgo educativo influye decisivamente en el éxito de las CdP-A y, por ende, en la mejora de los aprendizajes. En los últimos años, ha cobrado especial relevancia un liderazgo orientado hacia la justicia social y la inclusión (UNESCO, 2020). Este enfoque del liderazgo no solo se centra en la consecución de objetivos educativos, sino también en la creación de un entorno de respeto, valoración y participación plena de todos los miembros de la comunidad educativa (OECD, 2019). Un líder inclusivo actúa como un agente movilizador, capaz de articular y coordinar los esfuerzos de la comunidad hacia una educación más equitativa.

El desafío para los líderes educativos en contextos complejos, como las áreas rurales o marginadas, es aún mayor debido a la diversidad de necesidades y la falta de recursos. No obstante, el liderazgo intermedio emerge como una solución efectiva, ya que estos líderes median entre las políticas educativas y la implementación en las escuelas, garantizando que las iniciativas de mejora lleguen a buen puerto. Este tipo de liderazgo no se impone, sino que se construye sobre la base de una implicación activa con la comunidad escolar, lo que permite a los líderes adaptar sus estrategias a las particularidades del contexto, como señala el caso de Toni en el contexto español (Leithwood et al., 2020). En este sentido, el liderazgo en las CdP-A es un proceso evolutivo, que requiere tiempo, participación y compromiso.

Respecto al concepto de capital social y se refiere a las redes de confianza y cooperación que permiten a los individuos y grupos trabajar juntos hacia un objetivo común (Putnam, 2000). En el contexto de las CdP-A, estas redes son esenciales para fortalecer la cohesión social y promover un sentido de comunidad compartido entre los docentes, los estudiantes y otros actores educativos (Hargreaves & Fullan, 2020). Las CdP-A no solo facilitan el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional, sino que también refuerzan las relaciones sociales, contribuyendo a una mayor inclusión y equidad dentro y fuera de la escuela.

Este capital social se convierte en un recurso valioso para enfrentar los desafíos educativos en contextos vulnerables, como el aislamiento geográfico y la pobreza, que afectan tanto el desarrollo educativo como social de las comunidades rurales. Al conectar a los actores educativos y movilizar a la comunidad en

torno a un propósito compartido, las CdP-A fortalecen el capital social de la escuela, lo que, a su vez, tiene un impacto directo en la mejora de los aprendizajes y en la cohesión social (Harris & Jones, 2020).

Otro factor determinante en la eficacia de las CdP-A es el uso estratégico de la tecnología educativa, particularmente en el marco de herramientas como el *Learning Analytics* (Brindley et al., 2019). La tecnología ha sido promocionada como un motor de innovación educativa que puede mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión en las comunidades educativas (Hardware & O'Connor, 2021). Sin embargo, es fundamental que su uso esté alineado con objetivos pedagógicos claros, ya que, de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en un fin en sí misma en lugar de un medio para mejorar los resultados educativos (Salomon & Perkins, 2019).

En las CdP-A, la tecnología puede facilitar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional, siempre que se utilice de manera intencional y con un propósito bien definido. McLaughlin y Talbert (2018) señalan que la tecnología debe ser un vehículo para la colaboración entre los profesionales de la educación, potenciando las redes de comunicación y cooperación. Al integrarse adecuadamente en las CdP-A, la tecnología no solo mejora los aprendizajes, sino que también refuerza las redes sociales y la cohesión dentro de la comunidad educativa (Rincón-Gallardo, 2019). Esto es especialmente importante en contextos de vulnerabilidad social, donde el uso adecuado de la tecnología puede ayudar a combatir el aislamiento y promover una mayor inclusión educativa.

La relevancia de las CdP-A se acentúa aún más en los contextos desafiantes, como es el caso de las zonas rurales afectadas por el aislamiento geográfico, la pobreza y la falta de recursos educativos (Caballero, 2023). La dispersión geográfica y la movilidad del profesorado complican la continuidad de los proyectos educativos en estas áreas, lo que requiere un modelo educativo flexible y adaptado a la realidad local.

En este contexto, la creación de CdP-A no solo mejora los aprendizajes, sino que también se convierte en una herramienta clave para fomentar la inclusión y la justicia social en áreas donde la vulnerabilidad es mayor (Arcaro, 2024). Diversos estudios han señalado que el principal factor predictivo del fracaso escolar es el nivel socioeconómico de pertenencia y la presencia de factores de riesgo como el aislamiento o la pérdida de capital social (González, 2020). Esto refuerza la necesidad de crear redes de apoyo que permitan a los docentes y a las comunidades educativas enfrentar estos desafíos de manera conjunta

El presente estudio se centra en analizar y comprender cómo las comunidades de práctica profesional contribuyen a la creación de una educación inclusiva y equitativa en contextos retantes. En particular, se investigan los procesos de colaboración dentro de las CdP-A y su impacto en la mejora de los aprendizajes y la cohesión social (Hargreaves & Fullan, 2020). Esta investigación parte de la premisa de

que las iniciativas individuales no son suficientes para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja y acelerada; en cambio, se requieren iniciativas comunitarias que promuevan el trabajo en equipo y la colaboración profesional, por lo que es necesario comprender este proceso de desarrollo.

Esta necesidad de colaboración comunitaria adquiere mayor relevancia en contextos desafiantes, como es el caso de la comarca de Las Villas (se explica de forma más detallada en la metodología), donde el aislamiento geográfico y el aislamiento social son factores determinantes. En estas áreas, la falta de cohesión social afecta tanto el desarrollo cognitivo como cultural de sus habitantes (Ainscow, 2020). En este sentido, las CdP-A no solo son importantes, sino imprescindibles para evitar la marginación y fomentar la inclusión social (Brindley et al., 2019).

En la Comarca las Villas, el trabajo de un centro ocupacional llamado La Algarabía (se explica de forma más detallada en la metodología) ha comenzado a movilizar a la comunidad local, creando oportunidades de inclusión para personas con discapacidad. Este centro ha demostrado que la comunidad puede ser un motor de desarrollo, no solo en términos económicos y medioambientales, sino también en términos de desarrollo inclusivo (UNESCO, 2020). Tal como señala Hargreaves y Fullan (2020), las comunidades profesionales pueden desempeñar un papel clave en el fortalecimiento de la cohesión social y el bienestar comunitario, particularmente en contextos vulnerables como el de Las Villas.

La investigación aquí presentada busca analizar cómo las comunidades de práctica profesional pueden contribuir a la creación de una educación inclusiva en un contexto de aislamiento social como el de Las Villas. El centro ocupacional es un ejemplo de cómo las comunidades educativas pueden actuar como agentes de cambio, promoviendo la cohesión social y mejorando la inclusión de personas que enfrentan barreras significativas (Ainscow, 2020). Al analizar cómo estos procesos colaborativos se desarrollan y se implementan, se espera identificar estrategias que puedan ser replicadas en otros contextos similares.

En definitiva, la presente investigación está alineada con los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las directrices de la UNESCO, que abogan por una educación no solo orientada a la mejora de los aprendizajes, sino también a la inclusión social y a la justicia social (ONU, 2022; UNESCO, 2020).

Objetivos de Investigación.

El propósito de esta tesis es analizar el estado y desarrollo de las escuelas en la comarca de Las Villas como comunidades de práctica (CdP), y cómo estas comunidades educativas enfrentan los desafíos del aislamiento geográfico y social en contextos rurales. Partimos de la idea de que estamos ante un problema complejo, lo que requiere, en primer lugar, un conocimiento profundo de la situación actual y su evolución. Este enfoque nos permitirá acotar el problema a los profesores y escuelas en el contexto específico de Las Villas, y, una vez hecho esto, profundizar en un caso de estudio representativo de una

comunidad de práctica incipiente. Así, estructuramos los objetivos de la investigación en tres niveles, que abarcan desde una revisión general del campo, la contextualización en la comarca, hasta el análisis en profundidad de un caso concreto.

Para ello, se toman como punto de partida una serie de preguntas: *¿En qué medida los centros educativos de Las Villas funcionan como comunidades de práctica? ¿Qué características presenta el desarrollo de estas comunidades en un entorno rural con desafíos de aislamiento? ¿Cómo se conforma y evoluciona una comunidad de práctica incipiente en uno de los centros seleccionados? ¿Qué elementos de liderazgo y capital social juegan un papel clave en su proceso de desarrollo y proyección hacia el futuro? ¿Qué necesidades y oportunidades de mejora pueden identificarse en la comunidad seleccionada?*

Por tanto, para dar respuesta a estos interrogantes se establece el siguiente objetivo general de investigación:

- *Analizar y comprender el desarrollo de las escuelas en contextos restantes. El caso de la comarca de Las Villas como comunidades de prácticas profesional.*

Esta investigación busca explorar, de forma detallada, cómo una escuela en particular en este contexto desafiante se proyecta y evoluciona como comunidad de práctica ampliada (CdP-A), centrándose en aspectos clave como la inclusión educativa, el liderazgo y el capital social y profesional. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Entender el campo de estudio y las temáticas relacionadas con las CdP-A en educación
2. Seleccionar y profundizar en un caso de estudio longitudinal
3. Describir el proceso histórico y la evolución de la comunidad seleccionada
4. Profundizar en los elementos claves del desarrollo del centro, tales como liderazgo y capital profesional y social
5. Realizar un diagnóstico de necesidades y proponer vías de crecimiento para el centro

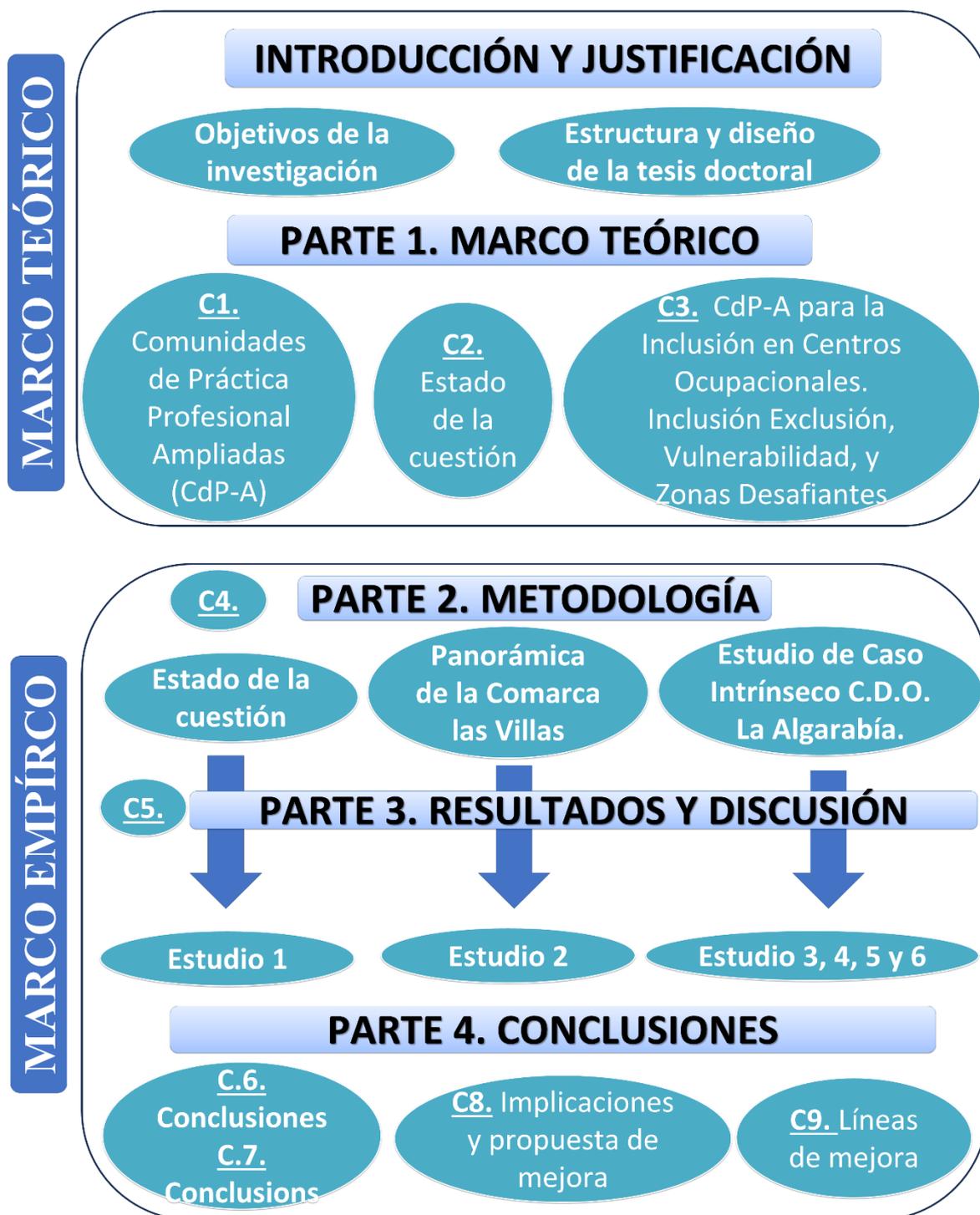
Con los resultados obtenidos en esta investigación, se espera, en primer lugar, aportar evidencias científicas sobre cómo operan y evolucionan las comunidades de práctica en contextos desafiantes como el de Las Villas. En segundo lugar, se busca generar un modelo de referencia que pueda ser útil para otras comunidades rurales en situaciones similares, y que sirva como punto de partida para profundizar en el estudio del liderazgo educativo y el capital social en entornos educativos con desafíos de inclusión. Finalmente, se pretende sensibilizar a los responsables de políticas educativas sobre la importancia de apoyar el desarrollo de comunidades de práctica ampliadas, que no solo mejoren el aprendizaje, sino también la cohesión social y la inclusión en comunidades vulnerables.

Estructura y diseño de la tesis doctoral

Para dar respuesta a los objetivos planteados, la estructura de esta tesis doctoral está organizada en dos grandes bloques. Marco Teórico y Marco Empírico. A continuación, se describe en la figura 1 la estructura y diseño de la tesis.

Figura 1

Estructura y diseño de la tesis



Fuente: Elaboración propia

Respecto al Marco Teórico, se presenta una introducción, donde se justifica la relevancia del problema de investigación, se detallan las preguntas de investigación y los objetivos que guían el estudio. Además, se ofrece una visión general del contexto de estudio, con un enfoque particular en el análisis de las comunidades de práctica ampliadas (CdP-A) y su relevancia en los centros ocupacionales, especialmente en contextos desafiantes. Esta introducción tiene como objetivo contextualizar la investigación, justificar la pertinencia de los conceptos utilizados y presentar las preguntas principales que guiarán el análisis.

Posteriormente en la Parte I: Marco teórico, encontramos los tres primeros capítulos de la tesis. El Capítulo 1, está dedicado a la construcción del concepto de Comunidades de Práctica Ampliadas (CdP-A), aquí se revisan los orígenes y las dimensiones de las CdP-A. En el segundo capítulo se encuentra el estado de la cuestión, donde se abarcan dos revisiones sistemáticas, el primero de ellos una Revisión sistemática sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes y un segundo donde se profundiza también en el uso de las *Learning Analytics* para la mejora del capital profesional, presentando un artículo que revisa sistemáticamente cómo estas herramientas pueden contribuir al desarrollo de dicho capital. Por último, en el tercer capítulo, CdP-A para la Inclusión en Centros Ocupacionales, se realiza un análisis de los conceptos de inclusión, exclusión, vulnerabilidad y zonas desafiantes, centrándose en el contexto de los centros ocupacionales en España y como las CdP-A se presenta como una herramienta efectiva para la inclusión

El Marco Empírico abarca desde la Parte II hasta la parte IV. En el Capítulo 4, se presenta la metodología utilizada, explicando el propósito y el diseño de investigación, que sigue un enfoque mixto de múltiples casos y estudio de caso profundo. La primera fase consiste en una revisión sistemática que aborda dos estudios sobre *Learning Analytics* y su impacto en el desarrollo del capital profesional, así como en las comunidades profesionales de aprendizaje. se enfoca en revisar y analizar la literatura existente sobre comunidades de práctica (CdP) y desafíos educativos en contextos rurales. Esta revisión proporcionará un marco teórico y conceptual que nos permitirá delimitar el campo y contextualizar el fenómeno en estudios previos, especialmente en relación con la inclusión educativa, el liderazgo y los procesos colaborativos en escuelas rurales.

Una vez realizada la revisión teórica, se trata de contextualizar el funcionamiento de las escuelas en la comarca de Las Villas como comunidades de práctica en el contexto local en la comarca de Las Villas, para determinar en qué medida las escuelas de esta zona operan como comunidades de práctica en entornos desafiantes. Se prestará especial atención a los factores que influyen en su desarrollo, tales como el aislamiento geográfico, la composición social de los estudiantes y el liderazgo pedagógico en estos centros.

Basado en el análisis general de las escuelas de Las Villas, se seleccionará un caso de estudio representativo para su análisis en profundidad. El objetivo aquí es comprender cómo se forma y evoluciona una comunidad de práctica dentro de una escuela que opera en un entorno rural y aislado, con especial atención a los procesos de inclusión, liderazgo educativo y el papel del capital social y profesional.

Tras este primer barrido se realiza un análisis longitudinal y descriptivo del centro educativo seleccionado, documentando su historia de vida como comunidad de práctica, su trayectoria en términos de liderazgo, y cómo ha gestionado el reto del aislamiento social para consolidarse como una CdP. La descripción abarcará los elementos claves de su desarrollo, así como los desafíos y logros que ha enfrentado a lo largo del tiempo

Una vez realizada la descripción general, el objetivo es profundizar en los temas específicos que han influido en la evolución del centro como CdP. Se explorarán aspectos como el liderazgo educativo, el capital social y profesional dentro de la comunidad, y cómo estos factores han favorecido la inclusión educativa de los estudiantes.

Finalmente, se tratará de desarrollar un diagnóstico de necesidades basado en los hallazgos del estudio de caso, y proponer una serie de indicadores y sugerencias para mejorar el funcionamiento del centro como comunidad de práctica. Estas propuestas estarán dirigidas a fortalecer las dinámicas de inclusión, capital social y liderazgo dentro del centro, ofreciendo un camino claro para su crecimiento futuro.

En la parte 3, se exponen los resultados y la discusión del análisis de los estudios de caso, redactados dentro del capítulo 5. Una vez expuestos todos los resultados, por último, en la parte 4, se presentan las conclusiones en el capítulo 6, implicaciones y propuesta de mejora dentro del capítulo 7 y por último un capítulo 8 con las líneas de mejora. Se subrayan las principales conclusiones en relación con cada uno de los objetivos específicos, y se proponen futuras líneas de investigación para continuar profundizando en el estudio de las CdP-A en contextos ocupacionales. Además, se plantea un conjunto de sugerencias prácticas que pueden ser implementadas en el Centro Ocupacional La Algarabía y otros centros similares, con el objetivo de fortalecer sus dinámicas colaborativas y su capacidad de inclusión.

En la tabla 1 se presenta la relación de los objetivos con cada una de las fases del método y los estudios donde se ubican los resultados.

Tabla 1

Relación Objetivos, fases y resultados

Objetivo general		
<i>Analizar y comprender el desarrollo de las escuelas en entornos retantes (la comarca de Las Villas) como comunidades de práctica</i>		
Objetivos Específicos	Fase del Método	Resultados
1. Entender el campo de estudio y las temáticas relacionadas con las CdP en educación	4.4. Panorámica del estado de la cuestión	Estudio 1. Panorámica del estado de la cuestión <ul style="list-style-type: none"> • Revisión sistemática sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes. • Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review (Artículo).
2. Contextualizar el funcionamiento de las escuelas en la comarca de Las Villas como comunidades de práctica	4.5. Estudio de caso para obtener una comprensión panorámica de la Comarca de Las Villas	Estudio 2. Estudio de caso de La Comarca de Las Villas desde un estudio multicaso de tres centros educativos
3. Seleccionar y profundizar en un caso de estudio longitudinal	4.6. Estudio de Caso Intrínseco, el Centro Ocupacional La Algarabía de Villacarrillo.	Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.
4. Describir el proceso histórico y la evolución de la comunidad seleccionada	4.6. Estudio de Caso Intrínseco, el Centro Ocupacional La Algarabía de Villacarrillo.	Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.
5. Profundizar en los elementos claves del desarrollo del centro, tales como liderazgo y capital profesional y social	4.6. Estudio de Caso Intrínseco, el Centro Ocupacional La Algarabía de Villacarrillo.	Estudio 4. Liderazgo inclusivo y desde el medio para el desarrollo del Centro Ocupacional La Algarabía Estudio 5. Dimensión capital profesional y social en el Centro Ocupacional La Algarabía
6. Realizar un diagnóstico de necesidades y proponer vías de crecimiento para el centro	2.3. Selección Estudio de Caso profundo - Centro Ocupacional La Algarabía.	Estudio 6. Evolución y prospectiva del centro

Fuente: Elaboración propia

PARTE 1. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (CdP-A)

1.1. Construcción del concepto de Comunidades de Práctica Profesional Ampliadas (CdP-A)

1.1.1. Orígenes hasta concepto actual de CdP-A

La colaboración profesional ha sido una constante en la historia de la educación, especialmente en el ámbito del desarrollo profesional colaborativo de los docentes. Sin embargo, durante las primeras décadas de la colaboración educativa, los esfuerzos conjuntos se centraban en mejorar la convivencia entre profesionales y en fomentar un trabajo en equipo, pero carecían de un foco claro en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Aunque los docentes trabajaban de manera colaborativa, estos esfuerzos no estaban orientados hacia el impacto directo en los resultados educativos. Como señala Fullan (1991), el desarrollo profesional de los docentes debe ir más allá de la mera interacción social; se requiere un enfoque claro en el impacto que la colaboración tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

En ese momento, el trabajo conjunto de los docentes se caracterizaba por un enfoque más profesional que pedagógico, es decir, los profesores colaboraban para mejorar sus habilidades, pero sin un propósito común claro relacionado con el mejoramiento del aprendizaje. Las primeras formas de comunidades de práctica (en adelante CdP) carecían de una estructura formal que vinculara el trabajo colaborativo con los contenidos educativos que se enseñaban en las aulas (Stoll et al., 2006). Como lo describen Stoll y sus colegas (2006), estas comunidades carecían de una articulación sólida con el currículo y los resultados de aprendizaje.

Posteriormente, la participación comunitaria en la educación empezaba a cobrar relevancia. Los primeros esfuerzos se centraban en involucrar a padres y miembros de la comunidad, pero estos intentos también carecían de un vínculo claro con el contenido educativo. La participación se veía más como una herramienta de democracia y socialización, con poca relación con los aprendizajes específicos de los estudiantes. Como señalan Epstein (1987) y Coleman (1988), aunque el involucramiento de la comunidad es fundamental, es necesario un propósito articulado que conecte dicha participación con el aprendizaje formal.

Durante la siguiente década, estas comunidades de docentes y padres comenzaron a darse cuenta de que su participación debía tener un propósito común: la mejora del aprendizaje de los niños. A partir de esta reflexión, el concepto de comunidad de práctica (CdP) evolucionó hacia algo más que una simple colaboración entre docentes. Lave y Wenger (1991) introdujeron el concepto formal de comunidades de

práctica, describiéndolas como grupos de personas que comparten un interés común y que, a través de la interacción y el aprendizaje conjunto, mejoran sus competencias en torno a un tema específico.

Este modelo de comunidades de práctica permitió que los docentes comenzaran a ver la educación no solo como una tarea individual, sino como un compromiso colectivo. Wenger (1998) profundizó en esta idea, subrayando que el propósito de las comunidades de práctica es crear un conocimiento compartido que pueda beneficiar tanto a los participantes como a los estudiantes. A partir de este momento, las CdP empezaron a ganar tracción en el ámbito educativo como una estrategia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, aunque aún faltaba un enfoque más profesionalizado y orientado a la evaluación y medición de resultados (Wenger, 1998).

Fue en este contexto donde el concepto evolucionó hacia lo que hoy se conoce como comunidades de práctica profesional (CPP). Flecha (1997), por ejemplo, introdujo el modelo de comunidades de aprendizaje, argumentando que cuando los profesionales trabajan con un propósito común, se generan mejores resultados educativos y menos conflictos. Flecha (1997) destacó que las comunidades de aprendizaje deben incluir a todos los actores involucrados en la educación, desde docentes hasta familias y miembros de la comunidad, para lograr una transformación educativa integral.

A medida que las CdP comenzaron a profesionalizarse, surgió la necesidad de establecer objetivos claros y evaluaciones que midieran el impacto de estas comunidades en los resultados de aprendizaje. Ya no se trataba solo de colaborar por colaborar, sino de establecer un compromiso compartido en torno a la mejora del aprendizaje y la inclusión. Hargreaves (2003) y Fullan (2007) argumentaron que, para enfrentar los retos educativos contemporáneos, las escuelas debían transformarse en comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante CPA), con un propósito común centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta evolución hacia las comunidades profesionales de aprendizaje fue impulsada por la idea de que, para mejorar los aprendizajes, es necesario fortalecer el capital profesional dentro de las escuelas. Como señala Hargreaves (2012), el capital profesional no solo implica competencias individuales, sino también la capacidad colectiva de una escuela para colaborar de manera efectiva y mejorar los resultados. Este enfoque marca una distinción clara entre las CdP y las CPA, ya que las CPA no solo buscan mejorar la colaboración, sino que también tienen un fuerte enfoque en la evaluación y el impacto educativo.

A partir de aquí, surge la necesidad de trabajar en red, no solo a nivel escolar, sino también entre instituciones. Las redes de escuelas y las redes profesionales comenzaron a ganar relevancia en la década de 2010 como una forma de compartir conocimientos, prácticas efectivas y generar una mejora sistémica en la educación. Azorín (2016), por ejemplo, destacó la importancia de crear redes interinstitucionales

que incluyan a los ayuntamientos, las casas de la cultura y otros actores locales para fomentar una colaboración más amplia en torno a la educación.

Finalmente, este enfoque hacia las comunidades de práctica ampliadas (CdP-A) fue consolidado por autores como Bolívar y Domingo (2024), quienes propusieron que la educación debe ser vista como un propósito compartido en el que se involucre no solo a los profesionales de la enseñanza, sino también a las comunidades locales y otros actores sociales. Este enfoque interdisciplinario y multinivel es clave para abordar los desafíos educativos contemporáneos, como la inclusión y la mejora de los aprendizajes en contextos desafiantes. Por lo tanto, la mejora de los aprendizajes no depende únicamente de los docentes, sino de un enfoque comunitario. La respuesta debe ir más allá de la escuela para abordar la complejidad del fenómeno de manera comunitaria. Se acumula un importante cuerpo de conocimiento que afirma que una escuela que traspasa las paredes del propio centro y avanza en comunidad es capaz de transformar la realidad en la que se inscribe (López & Sánchez, 2021) y que -en ello- es clave el liderazgo (Otero, 2019). La colaboración entre actores educativos resulta esencial para superar los desafíos y aprovechar oportunidades. Se ha comprobado que cuando las comunidades educativas colaboran en torno a un proyecto colectivo, los resultados académicos de los estudiantes mejoran (Hargreaves & Fullan, 2012, 2020). Una herramienta clave para abordar estos desafíos son también las redes de interrelación profesional (Hargreaves y O'Connor, 2018) y comunitaria (Longás & Civís, 2019).

El concepto de "comunidad" en educación implica redes de apoyo formadas por profesores, administradores, estudiantes y familias, que trabajan con el objetivo común de mejorar el aprendizaje (López & Sánchez, 2021). Esta colaboración permite superar barreras como la escasez de recursos y la inestabilidad económica. En contextos rurales, la creación de comunidades educativas fuertes es esencial para mejorar la calidad educativa frente a la dispersión geográfica y la falta de recursos.

1.1.2. Dimensiones de una CdP-A

Las Comunidades de Práctica Ampliadas (CdP-A) se configuran como un marco colaborativo que busca no solo mejorar las prácticas educativas, sino también fomentar un compromiso inclusivo con la transformación de los entornos educativos. Las dimensiones clave que conforman estas comunidades se muestran en la tabla 2.

En la actualidad el concepto CPA se ha ampliado y complejizado, más allá de propósitos compartidos, estructuras, dinámicas y prácticas colaborativas y profesionalizadoras, integrando otras perspectivas más comprometidas con el aprendizaje de todos y entre todos, abiertas a la comunidad y la red. La tabla 2 muestra una síntesis de las principales características y dimensiones de una CPA (Admiraal et al. 2021; Bolívar & Domingo, 2024; De Jong et al., 2021; Huffman & Hipp, 2003; Stoll & Louis, 2007; Stoll & Kools, 2017).

Tabla 2.*Dimensiones objeto de estudio.*

<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>
Visión, valores y propósito compartidos	Todos comparten una misma idea de qué escuela quieren y para qué.
Liderazgo para el aprendizaje	El foco es pedagógico, no administrativo. Es democrático y promueve el liderazgo en el profesorado
Capital social y redes de interrelación	Relación con familias y comunidad, relación con el medio, la comunidad, otras instituciones y profesionales
Condiciones organizativas	Se habilitan tiempos, espacios, tareas y estructuras para facilitar la colaboración, la comunicación y la participación
Aprendizaje colectivo	Comparten información y recursos, dialogan profesionalmente, buscan juntos conocimientos, competencias, respuestas a retos y dificultades...
Práctica profesional interactiva	Trabajan en colaboración para desarrollar mejor su profesión (planificar, currículum, metodología, evaluar, etc.)
Apoyo mutuo	Se confía en el profesorado y en el líder, se apoyan en su trabajo y dificultades existen estructuras de apoyo

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se exploran estas dimensiones con base en los estudios más recientes y relevantes en el ámbito de las comunidades de práctica.

Visión, Valores y Propósito compartido

El propósito compartido es el núcleo de las comunidades de práctica ampliadas. Este concepto se refiere a la construcción de una visión común y valores compartidos que guían el trabajo de los participantes en la comunidad. Harris y Jones (2020) señalan que un propósito compartido en una CdP-A es clave para generar coherencia en las acciones, ya que asegura que todos los miembros trabajen hacia los mismos objetivos y alineen sus esfuerzos hacia una meta inclusiva y transformadora. Este propósito no solo implica un trabajo en pro de la mejora educativa, sino también un enfoque inclusivo que aborde las desigualdades y favorezca la integración de todos los participantes, especialmente en contextos vulnerables.

La inclusión en las CdP-A también implica el compromiso con una educación más equitativa y democrática. Azorín (2019) destaca que un propósito compartido debe reflejar valores de inclusión, asegurando que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos padres y agentes externos, esté alineada con la transformación de los entornos de aprendizaje. La necesidad de establecer una visión inclusiva y democrática se refleja en la evolución de las nuevas gobernanzas educativas, que destacan el papel de los docentes como líderes democráticos, comprometidos no solo con

la transmisión de conocimientos, sino con la creación de una comunidad que aprenda en conjunto y que valore la diversidad (Fullan, 2016; Bolívar, 2016).

En esta misma línea, Fullan (2021) argumenta que un propósito compartido debe estar intrínsecamente relacionado con la mejora de los resultados educativos y el bienestar general de la comunidad. Esta visión inclusiva y transformadora es clave para que las CdP-A puedan tener un impacto significativo en los estudiantes y en el sistema educativo en general. Hargreaves y O'Connor (2018) sugieren que, sin un propósito claro y compartido, las comunidades tienden a fragmentarse, perdiendo así su capacidad para generar mejoras educativas sostenibles.

La construcción de un propósito compartido requiere, además, un proceso de reflexión colectiva, en el cual los actores involucrados puedan alinear sus intereses y expectativas con el fin de construir un proyecto educativo común. Mitchell y Sackney (2011) destacan que una visión compartida es esencial para la creación de una cultura colaborativa, donde el enfoque principal no es solo mejorar las habilidades individuales, sino transformar el sistema educativo en su conjunto.

Liderazgo para el aprendizaje

Las CdP-A requieren transformar la cultura de la profesión docente por completo y eso es complejo y se hace con el tiempo (Bolívar & Domingo, 2024; Hargreaves & Fullan, 2012; Huffman & Hipp, 2003; Stoll & Louis, 2007). No es sólo reunir unas condiciones organizativas y tener un proyecto, requiere también un complejo proceso de desarrollo hasta conquistar juntos el compromiso y la capacidad de agencia para asumir los retos propios de proyecto. Transformar la escuela en una comunidad requiere un proceso colectivo dinámico de revisión, deconstrucción y construcción multidimensional en busca de mejores condiciones, propósitos e impactos en mejora de los aprendizajes, en calidad y equidad, que maximice la eficiencia del proceso y del stock de capital profesional que puede movilizarse para ello.

Todos estos estudios señalan que, en ello, el liderazgo es clave. Como defiende Townsend (2019) este proceso de construcción con verdadero sentido dependerá de la capacidad y habilidad de los líderes escolares para conectar a todos en este propósito de comunidad. Autores como Crow et al., (2017) defienden que el liderazgo educativo versa, ante todo, de una visión compartida y de una presencia de compromiso y apoyo mutuo en los profesionales que conforman la comunidad educativa, y que -a lo largo de un proceso de coconstrucción- tiene como efecto una mejora en los resultados educativos.

Pero estos procesos requieren una sólida intensidad profesional de sus líderes. Una revisión sistemática del campo (Cruz et al., 2021) destacó prestar atención a la identidad profesional de los líderes, como factor clave para la mejora, y señaló que ésta se reconstruye y desarrolla a lo largo de un proceso. En particular, es determinante en contextos desafiantes (Carpenter et al., 2015; Riveros et al., 2016). Pero

este liderazgo “comprometido” en contextos desafiantes se construye con el tiempo a lo largo de un proceso de desarrollo profesional e identitario (Cruz et al., 2020). Proceso más rico y estimulante si se avanza juntos (líderes y comunidad), aprendiendo juntos y ganando capacidad de agencia por la inclusión en base a problematizar sus prácticas y buscar juntos posibles soluciones a los retos planteados.

Por lo tanto, el liderazgo dentro de las comunidades de práctica ampliadas es una dimensión crucial, ya que define cómo se gestionan las relaciones de poder, se distribuyen las responsabilidades y se fomentan la inclusión y la participación. En el contexto de las CdP-A, el liderazgo no es un concepto centralizado, sino que se distribuye entre los diferentes miembros de la comunidad. Este enfoque inclusivo y colaborativo es conocido como liderazgo distribuido, y según Harris (2020), permite una mayor capacidad de acción y resolución de problemas en las comunidades.

El liderazgo inclusivo es especialmente relevante en las CdP-A. Este tipo de liderazgo, como señalan Robinson et al., (2017), se centra en la creación de un entorno donde todas las voces sean escuchadas y se valore la diversidad de perspectivas. En una CdP-A, el liderazgo inclusivo implica no solo gestionar los recursos, sino también fomentar una cultura de respeto mutuo y solidaridad, donde cada miembro de la comunidad pueda contribuir al desarrollo del aprendizaje colectivo. Este liderazgo busca promover el empoderamiento de los docentes y otros actores educativos, asegurando que todos jueguen un papel activo en la transformación de la comunidad (Leithwood et al., 2020).

El liderazgo sistémico en las CdP-A implica conectar las prácticas locales con las políticas educativas más amplias. Según Spillane (2015), el liderazgo sistémico es fundamental para garantizar que las iniciativas locales tengan un impacto en las estructuras educativas a nivel macro. Este liderazgo permite que las prácticas efectivas desarrolladas dentro de la comunidad se extiendan a otras instituciones y redes, contribuyendo así a la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, el liderazgo transformador en una CdP-A tiene que ver con la capacidad de generar cambios estructurales y culturales en las escuelas y comunidades. Day et al., (2021) destacan que el liderazgo transformador inspira a los miembros de la comunidad a comprometerse con un proceso continuo de mejora, no solo centrado en los logros inmediatos, sino también en el desarrollo de una visión a largo plazo para el futuro de la educación.

El liderazgo distribuido, por tanto, debe combinarse con un liderazgo que tenga empatía y capacidad para generar un ambiente de confianza y cuidado. Bolívar (2016) subraya la importancia de un liderazgo con "salero", que combine la estrategia con el cuidado emocional de los miembros de la comunidad, integrando una visión estratégica con una actitud humana y cercana.

Capital profesional y redes

El capital profesional es otra dimensión crucial en el éxito de las CdP-A. Según Hargreaves y Fullan (2012), el capital profesional es una combinación de capital humano, capital social y capital decisional. En una comunidad de práctica, este capital se traduce en la capacidad colectiva de los docentes y otros profesionales para colaborar, innovar y mejorar continuamente sus prácticas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

El capital humano hace referencia a las competencias y habilidades individuales de los miembros de la comunidad. Day (2017) sostiene que las CdP-A son un espacio clave para el desarrollo del capital humano, ya que los docentes tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos y mejorar sus habilidades a través del aprendizaje colaborativo. Este proceso de desarrollo profesional se ve potenciado por el hecho de que los miembros de la comunidad no solo aprenden de sus propios errores y éxitos, sino también de los de sus colegas.

El capital social, por otro lado, se refiere a las relaciones de confianza que se construyen dentro de la comunidad. Spillane (2015) destaca que el capital social es esencial para la creación de redes que permitan a los docentes compartir recursos, ideas y prácticas efectivas. Estas redes no solo fortalecen la cohesión interna de la comunidad, sino que también permiten que las CdP-A se conecten con otras comunidades e instituciones, creando un entorno de aprendizaje más amplio y diversificado.

En cuanto al capital decisional, este se refiere a la capacidad de los miembros de la comunidad para tomar decisiones informadas sobre su práctica pedagógica. Leana (2011) sostiene que en una CdP-A, el capital decisional se fortalece a medida que los miembros participan en reflexiones colectivas sobre sus prácticas y comparten evidencias de lo que funciona y lo que no. Esta capacidad de tomar decisiones basadas en datos y experiencias compartidas es una de las fortalezas clave de las CdP-A, ya que permite a los docentes mejorar continuamente sus estrategias de enseñanza.

Además de estos tres tipos de capital, las redes profesionales juegan un papel crucial en las CdP-A. Lieberman y Wood (2003) destacan que las comunidades de práctica no existen en un vacío, sino que forman parte de un sistema más amplio de redes que incluyen otras escuelas, distritos educativos, universidades y organizaciones comunitarias. Estas redes permiten a las CdP-A compartir conocimientos más allá de su entorno inmediato y beneficiarse de las experiencias y recursos de otras instituciones. Azorín (2019) sostiene que las redes interinstitucionales son fundamentales para la sostenibilidad de las CdP-A, ya que proporcionan acceso a recursos, apoyo técnico y oportunidades de desarrollo profesional que de otro modo serían difíciles de obtener.

Trabajar juntos (Condiciones organizativas)

Una de las claves para el éxito de las CdP-A es la capacidad de trabajar juntos de manera eficaz, lo cual depende en gran medida de las condiciones organizativas que se establezcan dentro de la comunidad. Las condiciones organizativas incluyen tanto las estructuras físicas y logísticas que facilitan el trabajo colaborativo, como la distribución de roles y responsabilidades entre los miembros de la comunidad.

DuFour et al. (2016) destacan que una de las características esenciales de una comunidad de práctica exitosa es la creación de espacios comunes, tanto físicos como virtuales, donde los miembros puedan interactuar y compartir sus conocimientos. La comunicación abierta y la transparencia son fundamentales para asegurar que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a la información necesaria y puedan participar activamente en la toma de decisiones.

El trabajo conjunto también implica una distribución equitativa de las tareas y responsabilidades. Stoll (2020) sugiere que las comunidades de práctica que cuentan con estructuras claras para la asignación de tareas y la organización del trabajo logran tener un mayor impacto en la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, aquellas comunidades que carecen de una organización adecuada tienden a fragmentarse y perder efectividad.

El apoyo organizativo en las CdP-A también se refiere a la creación de una cultura colaborativa, donde los miembros de la comunidad se sientan valorados y reconocidos por su contribución al trabajo colectivo. Timperley (2017) sugiere que las comunidades de práctica deben ofrecer oportunidades para que los miembros reflexionen sobre sus prácticas, compartan sus logros y trabajen juntos para mejorar las estrategias educativas.

Aprendizaje colectivo

El aprendizaje colectivo es un elemento fundamental en el desarrollo de las comunidades de práctica profesional ampliadas (CdP-A), ya que los docentes y otros actores educativos comparten información y recursos, dialogan de manera profesional y colaboran en la búsqueda conjunta de nuevos conocimientos y competencias. Este proceso implica no solo la transmisión de saberes, sino también una reflexión crítica y constante sobre los retos y dificultades que se enfrentan en el contexto educativo. La colaboración permite a los miembros de una CdP-A no solo resolver problemas específicos, sino también identificar oportunidades de mejora continua, lo que resulta en un impacto positivo y directo en los resultados educativos (Kennedy, 2020).

La dinámica del aprendizaje colectivo en las CdP-A se caracteriza por la creación de espacios de diálogo donde los profesionales intercambian experiencias y construyen un entendimiento común de las mejores prácticas educativas. Vescio et al. (2008) subrayan que este tipo de colaboración no es esporádica ni informal, sino un proceso estructurado y continuo que fomenta una cultura de apoyo mutuo. La

participación auténtica en estos intercambios permite a los docentes perfeccionar sus estrategias pedagógicas, lo que contribuye significativamente a la mejora de los aprendizajes, especialmente en entornos complejos donde los desafíos educativos son constantes.

Aprender Juntos: Práctica profesional interactiva

El concepto de práctica profesional interactiva en las CdP-A está estrechamente relacionado con el trabajo colaborativo para el desarrollo y mejora de la profesión docente. Los educadores trabajan conjuntamente en la planificación curricular, la selección de metodologías de enseñanza, la evaluación del progreso estudiantil y la solución de problemas educativos emergentes. Esta colaboración va más allá de la mera cooperación, ya que implica un enfoque activo de codiseño y corresponsabilidad, donde los profesionales toman decisiones conjuntas sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica profesional interactiva es un proceso dinámico que fomenta la mejora continua en la planificación y ejecución de actividades educativas. Según Kennedy (2020), esta interacción profesional facilita que los docentes no solo adopten nuevas metodologías o herramientas pedagógicas, sino que también reflexionen críticamente sobre sus propias prácticas en un entorno colaborativo. El impacto de esta práctica se refleja en la capacidad de los educadores para ajustar sus enfoques en tiempo real, alineándolos con las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y del entorno escolar (Vescio et al., 2008). Esta adaptabilidad es esencial para mejorar los resultados educativos y construir una educación más inclusiva y equitativa.

El aprendizaje conjunto es una dimensión esencial dentro de las comunidades de práctica profesional ampliadas. Se emplea el término profesionalismo interactivo para describir las interacciones que ocurren dentro de las CdP-A, donde los miembros no solo aprenden unos de otros, sino que también reflexionan de manera crítica sobre sus propias prácticas. Este tipo de profesionalismo facilita la creación de entornos de aprendizaje colaborativo, en los cuales los docentes y otros actores educativos participan activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos y en la mejora de sus competencias.

El aprendizaje conjunto dentro de las CdP-A está íntimamente relacionado con la formación continua de los docentes. Kennedy (2020) sostiene que el éxito de una CdP-A reside en su capacidad para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional significativo, permitiendo a sus miembros no solo adquirir nuevas habilidades, sino también aplicar esos conocimientos en su práctica diaria. Este tipo de aprendizaje es activo y dinámico, ya que los miembros de la comunidad participan en actividades de reflexión conjunta, planificación compartida y retroalimentación mutua.

Un aspecto crucial del aprendizaje colaborativo en las CdP-A es su carácter contextualizado. A diferencia de los enfoques tradicionales de desarrollo profesional, que a menudo están desvinculados del contexto

escolar, el aprendizaje en una CdP-A se basa en los desafíos y necesidades específicas de la escuela o comunidad en la que se desarrolla. Vescio et al. (2008) enfatizan que el aprendizaje colaborativo en las CdP-A tiene un impacto mayor en los resultados educativos porque permite a los docentes adaptar sus prácticas de acuerdo con las realidades locales. Este enfoque adaptativo no solo mejora los aprendizajes, sino que también contribuye a fomentar una educación más equitativa y centrada en las necesidades de todos los estudiantes.

Apoyo mutuo

El apoyo mutuo es una dimensión fundamental dentro de las CdP-A, ya que garantiza la sostenibilidad de la comunidad y el compromiso de sus miembros. Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020) señalan que el éxito de una comunidad de práctica depende en gran medida de la confianza y el apoyo que se genera entre sus miembros. Este apoyo no solo se manifiesta en términos técnicos o pedagógicos, sino también en un nivel emocional y relacional, creando un entorno en el que los miembros se sienten respaldados y valorados.

El apoyo mutuo dentro de una comunidad de práctica se traduce en la colaboración constante y en la capacidad de los miembros para compartir sus éxitos y desafíos sin temor a ser juzgados. Según Vangrieken et al. (2017), las comunidades que fomentan una cultura de apoyo mutuo son más resilientes y efectivas a largo plazo. Este apoyo no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también facilita la implementación de cambios y la innovación educativa, ya que los miembros se sienten más dispuestos a probar nuevas estrategias sabiendo que cuentan con el respaldo de sus colegas.

Además, el apoyo mutuo es crucial para la resolución de conflictos dentro de las comunidades. Sargent y Hannum (2009) sostienen que en las CdP-A, los conflictos son inevitables, pero cuando existe una cultura de apoyo y confianza, los miembros son capaces de resolver diferencias de manera constructiva, lo que fortalece la cohesión del grupo. Esta dinámica fomenta un sentido de pertenencia y refuerza el compromiso de los miembros con los objetivos comunes de la comunidad.

En muchos casos, el apoyo mutuo también incluye la mentoría entre colegas. Kram (1985) define la mentoría como una relación en la que un miembro más experimentado guía y apoya a otro en su desarrollo profesional. En las CdP-A, esta relación de apoyo es fundamental para garantizar que todos los miembros, independientemente de su nivel de experiencia, se beneficien del conocimiento colectivo de la comunidad. Ingersoll y Strong (2011) destacan que el apoyo mutuo entre docentes no solo mejora las habilidades profesionales, sino que también reduce el desgaste profesional y la tasa de abandono en la profesión.

Por último, el apoyo mutuo en las CdP-A también tiene implicaciones en el bienestar emocional de los docentes y otros profesionales. Day y Gu (2014) destacan que, en entornos educativos desafiantes, el apoyo emocional entre colegas es crucial para mantener la motivación y la energía necesarias para enfrentar los retos diarios. En este sentido, las CdP-A no solo mejoran las prácticas pedagógicas, sino que también ofrecen un espacio seguro para que los docentes se sientan valorados y reconocidos en su labor.

Por último, cabe tener en consideración el contexto, una dimensión esencial que influye directamente en la configuración y el éxito de las comunidades de práctica ampliadas. Según Leithwood y Jantzi (2009), el contexto local, las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas son factores determinantes en la forma en que las CdP-A se desarrollan y operan. Por ejemplo, en contextos de alta vulnerabilidad, las comunidades de práctica deben adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes y sus familias, lo que implica un enfoque más inclusivo y flexible.

El contexto también influye en la disponibilidad de recursos y en las oportunidades de colaboración. Bryk y Schneider (2002) argumentan que, en comunidades educativas con acceso limitado a recursos, las CdP-A desempeñan un papel crucial en la creación de redes de apoyo que permitan compartir y optimizar los recursos disponibles. En este sentido, el contexto no solo representa un desafío, sino también una oportunidad para que las comunidades de práctica se adapten y encuentren soluciones innovadoras.

Además, el contexto en el que se desarrollan las CdP-A también influye en la cultura escolar y en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad. Deal y Peterson (2016) sostienen que cada escuela tiene una cultura única que influye en la forma en que los miembros de la comunidad interactúan entre sí y con el entorno externo. En algunos contextos, puede haber una mayor resistencia al cambio, mientras que en otros, la cultura escolar puede facilitar la innovación y la colaboración.

En contextos rurales o de alta vulnerabilidad, las CdP-A también deben enfrentarse a desafíos estructurales como la falta de conectividad o las dificultades de acceso a programas de desarrollo profesional. Holloway (2003) señala que, en estas situaciones, las comunidades de práctica deben encontrar formas creativas de superar las limitaciones del entorno, ya sea mediante el uso de tecnologías o el establecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones.

Finalmente, el contexto político y las políticas educativas también juegan un papel crucial en el éxito de las CdP-A. Lingard y Sellar (2013) sostienen que las políticas educativas nacionales e internacionales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de comunidades de práctica, dependiendo de si promueven la autonomía profesional y el trabajo colaborativo. En este sentido, las CdP-A deben ser capaces de navegar las restricciones impuestas por el contexto político y aprovechar las oportunidades que este pueda ofrecer para promover la innovación y la mejora educativa.

Capítulo 2. Estado de la Cuestión.

En el Capítulo 2, se presentará una revisión del estado de la cuestión en torno a dos temas clave relacionados con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el desarrollo del capital profesional. En primer lugar, se abordará una revisión sistemática de la literatura sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el Capital Profesional, examinando su impacto en la mejora de los aprendizajes. En segundo lugar, se explorará el papel de las Learning Analytics en el fortalecimiento del capital profesional dentro de estas comunidades, a través de una revisión del artículo “Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review”. Estos dos apartados brindarán un marco teórico que permitirá comprender cómo las CdP-A y las Learning Analytics contribuyen al desarrollo profesional y a la mejora educativa.

2.1. Revisión sistemática sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes

1. Introducción. Educación y sus nuevos escenarios.

Está bien documentado internacionalmente la importancia de que las escuelas avancen hacia modelos de comunidades profesionales para la mejora de los aprendizajes (Bolam et al., 2005; DuFour & Eaker, 2008; Hargreaves & O’Connor, 2018; Stoll & Louis, 2007). También resultan muy productivas para la mejora de la justicia, la equidad y la inclusión educativa (Ainscow, 2016; UNESCO, 2021).

Dentro de esta literatura, tiene un especial desarrollo el estudio de los líderes para el aprendizaje dentro de estas comunidades (Leithwood et al., 2020; Bolívar, 2019). Al tiempo que se habla recurrentemente sobre la interrelación profesional y el aprendizaje colaborativo de los docentes en el seno de estas comunidades (Wenger, 2011; De Jong et al., 2021). Pero cómo incrementar a la par su poder de agencia, ampliando su compromiso, participación auténtica y profesionalidad, dando cabida a más y nuevos agentes educativos y comunitarios.

Los nuevos escenarios de mejora señalan la importancia de la participación auténtica de diversos agentes, actores y nuevas gobernanzas democráticas, junto con el poder de agencia de los docentes, que amplía el capital profesional, tanto al interior como al exterior de la escuela, en torno a un propósito compartido de comunidad que dé respuesta educativa a los retos actuales: inclusión, justicia, mejora de resultados educativos para todos (Bolívar, 2020; Hargreaves & Fullan, 2020; Rincón & Fullan, 2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) pueden ser una respuesta pertinente para estos desafíos (Hargreaves & O’Connor, 2018).

Con esta revisión sistemática se pone el foco de atención en cómo se amplía la comunidad más allá de la colaboración y el aprendizaje colectivo del profesorado, desde el incremento de capital social y profesional de la comunidad, tanto al interior de la escuela como con su comunidad, resultando una comunidad profesional ampliada. Además, resulta relevante conocer qué temáticas y dimensiones de aprendizaje son los focos de interés y avance de estas comunidades de práctica profesional que incrementan su capital profesional.

Considerando estas premisas y apoyados en la reflexión, surgen las siguientes preguntas de investigación:

P1: ¿Cómo se ha llevado a cabo la investigación sobre comunidades que incrementan su capital profesional para la mejora de los aprendizajes?

P2: ¿Cuáles son las temáticas principales de la investigación abordadas sobre comunidades para el incremento de capital profesional para la mejora de los aprendizajes?

2. Antecedentes: las escuelas como comunidades. Una respuesta a los nuevos escenarios educativos.

2.1. Desarrollo del concepto Comunidades Profesionales de Aprendizaje

El concepto de comunidades ha sido explorado desde diversas perspectivas, partiendo de su complejidad y evolución (Stoll & Louis, 2007; DuFour & Eaker, 2008; Wenger, 2011). Estas comunidades profesionales han sido definidas como grupos de educadores que trabajan colaborativamente con el propósito de mejorar su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes, subrayando la importancia del compromiso compartido con el desarrollo profesional continuo (Stoll et al., 2006; Bolam et al., 2005). En sus orígenes, los estudios se centraban en la colaboración entre docentes dentro de una escuela, pero con el tiempo, el concepto ha evolucionado para incluir la interacción con otros actores educativos y comunitarios (Hargreaves & Fullan, 2020).

Es evidente, que la concepción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje ha evolucionado con el tiempo, dando lugar a diversos tipos y generaciones. Hargreaves y O'Connor (2018) destacan las siguientes:

- Primera generación: Inicialmente las Comunidades Profesionales de Aprendizaje apostaban por un desarrollo profesional individual, interacciones informales y discusiones concretas y contextualizadas. Este enfoque de comunidad era efectivo y beneficioso para los docentes de educación infantil. Orientados por un liderazgo relacional y apoyados en la mentoría como instrumento para avanzar. El aula era el espacio principal para el desarrollo profesional. Se apostaba por un aprendizaje inicial y continuo para los docentes.

- Segunda generación: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje evolucionan hacia un aprendizaje colectivo y de colaboración. Se apoyan en la reflexión conjunta y la resolución de problemas. Aparecen los contextos colaborativos y el desarrollo de comunidades de aprendizaje interdisciplinarias. Se desenvuelve un aprendizaje profesional colaborativo que exige de responsabilidades individuales previas para ser compartidas posteriormente con la comunidad.
- De la segunda a la tercera generación: La transición de la segunda a la tercera generación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje se caracteriza por un cambio hacia un enfoque más holístico e integrador, en el que importa tanto el desarrollo profesional dentro de la escuela, el aprendizaje institucional y que tenga efectos en el aprendizaje de todos los estudiantes y la inclusión educativa. Además, la colaboración es expandida más allá de los límites tradicionales de la escuela. Se apuesta por la participación comunitaria, la aplicación práctica del aprendizaje y la construcción de capital social y profesional.

Del mismo modo, y según Stoll et al., (2006) una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) es caracteriza por prácticas continuas, reflexivas, colaborativas, inclusivas y orientadas a la mejora. Sus raíces brotan del trabajo diario de los docentes centrado en el cambio y la mejora. Además, la literatura científica (DuFour, 2004) destaca que una CPA busca la calidad de la enseñanza, difunde reformas educativas y mejora el aprendizaje de los estudiantes. Como ejemplo de ello, se puede destacar la transición del aprendizaje en línea durante la pandemia apoyados en una didáctica por competencias y un profesionalismo colaborativo.

Sin embargo, las comunidades han ido evolucionando y siendo influenciadas por el panorama social y educativo, aspecto que ha inducido a que las investigaciones estén centradas en el aprendizaje y la enseñanza. También, la tecnología ha jugado un papel principal, sobre todo como red social, red de apoyo y de desarrollo. Estudios como los de ya demostraban la efectividad de promover el aprendizaje e intercambio de conocimientos a través de estas.

También, junto al desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, surgen otros conceptos de comunidad, como destacó Wenger (1998) que van más allá y amplían dicho concepto hacia una Comunidad de Práctica Profesional (CdP), ligado a las teorías del aprendizaje social, como por ejemplo grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión. Igualmente, una CdP puede estar conformada por un grupo de personas que comparten intereses en común, aprenden y trabajan conjuntamente. Aprender en una CdP establece vínculos con el contexto de trabajo y con las relaciones humanas dentro de una organización (Bolívar y Domingo, 2024). Trabajar y actuar en las CdP se ha desarrollado tanto físicamente como virtualmente.

No obstante, el culmen en el desarrollo de una comunidad llega cuando son capaces de constituirse como redes profesionales de aprendizaje (RPA), con nuevas gobernanzas, agentes de apoyo y fuertes compromisos con la comunidad local y social.

2.2. Capital Profesional y profesionalismo colaborativo

Entre los elementos clave de una comunidad educativa destaca la cultura de colaboración, fundamental para trabajar en propósitos colectivos y aprender juntos. Esto requiere estructuras que fomenten la colaboración, diálogos profesionales y la transformación de la escuela en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Bolívar y Domingo (2024) señalan que la colaboración es un proceso en el que los docentes analizan y mejoran su práctica conjunta, pero esta colaboración debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes y familias, para impactar en la mejora del aprendizaje.

La colaboración también contribuye a construir redes sociales, fomentando el capital social, que influye en el éxito académico de los estudiantes (De Jong et al., 2016). El capital social incluye las relaciones entre estudiantes, docentes y familias, mejorando el rendimiento académico y la participación en actividades sociales (Coleman, 1988). Este capital social se integra con el capital profesional, que mide la efectividad profesional a través de una cultura colaborativa enfocada en el aprendizaje (Hargreaves y O'Connor, 2018).

El desarrollo de redes sociales y profesionales facilita el intercambio de ideas y el conocimiento en el entorno educativo, contribuyendo al éxito tanto de docentes como de estudiantes (Parlar et al., 2019). Las interacciones entre docentes y estudiantes juegan un papel crucial en la mejora de las prácticas educativas (Bridwell-Mitchell, 2017).

2.3. Comunidad y capital profesional en la mejora de los aprendizajes de todos, para todos y entre todos

La mejora de los aprendizajes implica asegurar que tanto estudiantes como docentes y la escuela en su conjunto progresen hacia objetivos educativos más altos. Un buen aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también promueve habilidades críticas, competencias para la vida y el desarrollo personal. Entre los factores clave que intervienen en este proceso se incluyen el entorno colaborativo, la participación de todos los agentes educativos y el liderazgo pedagógico compartido. No puede hablarse de mejora real si esta no es inclusiva, es decir, si no beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. Además, la mejora del aprendizaje debe abarcar tanto el avance académico de los estudiantes como el desarrollo profesional del profesorado y la evolución de la escuela como comunidad educativa.

La mejora del aprendizaje los podemos categorizar en tres propósitos:

2.3.1. Mejora de los Resultados de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son fundamentales para mejorar los resultados de aprendizaje, ya que se centran en fomentar el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje, así como su integración en la comunidad escolar. Esta mejora no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también busca desarrollar competencias cívicas y para la vida. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014), las CPA proporcionan una base firme para la mejora escolar, promoviendo el aprendizaje profesional y generando un liderazgo pedagógico que impulsa acciones reflexivas dentro de la escuela.

Las CPA también fomentan la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar, creando una red de apoyo mutuo que refuerza la enseñanza y el aprendizaje. A través de la integración de TIC y redes educativas, estas comunidades logran ampliar su influencia más allá del entorno escolar, creando una transferencia de conocimiento que mejora el aprendizaje de todos los estudiantes.

2.3.2. Mejora de la Inclusión y la Justicia Social

La inclusión es un proceso continuo que requiere cambios sistémicos y la creación de una cultura escolar que valore la diversidad y promueva la justicia social (Perugachi, 2016; Yarskaya-Smirnova, 2015). Las CPA desempeñan un papel crucial al facilitar la implicación de diversos actores, como las familias y la comunidad, en la educación inclusiva (Valls, 2000). En este sentido, las CPA no solo promueven el aprendizaje colaborativo, sino que también se configuran como un modelo eficaz de inclusión, donde el respeto por los derechos humanos y la diversidad es central (Colmenero, 2015; UNESCO, 2016).

Los estudios también resaltan la importancia de crear entornos donde se fomente el compromiso de la comunidad en la inclusión social (Domínguez, 2016; Fujimoto, 2014), estableciendo interacciones significativas entre la escuela y los agentes externos para abordar problemas de exclusión y desigualdad (Yancey, 2003). La UNESCO (2016) concibe la educación como un elemento de cohesión que, al reconocer las diversidades, puede lograr una mayor equidad educativa.

2.3.3. Prevención del Fracaso Escolar

La prevención del fracaso escolar también se ve beneficiada por el trabajo de las CPA, ya que estas comunidades promueven una cultura inclusiva que abarca tanto el entorno académico como el social. Al trabajar en redes colaborativas, las CPA permiten que se identifiquen tempranamente los factores de riesgo que pueden llevar al fracaso escolar y establecen estrategias colectivas para abordar dichos problemas (Bolívar y Domingo, 2024). Además, el enfoque en el desarrollo profesional de los docentes y

la creación de redes socioeducativas refuerzan el apoyo necesario para los estudiantes más vulnerables, evitando así el fracaso escolar (Azorín et al., 2022).

Las CPA abogan por un enfoque integral de la educación, donde se fomenta no solo el éxito académico, sino también el desarrollo personal y social de los estudiantes, logrando así una prevención más efectiva del fracaso escolar (Woodland y Mazur, 2019).

3. Metodología

Con fines de responder a nuestro objetivo de investigación, conocer cómo se utiliza el capital profesional en las CPA para la mejora de los aprendizajes, a través de metodologías y temáticas clave en la investigación actual, se llevó a cabo una revisión sistemática apoyada en los conceptos claves a analizar; ‘capital social’, ‘capital profesional’, ‘profesionalismo colaborativo’, ‘comunidades profesionales de aprendizaje’, ‘comunidades de práctica’ y ‘comunidades de aprendizaje’.

3.1. Identificación y cribado

Como identificación de este estudio se utilizaron fuentes de datos a partir de los siguientes cribados:

1. **Web of Science (WOS)** es una de las colecciones más reputadas de artículos de revistas, indexando tanto el Social Science Citation Index (SSCI) como el Science Citation Index (SCI). Se considera una fuente primordial debido a su amplia cobertura de literatura en ciencias sociales y educación.
2. **Scopus** es una base de datos de gran relevancia internacional. Al igual que el SCI, no solo recopila información bibliográfica, sino que también analiza el comportamiento de las citas recibidas por las revistas, lo que permite generar un gran número de indicadores bibliométricos y de citas, como el índice h.

3.2. Estrategia de búsqueda y cribado

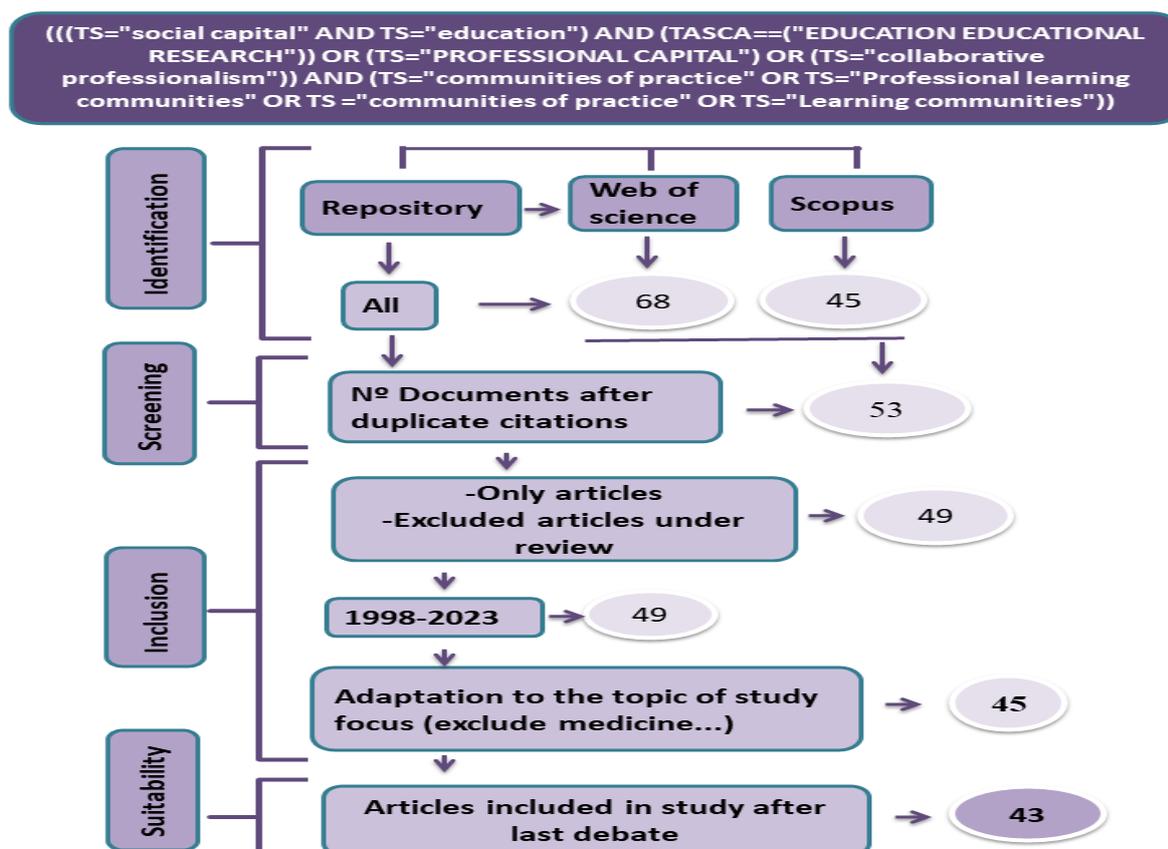
Para la revisión sistemática se integraron un conjunto de términos clave que determinaron la fórmula que fue empleada para las distintas búsquedas: (((TS="social capital" AND TS="education") AND (TASCA=("EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH")) OR (TS="PROFESSIONAL CAPITAL") OR (TS="collaborative professionalism")) AND (TS="communities of practice" OR TS="Professional learning communities" OR TS="communities of practice" OR TS="Learning communities")).

Esta acción desencadenó citas duplicadas, que fueron eliminadas y generaron un total de 53 artículos en esta primera etapa. Las palabras usadas en la ecuación de búsqueda responden a los términos generales

relacionados con el objeto de estudio, (capital social, capital profesional, profesionalismo colaborativo, comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, comunidades profesionales de aprendizaje), acompañados de sus deudos términos dentro del área. Las razones que justifican trabajar con una amplia gama de términos, facilita entender las discusiones derivadas de los autores en relación a las diferencias conceptuales entre los términos, a pesar de que en la práctica común se empleen de manera intercambiable.

Figura 1.

Protocolo PRISMA.



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del trabajo de búsqueda comenzó en el mes de marzo de 2024. Continuando con la lectura, el cribado y su análisis. De un modo más concreto, la figura 1 muestra el proceso de búsqueda y la selección de los estudios revisados.

3.3. Inclusión y criterios de elegibilidad

Una vez especificados los términos empleados para la búsqueda de trabajos, se acotó aún más aplicando un conjunto de criterios, que son descritos en la tabla 1. Finalmente se obtuvo un corpus de 43 artículos.

Tabla 1.*Criterios de inclusión y elegibilidad*

Criterio de Inclusión	Descripción
Tipo de documento	Se incluyeron artículos originales publicados en revistas académicas.
Año de publicación	Se consideraron artículos publicados entre 1998 y 2023.
Temática	Se incluyeron artículos que abordaban; comunidades profesionales de aprendizaje, capital social y profesional, así como profesionalismo colaborativo. Se excluyeron textos ajenos a la educación
Idioma	Se consideraron artículos escritos en inglés y español.
Accesibilidad	Se seleccionaron artículos cuyo acceso fuese a través de las bases de datos Web of Science y Scopus.
Citas y Referencias	Se priorizaron los artículos que tenían una alta citación y con ello un mayor impacto en el área de estudio.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Proceso de Análisis

El proceso de análisis comenzó por la implementación del protocolo PRISMA, seguido de la definición de las categorías o términos de análisis emergentes establecidas de forma colaborativa y a través de un juicio de reflexión entre los autores de este estudio, para posteriormente ser discutidas con expertos en el campo. Esta colaboración fue precisa y relevante para llevar a cabo el estudio. Los detalles de este aspecto pueden consultarse en la tabla de codificación y artículos resultantes de la codificación, disponible en el siguiente enlace en Zenodo¹.

A posteriori, se realizó un análisis cruzado entre las distintas categorías permitiendo con ello identificar puntos clave y temáticas emergentes, así como destacar interacciones significativas y sus implicaciones en el ámbito educativo. Los análisis cruzados determinaron seis grandes ejes que son discutidos y fundamentados en los distintos trabajos consultados y analizados de esta revisión sistemática. Con este sentido se destaca: i) ¿Cómo se estudian las Comunidades? metodologías y técnicas de recogida de datos. ii) Propósitos y niveles de comunidad. iii) Tipos de liderazgo para la mejora educativa. iv) Profesionalismo colaborativa e incremento del capital profesional. v) Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la comunidad. vi) Capital social y condiciones organizativas

¹

<https://zenodo.org/records/12819126?preview=1&token=eyJhbGciOiJIUzUxMiJ9.eyJpZCI6IjM0MjM1ZDZJLWVhYTctNDIxOC1iNWMyLTdmZDdkNjU1MTdjYyIsImRhdGEiOnt9LClJyYW5kb20iOiI0ZDY1OWY5YWI3ZjgwMDJjYjVkJmRjNjAyNDRjYjVmNSJ9.NTtlcYZRCHq02k9r0Ukvt7TKmHMzUWauLVWCtU09jRo-sugCaLFXZNC23o9skvEmEYEbj0-3CM8uG1VdBWUPw>

Cómo última acción del proceso de análisis se procedió a la visualización de los resultados a partir de diversos instrumentos gráficos que representan las interacciones y tendencias observadas a lo largo del estudio.

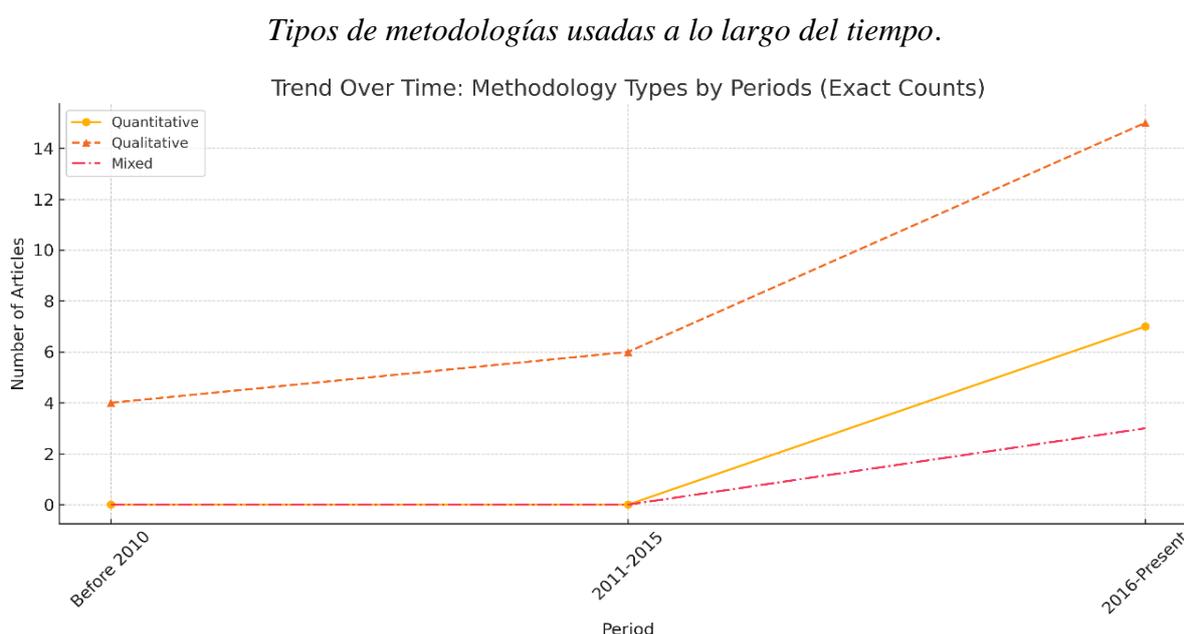
4. Presentación y discusión de los resultados

Como primera acción, se partirá de las preguntas de investigación planteadas. La primera pregunta indaga sobre los métodos de investigación empleados, lo que permitirá identificar y discutir las técnicas de recogida de datos más comunes y su evolución en el tiempo. La segunda pregunta explorará las principales temáticas estudiadas, destacando cómo se han abordado aspectos específicos del capital profesional y su impacto en la mejora de los aprendizajes dentro de las comunidades.

4.1 ¿Cómo se estudian las Comunidades? Metodologías y técnicas de recogida de datos

Teniendo en cuenta la evolución de las metodologías de investigación y sus técnicas empleadas para la recogida de datos, a lo largo del tiempo, desde 2010 hasta los años actuales, se puede observar en el gráfico 1 que hay una tendencia clara hacia el uso de metodologías cualitativas cuando se trata de estudios relacionados con CPA y CdP. Esta tendencia alcanza su punto máximo en los últimos años, llegando casi al 90%. Del mismo modo, los estudios que emplean metodologías cuantitativas y mixtas también han estado presentes, aunque con porcentajes menores, pero con un notable aumento en los estudios cuantitativos desde 2015, aspecto que coincide con la aparición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el 2015, las metodologías cuantitativas representaban casi el 35% y las metodologías mixtas un 22%.

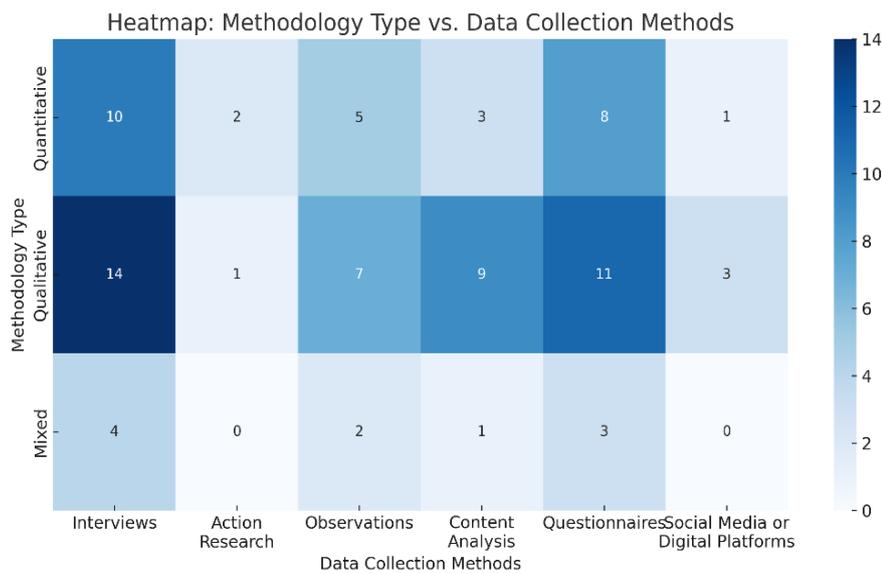
Gráfico 1.



Asimismo, y en relación a las técnicas empleadas para la recogida de datos, desde 2010 hasta la actualidad, las entrevistas emergen como el instrumento más destacado, dato que coincide con el estudio de de la Hoz-Ruíz et al., (2024). Concretamente son 28 estudios los que usan dicho instrumento. Mientras que, los cuestionarios podrían ser el segundo recurso de recogida de datos más usado, con 22 estudios donde emplean dicho instrumento.

Gráfico 2.

Tipo de metodologías e instrumentos de recogida de datos usados a lo largo del tiempo



Fuente: Elaboración propia

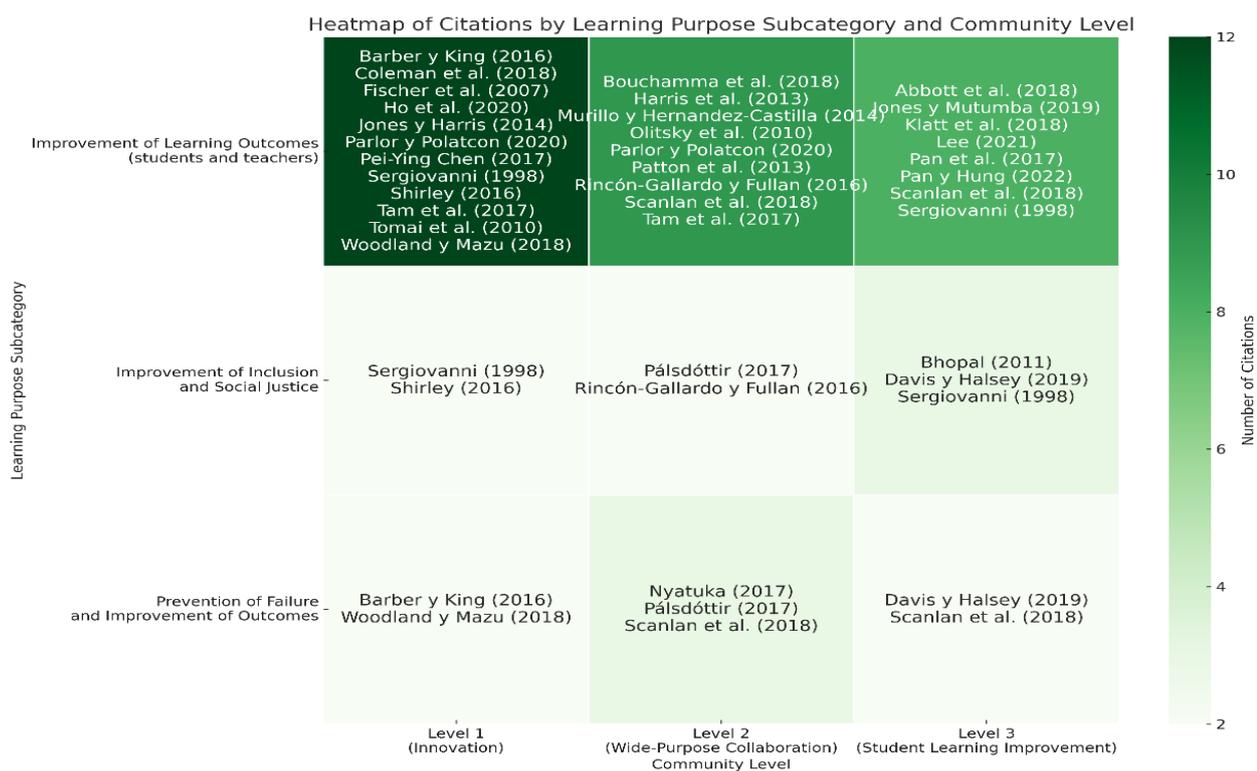
Teniendo en cuenta el mapa de calor (gráfico 2), se puede considerar que las metodologías cualitativas, particularmente aquellas que utilizan entrevistas, son los enfoques más comunes cuando se busca entender en profundidad el funcionamiento y desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y las Comunidades de Práctica. Según Miles y Huberman (1994), las entrevistas permiten captar la complejidad de las interacciones y dinámicas dentro de las comunidades, proporcionando una comprensión más rica y detallada. Esta preferencia por los enfoques cualitativos apoya una exploración más detallada del tema, en contraste con la visión más panorámica que ofrecen las técnicas cuantitativas. Tener en cuenta los aspectos metodológicos y sus enfoques cuando se trata de estudiar y saber más sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje y capital social, nos concienta e informa que metodología es mas adecuada para entender y comprender mejor dichos objetos de estudio.

Por otro lado, teniendo en cuenta la pregunta de investigación, P2: ¿Cuáles son las temáticas principales abordadas en la investigación actual sobre comunidades y capital profesional y su impacto en la mejora de los aprendizajes?, se destaca:

4.2. Propósitos y niveles de comunidad

Partiendo del gráfico 3, el cual muestra un mapa de calor cruzando tres categorías: 1) propósitos de aprendizaje y 2) niveles de comunidad según Hargreaves y O' Connor (2018), estableciendo un orden de arriba hacia abajo, posición vertical, se puede destacar; la subcategoría “mejora de los resultados de aprendizaje” (n= 23) como la más numerosa en volumen de artículos, seguidos de un menor volumen de trabajos relacionados con la inclusión (n=6) y la prevención del fracaso (n=7). Mientras que, la subcategoría “mejora de la inclusión y la justicia social” se presenta un número de trabajos en relación al nivel 1 de mejora (n=17), seguido del nivel 2 colaboración (n= 16) y de forma más minoritaria un tercer nivel, mejora del aprendizaje de los estudiantes (n=11).

Gráfico 3. Mapa de Calor: Propósitos en el aprendizaje vs. Niveles de comunidad



Fuente: Elaboración propia

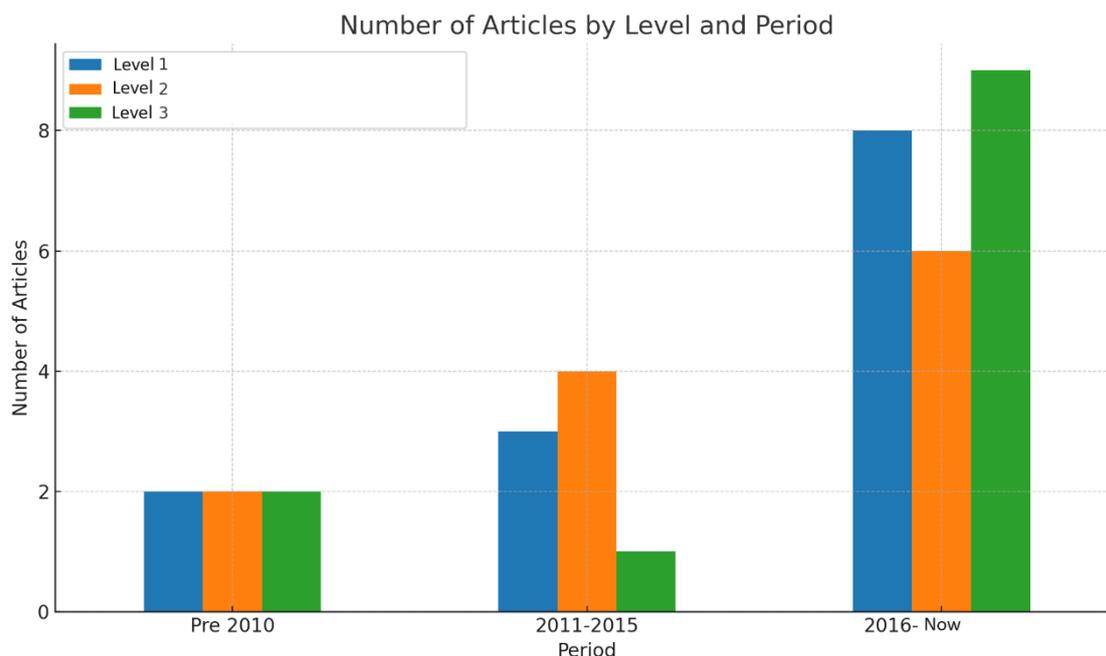
Por lo tanto, se puede observar un predominio de investigaciones centradas en la mejora de resultados de aprendizaje a través de la colaboración, así como y con menor énfasis investigaciones centradas en inclusión y justicia social, siendo áreas que requieren de una mayor atención investigativa. Además, se

puede considerar que es significativo explorar las complejidades de la inclusión y su impacto en los estudiantes, destacando su importancia como un derecho y la necesidad de más estudios sobre justicia social y equidad.

En tal sentido y atendiendo al gráfico 4, donde con mayor precisión se hace un análisis sobre la distribución del número de artículos por nivel y período temporal, se puede destacar que predomina el nivel dos (formación y colaboración) en el período 2011- 2015, siendo una fase crucial para la colaboración y formación dentro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Sin embargo, el nivel tres (mejora del aprendizaje del alumnado) es el que predomina actualmente reflejando un cambio hacía la aplicación práctica y evaluación del impacto directo en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Gráfico 4.

Distribución del número de artículos por nivel y período temporal



Fuente: Elaboración propia

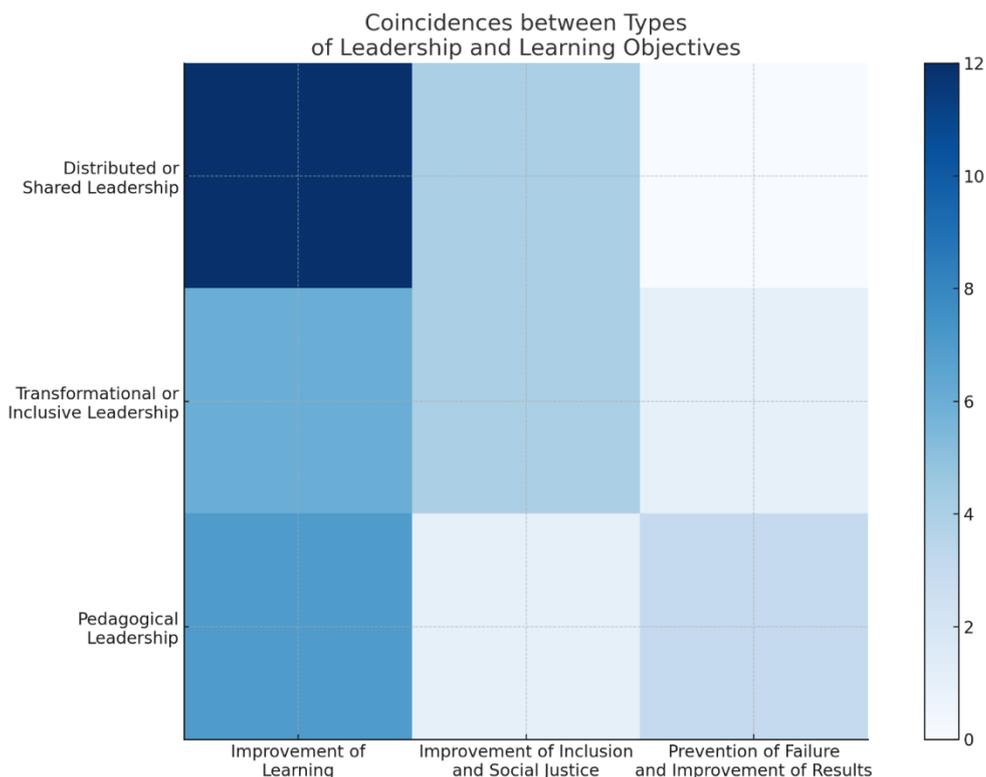
A partir de los gráficos tres y cuatro, como consideraciones principales se puede destacar que el gráfico 3 muestra una evolución progresiva en el desarrollo hacía la "mejora de los resultados de aprendizaje" a lo largo de los distintos niveles. Mientras que el gráfico 4 indica un crecimiento constante y significativo en las publicaciones desde 2016, con una reciente prominencia en el nivel tres (mejora del aprendizaje y del alumnado) reflejando una transición del enfoque en colaboración y formación hacia el impacto directo en los resultados de aprendizaje (Hargreaves y O'Connor, 2018).

4.3. Tipos de liderazgo para la mejora educativa

Partiendo del gráfico 5, se puede observar como un conjunto de liderazgos (distribuido, compartido, transformacional, inclusivo y pedagógico), guardan relaciones estrechas con las escuelas que funcionan como Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Comunidades de Práctica, así como influyen en la mejora de los resultados escolares, el desarrollo de culturas inclusivas y de justicia social y previenen el fracaso escolar. Con tal exposición, se puede destacar de un modo más concreto:

Gráfico 5.

Tipos de liderazgo y mejora de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

El mapa de calor que cruza los tipos de liderazgo distribuido, transformacional/inclusivo y pedagógico con la mejora del aprendizaje, inclusión, justicia social y prevención del fracaso escolar muestra que el liderazgo distribuido o compartido tiene un impacto significativo en la mejora de los resultados educativos (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Este tipo de liderazgo fomenta el trabajo colectivo, permitiendo que colegas no gestores asuman roles de liderazgo. El liderazgo pedagógico, por su parte, facilita la mejora del aprendizaje a través de planes personalizados y relaciones colaborativas, mientras que el liderazgo transformacional o inclusivo mejora los resultados al combatir la marginación y discriminación.

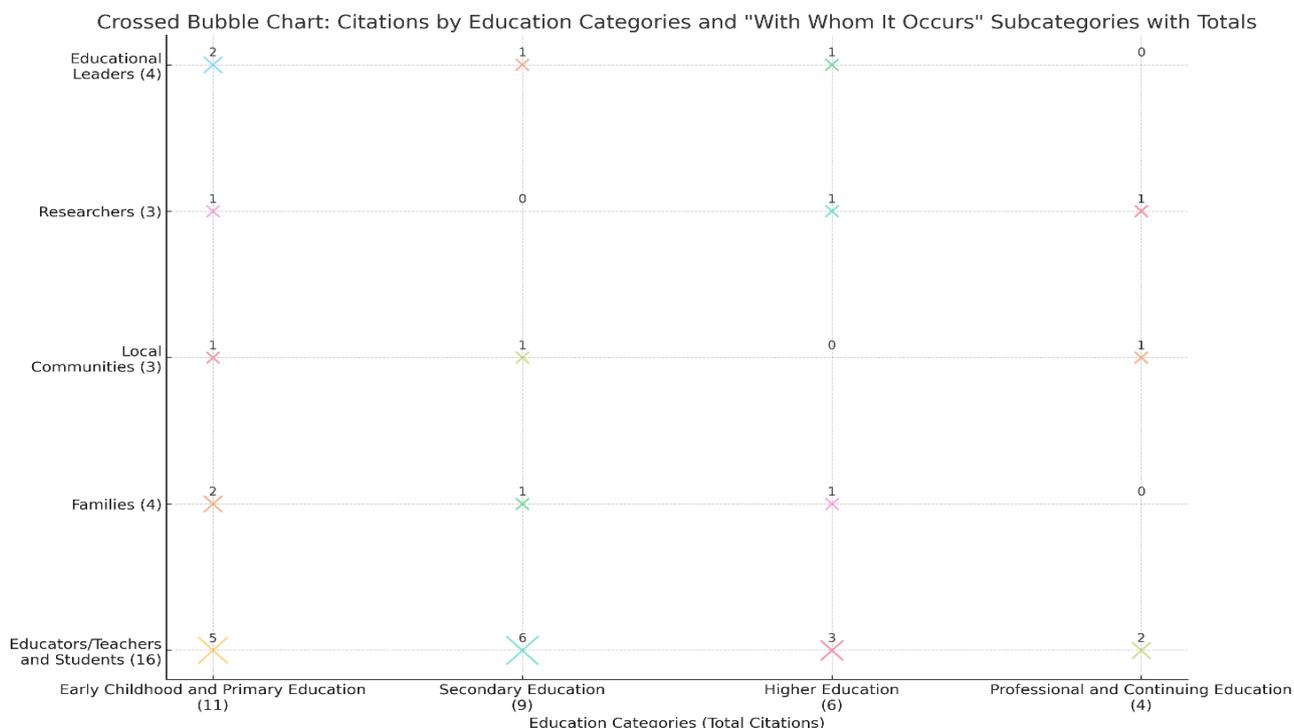
En cuanto a la inclusión y justicia social, los liderazgos distribuido y transformacional son los más efectivos, promoviendo la equidad y reflexión sobre el valor de la educación. El liderazgo pedagógico también es clave para prevenir el fracaso escolar, apoyado por las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, las cuales fomentan el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

4.4. Profesionalismo colaborativo e incremento del capital profesional

Según el gráfico 6, burbujas cruzadas, revela dos lecturas. En una primera, el peso de frecuencias es inversamente proporcional el nivel educativo. Lo que implica que son las comunidades de primaria y secundaria las que concentran más peso en la investigación sobre esta temática. La segunda, relativa a las temáticas, casi todos los estudios se centran en la colaboración entre profesores (16), por sólo 4 de familias y 3 de comunidad. Resulta interesante, aunque minoritario, los estudios de relación entre líderes (4). Se muestra con ello un total de 11 citas en Educación Infantil y Primaria y 9 citas en Educación Secundaria donde las interacciones entre los docentes y estudiantes son más frecuentes. También, la Educación Superior, Educación Profesional y Continua registran 6 y 4 trabajos respectivamente, indican menos actividad, pero mantienen un enfoque similar con la Educación Secundaria.

Gráfico 6.

Interacción entre interesados y niveles educativos



Las interacciones entre docentes, estudiantes y otros actores educativos varían según el nivel educativo, influyendo en el desarrollo del capital profesional y social. En Educación Infantil y Primaria, la

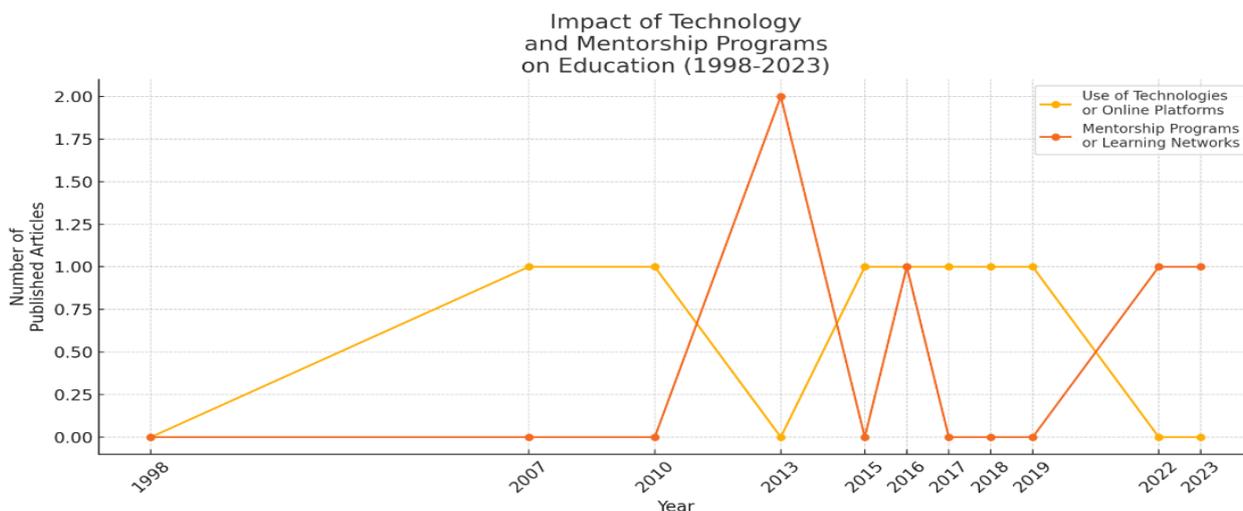
colaboración entre docentes, alumnos y familias es clave para el desarrollo integral del niño, mientras que en Secundaria, aunque disminuye la participación familiar, aumenta la autonomía estudiantil y las redes de apoyo entre pares. En Educación Superior, el enfoque se centra en el capital profesional y el desarrollo de competencias críticas. Para conectar mejor el aprendizaje con la realidad local, es esencial integrar a estudiantes, comunidad e industrias en proyectos que faciliten la transición de la teoría a la práctica.

4.5. Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la comunidad

El gráfico 7 muestra el impacto de la tecnología y los programas de mentoría en la educación entre 1998 y 2023 reflejado en la literatura científica. Es posible observar un crecimiento en las publicaciones sobre el uso de tecnologías y plataformas en línea, así como programas de mentoría y redes de aprendizaje. El año 2013 destaca con el mayor número de publicaciones sobre programas de mentoría (2 artículos). Desde 2016, el uso de tecnologías ha mostrado estabilidad con algunas fluctuaciones, mientras que en 2022 y 2023 se observa un reciente incremento en el interés por los programas de mentoría.

Gráfico 7.

Patrones de interacción en niveles educativos



Al analizar los datos, se observa que los programas de mentoría y la tecnología han seguido patrones distintos. El incremento en 2013 en los programas de mentoría refleja la creciente necesidad de apoyo en la educación, influenciada por el enfoque en habilidades blandas y redes de apoyo. En contraste, la adopción de tecnologías ha mostrado una estabilidad desde 2016, aunque no de manera lineal, probablemente debido a la variabilidad en la implementación y recursos disponibles. El reciente aumento de publicaciones sobre mentoría en 2022 y 2023 podría estar vinculado a la pandemia de COVID-19, que resaltó la importancia del apoyo interpersonal en el aprendizaje remoto, subrayando el impacto positivo de estos programas en el bienestar y rendimiento de los estudiantes.

4.6. Capital social y condiciones organizativas

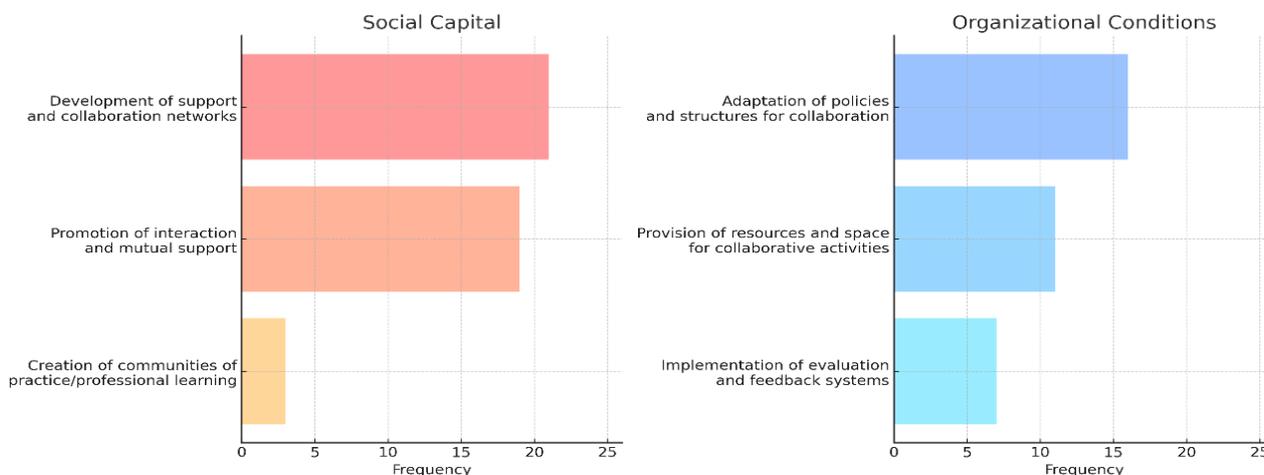
El gráfico 8 proporciona un análisis comparativo de la frecuencia de elementos y factores que alimentan y componen el capital social y las condiciones organizativas de un contexto escolar.

En la sección de capital social, el "desarrollo de redes de apoyo y colaboración" destaca con la mayor frecuencia (n=25), seguido de la "promoción de interacción y apoyo mutuo" (n=15), y en menor medida, la "creación de comunidades de práctica / aprendizaje profesional" (n=5). Esto indica un énfasis considerable en fomentar redes de apoyo robustas y una interacción continua entre los participantes.

Por otro lado, las condiciones organizacionales muestran una frecuencia alta en la "adaptación de políticas y estructuras para la colaboración" (n=20), así como en la "provisión de recursos y espacio para actividades colaborativas" (n=18), lo que refleja un enfoque organizacional fuerte en facilitar y apoyar la colaboración. La "implementación de sistemas de evaluación y retroalimentación" presenta una menor frecuencia (n=10).

Gráfico 8.

Frecuencia de artículos sobre capital social y condiciones organizativas



La integración del capital social y las condiciones organizativas es clave para crear redes colaborativas en las instituciones educativas. En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, el capital social fortalece la colaboración a través de la actividad conjunta y la comunicación efectiva. Sin embargo, barreras culturales y estructurales pueden dificultar su crecimiento. El desarrollo profesional en estas comunidades es crucial para mejorar la instrucción y el aprendizaje, aunque se necesitan mejores sistemas de evaluación y retroalimentación. Las condiciones organizativas y los recursos adecuados son esenciales para fomentar la colaboración y la mejora sostenida en las escuelas.

7. Conclusión

En base a las preguntas de investigación, se presentan las siguientes conclusiones.

P1: ¿Cómo se ha llevado a cabo la investigación sobre comunidades que incrementan su capital profesional para la mejora de los aprendizajes?

¿Cómo se estudian las Comunidades? Metodologías y técnicas de recogida de datos.

Las investigaciones sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje lo largo del tiempo se han apoyado de una metodología cualitativa para comprender las realidades de dichas comunidades. Sin embargo, a partir del año 2015 y con la introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aumentaron los estudios mixtos. Las entrevistas emergen como el instrumento de recolección de datos más utilizado, seguido de los cuestionarios. Las metodologías cualitativas junto con las entrevistas son las más comunes para entender en profundidad el funcionamiento de las comunidades, mientras que una metodología cuantitativa ofrece una visión más panorámica.

P2: ¿Cuáles son las temáticas principales de la investigación abordadas sobre comunidades para el incremento de capital profesional para la mejora de los aprendizajes?

Propósitos y niveles de comunidad.

Los resultados muestran una clara predominancia de investigaciones centradas en la mejora de los resultados de aprendizaje mediante la colaboración en Comunidades Profesionales de Aprendizaje, subrayando su relevancia en el ámbito educativo. Sin embargo, preocupa que áreas clave como la inclusión y la justicia social reciban menos atención, a pesar de su importancia para abordar desigualdades educativas. Esto revela una brecha que debe ser atendida, ya que la equidad y la justicia social son esenciales para una educación transformadora que beneficie a todos los estudiantes. También se refleja una evolución en las publicaciones, con un cambio hacia la evaluación práctica y la mejora directa del rendimiento estudiantil, lo que responde a la creciente necesidad de evidencias sobre el impacto de las intervenciones educativas. No obstante, esta transición no debe sustituir la colaboración, sino complementarla, integrando tanto la mejora de los resultados como la promoción de una educación inclusiva. Para avanzar de manera sostenible, las investigaciones futuras deben profundizar en las conexiones entre aprendizaje, equidad y justicia social, garantizando que todos los estudiantes se beneficien de estos avances.

Tipos de Liderazgo para la mejora educativa

Se destaca el liderazgo distribuido como el más eficaz para mejorar los resultados educativos, ya que facilita el reparto de responsabilidades entre diferentes actores, promoviendo una cultura de colaboración. Asimismo, el liderazgo pedagógico resulta clave para el desarrollo de aprendizajes efectivos, al centrarse en la implementación de planes personalizados y en el fortalecimiento de relaciones colaborativas entre docentes y estudiantes. El liderazgo transformador o inclusivo, por su parte, juega un rol esencial en la promoción de la justicia social y la inclusión, abordando la marginación y mejorando el aprendizaje para todos los estudiantes. Además, el liderazgo pedagógico no solo apoya el rendimiento académico, sino que también es fundamental para prevenir el fracaso escolar, asegurando un enfoque educativo integral que responda a las diversas necesidades del alumnado.

Profesionalismo colaborativo e incremento del capital profesional

Las interacciones educativas entre los distintos agentes de una comunidad varían según el nivel educativo, y la importancia del capital profesional y social en estas interacciones es significativa. En Educación Infantil y Primaria, la colaboración entre docentes y alumnos, junto con la participación familiar, es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En Educación Secundaria, aunque disminuye la participación familiar, se incrementa la autonomía estudiantil y las redes de apoyo entre pares. En Educación Superior y Continua, el enfoque se desplaza hacia el capital profesional y la adquisición de competencias críticas. A pesar de estos avances, queda mucho por hacer para ampliar las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) más allá de las interrelaciones entre docentes.

Para ello, es necesario integrar otros actores de la comunidad y profesionales externos a la escuela, fortaleciendo el capital profesional en torno a propósitos compartidos. Como señala la UNESCO (2021), la construcción de una educación inclusiva y transformadora requiere que las escuelas y las CPA se expandan hacia una colaboración más amplia que integre a todos los actores en la creación de objetivos comunes para el beneficio de toda la comunidad educativa. Esta ampliación es esencial para promover una educación equitativa y de calidad, que responda a los retos sociales actuales.

4.5. Tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la comunidad

En conclusión, el crecimiento del uso de tecnologías y programas de mentoría en educación desde 1998 hasta 2023 refleja la adaptación de los sistemas educativos a las demandas cambiantes del entorno. El auge en publicaciones sobre mentoría en 2013 podría estar vinculado a una creciente necesidad de apoyo personalizado en el desarrollo de habilidades blandas y redes de apoyo. Desde 2016, la estabilidad en el uso de tecnologías sugiere su integración continua en la educación, aunque con desafíos en la implementación uniforme. El reciente aumento en el interés por los programas de mentoría en 2022 y 2023, probablemente impulsado por la pandemia de COVID-19, subraya la necesidad crítica de

conexiones interpersonales y apoyo en entornos educativos híbridos. Estos resultados enfatizan que tanto la tecnología como la mentoría juegan un papel central en facilitar la adaptación, el bienestar y el éxito de los estudiantes en un contexto educativo en constante evolución.

4.6. Capital social y condiciones organizativas

La integración e interacción de capital social y condiciones organizativas es esencial para crear redes colaborativas en instituciones educativas. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son vehículos facilitadores para el desarrollo del capital social, un aspecto que mejora las acciones de colaboración. Además, la actividad colectiva y una comunicación efectiva ayuda al desarrollo del capital social, al igual que el uso de redes sociales para mejorar la conectividad. También, las relaciones de apoyo y la voz del estudiante son fundamentales. Así como, la creación de comunidades de práctica es vital para la mejora instruccional, aunque las barreras culturales y estructurales pueden obstaculizar su crecimiento. Aunque inversamente, el desarrollo profesional debe situar a los docentes en comunidades de práctica y mejorar los sistemas de evaluación y retroalimentación, pues es una necesidad identificada.

Con la exposición de las conclusiones y de un modo holístico, se pueden observar en la figura 2 los hallazgos y aspectos más significativos desarrollado en este trabajo

Figura 2.

Conclusiones, hallazgos y aspectos significativos



Nota: Elaboración propia

Las conclusiones de este estudio destacan que el enfoque predominante ha sido la interrelación profesional entre docentes, sin suficiente atención a otros actores clave en el contexto educativo. Es crucial ampliar esta perspectiva, alineándose con la visión de la UNESCO (2021), para fomentar un capital profesional más inclusivo y una gobernanza compartida que permita repensar juntos la educación. El desarrollo de un propósito compartido entre todos los agentes involucrados, seguido de un proceso de toma de decisiones colaborativo (capital decisorio), será fundamental para implementar mejores prácticas educativas. Este enfoque integral es esencial para lograr resultados más efectivos y equitativos en el ámbito educativo.

Futuros estudios deben analizar cómo la gobernanza democrática y el compromiso social afectan a las comunidades profesionales de aprendizaje, incorporando dimensiones sociales y democráticas en el análisis. Es fundamental que estas investigaciones equilibren el enfoque técnico con los aspectos humanos y sociales, ya que las relaciones interpersonales y la colaboración son clave para la efectividad de estas comunidades en la creación de entornos educativos más justos y participativos.

Además, se debe priorizar la inclusión y la colaboración con la comunidad, desarrollando estrategias que integren a todos los actores educativos de manera equitativa. En este sentido, investigar métodos para construir y gestionar un propósito compartido será esencial no solo para mejorar la cohesión interna de las comunidades, sino también para fortalecer su capacidad de respuesta a los retos educativos contemporáneos.

Finalmente, implementar sistemas de evaluación continua permitirá ajustar prácticas en tiempo real y asegurar la evolución adaptativa de las comunidades profesionales de aprendizaje. Esto garantizará una mejora constante en su funcionamiento y un impacto más significativo en los resultados educativos, orientando el desarrollo de estas comunidades hacia una comprensión más integral y transformadora del proceso educativo.

2.2. Las Learning Analytics para el desarrollo del Capital Profesional en CdP-A

de La Hoz-Ruiz, J., Khalil, M., Domingo Segovia, J., & Liu, Q. (2024). Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1302658>

Background/Motivation: This article presents a systematic review aimed at examining the utilization of learning analytics (LA) to enhance teachers' professional capital.

Aim: The study focuses on three primary research questions: (1) exploring the characteristics and approaches of LA in professional capital, (2) investigating suggestions from LA for assessing and improving professional capital, and

(3) examining variables studied in enhancing the most intricate dimension of professional capital using LA.

Methodology: To address the research objectives, a systematic review was conducted focusing on the key concepts "learning analytics" and "professional capital." Following the procedures outlined encompassed in four stages: identification, screening, inclusion, and adequacy. The PRISMA 2009 protocol guided the systematic review process.

Principal findings: The findings of the study underscore the efficacy of LA as a catalyst for improving professional capital, particularly through collaborative learning and the utilization of tools like forums and online learning platforms. Social capital emerges as a pivotal component in integrating diverse types of professional capital, fostering opportunities for knowledge creation and social networking.

Conclusion/Significance: In conclusion, the study highlights the paramount significance of addressing teachers' professional capital development through collaborative approaches and leveraging technology, particularly in primary education. The article concludes by emphasizing the imperative for more research and knowledge dissemination in this field, aiming to ensure equity in learning and address the challenges posed by the COVID-19 pandemic.

KEYWORDS

professional capital, learning analytics, social capital, professional learning community, communities of practice

1. Introduction

Achieving goals 4 and 17 of the 2030 Agenda on Sustainable Development Goals (SDGs) is currently a major challenge for education systems and requires the collaborative efforts of teachers, families, communities and students. Goal 4 aims to ensure inclusive and equitable quality education, promoting

learning opportunities for all. On the other hand, Goal 17 focuses on strengthening the implementation of SDGs through global partnerships. In this context, addressing educational challenges (Goal 4) involves the collaboration of teachers, families, communities, and students. This collaboration is essential to ensure equitable access to quality education and contribute to sustainable development. Key indicators include the educational completion rate, access to preschool, the proportion of trained teachers, foreign investments, and international cooperation. The interconnection of these goals highlights the need for coordinated efforts to make a meaningful impact on education and sustainable development.

In 2021, UNESCO highlighted the pressing need for new schools and governance structures with the capacity to energize and unify a community of individuals with the shared purpose of seeking knowledge while being committed to enhancing the quality and equity of education. In this regard, the action of school leaders and the advancement of these schools and communities as extended communities of professional practice are fundamental (Bolívar and Domingo, 2023). The concept of Third Generation Professional Learning Communities is central to this discussion. These communities — in addition to their core goal of improving the learning of all and among all — aim to foster internal capacities for improvement through interactive and committed professionalism (Hargreaves and O'Connor, 2018). This approach also places a significant emphasis on accumulating more professional capital (Hargreaves and Fullan, 2012, 2013, 2020) generated through the extension of the community of practice into to the school environment, local community, and across professional and inter-institutional networks. As a result, there is pressing needs for fluid networks of interrelation, communication, and support for learning for all and for all, with a shared and networked form of leadership, unified by a broad perspective of “leadership from the middle” (Rincón, 2019).

These new scenarios outlined by UNESCO in 2021, coupled with the complexity of the current post-pandemic era and the transition toward a “new normal” (Hargreaves, 2020; Darling-Hammond, 2022), highlight the need for educational institutions to adapt. This adaptation is particularly crucial in challenging and vulnerable contexts (e.g., communities with limited resources, schools with access challenges). In turn, there is a growing need for more innovative and engaged schools, which involves embracing new forms of governance that foster their development as communities of professional practice. Such communities’ initiate projects and create cultures and environments with a shared commitment to educational improvement. Thus, the educational improvement largely depends on the ability of school leaders to connect everyone (teachers, families, and the local community) to form Communities of Professional Practice (Kimble and Hildreth, 2008). Professional capital plays a fundamental role in the building these internal capacities for improvement (Hargreaves and Fullan, 2012). This concept is one of the central issues of the present work, together with the sense of sustainability and quality of education.

Education systems are at a crossroads in their efforts to facilitate professional learning for teachers that supports both institutional improvement and ensures quality and equity of learning and sustainable development. Therefore, it is of great interest to the academic field to identify the measures that are being used to extract information about professional capital as well as to investigate the improvement processes. However, few studies have focused on informing the design and implementation of intentional frameworks to enhance teachers' professional capital through the growth of social networks (Yoon et al., 2018). To fill this gap, it is worth highlighting the potential of the emerging field of learning analytics (hereinafter LA). LA aims to develop tools to raise awareness of the presence of learning activities and processes, i.e., to make such processes available for analysis. LA can be applied to collect and analyze information about teaching activities and can also help to improve professional capital. A review of previous studies on professional capital reveals the existence of sufficient knowledge regarding the utilization of learning analytics for developing skills related to this capital (Tong and Razniak, 2017; Jan et al., 2019; Silva et al., 2020; Demir, 2021; Minga-Vallejo et al., 2021; Yassine et al., 2022). However, to the best of our knowledge, there are no systematic reviews focusing on the application of LA to improving professional capital. While previous works by Tong and Razniak (2017) and Demir (2021) explored aspects of professional capital, they focused on collaborative leadership and social capital, respectively, without specifically considering LA as a means of improvement. Similarly, Jan et al. (2019), Silva et al. (2020), Yassine et al. (2022), and Minga-Vallejo et al. (2021) covered to a large extent Social Network Analysis (SNA) and online learning environments but did not concentrate on professional capital improvement through LA, to name but a few. Despite providing valuable insights, these studies leave a gap in understanding how LA can be specifically employed to enhance professional capital. Recognizing this gap is crucial for guiding future research in this area.

Gaining insight into the most recent studies in this field holds great significance for researchers seeking to uncover potential avenues for future exploration in learning analytics, ultimately contributing to the advancement of professional capital. To that end, we follow a systematic literature review to answer the following research questions:

RQ1: What are the characteristics and approaches of existing learning analytics in professional capital?

RQ2: What does learning analytics suggest should be evaluated and analyzed to improve professional capital?

RQ3: What is the most untangled dimension of learning analytics in professional capital, and how learning analytics is improving this dimension?

The review study is structured as follows: we begin by establishing a pertinent background, followed by a narrative that reports on our systematic review of the literature. We then present the results of our synthesis and discuss significant insights and findings. Lastly, we discuss limitations and draw conclusions.

1. Professional capital: human, social, and decisional capital

Professional capital refers to the skills and knowledge that a person possesses and that allow them to perform their work effectively, as well as the relationships and networks they build within the educational environment. Professional capital — the most important factor in social production and activity — is a concept related to the

value of individuals or groups and can be used to enhance long-term growth (Giddens, 1999).

In the educational field, this term refers to the combination of knowledge, skills, and experience that an education professional possesses and that are valuable to their work performance in education. Day et al. (2006) define professional capital as theoretical and practical knowledge acquired through initial and continuing training, as well as professional experience in the educational field, all of which enable the teacher to develop effective pedagogical and didactic skills and competencies. On the other hand, Hargreaves et al. (2002) define it as knowledge, skills and competences acquired through critical reflection and experiential learning, which enable the education professional to make informed decisions and develop effective strategies to improve teaching and learning. Organization for Economic Co-operation and Development (2019) considers this term as the combination of knowledge, skills, competencies, and values that an education professional possesses, and that allows them to exercise their work ethically and effectively in the educational field.

It is worth noting that the world's highest-performing education and economic systems are adopting the strategy of fostering professional capital. Countries and communities investing in professional capital are therefore making a long-term investment in developing human capital.

The key to this concept is systemic development and the integration of three types of capital – human, social, and decisional – into the teaching profession. Professional capital is concerned with collective responsibility (rather than individual autonomy), rigorous training, continuous learning, going beyond the evidence, and being open to the needs and priorities of students and society (Hargreaves and Fullan, 2012).

From this standpoint, developing good teachers for all students requires teachers to be highly committed, well prepared, engaged in continuous training, adequately paid, and involved in good teamwork to maximize their own progress and make effective judgments by using all their ability and experience (Hargreaves and O'Connor, 2018). From an economic perspective, the process of teacher professional development is a worthwhile, long-term investment that will add to the net value of professional capital. By investing in innovative, professional, and high-quality teachers, their professional capital can be increased and circulated, and the teachers will be expected to introduce significant innovations into their teaching practice (Liu et al., 2020). To implement innovative teaching in a challenging educational

environment, teachers must have high levels of professional capital and make appropriate investments in professional practice to improve performance.

According to Tong and Razniak (2017), the development of effective professional capital requires collaborative leadership, professional development, and adult learning. As the collaborative culture gains momentum within the school environment, greater collaboration promotes inclusion, trust, risk-taking, and fosters connectivity among staff. According to DuFour (2003), capacity building through collaborative teamwork is important for cultivating a positive learning environment for all. One of the important factors that administrators should consider is being aware of the challenges within their school community. In other words, teacher engagement can begin to generate professional capital (Hargreaves and Fullan, 2012), i.e., teaching wisdom, collaborative ability, and mastery of the content they develop, which can extend from the cloud to the classroom (Hu et al., 2018).

To view the entire process of school education from the perspective of professional capital, it is important to highlight the three dimensions indicated by Hargreaves and Fullan (2012): (a) human, (b) decision-making and (c) social capital.

2.1 Human capital

Human capital within the field of education refers to the set of skills, knowledge, experiences, and competencies that people possess and that allow them to exercise their educational work effectively. Importantly, human capital in education refers not only to the skills and knowledge of education professionals, but also to the skills and competencies of students that are the result of the education and training they receive (Coleman, 1988).

Some of the most notable definitions of human capital within the educational area include that of Schultz (1961), who defines this construct as the set of knowledge, skills, and values that individuals possess and that have been acquired through education, training and experience, which allow them to perform effectively in the educational field. For Becker (2010), human capital is the set of competencies and skills that enable individuals to perform effectively in the workplace, including the ability to adapt to changing situations and learn continuously. In the case of education professionals, this refers to their ability to enhance student learning.

2.2. Decision-making capital

The term “decisional capital” refers to the power that a person or entity has to make important and strategic decisions in an organization, company, or institution. Some important definitions related to this concept are presented by authors such as Simon (1977), and Grant (1996), by which they highlight the influence of a person, group, or entity when it comes to making important decisions that impact the functioning of an organization. In business terms, Nonaka and Takeuchi (1995) conceive this power as the ability of a person or entity to make decisions and carry out actions that significantly determine the success or failure of a company or project in the short and long term.

The significance of decisional capital within the broader framework of professional capital has been addressed in the literature. For example, McKenzie et al. (2011) assert that improving the governance of the decision-making process will yield progressive benefits through the meticulous planning of developmental initiatives. In addition, Visone (2018) shows how leaders who trust teachers, value their contributions, and provide opportunities for decision-making and leadership also supported the development of decisional capital and social capital, a concept that will be the focus of the next section.

2.3. Social capital

In education, social capital refers to the benefits that individuals may derive from their connections and relationships with others (Coleman, 1988) by allowing them access to assets such as information, advice, experience, materials, and confidence that can facilitate positive changes in teachers' beliefs and practices (e.g., Daly et al., 2010; Penuel et al., 2013). As Leana (2011) states, high social capital generates an increase in human capital. Thus, for example, if efforts are focused on increasing individual talent, much more work will be required to build social capital. In contrast, individuals gain confidence, learn, and receive feedback by being surrounded by the right types of people and having the appropriate relationships and interactions in their environment.

A growing body of work has sought to identify the mechanisms that facilitate social relations among teachers, pointing to various characteristics of educational infrastructure that support social capital as a source of development in schools, such as grade level assignment and formal leadership positions (Spillane et al., 2015). However, it is important to recognize that normative dimensions play a pivotal role in fostering social relationships. In schools where teachers adhere to shared norms such as trust and collective responsibility, in schools where teachers adhere to shared norms such as trust and collective responsibility, there is a greater likelihood of improvement (Bryk and Schneider, 2002).

2.4 Learning analytics and professional capital

Learning analytics is defined as the measurement, collection, analysis and presentation of data on students and their contexts, in order to understand and optimize learning and the environments in which it occurs (Long and Siemens, 2011). LA has considerable value because it can be used as a means to extract methodologies and more effective processes and tools in data measurement, collection, analysis, and reporting of professional capital (Khalil and Ebner, 2016). According to Khalil and Ebner (2016), the methods of LA can be categorized as follows: (a) data mining techniques; (b) statistics and mathematics; (c) text mining, semantics, and linguistic analysis; (d) display; (e) social network analysis; (f) qualitative analysis; and (g) gamification.

There are several discussions including institutional reports such as D2L's "The State of Learning Analytics in 2020" (2020) demonstrating the importance of the field in education. This report brings insight on the increasing usage of data to personalize education and improve the student experience. The field is also strongly related to Artificial Intelligence (AI) where LA depends on methods of AI to

understand learning; for example, machine learning and related data- driven approaches. For that reason, it should be noted that LA is a combination of different disciplines such as computer science, statistics, psychology, and education.

In general terms, learning analytics allows us to identify opportunities for improvement in the teaching and learning process. This can help professionals identify the skills and knowledge they need to improve their performance and therefore their professional capital. In addition, LA can help generate professional capital by improving the teaching and learning process, enhancing the retention and completion of training programs, and identifying trends and patterns in the workforce.

Having explained the key variables, the present study proposes how these should be worked on by identifying the lines of Research and their interconnections based on the information contained in the databases via carrying out a systematic literature review to understand the structure and knowledge gaps of the scientific domain.

2. Methodology

In order to respond to the research objectives, a systematic review was conducted, focusing on the two key concepts to be analyzed: “learning analytics” and “professional capital.” We adopted the procedures of Kitchenham and Charters (2007) and Pollock and Berge (2018) when carrying out the systematic review, which comprises four stages: identification, screening, inclusion, and adequacy. The PRISMA 2009 protocol was also adopted as a guide for producing this systematic review (Liberati et al., 2009).

3.1 Identification and screening

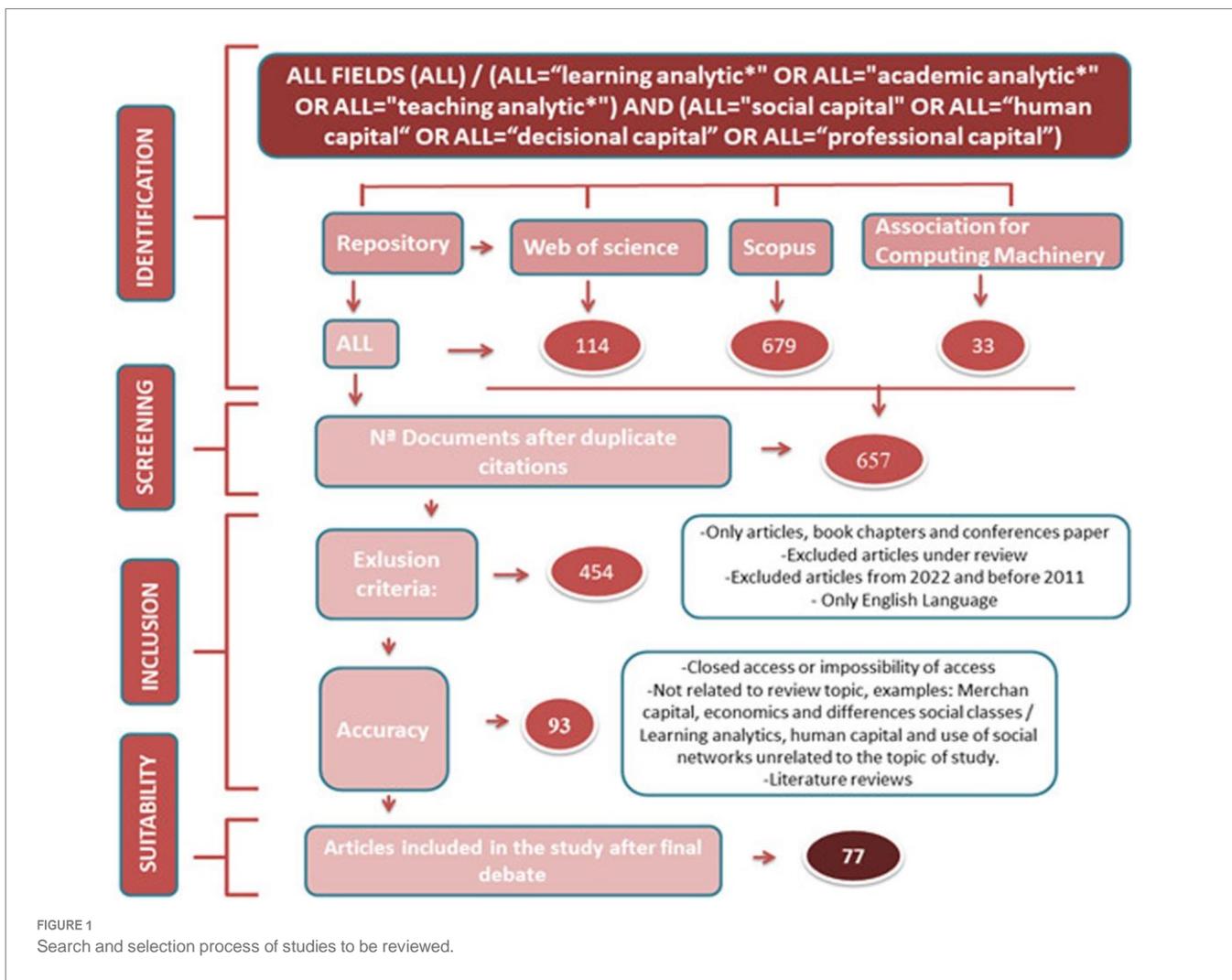
3.1.1 Identification: data source

The following databases and their rational were utilized in this study:

- (1) Web of Science (WOS) is one of the most reputable collections of journal articles, indexing both the Social Science Citation Index (SSCI) and Science Citation Index (SCI).¹
- (2) Scopus is a database of great international relevance. Like the SCI, it not only collects bibliographic information, but also analyzes the behavior of the citations received by journals, which allows generating a large number of bibliometric and citation indicators, such as the h index.
- (3) ACM is the database chosen for the topic of this study, being “the most complete full-text database in the world for articles and bibliographic literature on computing and information technology.” The annual proceedings of the Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK) are published in the ACM Digital Library.

3.1.2 Search and screening strategy

The following key terms were integrated in the systematic review and used in the search formula: ALL FIELDS/ (ALL = “learning analytic*” OR ALL = “academic analytic*” OR ALL = “teaching analytic*”) AND (ALL = “social capital” OR ALL = “human capital” OR ALL = “decisional capital” OR ALL = “professional capital”) in the three databases, after duplicate citations, 657 articles were extracted at this initial stage. The words used in the search equation are the general terms related to the focus of the study (learning analytics, professional capital) accompanied by their sister terms within the area (academic analytics, teaching analytics, social capital, human capital, decisional capital). We decided to include “learning analytics,” “academic analytics,” and “teaching analytics” to expand our search umbrella since various authors have debated conceptual differences between the three terms, but common practice often employs them interchangeably.



By incorporating the three, we aim to encompass a broader spectrum of research and relevant resources. The search was conducted on February 23, 2022, after which the articles were subjected to the process of reading, screening, and analysis. Figure 1 shows the search and selection process for the studies reviewed.

3.2. Inclusion and eligibility criteria

After specifying the above search terms, the search was further narrowed by applying the following criteria as described in Table 1, resulting in a final corpus of 77 articles.

We also adopted a quality assessment as referred by Schön et al. (2017). Table 2 displays the checklist used to assess the quality of the included studies. All primary studies (77 documents) were evaluated on the basis of quality indicators.

The first item (QA1) evaluates the purpose of each study. This question was answered positively in 82% of the studies. The second point (QA2) measures whether the study presents a detailed description of the approach, and the answer to this question was positive in 77% of the studies. The third item (QA3) asks about a method of validating the result, with only 21% of studies using adequate validation methods. The fourth point (QA4) evaluates whether the studies are based on opinions or points of view. Only 31% of studies responded positively. Finally, the fifth item (QA5) looks at the number of citations received by studies, and the answers demonstrated that 53% of the studies had more than five citations in other studies.

3.3. Limitations

Following the quality guidelines for systematic reviews (Moher et al., 2009; Alexander, 2020), we established the inclusion and exclusion criteria, while recognizing the complexities and implications of these. We acknowledge that the review uses only three databases. This systematic review could have benefited from other databases as well as other impact indicators. We also acknowledge that the language represents another bias in the databases, as these repositories predominantly consider English-speaking articles.

Additionally, the study’s reliance on current platforms might overlook emerging technologies that could influence these domains. The exclusive emphasis on primary education raises questions about the applicability of findings across different educational levels. Cultural influences on the implementation and effectiveness of learning analytics strategies may not be fully captured. Future Research should consider addressing these limitations to offer a more nuanced and widely applicable understanding of the dynamics between learning analytics and professional capital.

TABLE 1 Inclusion and exclusion criteria of the systematic review.

Criteria	Inclusion	Exclusion
Topic and focus of study	Use of Learning analytics to improve professional capital in education.	Mercantile capital, economy, and different social classes. Learning analytics, human capital, and use of social networks not related to the subject of study.
Language	English	Other language

Publication period	January 2011–December 2021	Articles excluded 2022 onward and those before 2011 (the field of learning analytics emerged in 2011)
Type of publication	Articles, book chapters, and conference communications	Books, posters, workshop documents, editorials, and reports.
Publication status	Peer-reviewed articles	Non-peer-reviewed and in-press articles
Other	Accessible	Inaccessible, and literature reviews

TABLE 2 Quality criteria used to assess the adequacy of the study.

Item	Assessment criteria	Score	Description
QA1	Were the objectives of the research clearly stated?	-1	The objectives were not described.
		0	The objectives were partially but unclearly described
		1	Yes, the objectives were well described and clear
QA2	Does the article include a detailed description of the proposed solution or approach?	-1	No, details were missing
		0	Partially, if you wish to use the approach or solution, you must read the references
		1	Yes, the approach can be used based on the presented details
QA3	Is the proposed solution or approach valid?	-1	No
		0	It was partially validated in a laboratory, or only portions of the proposal were validated
		1	Yes, by a case study
QA4	Does the article present an opinion or viewpoint?	-1	Yes
		0	Partially because the corresponding work was explained, and the work was set into a specific context
		1	No, the paper was based on research
QA5	Has the study been cited in other scientific publications?	-1	No, no one cited the study
		0	Partially. Between one and five scientific papers cited the study
		1	Yes, more than five scientific papers cited the study.

3. Findings and discussion

This systematic review aimed to address the following research questions:

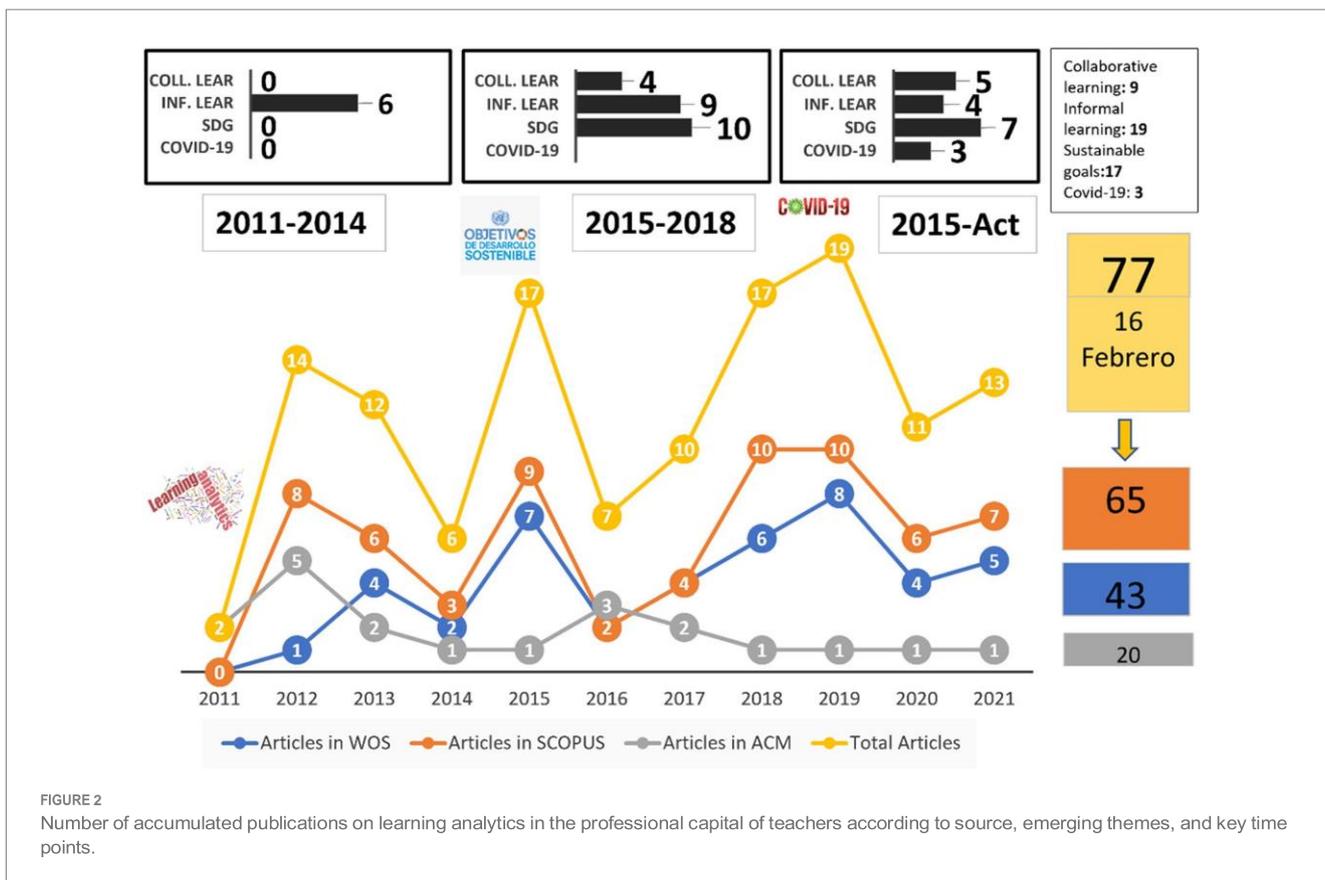
4.1 What are the characteristics and approaches of existing learning analytics in professional capital? (RQ1)

Figure 2 reveals a significant increase in scientific production over the last ten years. In addition, these findings highlight that in the year in which the SDGs emerged (2015), and the explosion of the COVID-19 pandemic (2019), the publications peaked, with 17 articles in 2015 and 19 in 2019, although it should

be noted that 2012 (the year following the appearance of LA) saw a third peak of scientific production, with 14 articles.

This Figure 2 also shows the scientific production with respect to four emerging themes in recent years. These are sustainable goals, informal learning, collaborative learning, and COVID-19, all of which have seen a considerable increase in published output from 2015 to the present, particularly Sustainable Development Goals. However, from 2011 to the present, the highest number of publications were related to informal learning (19), followed by SDGs (17), collaborative learning (9), and finally COVID-19 (3). LA within professional capital can be seen as an indicator of improved quality and effectiveness of learning (Hu et al., 2018).

However, there are other issues that can also help us understand this observation and that must be taken into account. For example, de Laat and Schreurs (2013) show that informal learning has a strong relationship with the increase in professional capital. However, as powerful as informal learning can be, a challenge arises when attempting to use it for professional development. Informal learning activities are mostly implicit, spontaneous, and invisible to others, and as such, this problem presents an interesting challenge for the LA field, that is, finding ways to capture and analyze traces of informal (social) learning in everyday life and networks (Cross et al., 2004).



Similarly, collaborative learning between professionals emerges, which can begin to generate professional capital (Hargreaves and Fullan, 2012), that is, teaching wisdom, collaboration, and mastery

of the content they develop, which can extend from the cloud to the classroom. While much of learning analytics can focus on the classroom and/or educational institution, many transformations are also taking place in learning on and through the web to achieve collaborative output, and such changes are therefore equally open to inquiry from learning, network, and analytical perspectives, as a considerable amount of information can be extracted from social networks (Haythornthwaite, 2011).

Stoll et al. (2010) has demonstrated the importance of focusing on collective knowledge and growth that permeates community life. Through continuous inquiry and reflection, members are encouraged to seek new knowledge by continually examining their practices and engaging in thoughtful dialog, applying new ideas, solving problems, and finding solutions.

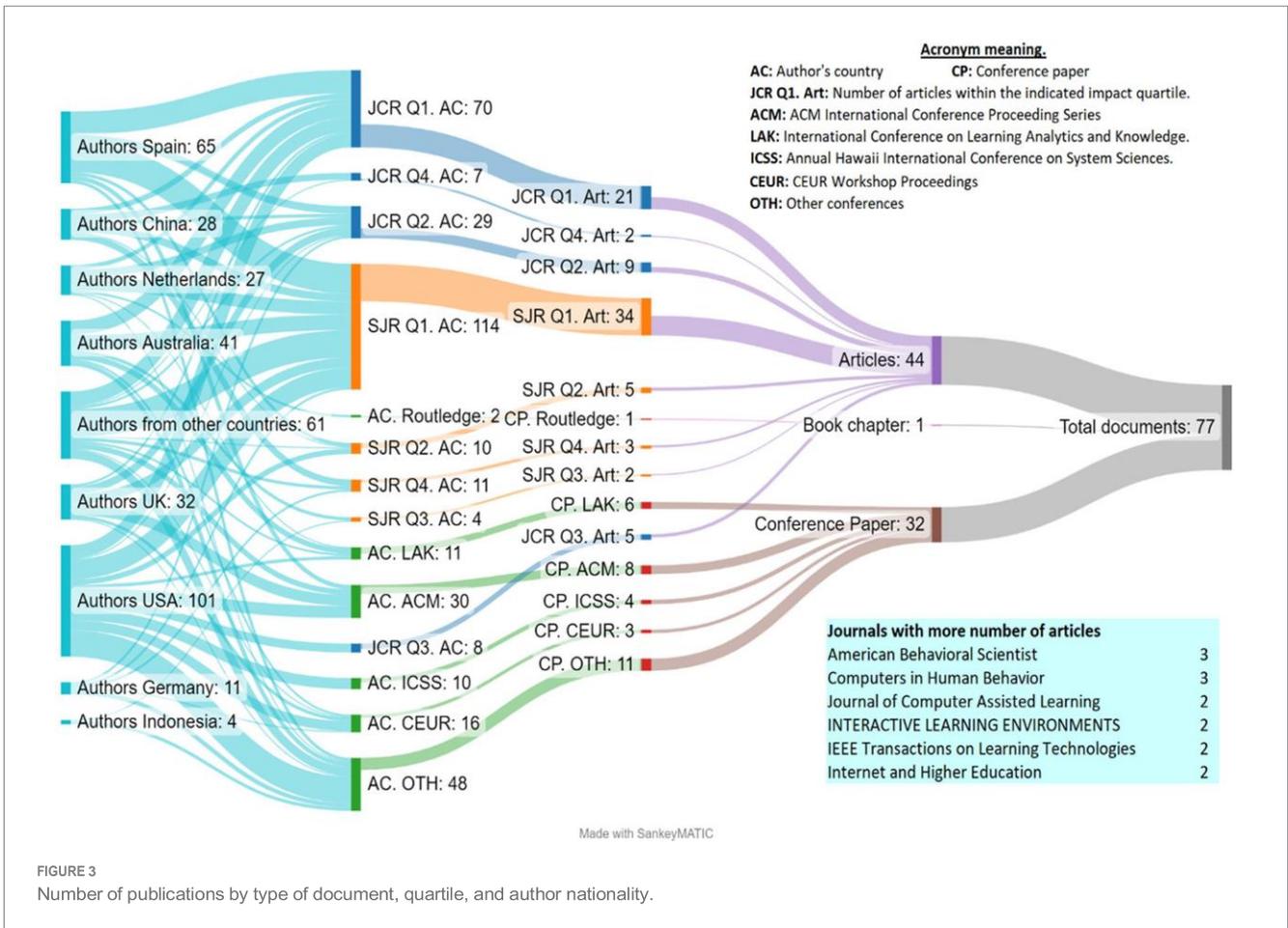
The concept of collaborative learning leads us to the term network learning (LeCun et al., 2015). This refers to the collective advancement of knowledge and the development of shared identities that come together in the community aspect of social learning, based on the well-known concept of communities of professional practice — a theme of central relevance in the collaborative learning literature in recent years (Lave, 1988). Therefore, the collaborative learning concept tends to be closely linked to the improvement of professional capital through the use of LA.

As mentioned, the results show an increase in scientific production in this area of research during the last ten years, identifying the key moments and significant events that help us understand the evolution of this production. For example, the introduction of the SDGs in 2015 coincided with a surge in published output in this field, which can be explained by the fact that the educational approach adopted to achieve the targets of Objective 4 (quality in education) involves creating collaborative capacities among teachers through the construction of professional capital.

Thus, developing these skills in preparation for a career requires a sustained and progressive growth of professional habits. The community of professional practice represents an alternative, informal way to achieve this goal (Cook et al., 2012), a term that is repeated again in the literature because it fosters a new way of learning as students observe and emulate mentors, while engaging in a cycle of “learning to be” in order to master a particular discipline (Khousa and Atif, 2018).

Subsequently, another relevant event in the trajectory of this field is the Covid-19 pandemic. This crisis has had a profound impact on education. In the context of the pandemic, professional capital has become even more important, as there have been significant changes in the way people work, along with the skills and knowledge needed to adapt to these changes. Pedroso et al. (2021) found that those school leaders who had greater professional capital were more effective in their response to the pandemic.

In Figure 3 uses the Sankey diagram is used to identify how scientific production is distributed by type of document, database, quartile, and nationality of the authors.



First, moving from left to right in Figure 4, it is clear that most of the documents are journal articles ($n = 44$), followed by conference communications ($n = 32$), and only one book chapter. Of the 44 articles, most were published in Quartile 1 of the SJR ($n = 34$) and Quartile 1 of the JCR ($n = 21$), and we can see that most of the remaining articles have an impact factor. Continuing with the diagram, in terms of the number of authors per quartile based on their author's affiliated, and in accordance with the previous findings, most of the authors appear in Quartile 1 of the JRS ($n = 114$ authors) and Quartile 1 of the JCR ($n = 70$ authors). The most predominant nationalities are the USA ($n = 101$ Authors), Spain ($n = 65$), UK ($n = 32$), China ($n = 28$), and the Netherlands ($n = 27$). Finally, the journal with the highest number of articles on the topic is American Behavioral Scientist and the Journal of Professional Capital and Community.

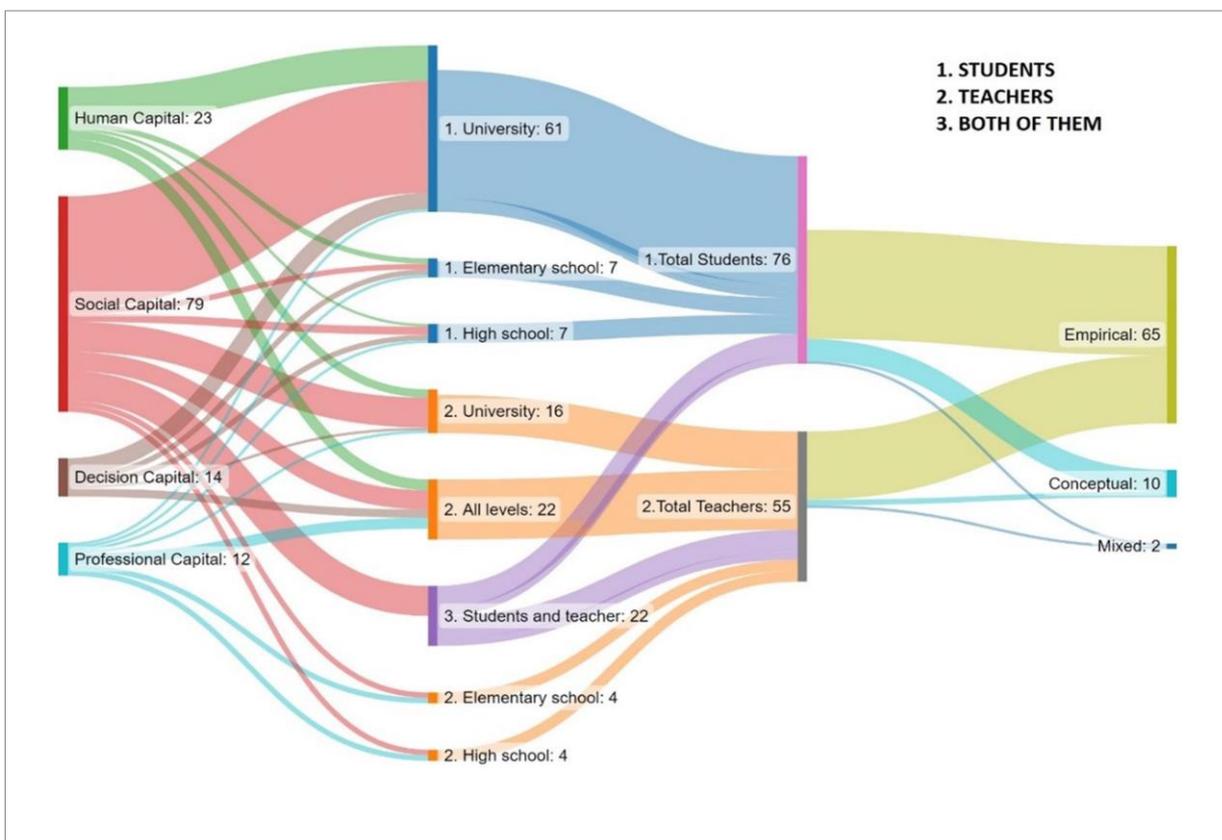
Second, regarding the 32 conference communications, the ACM Conference on Web Search and Data Mining (8 documents) and The International Learning Analytics and Knowledge Conference (6 documents) are noteworthy, where American authors account for most of the published conference proceedings, followed by the Germans and the British.

Third, only one book chapter was included (with American authorship from the Routledge publishing house).

LA is not only associated with the improvement of professional capital, but also in other areas, occupying the most relevant positions in high-impact databases. As later confirmed by Paraschiv et al. (2016), the speed at which new scientific articles are published has increased drastically, as well as the process of monitoring the most recent high-impact publications. LA is even present in the formulation of new educational policy reforms in countries such as China (Yu et al., 2016). In the United States, education and government are redefining their partnerships and working together to create competency-based, industry-driven education at the local, state, and national levels through LA methodologies (Baumann et al., 2014), which can give us an insight into the rise of specific and focused conferences on LA in the United States.

In line with the data shown in Figure 3, studies such as those of Monés et al. (2020), and Muñoz-Merino et al. (2022) agree in showing the increasing importance of LA in the Spanish context, in addition to its effectiveness in the use and improvement of the quality of education provided by teachers (Michos et al., 2020; Llopis-Albert and Rubio, 2021). Consequently, this is one of the focal points of Figure 5, a Sankey diagram which indicates that most of the articles are empirical (n = 65), followed by conceptual (n = 10), and mixed (n = 2).

Continuing in the same lines, the following categorization shows the focus of the study, i.e., whether the research focuses on students or teaching staff. On a total of 76 occasions, different groups of students are studied at varying levels, while on 55 occasions the teaching staff are the focus of the study. It should be noted that conceptual studies tend to focus on students, with a notable lack of conceptual studies focused on teachers.



The bulk of scientific output centered on the student demographic is primarily directed toward university-level students, with a shortage of research on school students. However, teaching staff studies are more balanced, addressing all levels of education. Moreover, there is a notable predominance of publications at the university level (albeit to a lesser extent than the student-focused articles), and, as noted above, there is again a lack of research related to professional capital and learning analytics at the primary education level. Finally, the articles that focus on both teachers and students address these populations together and at all levels.

The last block on the right shows the number of investigations on the various types of professional capital. At first glance, it is evident that social capital accounts for the majority of the studies, while there is a similar distribution of human, decisional, and professional (general) capital studies.

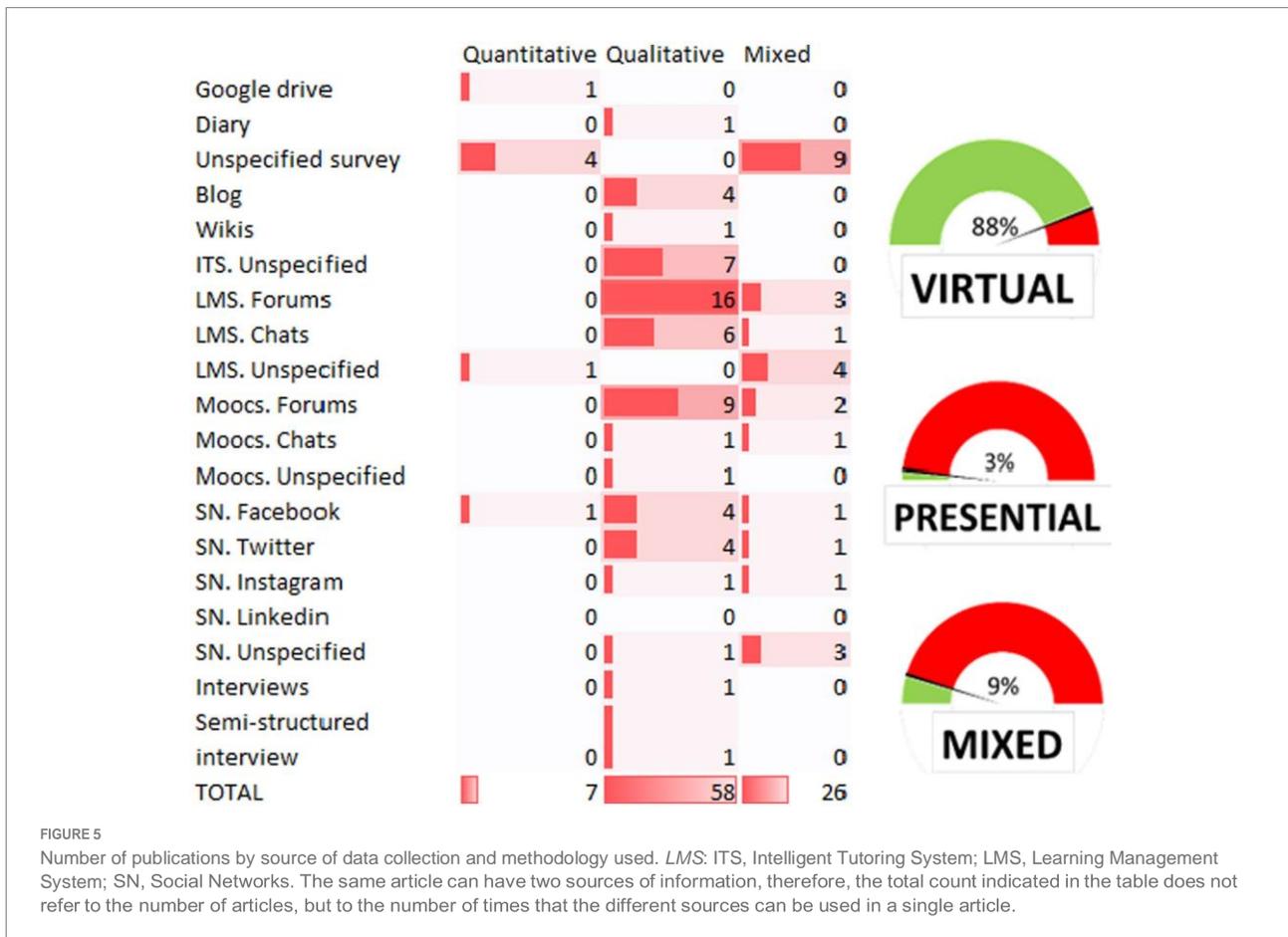
Consequently, it is evident that conceptual studies are aimed at improving social capital in students, suggesting a gap in terms of translating this work to teachers, while providing a foundation upon which productive learning can be established (Kovanovic et al., 2014). Demir's (2021) highlights the need for more research on the relationship between these dimensions and the organizational structure of schools to promote the desired outcomes of teacher social capital. Based on this, empirical studies show the considerable importance of social capital within the broader spectrum of professional capital (Hargreaves and Fullan, 2012), leading to the adequate exchange of knowledge and practices. These dynamics contribute to the creation of challenging learning environments that are conducive to increased creativity, thereby enabling the acquisition of fresh insights into student success.

As a result, there is a gap in terms of studies on social capital at elementary and primary levels. An argument can be made for including social capital as an explicit component of the ability of community schools to use data on student outcomes to increase student success. On this basis, several articles support Newmann et al.'s (1997) description of the organizational capacity of schools to meet performance expectations. For instance, Smylie and Evans (2006) highlight the role of Coleman's (1988) concept of social capital for policy implementation, while studies such as those of Yoon et al. (2018) found a relationship between the presence of forms of social capital as part of organizational capacity and the frequency and extent of data usage among teachers and administrators.

In light of research on organizational learning, it appears that social capital provides opportunities for the creation of new knowledge, such as possible solutions to persistent problems of student success, and research on organizational routines as mechanisms for change and preservation in organizations (Kerrigan, 2015).

Another argument is the ability of social capital to lay the foundations for the other two types of professional capital (human and decisional). Evidence for this possibility can be found in the study by Coleman (1988), who demonstrated that the effect of social capital is especially important in the creation

of human capital, while social capital in both the family and the community plays a role in creation of human capital in the next generation. In this context, universities can use learning analytics to help teachers understand and monitor pedagogical practices that are designed to build social relationships among students and actively engage them in their learning environment (Carceller et al., 2013).



LA methods can be employed to identify the potential impact of socialization efforts of active participation in “learning relationships” for professional development. In this regard, LA is aim at formulating tools to raise awareness of the presence of learning activities and processes. This enables the subsequent collection and analysis of such processes to ultimately improve activities, all of which are key elements tied to the next question to be addressed (Ferguson and Buckingham, 2012; Siemens, 2013).

4.2 What does learning analytics suggest should be evaluated and analyzed to improve professional capital? (RQ2)

To respond to this question, three perspectives are raised: what dynamics are most frequently used for the collection of these data? How and what are the techniques employed to extract useful information from these data? And, finally, what strategies are being employed to improve professional capital? In order to delve deeper into the first issue, Figure 5 is presented.

First, this figure visualizes the data collection methods in the form of a speedometer, showing that in 88% of the cases the data is extracted virtually, 9% use mixed methods (physical and virtual), and only 3% of the studies collect data entirely in person.

The horizontal bar in the table indicates the methodology used, while the vertical bar refers to the type of source or tool used for collection. Regarding the type of methodology, qualitative methods predominate, appearing on 59 occasions in the documents analyzed, followed by mixed methodologies (26 times), and quantitative methods (7 times).

Moving to the vertical axis, we can first observe which of the qualitative sources were used most frequently, following the categorizations presented in Figure 1. It is noteworthy that both LMS platforms (n = 16) and MOOCs (n = 9) are used for data extraction, followed by LMS chats (n = 6). It is also worth highlighting the homogenous distribution of data gathered from social networks (Facebook n = 4/Twitter n = 4) and blogs (n = 4). This is followed by mixed methodologies, where unspecified questionnaires (n = 9) are used together with LMSs without specifically specifying the source (n = 4), as in the case of social networks (n = 3). Finally, in the quantitative column, the data are collected from unspecified questionnaires (n = 4).

It is important to note the significance of the data collection method, which is useful for defining individual, school, and systematic objectives for professional development. Furthermore, this process offers invaluable insights into teachers' learning needs, which are crucial for planning meaningful professional development initiatives (Guskey, 2002). However, a large part of the sample of articles also focuses on data gathered from students, so we must address these findings from both perspectives, even though they are directly interrelated (Harris and Sass, 2011). At the same time, it is necessary to consider that after addressing the first question, the data will focus on the social capital dimension as being key to the improvement of professional capital (Day, 2013). Consequently, these data are highly relevant as they reveal patterns that shed light on the perceived sense of community (Dawson, 2008), participation and social connections (Fournier et al., 2011), disconnected students and teachers, as well as communication between them (Macfadyen and Dawson, 2010).

Based on these findings, and after contextualizing the information, this can be used to identify the potential impact of socialization efforts via active participation in forums, which our study suggests is the main tool for data extraction, a trend supported by numerous articles concerned on improving professional capital, such as those of Poole and van de Ven (1989), Järvelä et al. (2015), and Hammond (2019). The results of these studies highlight the importance of online forums for professional development, especially regarding collaboration and knowledge sharing. Forums can encourage reflection, discussion, and shared learning, which can help teachers improve their practice and raise the quality of teaching overall. In addition, these studies show how forums can be effectively designed and evaluated to support online teacher professional development (Rocco, 2010). Therefore, this information

can guide teaching and learning practices by providing an insight into the role played by online discussion forums in both online and blended modes of delivery. However, a limitation of forums, as noted in the study by Kavanaugh and Patterson (2001), is that by relying on forum data, we focus only on the comparatively small proportion of enrolled students who actively participated in them. To summarize, participation in discussion forums provides access to professional capital, which can then be used to access resources and support student outcomes, while having a positive impact on professional development (Misanchuk and Anderson, 2002; Šmite et al., 2017), leading us to encourage the creation of professional capital for quality teaching and learning.

Although there is a notable use of qualitative methods in our analyzed corpus, there are still a few papers that use mixed methods, such as the studies by Peeters and Vaidya (2016) or Saunders (2014), where they show how mixed data collection models can provide a more complete and detailed view of professional capital. By combining quantitative and qualitative methods, objective and subjective data can be collected to provide a deeper understanding of teaching practice and the impact of professional training and development (Carson et al., 2020; Gidari and Kakana, 2022). In addition, these mixed models can help address the limitations of individual data collection methods and improve the validity and reliability of results (Fetters, 2016).

Figure 6 also shows a scarcity of primary usage of quantitative methods. This finding aligns with the research described by Zhang (2022) who pointed out that the data on professional capital should be collected through mixed methods that combine quantitative and qualitative techniques. Quantitative data collection can provide useful information, but it cannot capture the full complexity of teaching practice, as teaching and learning processes are multifaceted and contextual (Ross and Bruce, 2007). Therefore, it is also necessary to use qualitative methods to understand the experience and perspective of teachers in the classroom and in their professional environment.

In addition, the use of a single quantitative method can lead to a fragmented and incomplete view of professional capital, as it does not take into account the context in which learning and teaching occurs. Thus, there is the need for a more holistic approach that integrates various sources of information and perspectives. In general, these studies indicate that to understand professional capital properly, it is necessary to use mixed research techniques that combine quantitative and qualitative methods (Popham, 1999).

However, it is imperative to explore other methods of data collection, such as the direct observation of individuals, as employed in the study by Hu et al. (2018), which captured most of the typical learning experiences of students in the classroom. In addition, techniques that facilitate the management of data from collection to analysis are increasingly being used. These systems include MySQL (Bieke and Maarten, 2012), an open source relational database management system, which in practice can help improve efficiency in the management of information of teaching staff, which allows more time for

teaching and less time for administration or monitoring student attendance and academic performance (Paredes and Chung, 2012).

Having identified the relevant aspects of LA in the collection of evidence on professional capital, the next analytical step is to attempt to transform the findings into ordered and meaningful knowledge that allows conclusions to be drawn, for which the results shown in Figure 6 were used.

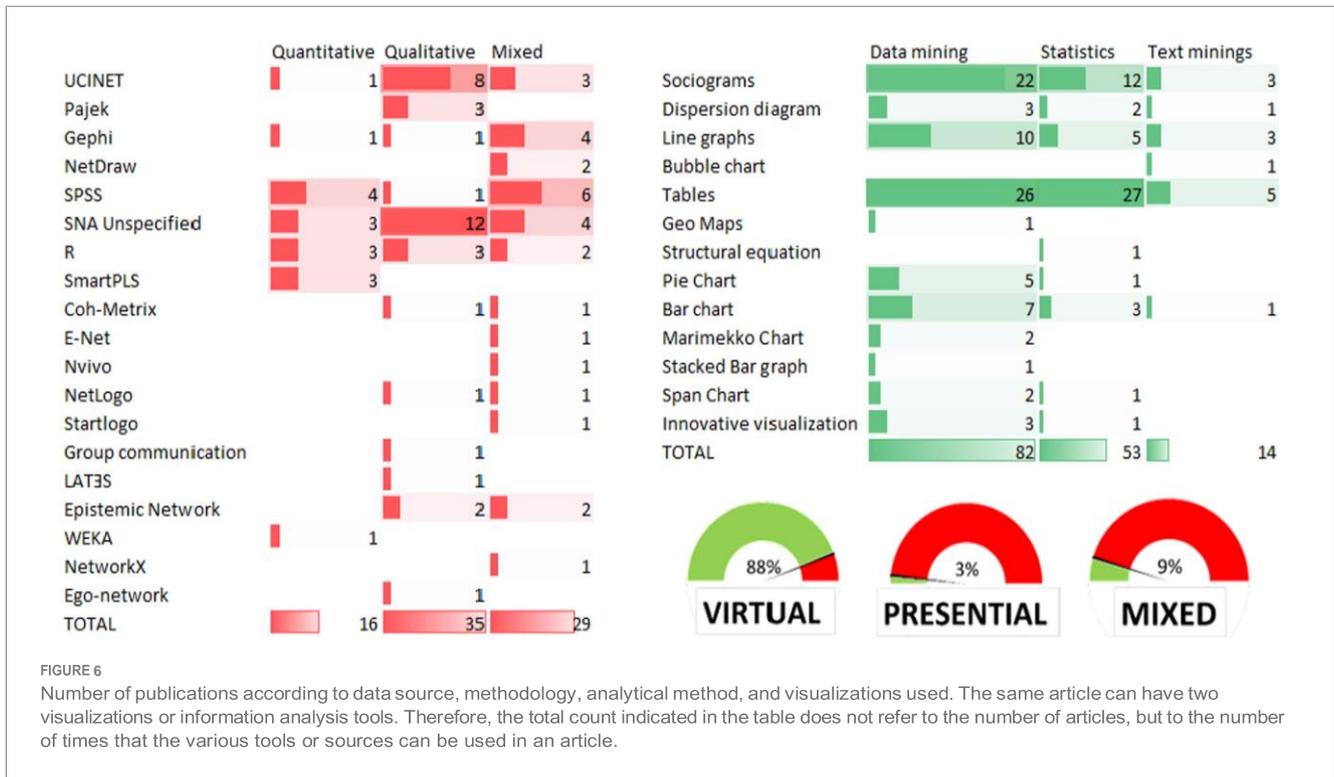
Generally speaking, social learning analysis provides a methodological lens for making sense of these massive data streams (Ahn, 2013). Detailed inspection of the results confirms that within professional capital research, the most used category of analysis within learning analytics is network analysis. This allows detecting patterns of behavior and learning communities (Hernández and Navarro, 2018), while identifying the most influential students and teachers within a group to design pedagogical strategies tailored to the specific needs of each of them.

First, a speedometer at the bottom-right part of the figure shows the origin of the type of data to be analyzed (virtual, face-to-face, or mixed). This figure shows that in 88% of the cases, data were extracted from a virtual sample, 9% were mixed (a mixture of physical and virtual methods), and only 3% of the studies collected data entirely in person.

Next, two tables are presented. The table with red bars compares the analytical tools used (vertical bar) in the studies with the type of methodology used (horizontal bar), while the table with green bars shows the visualization used (vertical bar) to show the data after the various analyses were performed (horizontal bar).

The red table indicates that the most frequently used methodology is qualitative ($n = 35$), followed by mixed ($n = 29$), and quantitative ($n = 16$). Following this rationale, for purely qualitative methodologies, the most widely used instrument is UCINET ($n = 8$), followed by R and Pajek ($n = 3$ for both), while in 12 occasions the analysis tool was unspecified, which is a limitation of our study. For hybrid methodologies, there is a notable use of SPSS ($n = 6$), followed by Gephi ($n = 4$), and Ucinet ($n = 3$). Finally, for the quantitative methodologies, homogeneous results appear, with the use of tools such as SPSS ($n = 4$), R (x3), and SmartPLS ($n = 3$).

This table also shows that data mining is the most frequently used analytical technique ($n = 82$), followed by statistical techniques ($n = 53$) and, in a limited number of cases, text mining ($n = 14$). In the same order, the use of tables as a visualization method is predominant within data mining ($n = 26$), followed by sociograms ($n = 22$), line graphs ($n = 10$), bar graphs, and pie charts. Of the studies using statistical procedures, tables are again the most frequently used ($n = 27$), followed by sociograms ($n = 12$) and line graphs ($n = 5$). Finally, a similar distribution was found for text mining studies, with the predominant use of tables ($n = 5$), followed by sociograms ($n = 3$), and line graphs ($n = 3$).



Therefore, as this study demonstrates, network analysis is the most used technique to analyze data related to professional capital because it allows us to understand the complexity of the relationships and connections between teachers and colleagues, students, parents, as well as other stakeholders within the educational system. This approach is evident in the research of Bryant et al. (2017), where social capital is used to facilitate the resolution of complex problems in a large and interdisciplinary team, or Chapman et al. (2016), who conducted a collaborative research and found that schools reported greater evidence of an impact on positive outcomes for disadvantaged students. In addition, the need to use these types of techniques has increased in the wake of the COVID-19 pandemic, as seen in studies such as those of Raaper and Brown (2020).

A key tool within this branch of LA is UCINET (Borgatti et al., 2002), a social network analysis software that is widely used in social and organizational research. This instrument is used to analyze and visualize social networks and provides tools to study the relationships between actors, the flow of information, and the characteristics of the network itself. Therefore, UCINET appears to be a reliable social media tool in the educational field for the analysis of professional capital (Wang et al., 2017). This approach could be particularly useful for those seeking to understand professional capital and how it relates to success at work. For example, this instrument helps educators to reflect on whether their individual social networks are sufficient to allow cooperative actors to be willing to share useful knowledge and/ or whether cooperative culture can maintain and further strengthen enhanced creativity (Sam Liu, 2017). It is also possible to identify opportunities to expand the network and connect with influencers (Tahmasebi and Askaribezayeh, 2021).

However, in recent years, scientific articles have provided evidence to support the validity of using hybrid methodologies to conduct analyses in professional capital (Leong and Ibrahim, 2015). Nonetheless, UCINET reappears in the column of hybrid procedures, which in turn suggests that this instrument is one of the most reliable in this field. Indeed, Alwafi (2021) emphasizes the importance of using mixed methods to study professional capital on Twitter.

Nevertheless, SPSS and R have also become more present in mixed methods (Muenchen, 2011), although they feature most centrally in quantitative analysis and are accompanied by other programs when the qualitative component comes into play. However, in recent years, R has become more present in qualitative works, as shown in studies such as Oliveira e Sá and de Castro (2020), where R is used qualitatively to analyze leadership, collaboration, and reflexivity from a dialogic and innovative perspective with the aim of improving professional development. Jan et al. (2019) states that while network analysis is effective in detecting key participants, subgroups, and certain aspects of a community of practice, a specific measure of network analysis cannot be correlated with a particular presence in a research community. Therefore, network analysis should be complemented by a qualitative analytical technique.

It is also unsurprising that the combination of data mining and statistics frequently appears in our sample of studies, since they allow for analyzing large datasets and extracting significant patterns and relationships, which can be very useful in decision-making and the development of strategies for promoting professional capital. For example, Xing and Gao (2018) discuss the relationship between online discourse and engagement in Twitter's professional learning communities, and by analyzing the most relevant topics in conversations, these authors gained an insight in the perception that users have about a person and opportunities for collaborations, purely through the use of data mining techniques and statistics.

The visualizations of these data assume a relevant role within LA (Vieira et al., 2018), and in this regard, sociograms emerge as one of the most used strategies for facilitating the presentation of data to interested parties (Tubaro et al., 2016) and have a long tradition in the field (Keithlucas, 1957). Because sociograms provide a clear representation of the relationships and connections between teachers in a network while establishing the roles and positions of teachers therein (Ferreira et al., 2018), they help identify opportunities for collaboration and professional development among teachers (Tatum et al., 2013). Moreover, they facilitate the identification of gaps in professional capital and possible solutions (Loomis, 1948), along with the monitoring and evaluation of professional capital over time (Atkinson, 1949). Network analysis also facilitates the identification of the most effective strategies for improving the quality of teaching and the evaluation of the impact of professional development policies and programs on students and teachers (Zhao, 2009). This concept is central to the content presented in **Figure 7**.

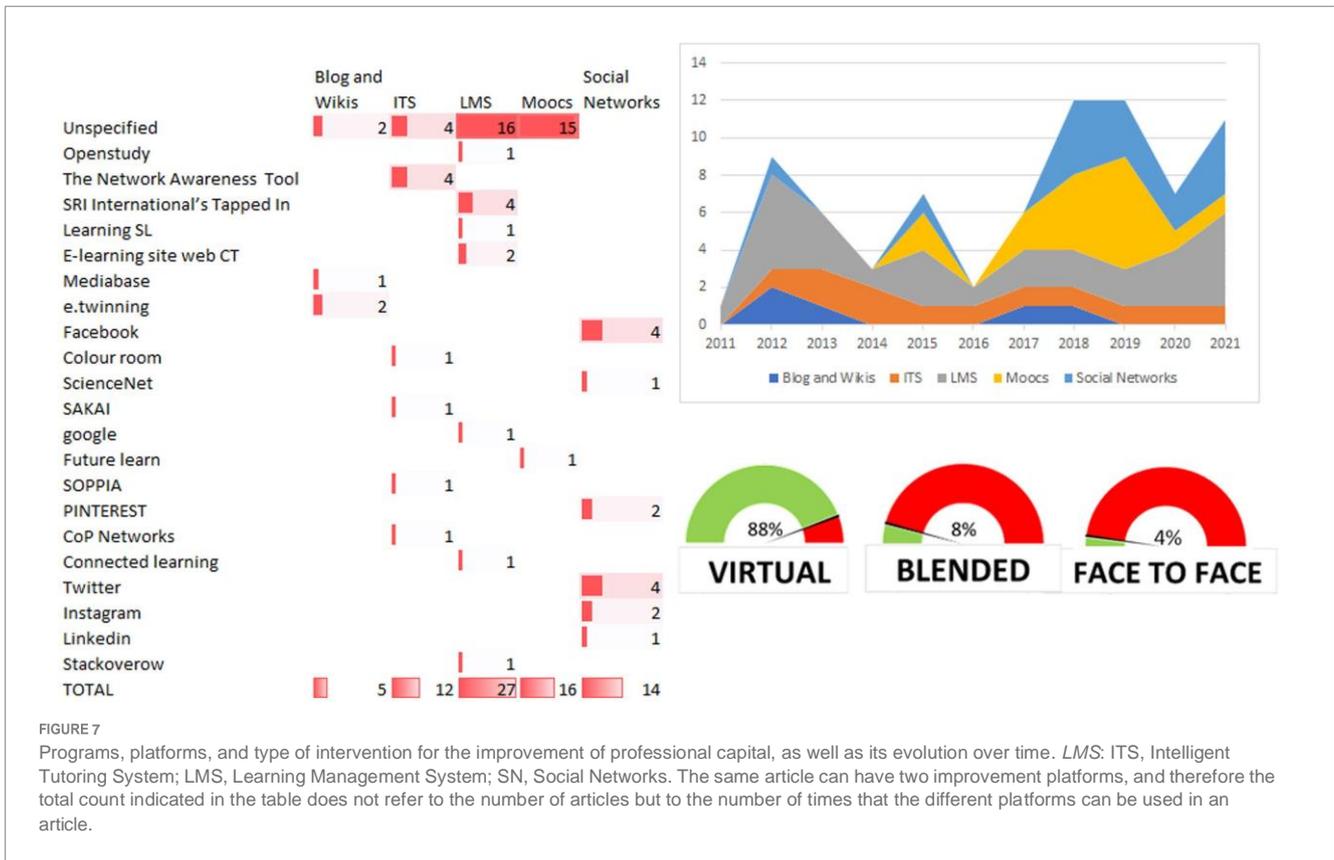
To conclude addressing this research question, Figure 7 shows the programs and types of platforms used for improving professional capital, as well as the evolution of the latter variable over time.

On the bottom right of the figure, a speedometer shows the intervention modality (virtual, blended, or face-to-face). In 88% of cases the intervention is implemented virtually, 8% used a blended intervention, while only 4% used a face-to-face modality.

Moving to the table with the red bars, the columns show the type of platform used for the intervention, while the rows indicate the specific name of the service used for the intervention. Regarding the type of platform, the use of LMS and MOOCs ($n = 27$ and $n = 16$, respectively) are notable, followed by social networks ($n = 14$), ITS ($n = 12$) and finally blogs and wikis ($n = 5$). The most prominent LMS of the rest is SRI International's Tapped In ($n = 4$). MOOCs have unspecified names, while the most used social networks are Facebook and Twitter (both $n = 4$). Within ITS, we can highlight The Network Awareness Tool ($n = 4$) and finally e.twinning (x2) within blogs and wikis.

On the temporal exploration of the included articles, from 2011 to 2013, there was a predominant use of LMS (without the presence of MOOCs and social networks), peaking in 2012 with a total of twelve appearances. The period of 2014–2017 saw the lowest volume of scientific production, peaking in 2015 with a total of 7 cases in which these services were used for improving professional capital. It should also be noted that the use of MOOCs appears, but to a much lesser extent. Finally, 2017 to 2021 represents the most significant period, where the field appears to be emerging, reaching a peak number of scientific publications to indicate the important role played by MOOCs and the use of social networks.

First, and according to the results, LMSs emerge as the most prevalent and consistently employed platforms. This preference is due to their robust features, including organized learning management, planning, evaluation tools, communication, and collaborative capabilities. These attributes make LMSs an ideal form of intervention in the quest to promote professional capital. These ideas are supported by studies such as that of de Laat and Schreurs (2013), where LMSs are used to implement an approach to professional development that is connected to the informal day-to-day networking activities in the workplace, while providing instructions to develop automated and scalable LA tools that facilitate the establishment of informal networks to better leverage their learning potential.



However, it should also be noted that LMSs have a considerable impact when used with social network integration. Some studies show that although students like to use Facebook as an LMS, many of them find as many advantages as disadvantages when compared to a traditional LMS such as Moodle (Al-Dhanhani et al., 2015). Facebook is clearly preferred by students to communicate instantly with their teachers and participate in discussions, but not for sharing materials and submitting assignments (Verdu et al., 2021).

Regarding the intervention platforms used to improve professional capital, the emergence of MOOCs has become evident, and in recent years these have formed a central axis for collaborative work between students and teachers, as shown by the considerable increase in scientific production in this specific area. This notion is supported by the literature review of Zhu et al. (2022), who analyzed 166 articles between 2011 and 2021 to summarize the trends and critical problems of integrating LA in MOOCs, revealing that this approach was more often used for research purposes than in practice (i.e., learning and teaching). In addition, approximately 60% of the articles adopted student registration data, which also indicates a trend toward the gap found in our study, where most of the articles have focused on students rather than teachers.

Consequently, some of the benefits brought to the field include the ease of keeping up with the latest advances in their field and improving their teaching practice, and the greater flexibility offered in terms of schedules and pace of learning, allowing educators to take online courses and training in their own time and place. Moreover, educators are given the opportunity to become familiar with the latest online

teaching technologies and tools (Rincón-Flores et al., 2019) and have the chance to interact and collaborate with other educators around the world, which can provide new perspectives and enrich teaching practices (Paton et al., 2018).

In this regard, studies such as that of Solórzano-García and Navío- Marco (2019) show how Moocs generate knowledge through the increase of professional capital, which has an impact on the improvement of learning communities through the recognition of other members. In addition, it is worth highlighting the algorithms inserted within MOOCs, such as the Latent Dirichlet Allocation (LDA), which is used to recognize latent knowledge (Zarra et al., 2018). Therefore, it is clear that the integration of social networks, algorithms, or blogs within the same platform seems to be one of the most effective interventions, while the isolated application of a single service on the same platform generates difficulties and gaps in learning (Koedinger et al., 2015).

As for social media, the surge in its use over the same time period appears to be undeniable, and this emerging field reveals information about how teachers gain experience, the effectiveness of leadership structures, how councils, professional, and personal networks support teaching, and why and how school reforms spread across districts (Leana, 2011; de Laat and Schreurs, 2013; Spillane et al., 2015; Yoon et al., 2018). This critical mass of research on the potential of social capital and social networks to impact educational contexts has encouraged scholars and school leaders to move toward research and intervention design informed by the findings.

However, there are few studies of these interventions, particularly with regard to how they have been implemented, what mechanisms promote change, and, most importantly, how the interventions have improved teaching and learning. We need to have clear models and strategies for implementing those interventions, and in the following studies, we show some specific examples of the use of social networks today.

The study by Subekti et al. (2019) assessed the compatibility of collaboration between teachers through interactions on their social networks using the Weight Decision Matrix (WDM) algorithm. Lu et al. (2020) used social networks to identify hidden patterns in the network, finding isolated networks and attempted to unite them; while Oktavia and Sujarwo (2020) used information gathered from the social media platform to generate recommendation systems from learning partners that can provide suggestions for educational institutions.

Follow-up studies of the groups examined should also be conducted to investigate how social capital dynamics evolve over time and how they contribute to the creation of group identity (Ranieri et al., 2012).

Given the results of this research, it is logical to focus on the improvement of social capital as a key to the creation of professional capital, since it provides opportunities for the generation of new knowledge, such as possible solutions to persistent problems of student and faculty success, and research on organizational

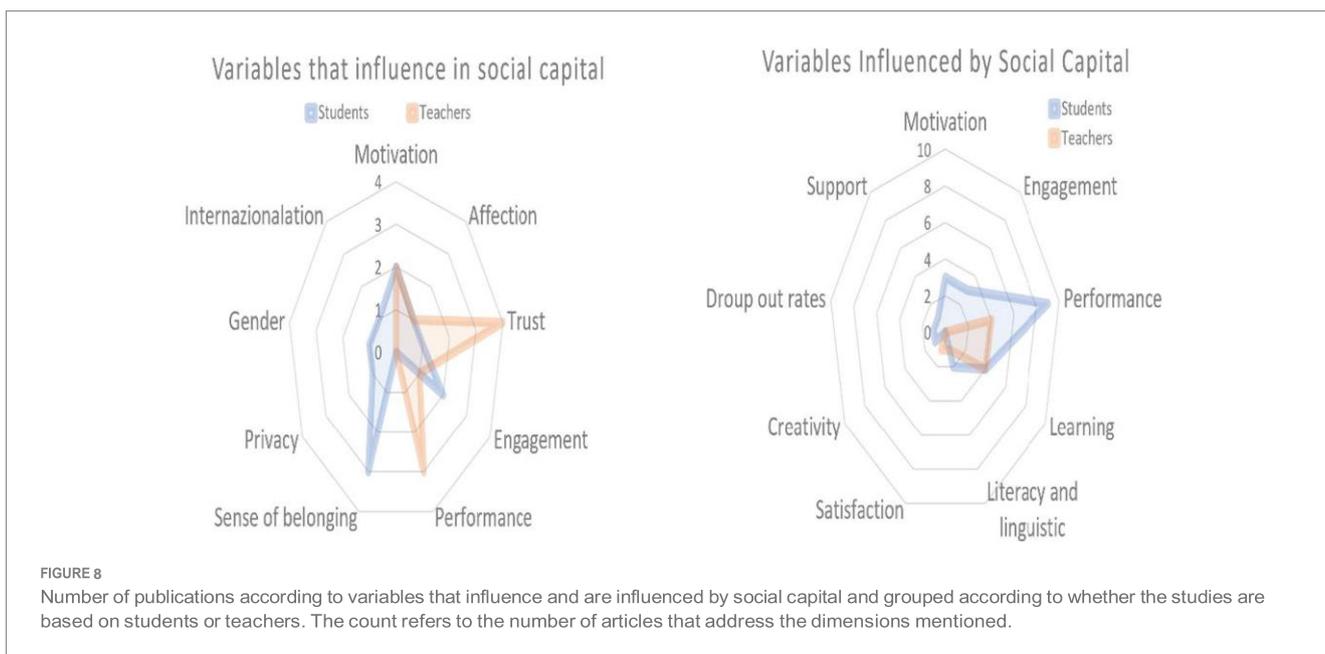
routines as drivers of change and preservation in organizations. To achieve these goals, it is necessary to identify the most influential variables in social capital as a mechanism to design the most effective interventions adapted to each context and needs, as well as the learning analytics studies involved, all of which will be the focus of our next and final research question.

4.3 What is the most untangled dimension of learning analytics in professional capital, and how learning analytics is improving this dimension? (Q3)

Our findings from the first research questions shows that social capital is the largest area untangled by the field of learning analytics (see Figure 4). In this section, we will further explore the variables through which learning analytics is enhancing social capital within the professional capital context.

To answer this, it is necessary to analyze the articles that address social capital in a specific way, to observe which variables are of influence and are influenced. To facilitate this task, a spider diagram was created (see Figure 8 and accompanying notes to understand the numbers) to help clarify the most significant variables involved in social capital. The right-hand panel shows the variables that influence social capital, while the left panel shows the variables influenced by social capital, both divided according to whether these refer to students or teachers.

Beginning with the variables that influence social capital with respect to the student, the feeling of belonging to the community appears as the most influential (with a total of 3 articles), followed by commitment and motivation (n = 2 each). Concerning teachers, the trust dimension is the most predominant object of study with a total of 4 articles, followed by performance (n = 3), motivation (n = 2), and finally commitment, with a single article.



On the other hand, the variables influenced by social capital according to studies conducted in students include various aspects of performance with a total of 9 articles, followed by learning (n = 4), and motivation and commitment (n = 3 for each). Regarding the teaching staff, there is a lack of scientific production compared to that related to students, since only 4 works are concerned with learning and performance as dimensions influenced by social capital.

In this regard, this study supports works such as that of Moolenaar et al. (2012), in which social capital appears as a variable that can increase professional capital. However, we need to take into account the variables that support social capital in this process, such as the sense of belonging among students, because people who do not feel part of a group may feel isolated, disconnected, and less committed, while those who feel that they belong to a group are more likely to feel engaged and connected to other members of the group. In our work, this commitment is also shown to be an influential variable in social capital.

As explained, Ahn and Davis (2020) provide solid evidence to show how the sense of belonging and social capital are theoretically and empirically intertwined, and similarly, Cheung (2011) states that people who feel part of a group may also be more willing to collaborate in community projects, contribute ideas and resources, as well as help the other members of the group. Finally, results such as those reported by Glass and Gesing (2018) agree with our study regarding the importance of a sense of belonging and commitment as decisional variables in social capital.

This work on social capital in students has reported improvements in student performance, as supported by the data of our review, along with studies such as those of Salimi et al. (2022) demonstrating that social and personal integrative benefits play a mediating role in the relationship between online social capital and academic performance.

From the perspective of teachers, trust between colleagues emerges as a key aspect requiring attention, since this lays the foundations for increasing social capital. Indeed, when trust is high, people take a step forward voluntarily and work together in an efficient and optimal manner. As Allan and Persson (2020) state, they embrace a common purpose, take risks, think creatively, help each other, and communicate openly and sincerely.

Based on the works just described, there appears to be a difference between students and teachers in terms of the volume of work conducted on social capital, with a greater amount of work dedicated to students. Therefore, the need arises for the teachers themselves to collaboratively work in the classroom and as agents involved in the community.

It appears to us that trust, motivation, and social connections are intertwined and, consequently, require greater consideration. For example, Nahapiet and Ghoshal (1998) analyzed the social concept of 'intellectual capital' by which they refer to the knowledge of a social community, such as an organization

or professional practice groups. Thus, a key question is how can we create the motivation and confidence to sustain a spiral of construction of intellectual and social capital in networked practices?

This response must be based on the formation of Communities of Professional Practice with a shared purpose. In fact, numerous studies in our sample directly relate social capital to communities (Solórzano-García and Navío-Marco, 2019; Alwafi, 2021). It can be noted, then, that the concept of social capital has provided researchers and education practitioners with valuable insights into community building (Bryk and Schneider, 2002; Penuel et al., 2013). Communities of professional practice create social capital by providing opportunities for professional interaction and dialog to improve teaching practices. A leader can develop the collective capacity of a staff to achieve better results by ensuring that teams use collaborative time to engage in dialog and processes that positively impact student learning.

In short, the variables analyzed by LA that support social capital in this study will give us guidance on how to work effectively to improve professional capital, all of which involves creating communities that promote a shared identity within a network of people as well as the collective development of a particular domain or theme.

Methodologically, our study offers valuable insights by scrutinizing the diverse data collection strategies employed in learning analytics for professional capital improvement. The emphasis on forums and tools provides not only a comprehensive overview but also serves as a practical guide for educators seeking effective ways to harness the potential of data.

Interdisciplinary collaboration takes center stage in our discussion, highlighting its pivotal role in elevating the rigor of studies. We advocate for mixed methods analysis, emphasizing the importance of collaborative efforts to enrich the exploration of learning analytics and professional capital.

Furthermore, we recommend to explore MOOCs and learning analytics interventions, to incorporate automated community discovery techniques, and to adapt to the challenges posed by the COVID-19 pandemic, as points to serve as guideposts for scholars seeking to advance the field (learning analytics in professional capital) and address emerging issues. In essence, this study not only sheds light on the current state of learning analytics and professional capital but also lays the groundwork for a future research agenda that is both informed and innovative.

5 Conclusion

This study provides a systematic review of the intersection of learning analytics and professional capital. Three databases were searched and prompted the following conclusions:

5.1 On characteristics and approaches of learning analytics within professional capital

LA for Professional Capital Improvement is an effective line of work. LA helps to understand how to identify and establish indicators and lines of action, which can lead to collaboration with schools, their

management teams, and the local community, as well as with education authorities, networks and professional associations. Our analysis revealed that collaborative learning not only takes place in formal contexts, but also occurs informally (Shepard et al., 2018), and even takes place in networks. Increasing professional capital requires understanding how educational institutions are shaped, articulated, and productively optimized as a community for educational success. LA provides an overview of the stock of social and professional capital used by communities. In the context of the pandemic, professional capital has taken on even more importance because of significant changes in the way people work and the skills and knowledge needed to adapt to these changes.

Social capital serves as the foundation for the other two types of professional capital (human and decisional capital). This form of capital plays a pivotal role in creating opportunities for the acquisition of new knowledge. While it is clear that conceptual studies have predominantly focused on improving the social capital of students, there is an evident gap in our understanding of social capital among teachers, particularly within primary education. Addressing this gap is essential for cultivating productive learning environments (Kovanovic et al., 2014).

The field analyzed occupies very predominant positions in high impact databases. This indicates a tendency to plan future research in different areas and themes. Most of the authors working in this line of research are Spanish.

5.2 Learning analytics uses the following data collection, analysis, and improvement strategies to increase professional capital

The forum is the main tool for extracting data on professional capital. The use of the UCINET tool appears to be significant and allows the identification of the training and professional development needs of teachers (Zhao, 2008), as well as the consequent design of strategies to improve the quality of education through data mining techniques, all with the help of visualizations such as sociograms.

The LMS appears to be the most predominant and consistently used platform over time, although it should be borne in mind that MOOCs and social networks have become a central axis for collaborative work between students and teachers in recent years. These environments offer flexibility and a variety of themes, fostering interactivity while boasting a large data storage capacity. The key methodology for this particular field seems to involve knowledge of techniques, tools, and platforms for social network analysis. However, few studies have focused on informing the design and implementation of intentional frameworks for creating social capital of teachers through the development of social networks (Yoon et al., 2018).

In general, the outcome of interventions through the use of platforms and web services is a useful means of making recommendations to teachers. These make it possible to suggest projects and contacts, and

help build communities as well as select their members, thus maximizing social capital (Pham et al., 2012)

5.3 Social capital stands out as the most studied dimension within the intersection of learning analytics and professional capital

Students who feel they belong to a group are more likely to feel engaged and connected to other members of the group. This translates into improved performance and confidence among co-workers. This is therefore a key aspect to develop when aiming to increase social capital.

In general, this research has provided new insights into the current state of how a specific field — such as Learning Analytics — can help to understand how the processes of building professional capital in education are collected, analyzed, and improved. All these findings point to a number of guidelines and implications for the quality of professional capital training:

There is a need for teachers themselves (and other relevant stakeholders) to undertake collaborative classroom work. These efforts must be based on the formation of communities of practice united by a shared purpose, aligned with the goals set out in the 2030 agenda. The utilization of LA helps to restore equity in learning, which suffered significant setbacks during the pandemic period.

The analysis for the improvement of professional capital should be carried out using mixed methods. These analyses should stimulate awareness, develop networking skills, and provide information on learning outcomes in learning networks. Professional development within an organization — specifically primary education — is severely affected by a lack of scientific output. This gap suggests another promising avenue of research, that is, to examine the current themes that are giving rise to professional collaborations.

Finally, it is suggested that future studies be undertaken on MOOC and LA interventions to improve learning and teaching practices. Active interdisciplinary collaboration increases the rigor of studies and the dissemination of knowledge. In addition, we stress the need to include automated community discovery techniques in e-learning environments to facilitate and enhance their use. We also emphasize the urgency of conducting further advanced research to uncover other hidden opportunities (Yassine et al., 2022).

In short, identifying the strategies involving learning analytics within the context of professional capital is presented as a powerful approach toward developing an understanding of knowledge about networks. This, in turn, has a positive impact on the overall quality of education. Consequently, this theme represents a novel focal point for delving into the underlying reasons and objectives behind the improvement of social capital.

Author contributions

JH-R: Writing – original draft, Writing – review & editing. MK: Writing – original draft, Writing – review & editing. JD: Writing – original draft, Writing – review & editing. QL: Writing – original draft, Writing – review & editing.

Funding

The author(s) declare financial support was received for the research, authorship, and/or publication of this article. This article has been funded through the project B-SEJ-234-UGR20 grant provided by the Consejería de Universidad, Investigación e Innovación of the Junta de Andalucía and by the European Regional Development Fund (ERDF), A Way to Make Europe. This study is supported by the predoctoral contracts grant for the training of PhD candidates provided under the State Subprogram of Training within the State Program for Developing, Attracting, and Retaining Talent, within the framework of the State Plan for Scientific, Technical, and Innovation Research 2021–2023, implemented by the Ministerio de Ciencia e Innovación de España (grant number PRE2021-098075), associated with the project PID2020-117020GB-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Conflict of interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

Supplementary material

The Supplementary material for this article can be found online at:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1302658/full#supplementary-material>

References

- Ahn, J. (2013). What can we Learn from Facebook activity? Using social learning analytics to observe new media literacy skills. Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge, Leuven, Belgium.
- Ahn, M. Y., and Davis, H. H. (2020). Sense of belonging as an indicator of social capital. *Int. J. Sociol. Soc. Policy* 40, 627–642. doi: 10.1108/IJSSP-12-2019-0258

- Al-Dhanhani, A., Mizouni, R., Otkok, H., and Al-Rubaie, A. (2015). Analysis of collaborative learning in social network sites used in education. *Soc. Netw. Anal. Min.* 5:303. doi: 10.1007/s13278-015-0303-z
- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: the art and science of quality systematic reviews. *Rev. Educ. Res.* 90, 6–23. doi: 10.3102/0034654319854352
- Allan, J., and Persson, E. (2020). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Educ. Citizensh. Soc. Justice* 15, 151–161. doi: 10.1177/1746197918801001
- Alwafi, E. (2021). Tracing changes in teachers’ professional learning network on twitter: comparison of teachers’ social network structure and content of interaction before and during the COVID-19 pandemic. *J. Comput. Assist. Learn.* 37, 1653–1665. doi: 10.1111/jcal.12607
- Atkinson, G. (1949). The Sociogram as an instrument in social-studies teaching and evaluation. *Elem. Sch. J.* 50, 74–85. doi: 10.1086/459108
- Baumann, T., Harfst, S., Swanger, A., Saganski, G., Alwerfalli, D., and Cell, A. (2014). Developing competency-based, industry-driven manufacturing education in the USA: bringing together industry, government and education sectors. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 119, 30–39. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.006
- Becker, G. (2010). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.*
- Bieke, S., and Maarten, D. L. (2012). Network awareness tool—learning analytics in the workplace: detecting and analyzing informal workplace learning. *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge, New York, NY.* 59–64.
- Bolívar, A., and Domingo, J. (2023). Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. *Análisis y estudios* 74
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., and Freeman, L. C. (2002). *Ucinet for windows: Software for social network analysis.* Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bryant, L. H., Freeman, S. B., Daly, A., Liou, Y.-H., and Branon, S. (2017). Making sense: unleashing social capital in interdisciplinary teams. *J. Profes. Capital Commun.* 2, 118–133. doi: 10.1108/JPCC-01-2017-0001
- Bryk, A. S., and Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: a core resource for improvement.* Manhattan, NY: Russell Sage Foundation.
- Carceller, C., Dawson, S., and Lockyer, L. (2013). Improving academic outcomes: does participating in online discussion forums payoff? *Int. J. Technol. Enhanced Learn.* 5, 117–132. doi: 10.1504/IJTEL.2013.059087

- Carson, R. L., Kuhn, A. P., Moore, J. B., Castelli, D. M., Beighle, A., Hodgins, K. L., et al. (2020). Implementation evaluation of a professional development program for comprehensive school physical activity leaders. *Prev. Med. Rep.* 19:101109. doi: 10.1016/j.pmedr.2020.101109
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., and Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *J. Prof. Cap. Community* 1, 178–197. doi: 10.1108/JPCC-03-2016-0007
- Cheung, C. (2011). Children’s sense of belonging and parental social capital derived from school. *J. Genet. Psychol.* 172, 199–208. doi: 10.1080/00221325.2010.520362
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of human capital. *Am. J. Sociol.* 94, S95–S120. doi: 10.1086/228943
- Cook, J., Schmidt, A., Kunzmann, C., and Braun, S. (2012). The challenge of integrating motivational and affective aspects into the design of networks of practice. *CEUR Workshop Proceedings*, 957. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84924874062&partnerID=40&md5=1c0f3aa53642d91aa8b58bc4c1cbe62e>
- Cross, R. L., Parker, A., and Cross, R. (2004). The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., and Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers’ social networks. *J. Educ. Adm.* 48, 359–391. doi: 10.1108/09578231011041062
- Darling-Hammond, L. (2022). Reimagining American education: possible futures: the policy changes we need to get there. *Phi Delta Kappan* 103, 54–57. doi: 10.1177/00317217221100012
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Dev. Psychopathol.* 20, 775–803. doi: 10.1017/S0954579408000370
- Day, C. (2013). “The new lives of teachers” in *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice, and research*. eds. M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira and M. T. Vilaça (Dordrecht: Sense Publishers), 57–74.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., and Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *Br. Educ. Res. J.* 32, 601–616. doi: 10.1080/01411920600775316
- de Laat, M., and Schreurs, B. (2013). Visualizing informal professional development networks: building a case for learning analytics in the workplace. *Am. Behav. Sci.* 57, 1421–1438. doi: 10.1177/0002764213479364
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: a systematic literature review. *Educ. Res. Rev.* 33:100391. doi: 10.1016/j.edurev.2021.100391
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *School Administrator* 60, 13–18.

- Ferguson, R., and Buckingham, S. (2012). Social learning analytics: five approaches. Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge, New York, NY
- Ferreira, A. L., Brasil, T. L., and Acioly-Régner, N. M. (2018). O sociograma e os processos grupais: Uma experiência no campo educacional. *Comunicações* 25:137. doi: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n2p137-166
- Fetters, M. D. (2016). “Haven’t we always been doing mixed methods research?”: lessons learned from the development of the horseless carriage. *J. Mixed Methods Res.* 10, 3–11. doi: 10.1177/1558689815620883
- Fournier, T., Bruckert, E., Czernichow, S., Paulmyer, A., and Poulain, J. P. (2011). The THEMA study: a sociodemographic survey of hypercholesterolaemic individuals. *J. Hum. Nutr. Diet.* 24, 572–581. doi: 10.1111/j.1365-277X.2011.01168.x
- Gidari, S., and Kakana, D. (2022). Using a mixed-method to evaluate a kindergarten teachers’ Professional development Programme and to investigate teachers’ Professional Growth
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad.*
- Glass, C. R., and Gesing, P. (2018). The development of social capital through international students’ involvement in campus organizations. *J. Int. Stud.* 8, 1274–1292. doi: 10.5281/zenodo.1254580
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strateg. Manag. J.* 17, 109–122. doi: 10.1002/smj.4250171110
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching* 8, 381–391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Hammond, M. (2019). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in higher education. *Online Learn.* 9:1782. doi: 10.24059/olj.v9i3.1782
- Hargreaves, A. (2020). “The Day after: education and equity after the global pandemic” in *Flip the system US: How teachers can transform education and save democracy.* ed. M. Soskil (Boca Raton, FL: CRC Press), 64–73.
- Hargreaves, A., and Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Ashland: Blackstone Publishing
- Hargreaves, A., and Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Learn. Profes.* 34:36.
- Hargreaves, A., and Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *J. Prof. Capital Commun.* 5, 327–336. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0039
- Hargreaves, D., Miell, D., and Macdonald, R. (2002). “What are musical identities, and why are they important” in *Musical Identities* (Oxford: Oxford University Press)
- Hargreaves, A., and O’Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* 1st Edn. Thousand Oaks: Corwin.

- Harris, D. N., and Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *J. Public Econ.* 95, 798–812. doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009
- Haythornthwaite, C. (2011). Learning networks, crowds and communities. Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge- LAK'11, Banff, Alberta.
- Hernández, E., and Navarro, M. J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22, 71–90. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7715
- Hu, S., Torphy, K. T., Opperman, A., Jansen, K., and Lo, Y.-J. (2018). What do teachers share within socialized knowledge communities: a case of Pinterest. *J. Prof. Cap. Community* 3, 97–122. doi: 10.1108/JPCC-11-2017-0025
- Jan, S. K., Vlachopoulos, P., and Parsell, M. (2019). Social network analysis and online learning communities in higher education: a systematic literature review. *Online Learn.* 23:1. doi: 10.24059/olj.v23i1.1398
- Järvelä, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., et al. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Educ. Technol. Res. Dev.* 63, 125–142. doi: 10.1007/s11423-014-9358-1
- Kavanaugh, A. L., and Patterson, S. J. (2001). The impact of community computer networks on social capital and community involvement. *Am. Behav. Sci.* 45, 496–509. doi: 10.1177/00027640121957312
- Keithlucas, A. (1957). Using the Sociogram in teaching Houseparents. *Child Welfare* 36, 1–7.
- Kerrigan, M. R. (2015). Social Capital in Data-Driven Community College Reform. *Community Coll. J. Res. Pract.* 39, 603–618. doi: 10.1080/10668926.2013.866061
- Khalil, M., and Ebner, M. (2016). What is learning analytics about? A survey of different methods used in 2013–2015. *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.1606.02878
- Khousa, E. A., and Atif, Y. (2018). Social network analysis to influence career development. *J. Ambient. Intell. Humaniz. Comput.* 9, 601–616. doi: 10.1007/s12652-017-0457-9
- Kimble, C., and Hildreth, P. (2008). *Communities of practice-Vol. 2: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kitchenham, B., and Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical report, EBSE technical report EBSE-2007-01.
- Koedinger, K. R., Kim, J., Jia, J. Z., McLaughlin, E. A., and Bier, N. L. (2015). Learning is not a spectator sport: Doing is better than watching for learning from a MOOC. Proceedings of the second (2015) ACM conference on learning @ scale, New York, NY.

- Kovanovic, V., Joksimovic, S., Gasevic, D., and Hatala, M. (2014). What is the source of social capital? The association between social network position and social presence in communities of inquiry. *CEUR Workshop Proc.* 1183, 21–28.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Standford Innov. Rev.* 34, 3–4. LeCun, Y., Bengio, Y., and Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature* 521, 436–444. doi: 10.1038/nature14539
- Leong, L. W., and Ibrahim, O. (2015). Role of information system (IS), social networking technology (SNT) and WEB 2.0 for improving learning outcomes: a case of Malaysian universities. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 211, 111–118. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.017
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., et al. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Med.* 6:e1000100. doi: 10.1371/journal.pmed.1000100
- Liu, X., Chang, J., and Zhang, L. (2020). Development and validation of a scale for teacher professional capital for ICT-enhanced teaching innovation. 2020 Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), Porto, Portugal.
- Llopis-Albert, C., and Rubio, F. (2021). Application of learning analytics to improve higher education. *Multidiscip. J. Educ. Soc. Technol. Sci.* 8:2. doi: 10.4995/muse.2021.16287
- Long, P., and Siemens, G. (2011). What is learning analytics. In *Proceedings of the 1st international conference learning analytics and knowledge, LAK, Banff, Alberta*.
- Loomis, C. P. (1948). The Most frequently chosen Sociogram. *Sociometry* 11, 230–234. doi: 10.2307/2785112
- Lu, Q., Lu, Q., Huang, J., Ge, Y., Wen, D., Chen, B., et al. (2020). EgoVis: a visual analysis system for social networks based on egocentric research. *Int. J. Cooperat. Informat. Syst.* 29, 1930003–1930002. doi: 10.1142/S0218843019300031
- Macfadyen, L. P., and Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an “early warning system” for educators: a proof of concept. *Comput. Educ.* 54, 588–599. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.008
- McKenzie, J., van Winkelen, C., and Grewal, S. (2011). Developing organisational decision-making capability: a knowledge manager’s guide. *J. Knowl. Manag.* 15, 403–421. doi: 10.1108/13673271111137402
- Michos, K., Lang, C., Hernández-Leo, D., and Price-Dennis, D. (2020). Involving teachers in learning analytics design: lessons learned from two case studies. *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. New York, NY.

- Minga-Vallejo, R.-E., Ramírez-Montoya, M.-S., and Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Methods for the evaluation of social learning (2017-2021): systematic literature review. Ninth international conference on technological ecosystems for enhancing Multiculturality (TEEM'21), Barcelona, Spain.
- Misanchuk, M., and Anderson, T. (2002). Building Community in an Online Learning Environment: Communication, cooperation and collaboration. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Building-Community-in-an-Online-Learning-and-Misanchuk-Anderson/cd6eaa59b4bc4688352dcf00858cadbea1588577>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., and Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ* 339:b2535. doi: 10.1136/bmj.b2535
- Monés, A. M., Damoulis, Y. D., Acquila-Natale, E., Álvarez, A., Rodríguez, M. C., Pérez, R. C., et al. (2020). Achievements and challenges in learning analytics in Spain: the view of SNOLA. *RIED* 23:2. doi: 10.5944/ried.23.2.26541
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., and Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teach. Teach. Educ.* 28, 251–262. doi: 10.1016/j.tate.2011.10.001
- Muenchen, R. A. (2011). R for SAS and SPSS users second edition conclusion. En *R for SAS and Spss users*, 2nd Edn (pp. 647–661). Berlin: Springer.
- Muñoz-Merino, P. J., Moreno-Marcos, P. M., Rubio-Fernández, A., Tsai, Y.-S., Gašević, D., and Delgado Kloos, C. (2022). A systematic analysis of learning analytics using multi-source data in the context of Spain. *Behav. Inform. Technol.* 42, 643–657. doi: 10.1080/0144929X.2022.2039767
- Nahapiet, J., and Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Acad. Manag. Rev.* 23, 242–266. doi: 10.2307/259373
- Newmann, F., King, M. B., and Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: implications from restructuring schools. *Harv. Educ. Rev.* 67, 41–75. doi: 10.17763/haer.67.1.14141916116656q6
- Nonaka, I., and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Oktavia, T., and Sujarwo, S. (2020). Exploration of recommender generator system to support social learning platform of higher education institution. *ICIC Exp. Lett.* 14, 489–496. doi: 10.24507/icicel.14.05.489
- Oliveira e Sá, S., and de Castro, P. A. (2020). “Characteristics of the pedagogical supervisor in context of a constructive and reflective supervision” in *Computer supported qualitative research*. eds. A. P. Costa, L. P. Reis and A. Moreira (New York: Springer International Publishing), 274–287.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). Education at a glance. Available at: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- Paraschiv, I. C., Dascalu, M., McNamara, D. S., and Trausan-Matu, S. (2016). “Finding the needle in a haystack: who are the most central authors within a domain?” in Adaptive and adaptable learning. eds. K. Verbert, M. Sharples and T. Klobučar (New York: Springer International Publishing), 632–635.
- Paredes, W. C., and Chung, K. S. K. (2012). Modelling learning & performance: a social networks perspective. Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge, Vancouver, British Columbia.
- Paton, R. M., Fluck, A. E., and Scanlan, J. D. (2018). Engagement and retention in VET MOOCs and online courses: a systematic review of literature from 2013 to 2017. *Comput. Educ.* 125, 191–201. doi: 10.1016/j.compedu.2018.06.013
- Pedroso, J. E. P. Jr., Siason, N. D., and Tangco-Siason, A. (2021). Principal’s leadership practices during the COVID 19 pandemic: an exploratory study. *Int. J. Arts Human. Stud.* 1, 76–87. doi: 10.32996/ijahs.2021.1.1.12
- Peeters, M. J., and Vaidya, V. A. (2016). A mixed-methods analysis in assessing students’ professional development by applying an assessment for learning approach. *Am. J. Pharm. Educ.* 80:77. doi: 10.5688/ajpe80577
- Penuel, W. R., Frank, K. A., Sun, M., Kim, C. M., and Singleton, C. A. (2013). The organization as a filter of institutional diffusion. *Teach. Coll. Rec.* 115, 1–33. doi: 10.1177/016146811311500105
- Pham, M. C., Derntl, M., Cao, Y., and Klamma, R. (2012). Learning analytics for learning blogospheres. Proceedings of the 11th international conference on Advances in Web-Based Learning, Berlin, Heidelberg.
- Pollock, A., and Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *Int. J. Stroke* 13, 138–156. doi: 10.1177/1747493017743796
- Poole, M. S., and van de Ven, A. H. (1989). Using paradox to build management and organization theories. *Acad. Manag. Rev.* 14, 562–578. doi: 10.2307/258559
- Popham, W. J. (1999). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* 3rd Edn. London: Pearson.
- Raaper, R., and Brown, C. (2020). The Covid-19 pandemic and the dissolution of the university campus: implications for student support practice. *J. Prof. Cap. Community* 5, 343–349. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0032
- Ranieri, M., Manca, S., and Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *Br. J. Educ. Technol.* 43, 754–769. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x

- Rincón, S. (2019). “Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos” in *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*. eds. J. Weinstein and G. Muñoz (Santiago: Universidad Diego Portales), 355–388.
- Rincón-Flores, E. G., Montoya, M. S. R., and Mena, J. (2019). Engaging MOOC through gamification: systematic mapping review. *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, New York, NY.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Pract.* 11, 307–317. doi: 10.1080/14623943.2010.487374
- Ross, J., and Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *J. Educ. Res.* 101, 50–60. doi: 10.3200/JOER.101.1.50-60
- Salimi, G., Heidari, E., Mehrvarz, M., and Safavi, A. A. (2022). Impact of online social capital on academic performance: exploring the mediating role of online knowledge sharing. *Educ. Inf. Technol.* 27, 6599–6620. doi: 10.1007/s10639-021-10881-w
- Sam Liu, C.-H. (2017). Remodelling progress in tourism and hospitality students’ creativity through social capital and transformational leadership. *J. Hospital. Leisure Sport Tourism Educ.* 21, 69–82. doi: 10.1016/j.jhlste.2017.08.003
- Saunders, R. (2014). Effectiveness of research-based teacher professional development. *Australian J. Teach. Educ.* 39, 5–6. doi: 10.14221/ajte.2014v39n4.10
- Schön, E.-M., Thomaschewski, J., and Escalona, M. J. (2017). Agile requirements engineering: a systematic literature review. *Comput. Stand. Interfaces* 49, 79–91. doi: 10.1016/j.csi.2016.08.011
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *Am Econ Rev.* 51, 1–17.
- Shepard, S., Boudet, H., Zanooco, C. M., Cramer, L. A., and Tilt, B. (2018). Community climate change beliefs, awareness, and actions in the wake of the September 2013 flooding in Boulder County, Colorado. *J. Environ. Stud. Sci.* 8, 312–325. doi: 10.1007/ s13412-018-0479-4
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: the emergence of a discipline. *Am. Behav. Sci.* 57, 1380–1400. doi: 10.1177/0002764213498851
- Silva, L., Mendes, A. J., and Gomes, A. (2020). Computer-supported collaborative learning in programming education: a systematic literature review. 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Porto, Portugal.
- Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision*.
- Šmite, D., Moe, N. B., Šāblis, A., and Wohlin, C. (2017). Software teams and their knowledge networks in large-scale software development. *Inf. Softw. Technol.* 86, 71–86. doi: 10.1016/j.infsof.2017.01.003

- Smylie, M. A., and Evans, A. E. (2006). "Social capital and the problem of implementation" in *New directions in education policy: Confronting complexity* (Albany, NY: State University of New York Press), 187–208.
- Solórzano-García, M., and Navío-Marco, J. (2019). Developing social entrepreneurs through distance education: the value of commitment and interactivity with the learning community. *Int. J. Mobile Learn. Organ.* 13, 30–50. doi: 10.1504/IJMLO.2019.096466
- Spillane, J. P., Hopkins, M., and Sweet, T. M. (2015). Intra-and interschool interactions about instruction: exploring the conditions for social capital development. *Am. J. Educ.* 122, 71–110. doi: 10.1086/683292
- Stoll, B. J., Hansen, N. I., Bell, E. F., Shankaran, S., Laptook, A. R., Walsh, M. C., et al. (2010). Neonatal outcomes of extremely preterm infants from the NICHD neonatal research network. *Pediatrics* 126, 443–456. doi: 10.1542/peds.2009-2959
- Subekti, A., Ferdiana, R., and Santosa, P. I. (2019). Social media mapping for business communication. 2019 international conference on information and communications technology, ICOIACT 2019, Yogyakarta, Indonesia.
- Tahmasebi, A., and Askaribezayeh, F. (2021). Microfinance and social capital formation-a social network analysis approach. *Socio Econ. Plan. Sci.* 76:100978. doi: 10.1016/j.seps.2020.100978
- Tatum, P. E., Bell, C., and Hosokawa, M. (2013). Use of a Sociogram to teach teamwork. *J. Am. Geriatr. Soc.* 61, S153–S154.
- Tong, W., and Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. *J. Prof. Cap. Community* 2, 36–49. doi: 10.1108/JPC-06-2016-0018
- Tubaro, P., Ryan, L., and D'angelo, A. (2016). The visual Sociogram in qualitative and mixed-methods research. *Sociol. Res. Online* 21, 180–197. doi: 10.5153/sro.3864
- Verdu, M. J., De Castro, J.-P., Regueras, L. M., and Corell, A. (2021). MSocial: practical integration of social learning analytics into Moodle. *IEEE Access* 9, 23705–23716. doi: 10.1109/ACCESS.2021.3056914
- Vieira, C., Parsons, P., and Byrd, V. (2018). Visual learning analytics of educational data: a systematic literature review and research agenda. *Comput. Educ.* 122, 119–135. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.018
- Visone, J. D. (2018). Developing social and decisional capital in US National Blue Ribbon Schools. *Improv. Sch.* 21, 158–172. doi: 10.1177/1365480218755171
- Wang, Z., Chen, X., and Yu, M. (2017). Interactive effect of leader–member tie and network centrality on leadership effectiveness. *Soc. Behav. Personal. Int. J.* 45, 1197–1210. doi: 10.2224/sbp.6351

- Xing, W., and Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in twitter professional learning communities. *Comput. Educ.* 126, 388–398. doi: 10.1016/j.compedu.2018.08.010
- Yassine, S., Kadry, S., and Sicilia, M.-A. (2022). Detecting communities using social network analysis in online learning environments: systematic literature review. *WIREs Data Mining Knowl. Discov.* 12:e1431. doi: 10.1002/widm.1431
- Yoon, S. A., Anderson, C. W., Baker-Doyle, K., de Laat, M., de los Santos, E., Frank, K. A., et al. (2018). Networked by design: interventions for teachers to develop social capital. *ICLS 2*, 1235–1242.
- Yu, X., Guan, J., and Leng, J. (2016). Using learning analytics to support personalized learning and quality education: a case study of China’s “everyone connected” project. En Z. Gong, D. K. W. Chiu and D. Zou (Eds.), *Current developments in web based learning* (pp. 196–201). New York: Springer International Publishing.
- Zarra, T., Chiheb, R., Faizi, R., and El Afia, A. (2018). MOOCs’ recommendation based on forum latent Dirichlet allocation. *Proceedings of the 2nd international conference on smart digital environment, Rabat, Morocco.*
- Zhang, J. (2022). *Teachers’ professional learning communities in China: a mixed-method study on Shanghai primary schools.* London: Routledge.
- Zhao, J. (2008). “A sociogram analysis on group interaction in an online discussion forum” in *Advances in web based learning—Icwl 2008, proceedings.* eds. F. Li, J. Zhao, T. K. Shih, R. Lau, Q. Li and D. McLeod, vol. 5145 (Berlin: Springer-Verlag), 377–389.
- Zhao, J. (2009). Group interaction in a web 2.0 based learning environment: a sociogram analysis. *Int. J. Contin. Eng. Educ. Life Long Learn.* 19, 191–205. doi: 10.1504/IJCEELL.2009.025027
- Zhu, M., Sari, A. R., and Lee, M. M. (2022). Trends and issues in MOOC learning analytics empirical research: a systematic literature review (2011–2021). *Educ. Inf. Technol.* 27, 10135–10160. doi: 10.1007/s10639-022-11031-6

Capítulo 3. CdP-A para la Inclusión en Centros Ocupacionales. Inclusión Exclusión, Vulnerabilidad, y Zonas Desafiantes

3.1. Inclusión Exclusión, Vulnerabilidad, y Zonas Desafiantes

La educación inclusiva se sustenta en la idea de que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o discapacidades, tienen el derecho a recibir una educación de calidad en un entorno que promueva su inclusión plena (Ainscow et al., 2006). Esta perspectiva trasciende la mera integración física de los estudiantes en las aulas regulares, abarcando también aspectos curriculares, pedagógicos y sociales. La inclusión implica la participación auténtica de los estudiantes en todas las actividades escolares, garantizando que cada uno de ellos se sienta valorado y parte de la comunidad educativa.

Históricamente, la educación para los estudiantes con necesidades especiales ha pasado por diversas fases, desde la segregación en instituciones especializadas hasta los esfuerzos actuales hacia la inclusión plena. Durante los primeros tiempos, los sistemas educativos tendían a segregar a estos estudiantes, apartándolos del entorno escolar regular. Sin embargo, a lo largo del tiempo, los movimientos sociales y los cambios legislativos han impulsado una evolución hacia la integración y finalmente hacia la inclusión (Ainscow et al., 2019).

Un punto de inflexión clave en este proceso fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en 2006, que promovió políticas y prácticas inclusivas a nivel global, reconociendo la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Este hito ha impulsado el desarrollo de marcos legislativos y pedagógicos que han transformado la forma en que las escuelas abordan la inclusión de estudiantes con discapacidades, con un enfoque cada vez más centrado en la equidad y la accesibilidad.

Desde una perspectiva teórica, Ainscow et al. (2006) destacan varios principios fundamentales que deben guiar una educación verdaderamente inclusiva. En primer lugar, la accesibilidad es crucial, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a un entorno educativo adecuado que responda a sus necesidades específicas. Además, la participación activa y equitativa de todos los estudiantes en las actividades escolares es esencial para promover un sentido de pertenencia y contribución en la comunidad educativa (Florian, 2014).

La inclusión en los centros educativos no es una tarea exclusiva de profesionales especializados, sino una responsabilidad compartida por toda la comunidad. Diversos estudios sostienen que la creación de entornos inclusivos exige la participación auténtica y coordinada de todos los actores involucrados, incluidos docentes, estudiantes, familias y personal administrativo (Ainscow, 2020). La inclusión se

entiende como un proceso continuo y colectivo que garantice un justo desarrollo personal y social para todos, que requiere no solo la adaptación de las prácticas pedagógicas, sino también la generación de un sentido de pertenencia y respeto mutuo entre los miembros de la comunidad (Sokal & Sharma, 2021). Es un reto complejo que requiere de una profesional interactiva comprometida con este propósito y que desarrollen juntos el sentido de comunidad con un propósito inclusivo. La cohesión y la confianza relacional son también claves para el éxito de los procesos inclusivos, pues permiten a los miembros de la comunidad asumir un rol activo en la construcción de un entorno más inclusivo y equitativo (Ainscow & Booth, 2019).

El liderazgo, en este contexto, se vuelve un factor determinante para facilitar y fomentar la colaboración entre los distintos actores dentro y fuera del centro educativo. Un liderazgo eficaz promueve un clima de cooperación y compromiso que refuerza el sentido de responsabilidad compartida por la inclusión (Fullan, 2020). Al incentivar la participación de todos los miembros de la comunidad, el liderazgo inclusivo ayuda a derribar las barreras tradicionales que suelen impedir una verdadera inclusión educativa (Ryan, 2020). Este enfoque no solo se limita a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que abarca la diversidad en todas sus formas, lo que implica un compromiso colectivo y continuo hacia la equidad (Slee, 2018).

Historia y Legislación de los Centros Ocupacionales en España.

Aunque la educación inclusiva ha sido un tema globalmente debatido, este estudio se enmarca en el contexto español, donde la inclusión educativa ha experimentado avances notables a lo largo de las últimas décadas. Estos hitos históricos subrayan la evolución de la inclusión social y educativa en España, destacando la importancia de la legislación y las políticas públicas.

En 1938, la creación de la ONCE marcó un hito significativo, ya que fue una de las primeras organizaciones en España en apoyar a personas con discapacidad visual, proporcionando servicios especializados para mejorar su integración en la sociedad. Más tarde, en 1963, la Cruz Roja Española se consolidó como un pilar en la ayuda humanitaria, brindando apoyo a las personas con discapacidad y promoviendo la inclusión en diferentes ámbitos de la vida social.

El desarrollo legislativo ha sido crucial para consolidar los derechos de las personas con discapacidad en España. En 1982, se promulgó la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que estableció un marco legal para la integración de personas con discapacidades en todos los aspectos de la vida social, incluida la educación. La LOGSE de 1990 representó otro avance importante, al promover explícitamente la educación inclusiva dentro del sistema educativo español. Además, la Ley de Protección Patrimonial

de 2003 y la creación del Consejo Nacional de la Discapacidad en 2004 han fortalecido la seguridad económica y la coordinación de políticas a favor de las personas con discapacidad.

A nivel internacional, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007 fue otro hito significativo, que reafirmó el compromiso de España con la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad, siendo seguida por la regulación del voto accesible, que permitió una mayor participación democrática de estas personas.

Más recientemente, la Ley General de 2013 unificó la normativa existente sobre los derechos de las personas con discapacidad, asegurando un marco más cohesivo. Finalmente, la LOMLOE de 2020 ha reforzado el compromiso de España con la educación inclusiva, subrayando la importancia de proporcionar una educación de calidad para todos, independientemente de sus capacidades o discapacidades. Los planes estratégicos recientes, como la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 y el II Plan Nacional de Accesibilidad Universal 2023-2032, consolidan este compromiso con la accesibilidad y la inclusión. Toda esta evolución se puede consultar en profundidad en la tabla 3

Tabla 3

Biograma social sobre la inclusión en España e Internacional

Fecha	Evento	Descripción	Implicaciones	Evolución del concepto de inclusión
1938	Creación de la ONCE	La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) fue creada el 13 de diciembre de 1938 con el objetivo de integrar y apoyar a personas con ceguera o deficiencia visual grave a través de la prestación de servicios sociales y la gestión de varias modalidades de lotería.	Positivo: Ha sido esencial para la autonomía y la inclusión de este colectivo. Negativo: Su dependencia de los ingresos de la lotería ha supuesto un reto constante para asegurar una financiación sostenible.	La inclusión comienza enfocándose en la integración y el apoyo específicos a un grupo concreto de personas con discapacidad visual.
1963	Creación de Cruz Roja Española	La Cruz Roja Española, fundada en 1864, consolidó en 1963 su rol bajo la protección del Estado, actuando como auxiliar y colaboradora de las Administraciones públicas en actividades humanitarias y sociales.	Positivo: Ha sido crucial en el apoyo a personas con discapacidad. Negativo: Su dependencia de la colaboración con las Administraciones públicas ha planteado desafíos en términos de estabilidad y capacidad para responder a todas las demandas.	Se amplía el concepto de inclusión a través del apoyo humanitario y social, integrando diversas discapacidades.

1982	Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	La Ley 13/1982, aprobada el 7 de abril, estableció un marco legal para la eliminación de barreras y la adaptación curricular, garantizando una mayor integración de las personas con discapacidades en la sociedad.	Positivo: Promovió la dignidad, la vida independiente y la igualdad de oportunidades. Negativo: Su implementación ha sido desigual y en algunos casos falta de recursos adecuados.	Se consolida un enfoque legal para eliminar barreras y promover la integración en diversas áreas, incluyendo la educación y el empleo.
1985	Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre	Regulación de los Centros Ocupacionales para minusválidos, proporcionando servicios de formación y ocupación adaptados a personas con discapacidad.	Positivo: Creación de espacios adaptados para la formación y empleo. Negativo: Variable calidad y recursos insuficientes	Reconocimiento de la necesidad de formación ocupacional específica.
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	La Ley 1/1990, de 3 de octubre, promovió la educación inclusiva, destacando la adaptación curricular y la figura del orientador educativo para apoyar a estudiantes con necesidades especiales.	Positivo: La inclusión educativa se convirtió en un componente central del sistema educativo español. Negativo: Su implementación ha enfrentado desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la capacitación adecuada del personal educativo.	La inclusión en la educación se vuelve más prominente, enfocándose en la adaptación curricular y el apoyo individualizado.
2003	Ley de Protección Patrimonial de Personas con Discapacidad	La Ley 41/2003, de 18 de noviembre, regula la constitución y gestión de patrimonios protegidos para personas con discapacidad, asegurando su bienestar económico y social.	Positivo: Reconoce la importancia de la seguridad económica para la inclusión. Negativo: La gestión de estos patrimonios puede ser compleja y requiere administración cuidadosa.	Se enfatiza la seguridad económica como un aspecto crucial para la inclusión plena.
2004	Creación del Consejo Nacional de la Discapacidad (CND)	El Real Decreto 1865/2004, de 6 de septiembre, creó el Consejo Nacional de la Discapacidad (CND), un órgano consultivo interministerial para coordinar políticas de atención integral a personas con discapacidad.	Positivo: Ha promovido la transversalidad y coherencia en las políticas de discapacidad. Negativo: La coordinación efectiva entre ministerios y la implementación de sus recomendaciones han sido desafiantes.	La inclusión se aborda de manera integral y coordinada a nivel estatal.
2005	Inicio del Plan Apoyo al Deporte Objetivo Paralímpico (ADOP)	Este plan, iniciado en 2005, facilita a deportistas paralímpicos españoles los medios necesarios para su preparación y participación en los Juegos Paralímpicos.	Positivo: Ha sido crucial para la inclusión en el deporte de alto rendimiento. Negativo: La financiación constante y adecuada sigue siendo un desafío.	La inclusión se extiende al ámbito deportivo, promoviendo la participación de personas con discapacidad en competiciones de alto nivel.
2006	Aprobación de la Convención	Aprobada por la Asamblea General de las Naciones	Positivo: Promueve la participación plena y la	La inclusión se enmarca en un contexto

	Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Unidas el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por España el 30 de marzo de 2007, esta convención propone políticas y medidas para asegurar los derechos de las personas con discapacidad.	eliminación de barreras. Negativo: Su implementación y monitoreo efectivo siguen siendo desafiantes.	internacional de derechos humanos, enfatizando la participación plena.
2007	Regulación del Procedimiento de Voto Accesible	El Real Decreto 1612/2007, de 7 de diciembre, estableció un procedimiento de voto accesible para personas con discapacidad visual, permitiendo la identificación de la opción de voto con autonomía y plena garantía para el secreto del sufragio.	Positivo: Mejoró la inclusión política y la participación democrática. Negativo: La implementación universal del voto accesible ha enfrentado retos logísticos y de recursos.	Se promueve la inclusión en el ámbito político, garantizando el derecho al voto accesible.
2011	Ley 26/2011 de Adaptación Normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Esta ley, de 1 de agosto, adaptó la legislación española a la Convención Internacional, reforzando la eliminación de barreras y la promoción de la independencia de las personas con discapacidad.	Positivo: Alineó los marcos normativos con las mejores prácticas globales. Negativo: La implementación efectiva de estas adaptaciones ha sido compleja y ha requerido esfuerzos continuos.	Se refuerzan las políticas de eliminación de barreras y promoción de la independencia.
2011	Estrategia Integral Española de Cultura para Todos y Foro de Cultura Inclusiva	La Estrategia, aprobada el 29 de julio de 2011, mejoró la accesibilidad cultural para personas con discapacidad, fomentando el diseño inclusivo y la participación en la creación artística.	Positivo: Ha promovido una mayor inclusión en el ámbito cultural. Negativo: La implementación y el monitoreo de la accesibilidad cultural han presentado desafíos continuos.	La inclusión se extiende al ámbito cultural, promoviendo la accesibilidad y la participación artística.
2011	Real Decreto 1276/2011 de Adaptación Normativa	Modificó el Real Decreto 1494/2007 para establecer condiciones básicas de acceso a tecnologías, productos y servicios de la sociedad de la información para personas con discapacidad.	Positivo: Fue crucial para la inclusión tecnológica. Negativo: La implementación universal y el acceso efectivo han sido complicados.	La inclusión tecnológica se promueve para garantizar el acceso a la información y la comunicación.
2013	Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social	Aprobada el 29 de noviembre de 2013, esta ley unificó y armonizó la normativa existente, estableciendo condiciones básicas de igualdad de oportunidades y no discriminación.	Positivo: Ha sido fundamental para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades. Negativo: La implementación y el monitoreo efectivos han sido desafiantes.	Se consolida un marco legal unificado para la igualdad de oportunidades y no discriminación.
2020	Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)	La Ley 3/2020, de 29 de diciembre, reforzó el compromiso con la educación inclusiva, promoviendo un enfoque más personalizado y centrado en el estudiante.	Positivo: Reafirmó el compromiso con la educación inclusiva y personalizada. Negativo: La implementación efectiva y la disponibilidad de	Se refuerza la educación inclusiva con un enfoque personalizado y centrado en el estudiante.

			recursos adecuados han sido problemas persistentes.	
2020	Encuesta EDAD	La Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) de 2020 proporcionó información detallada sobre las personas con discapacidad, sus limitaciones y necesidades, evaluando la igualdad de oportunidades y la discriminación en diversos ámbitos.	Positivo: Ha sido fundamental para evaluar y comprender las necesidades y oportunidades de las personas con discapacidad. Negativo: La recopilación y el uso de datos han sido desafiantes.	La inclusión se basa en datos y estadísticas detalladas para una mejor comprensión y evaluación de las necesidades.
2022	Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030	Aprobada el 3 de mayo de 2022, esta estrategia establece una hoja de ruta para hacer efectivos los derechos humanos de las personas con discapacidad, siguiendo un enfoque interseccional y con perspectiva de género.	Positivo: Ha promovido un enfoque inclusivo y equitativo. Negativo: Su implementación y monitoreo han presentado retos continuos.	La inclusión se aborda desde una perspectiva interseccional y de género, promoviendo la equidad.
2022	Plan Nacional para Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad 2022-2026	Aprobado el 29 de noviembre de 2022, este plan promueve medidas para la prevención de deficiencias y la promoción de la salud, extendiéndose a todas las personas y prestando especial atención a la infancia y el envejecimiento.	Positivo: Ha sido crucial para la inclusión en la salud y el bienestar de personas con discapacidad a lo largo del ciclo vital. Negativo: La implementación y el monitoreo efectivos han sido complicados.	Se promueve la inclusión en la salud y el bienestar a lo largo del ciclo vital.
2023	II Plan Nacional de Accesibilidad Universal 2023-2032	Aprobado el 18 de julio de 2023, este plan busca consolidar la cultura de la accesibilidad en todos los sectores de la sociedad, asegurando la igualdad de oportunidades para todas las personas.	Positivo: Ha ampliado y consolidado la accesibilidad universal en todos los sectores. Negativo: La implementación y el monitoreo de la accesibilidad han sido desafiantes.	La accesibilidad universal se promueve en todos los sectores para garantizar la igualdad de oportunidades.
2023	Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo y I Plan de Acción (2023-2027)	Aprobado el 5 de julio de 2023, este plan estableció medidas concretas para mejorar la inclusión social y la calidad de vida de las personas con TEA.	Positivo: Ha sido esencial para promover la inclusión y el empoderamiento de las personas con autismo. Negativo: La implementación efectiva y la coordinación de recursos han presentado desafíos continuos.	Se refuerza la inclusión y el empoderamiento de las personas con trastornos del espectro del autismo.

Fuente: Elaboración propia

Inclusión como proceso dinámico

La inclusión ha sido ampliamente debatida no solo en términos de acceso físico a las aulas, sino también en cuanto a la calidad de la experiencia educativa. Según la UNESCO (2020), la inclusión es un concepto complejo y dinámico, que varía en su interpretación y aplicación a lo largo del tiempo y entre diferentes sectores de la sociedad. Este enfoque multidimensional subraya que la inclusión no solo debe medirse por el acceso a recursos educativos, sino también por el grado en que los individuos se integran auténticamente en su comunidad y disfrutan de una participación significativa.

El desafío de armonizar el concepto de inclusión con una visión colectiva compartida es crucial. Domingo-Martos (2021) argumenta que, aunque el conocimiento pedagógico y social tiene una clara comprensión de lo que implica la inclusión, la sociedad en su conjunto enfrenta dificultades para unificar esta visión hacia una práctica inclusiva más coherente. Es aquí donde se enfatiza que la inclusión debe definirse no solo en términos de acceso y recursos, sino también en la capacidad de cada individuo para experimentar una plena participación y reconocimiento dentro de su entorno.

Además, la inclusión es un proceso continuo que no se alcanza con una mera política de integración. Echeita (2019) destaca que este proceso evolutivo implica la identificación y superación de barreras que limitan la participación de ciertos grupos en la sociedad, ya sea por razones físicas, cognitivas o sociales. Este autor propone que la inclusión no debe verse como una meta estática, sino como un proceso continuo de adaptación y mejora en el que las comunidades y las instituciones evolucionan para acoger de manera más efectiva a todos sus miembros.

Este enfoque se refuerza con la obra de Ainscow (2021), quien sostiene que la inclusión es un proceso complejo que implica no solo la modificación de prácticas educativas, sino también la transformación de actitudes sociales hacia la diversidad. Este proceso es continuo y requiere de una revisión constante de los obstáculos que impiden la participación plena de ciertos grupos.

Inclusión y la transformación de la enseñanza

La transformación educativa para apoyar la inclusión no solo implica cambios estructurales, sino también un enfoque renovado en la práctica pedagógica. Según Bocci (2018), la inclusión requiere que los docentes adopten enfoques más flexibles y diferenciados, adaptando sus métodos de enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes. Esto no solo incluye adaptar los contenidos curriculares, sino también fomentar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes se sientan empoderados para participar activamente.

Czyż (2016) argumenta que la educación inclusiva no se limita a la presencia física de los estudiantes en las aulas, sino que también debe crear un entorno que respete los derechos humanos y fomente un modelo inclusivo de funcionamiento social. Esto implica el desarrollo de prácticas pedagógicas que sean sensibles a las diferencias individuales, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y alcanzar su máximo potencial.

Aun así, la inclusión no siempre es un proceso sencillo. En ocasiones, puede resultar en el reforzamiento de ciertas identidades, excluyendo a aquellos que no encajan en las normas sociales predominantes. Se sugiere que las prácticas inclusivas deben ser cuidadosas para no reproducir dinámicas de exclusión basadas en criterios preexistentes de "normalidad" dentro de las instituciones. En este sentido, la inclusión debe ser un proceso consciente y crítico, que busque dismantelar las barreras estructurales que perpetúan la exclusión.

Desafíos en la implementación de la inclusión

Si bien la inclusión ofrece un marco teórico sólido para mejorar la equidad educativa, su implementación práctica enfrenta varios desafíos. Se argumenta que la institucionalización de la diferencia y las prácticas gubernamentales pueden, en algunos casos, complicar el proceso de inclusión, especialmente en sistemas educativos que no están completamente preparados para abordar las necesidades diversas de todos los estudiantes.

Además, la eficacia de las políticas inclusivas depende en gran medida del contexto y la voluntad política de los gobiernos para priorizar la equidad en la educación. La inversión en recursos, la formación docente y la colaboración entre instituciones son elementos clave que deben reforzarse para garantizar que la inclusión no se quede en el ámbito teórico, sino que se convierta en una realidad tangible.

Budegay (2022) destaca la importancia de reconocer la diversidad humana y crear condiciones que permitan la participación igualitaria de todos los estudiantes en el sistema educativo. Para que la inclusión sea efectiva, es esencial que las políticas educativas se centren en crear una sociedad que valore la diferencia y no solo tolere la diversidad, sino que la celebre como una fortaleza.

Inclusión en zonas desafiantes

En zonas desafiantes como áreas rurales o con alta vulnerabilidad socioeconómica, los retos para implementar la inclusión son aún más evidentes. Los entornos educativos en estas áreas suelen estar marcados por una escasez de recursos y una infraestructura inadecuada, lo que puede limitar la capacidad de las instituciones para proporcionar un apoyo adecuado a los estudiantes con necesidades especiales.

Además, los desafíos socioeconómicos de las familias que viven en estas zonas dificultan la participación auténtica en los procesos educativos.

En estos contextos, la inclusión requiere una redefinición de las prácticas pedagógicas tradicionales, adaptándolas a las realidades específicas de los estudiantes y las comunidades. Esto incluye la creación de entornos educativos flexibles que puedan responder a las necesidades individuales, así como una mayor implicación de la comunidad en los procesos educativos. Esta transformación requiere de un cambio cultural profundo dentro de las instituciones educativas y de una visión compartida por parte de todos los actores involucrados.

3.2. Historia y Legislación de los Centros Ocupacionales en España

Los Centros Ocupacionales en España han sido fundamentales en el desarrollo de políticas para la integración social y laboral de personas con discapacidad. Estos centros ofrecen actividades de ajuste personal y social, así como formación prelaboral y ocupacional, dirigidas a personas que no pueden integrarse temporalmente en el sistema laboral ordinario. Su misión principal es facilitar el desarrollo personal y social de estas personas mediante actividades productivas adaptadas a sus capacidades, contribuyendo así a su inclusión en la sociedad (Real Decreto 2274/1985).

Evolución Histórica

La creación de los centros ocupacionales en España se consolidó con la aprobación del Real Decreto 2274/1985, el cual regula su funcionamiento y establece las bases para su financiación y estructura. Este decreto marcó un hito en la política social española, ya que reconoció la necesidad de proporcionar un entorno que no solo facilitara el desarrollo personal, sino que también preparara a las personas con discapacidad para una eventual integración en el mercado laboral o, en su defecto, en centros especiales de empleo. Esto supuso una nueva visión respecto al modelo asistencialista previo, en el que las personas con discapacidad estaban relegadas a espacios segregados y sin posibilidades de desarrollo profesional.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982 fue otro hito crucial en este proceso, ya que estableció los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y exigió la eliminación de barreras para su inclusión en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la educación y el empleo (Ley 13/1982). Esta ley subrayó la importancia de los centros ocupacionales como herramienta clave para garantizar que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo tuvieran acceso a servicios de ajuste personal y social.

Marco Legal y Normativo

El marco legal que regula los centros ocupacionales en España ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas para adaptarse a los cambios en la percepción y derechos de las personas con discapacidad. Además del Real Decreto 2274/1985, otros textos legislativos han jugado un papel relevante en este ámbito.

La Ley 39/2006, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, reconoció a las personas con discapacidad como un colectivo especialmente vulnerable, garantizando su derecho a recibir atención en centros especializados que fomentaran su autonomía. Esta ley fortaleció el papel de los centros ocupacionales al exigir la prestación de servicios que promovieran el desarrollo integral de sus usuarios (Ley 39/2006).

En 2013, con la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, se unificó y actualizó el conjunto de normas previas relacionadas con la discapacidad, alineando la legislación española con los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006). Esta ley reafirmó la necesidad de contar con centros ocupacionales que, además de brindar formación y apoyo personal, se enfocaran en facilitar la inclusión laboral de las personas con discapacidad (Ley General de 2013). Todo esto se puede ver de forma más detallada en la tabla 4

Tabla 4

Legislación, Subvenciones, Apoyo a ONG, Organismos, Servicios y Centros de Ayuda para Personas con Discapacidad

Legislación	
Año y evento	Impacto
1982. Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)	Creación de un marco legal inicial para el establecimiento de centros ocupacionales, facilitando la inclusión de personas con discapacidad en actividades productivas y formativas.
1985. Real Decreto 2274/1985	Formalización y regulación específica de los centros ocupacionales, asegurando la prestación de servicios adecuados de terapia ocupacional y ajuste personal y social.
2006. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Impulso a la adaptación de las leyes nacionales a estándares internacionales, reforzando los derechos de las personas con discapacidad y promoviendo la creación de entornos inclusivos, incluyendo la mejora de los centros ocupacionales.
2011. Ley 26/2011 de Adaptación Normativa a la Convención Internacional	Refuerzo del marco legal para la inclusión y accesibilidad, promoviendo mejoras en los servicios ofrecidos por los centros ocupacionales.
2013. Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social	Consolidación y unificación de la normativa sobre discapacidad, proporcionando un marco más robusto para el funcionamiento y desarrollo de los centros ocupacionales.
2022. Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030	Provisión de una estrategia integral a largo plazo para la mejora continua de los servicios y oportunidades para personas con discapacidad, incluyendo el fortalecimiento de los centros ocupacionales.
2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU	Establecimiento de estándares internacionales que guían las políticas y prácticas nacionales, promoviendo la mejora continua y la innovación en los servicios ofrecidos por centros ocupacionales.

Subvenciones y Apoyo a ONG	
Año y Subvención	Impacto
2023. Convocatoria de Subvenciones 2023	Canalización de subvenciones a ONG para garantizar el apoyo a entidades y el ejercicio de derechos básicos de las personas con discapacidad.
Actualidad. Subvenciones del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030	Garantía de recursos y financiación para organizaciones que apoyan a las personas con discapacidad, mejorando los servicios y oportunidades disponibles en centros ocupacionales y otros entornos.
Organismos, Servicios y Centros de Ayuda para Personas con Discapacidad	
Organismo	Impacto
Real Patronato sobre Discapacidad (RPD) y sus Centros Dependientes	Apoyo y recursos especializados que complementan los servicios de los centros ocupacionales, mejorando la calidad de vida y la integración social de las personas con discapacidad.
Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS)	Provisión de apoyo y asesoramiento para superar barreras, mejorando el acceso a servicios y oportunidades para personas con discapacidad, incluyendo las ofrecidas por centros ocupacionales.
Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)	Provisión de una red de servicios y apoyo que refuerza la inclusión y habilitación de personas con discapacidad, complementando la labor de los centros ocupacionales.
Centro de Normalización de la Lengua de Signos (CNLSE)	Mejora de la accesibilidad comunicativa y promoción del uso de la lengua de signos, apoyando la integración de personas con discapacidad auditiva.
Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG)	Desarrollo de recursos y adaptaciones para mejorar la accesibilidad cognitiva de entornos y servicios para personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo.
Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID)	Recolección y difusión de información relevante sobre discapacidad, apoyando la investigación y las políticas inclusivas.
Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA)	Fomento de la accesibilidad audiovisual para personas con discapacidades sensoriales, mejorando su acceso a la cultura y la información.
Centro Español sobre Trastorno del Espectro Autista (CETEA)	Especialización en servicios y recursos para personas con TEA, apoyando su inclusión y desarrollo personal.
Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED)	Monitoreo y análisis de la situación de las personas con discapacidad en España, apoyando la toma de decisiones y la mejora de políticas y servicios.

Fuente: Elaboración propia

Papel de los Centros Ocupacionales en la Inclusión

Los centros ocupacionales no solo son un espacio de formación, sino que también cumplen una función esencial en la integración social de las personas con discapacidad. Estos centros proporcionan un entorno donde se fomentan la autoestima, la independencia y el desarrollo de habilidades sociales, factores esenciales para la plena inclusión en la comunidad. A través de programas de terapia ocupacional y formación prelaboral, estos centros ayudan a los usuarios a prepararse para posibles oportunidades de empleo en el futuro, ya sea en el mercado laboral ordinario o en centros especiales de empleo (Reguera, 2014).

Asimismo, en los últimos años, la accesibilidad universal ha sido un principio fundamental en el diseño y funcionamiento de los centros ocupacionales. Por lo tanto, garantizar que estos espacios sean accesibles para todos los usuarios es una prioridad, lo que implica no solo la eliminación de barreras físicas, sino también la adaptación de las actividades y servicios ofrecidos a las capacidades de cada persona.

Los centros ocupacionales se configuran, por tanto, como una pieza clave en el modelo de inclusión social en España. A través de su enfoque en la formación, el desarrollo personal y la participación digna y

auténtica en la comunidad, facilitan una transición efectiva de las personas con discapacidad desde una situación de dependencia hacia una vida más autónoma y participativa en la sociedad.

Desafíos y Perspectivas Futuras

A pesar de los avances legislativos y del papel fundamental que juegan los centros ocupacionales, todavía existen desafíos importantes en el ámbito de la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad. La falta de recursos suficientes, tanto económicos como humanos, limita en muchos casos la capacidad de los centros para ofrecer una atención adecuada y personalizada. Además, la brecha entre las políticas diseñadas y su implementación efectiva es un obstáculo recurrente, que afecta negativamente a la calidad de los servicios que se prestan en estos centros.

Por otro lado, el contexto socioeconómico de las personas con discapacidad que asisten a estos centros también plantea retos. En muchas ocasiones, las familias y comunidades no cuentan con los recursos necesarios para proporcionar el apoyo adicional que las personas con discapacidad requieren para integrarse plenamente en la sociedad. Esto pone de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre los diferentes sectores implicados, incluyendo a las instituciones educativas, las administraciones públicas y las organizaciones no gubernamentales, para garantizar que los centros ocupacionales cuenten con los recursos y el respaldo necesarios.

3.3. CdP-A en contextos retantes.

El impacto de los contextos desafiantes en la educación es una cuestión compleja, con factores externos que juegan un papel importante en la mejora escolar (Harris et al., 2006). Las escuelas en zonas con bajo índice socioeconómico y cultural enfrentan desafíos específicos (Harris, 2010), que requieren adaptar las políticas y prácticas profesionales a las realidades de estos contextos (Reynolds et al., 2006).

El término "contextos retantes" engloba un conjunto de escuelas y comunidades en áreas socioeconómicamente desfavorecidas que presentan obstáculos que afectan a la calidad y accesibilidad educativa. En ellos se subraya la importancia de comprender las necesidades específicas de estas comunidades para implementar procesos educativos eficaces. Estos desafíos, desde una lógica de educación inclusiva y de justicia social, requieren respuestas profesionales, culturales y comunitarias sensibles a estos contextos específicos, sostenidas en el tiempo (Ainscow, 2020).

En estos escenarios, las dimensiones clave de las CdP-A toman nuevos matices que les permiten funcionar de manera efectiva y abordar las necesidades particulares de los contextos donde operan.

Visión, Valores y Propósito compartido en contextos retantes

En contextos retantes, el propósito compartido se convierte en un pilar aún más esencial. Estos entornos, que a menudo están marcados por la desigualdad social, la falta de recursos y el aislamiento geográfico, requieren que el propósito compartido no solo esté centrado en la mejora del aprendizaje, sino también en la superación de barreras sistémicas. En estos escenarios, las CdP-A deben enfocarse en un propósito inclusivo que aborde las necesidades específicas de los estudiantes y la comunidad educativa. Según Fullan y Quinn (2016), un propósito claro y compartido es aún más crucial en situaciones de alta vulnerabilidad, ya que otorga un sentido de dirección a la comunidad educativa, permitiéndole enfrentarse a las dificultades de manera coordinada.

Un ejemplo de esto es la necesidad de que el propósito compartido en contextos retantes esté íntimamente relacionado con la inclusión y la equidad educativa. Como señalan Hargreaves y Fullan (2020), en entornos donde existen altos niveles de exclusión social, el propósito compartido debe reflejar un compromiso con la justicia social, priorizando la inclusión de los estudiantes más vulnerables y marginados. Esta dimensión en contextos retantes adquiere una intención social más fuerte, donde el éxito académico está vinculado directamente con el bienestar comunitario.

Liderazgo para el aprendizaje en contextos retantes

El liderazgo dentro de las CdP-A en contextos desafiantes también presenta una serie de matices específicos. En estos entornos, el liderazgo necesita ser más resiliente, orientado a la resolución de problemas, y con un enfoque fuerte en el apoyo emocional de los docentes y miembros de la comunidad. En muchos casos, los líderes en estos contextos deben asumir roles adicionales que van más allá de la gestión educativa, involucrándose en la mediación de conflictos sociales y la creación de redes de apoyo emocional para estudiantes y personal educativo (Leithwood et al., 2020).

Robinson et al., (2009) sugieren que, en entornos desafiantes, el liderazgo debe ser más distribuido y estar basado en la colaboración constante entre los diferentes actores de la comunidad. Esto significa que los líderes deben empoderar a otros miembros de la comunidad educativa, fomentando la participación activa y compartiendo las responsabilidades de toma de decisiones. Esta estrategia de liderazgo distribuido permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el abordaje de los problemas que surgen en contextos de vulnerabilidad.

El liderazgo resiliente en estos entornos no solo se enfoca en superar las dificultades inmediatas, sino también en fomentar una cultura de perseverancia y optimismo dentro de la comunidad. Según Day et al., (2016), los líderes en contextos retantes deben ser capaces de mantener una visión a largo plazo, motivando a los docentes y estudiantes a seguir adelante a pesar de los obstáculos. Este liderazgo

resiliente es fundamental para fortalecer la moral del equipo docente y garantizar que las metas educativas no se pierdan de vista ante las adversidades.

Capital profesional y redes en contextos retantes

El capital profesional y las redes en las CdP-A también toman un matiz diferente en contextos desafiantes. En estos entornos, los recursos humanos y las competencias profesionales de los docentes son especialmente valiosos, ya que a menudo no hay suficientes recursos materiales disponibles para apoyar el aprendizaje (Hargreaves & Fullan, 2012). Esto significa que el capital humano y el capital social deben ser aprovechados al máximo, fomentando el trabajo en red con otras instituciones, organizaciones comunitarias y redes educativas que puedan ofrecer apoyo adicional.

Leana (2011) argumenta que, en entornos desafiantes, el capital social es una de las principales herramientas para superar la falta de recursos. Las redes interinstitucionales y las alianzas con otras organizaciones permiten que las CdP-A en estos contextos accedan a recursos externos, como materiales educativos, formación profesional y apoyo técnico, que de otro modo estarían fuera de su alcance. Además, estas redes permiten que las CdP-A compartan buenas prácticas y aprendan de las experiencias de otras comunidades en contextos similares, lo que mejora su capacidad de innovar y resolver problemas.

Trabajar juntos (Condiciones organizativas) en contextos retantes

En contextos desafiantes, las condiciones organizativas que facilitan el trabajo conjunto también requieren adaptaciones. Las comunidades educativas en estos entornos suelen enfrentarse a limitaciones en cuanto a recursos, infraestructura y personal, lo que significa que el trabajo colaborativo debe ser más estratégico y estar centrado en el uso eficiente de los recursos disponibles (Timperley, 2017). Las CdP-A en estos contextos deben enfocarse en maximizar la eficacia del trabajo conjunto, aprovechando al máximo el tiempo limitado que tienen para reunirse y colaborar.

Además, en entornos retantes, el trabajo conjunto no solo debe involucrar a los docentes, sino también a otros actores de la comunidad, como padres, organizaciones locales y líderes comunitarios. Ainscow (2020) destaca que, en estos contextos, el trabajo colaborativo entre la escuela y la comunidad es fundamental para superar las barreras externas que afectan el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el trabajo conjunto en las CdP-A en contextos desafiantes no solo tiene un enfoque educativo, sino también social y comunitario, promoviendo la cohesión entre la escuela y el entorno que la rodea.

Aprendizaje colectivo en contextos retantes

El aprendizaje conjunto dentro de las CdP-A en entornos desafiantes adquiere una dimensión adicional de pragmatismo. En estos contextos, los docentes y profesionales educativos necesitan ser más flexibles y estar dispuestos a adaptarse rápidamente a las circunstancias cambiantes. Harris and Jones (2020) argumenta que en entornos desafiantes, el profesionalismo interactivo debe estar orientado hacia la resolución práctica de problemas, ya que los docentes deben encontrar soluciones inmediatas para los problemas que enfrentan, como la falta de recursos, la baja asistencia de los estudiantes o la escasez de tiempo para la planificación conjunta.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo en contextos desafiantes debe ser altamente contextualizado, basado en las realidades específicas del entorno. Leithwood et al. (2020) subrayan que el aprendizaje profesional en estos contextos debe estar centrado en el intercambio de estrategias prácticas que puedan ser implementadas de manera inmediata para mejorar el rendimiento de los estudiantes y enfrentar los desafíos del día a día. Este enfoque pragmático en el aprendizaje conjunto es lo que permite que las CdP-A sean efectivas en entornos donde los recursos y el tiempo son limitados.

Apoyo mutuo en contextos retantes

El apoyo mutuo adquiere una mayor relevancia en los contextos desafiantes. En estos entornos, los docentes y miembros de la comunidad educativa a menudo se enfrentan a altos niveles de estrés y carga emocional, por lo que el apoyo entre colegas no solo es un facilitador del trabajo conjunto, sino también un elemento crucial para mantener el bienestar emocional de los profesionales. Spillane y Coldren (2015) argumentan que el apoyo mutuo en contextos vulnerables debe ir más allá del simple intercambio de ideas y recursos, convirtiéndose en un sistema de apoyo emocional y psicológico que permita a los docentes lidiar con las adversidades diarias.

Este apoyo también se extiende al apoyo institucional, ya que, en contextos desafiantes, las CdP-A necesitan contar con el respaldo de las autoridades locales y nacionales para poder funcionar de manera adecuada. Hargreaves y O'Connor (2018) sugieren que las comunidades de práctica en estos contextos deben contar con redes de apoyo que incluyan a gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones que puedan ofrecer recursos adicionales y soporte técnico para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) ofrecen una solución prometedora para la mejora de la educación en contextos adversos. Estas comunidades fomentan la colaboración entre docentes y el aprendizaje continuo, lo que no sólo mejora la práctica pedagógica, sino que también transforma la cultura educativa. Este enfoque colaborativo permite a los estudiantes adquirir competencias esenciales para enfrentarse a los retos del futuro. Condiciones que las dotan de un especial potencial de fomentar la

innovación y la mejora de resultados de aprendizaje para todos y entre todos. Pese a este conocimiento, la implementación de CPA en Andalucía no termina de institucionalizarse, aunque avanza. Aún enfrentan obstáculos significativos para su implementación efectiva, especialmente en términos de liderazgo escolar y cultura colaborativa entre el profesorado (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2016).

A través de estudios realizados en Andalucía (Domingo et al, 2024), se ha evidenciado una realidad similar a la de otros países mediterráneos, caracterizada por un bajo nivel de comunidad profesional y colegialidad entre docentes. Los resultados reflejan que, a pesar de una percepción positiva sobre el liderazgo y la colaboración entre profesores, existen barreras culturales que dificultan el desarrollo de una verdadera comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2019). Entre estas barreras se encuentran la falta de tiempo para colaborar, un liderazgo escolar ineficaz y una débil política de evaluación en los centros. Además, la tendencia hacia el individualismo profesional y la insuficiente preparación de las escuelas limitan las oportunidades de crear entornos que favorezcan el aprendizaje colaborativo (Bolívar, 2020).

A pesar de los avances, las escuelas andaluzas aún están lejos de consolidar una cultura de aprendizaje colectivo. A ello habría que sumar que la pandemia Covid evidenció con crudeza las debilidades del sistema -especialmente en las escuelas que no avanzaban en capacidad de agencia y comunidad- y nos alertó de unas lecciones que habría que tomar en consideración especialmente en liderazgo, profesionalidad interactiva y relación con la comunidad (Bolívar et al., 2022). Aunque existe una valoración positiva del trabajo colaborativo, es cuestionable si las estructuras y condiciones necesarias para sostener una práctica profesional compartida están realmente presentes (Hargreaves & Fullan, 2020). Para superar estas dificultades, es necesario fomentar un liderazgo intermedio que movilice el capital social y profesional, promoviendo un proyecto educativo común que responda a las necesidades de todos los estudiantes, y fortaleciendo la colaboración tanto dentro como entre las escuelas.

3.4. CdP-A por la inclusión.

La inclusión es un proceso complejo y continuo que requiere la participación de diversos actores, incluidas las comunidades profesionales de aprendizaje. Estas comunidades, especialmente las escuelas, desempeñan un papel crucial en la promoción de condiciones equitativas y de justicia social (Perugachi, 2016; Yarskaya-Smirnova, 2015). Sin embargo, el concepto de inclusión a menudo se ve obstaculizado por las normas y prácticas sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión (González, 2015). Para enfrentar este desafío, es necesario un cambio en los valores sociales y la promoción de una cultura inclusiva que respete los derechos humanos y la diversidad (Czyż, 2016; Woody, 2017).

El logro de una verdadera inclusión requiere cambios sistemáticos y una educación organizacional que empodere a los grupos marginados y promueva la justicia social (Köngeter, 2023). Las CdP-A son

esenciales en este proceso, ya que fomentan la colaboración y el desarrollo profesional entre los docentes y promueven un enfoque inclusivo en los entornos educativos.

Varios estudios han abordado estrategias para mejorar la inclusión en las comunidades. Domínguez (2016) subraya la importancia del compromiso y la participación comunitaria en la promoción de la inclusión social. Se enfatiza que el apoyo educativo debe ir más allá del entorno escolar para ser efectivo. Yancey (2003) destaca el valor de las interacciones entre las poblaciones con estilos de vida saludables, mientras que Fujimoto (2014) señala el papel crucial de las organizaciones comunitarias como vehículos para fomentar la inclusión. Richmond-Cullen (2017) explora la sostenibilidad de las prácticas inclusivas a través de modelos de investigación-acción, destacando la importancia de un enfoque colaborativo y reflexivo.

Estos estudios refuerzan la idea de que la construcción de comunidades inclusivas es fundamental para respaldar el desarrollo integral de los estudiantes mediante espacios de aprendizaje efectivos y accesibles para todos. Cuenca y Larreal (2023) subrayan que tener acceso a una educación en igualdad de condiciones es un compromiso que debe ser asumido por todos los docentes de una institución escolar. En este sentido, Escudero (2012) señala que la cultura escolar y la política inclusiva interna son claves para lograr una educación inclusiva en los centros educativos.

Organizaciones internacionales como la UNESCO (2016) conciben la educación como un elemento de cohesión, siempre que se reconozca el valor de las diversidades individuales. Colmenero (2015) afirma que la educación inclusiva es un sistema basado en valores que acoge la diferencia y promueve la flexibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual es fundamental para una inclusión efectiva.

De forma más específica, el capital profesional es especialmente crucial en entornos ocupacionales, donde la construcción del capital profesional se potencia a través de redes colaborativas que incluyen a usuarios, familiares, profesionales y actores externos.

En entornos como este, el desarrollo del capital profesional está íntimamente ligado a la creación de relaciones de colaboración entre los distintos agentes que conforman la red del centro. Estas relaciones son fundamentales para la formación continua y el crecimiento profesional, particularmente en contextos que presentan barreras estructurales como la falta de oportunidades laborales y el aislamiento geográfico (Moolenaar, 2020). Estudios recientes indican que las redes profesionales y sociales facilitan el flujo de conocimiento y oportunidades, al tiempo que permiten la co-creación de estrategias adaptadas a las necesidades locales (Obstfeld et al., 2018).

El estudio de las redes de interrelación en entornos de inclusión se basa en la comprensión de cómo se forman, mantienen y expanden las relaciones entre los diferentes actores que participan en un sistema ocupacional o educativo. Según Putnam (2000), las redes sociales no solo facilitan el flujo de información y recursos, sino que también contribuyen a generar capital social, un factor crucial para el éxito de programas que buscan promover la inclusión. En este sentido, Burt (2018) subraya que las redes más efectivas son aquellas que logran integrar actores internos y externos, promoviendo una retroalimentación constante y la capacidad de adaptación a las necesidades emergentes.

El análisis de redes sociales ha sido una herramienta clave en la investigación sobre redes de colaboración, ya que permite mapear y visualizar las conexiones entre individuos y organizaciones, revelando patrones que pueden no ser evidentes de otra manera. Este tipo de análisis ha sido utilizado ampliamente en el estudio de la inclusión, especialmente en contextos donde las redes sociales y profesionales juegan un papel decisivo en la creación de oportunidades inclusivas (Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai, 2021). En el caso de entornos rurales como la Comarca las Villas, el análisis de redes es particularmente útil para identificar las dinámicas de colaboración y revelar posibles puntos de desconexión o áreas de mejora dentro de las redes de un centro.

El desarrollo profesional en contextos desafiantes, como el que enfrenta el Centro Ocupacional La Algarabía, requiere una combinación de resiliencia y adaptabilidad tanto por parte de los usuarios como de los profesionales y colaboradores externos. Según Leana y Pil (2020), el capital social desempeña un papel fundamental en estos contextos, ya que las conexiones fuertes entre los miembros de una comunidad pueden mitigar los efectos negativos de las barreras estructurales, como la falta de acceso a recursos o la escasez de oportunidades.

En entornos rurales, las barreras estructurales como la falta de acceso a recursos, la escasez de empleo y las limitaciones de infraestructura tecnológica desafían las capacidades del sistema para generar redes profesionales efectivas (Sherman & Sage, 2020). Sin embargo, la literatura sobre desarrollo profesional en estos contextos sugiere que las redes locales y las iniciativas comunitarias pueden compensar estas limitaciones, creando espacios para la inclusión y el crecimiento profesional. Estudios recientes indican que la combinación de metodologías participativas y redes colaborativas puede aumentar la resiliencia organizacional, facilitando el desarrollo de programas de inclusión que son sostenibles y eficaces a largo plazo (McPherson et al., 2020).

Investigaciones sugieren que el éxito de los programas de desarrollo profesional en contextos desafiantes depende de la capacidad de las redes para adaptarse a las características específicas del entorno. En este sentido, el uso de enfoques participativos, como la investigación acción, es clave, ya que permite que los miembros de la comunidad desempeñen un papel activo en su propio desarrollo. Esta participación es

especialmente importante en entornos con recursos limitados, donde el éxito de las intervenciones depende de la capacidad de los actores locales para movilizar su capital social y profesional.

Además, El liderazgo transformacional e inclusivo, orientado hacia la justicia social, tiene como propósito generar cambios profundos en las instituciones educativas, promoviendo una cultura de equidad y respeto por la diversidad (Shields, 2018). Este tipo de liderazgo se basa en la capacidad de los líderes para inspirar y movilizar a toda la comunidad educativa hacia un compromiso común con la inclusión (Khalifa et al., 2016). Al enfocarse en la justicia social, el liderazgo inclusivo busca eliminar las desigualdades estructurales que tradicionalmente han marginado a ciertos grupos, garantizando que todas las voces sean escuchadas y respetadas dentro del entorno escolar (Theoharis, 2020).

El liderazgo inclusivo no solo se concentra en la mejora de las prácticas pedagógicas, sino también en la creación de un entorno que promueva la participación equitativa de todos los actores, independientemente de sus contextos y capacidades (Santamaría & Santamaría, 2016). A través de este enfoque, los líderes educativos se convierten en agentes de cambio, impulsando la transformación hacia una comunidad más justa e inclusiva, donde las políticas y prácticas escolares reflejen un compromiso con la justicia social (Brooks, 2020).

Para implementar un liderazgo efectivo que promueva la inclusión, es fundamental adoptar diferentes enfoques. El líder sistémico tiene una visión global del sistema, comprendiendo que los elementos del centro están interrelacionados y que cualquier mejora requiere la coordinación de múltiples factores (Fullan, 2019). Este tipo de liderazgo asegura que cada acción esté alineada con el objetivo común de la inclusión, moviendo todas las piezas necesarias para avanzar hacia un entorno educativo inclusivo (Giles & Hargreaves, 2021). En paralelo, el líder conectivo se enfoca en establecer redes efectivas, tanto dentro como fuera del centro educativo, reconociendo que la colaboración con otras instituciones y actores es clave para movilizar recursos y mejorar las prácticas inclusivas (Day & Sammons, 2016).

Por otro lado, el liderazgo desde el medio implica una inmersión directa en la comunidad escolar, donde el líder distribuye responsabilidades y fomenta la toma de decisiones compartida, fortaleciendo la participación equitativa de todos los miembros del equipo (Hargreaves & Fullan, 2020). Este enfoque participativo asegura que todos los actores estén involucrados en el proceso inclusivo, lo que incrementa el compromiso y el sentido de comunidad (Spillane, 2015). A través de estos enfoques, el liderazgo inclusivo puede implementarse de manera efectiva y sostenible, promoviendo una verdadera transformación en las instituciones educativas.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje requieren transformar la cultura de la profesión docente por completo y eso es complejo y se hace con el tiempo (Bolívar & Domingo, 2024; Hargreaves & Fullan, 2012; Huffman & Hipp, 2003; Stoll & Louis, 2007). No es sólo reunir unas condiciones organizativas y

tener un proyecto, requiere también un complejo proceso de desarrollo hasta conquistar juntos el compromiso y la capacidad de agencia para asumir los retos propios de proyecto. Transformar la escuela en una comunidad requiere un proceso colectivo dinámico de revisión, deconstrucción y construcción multidimensional en busca de mejores condiciones, propósitos e impactos en mejora de los aprendizajes, en calidad y equidad, que maximice la eficiencia del proceso y del stock de capital profesional que puede movilizarse para ello.

Todos estos estudios señalan que, en ello, el liderazgo es clave. Como defiende Townsend (2019) este proceso de construcción con verdadero sentido dependerá de la capacidad y habilidad de los líderes escolares para conectar a todos en este propósito de comunidad. Autores como Crow et al., (2017) defienden que el liderazgo educativo versa, ante todo, de una visión compartida y de una presencia de compromiso y apoyo mutuo en los profesionales que conforman la comunidad educativa, y que -a lo largo de un proceso de coconstrucción- tiene como efecto una mejora en los resultados educativos.

Pero estos procesos requieren una sólida intensidad profesional de sus líderes. Una revisión sistemática del campo (Cruz, Lucena & Domingo, 2021) destacó prestar atención a la identidad profesional de los líderes, como factor clave para la mejora, y señaló que ésta se reconstruye y desarrolla a lo largo de un proceso. En particular, es determinante en contextos desafiantes (Carpenter et al., 2015; Riveros et al., 2016). Pero este liderazgo “comprometido” en contextos desafiantes se construye con el tiempo a lo largo de un proceso de desarrollo profesional e identitario (Cruz et al., 2020). Proceso más rico y estimulante si se avanza juntos (líderes y comunidad), aprendiendo juntos y ganando capacidad de agencia por la inclusión en base a problematizar sus prácticas y buscar juntos posibles soluciones a los retos planteados.

El liderazgo orientado hacia la justicia social y la inclusión es crucial en centros que buscan transformarse en espacios más inclusivos. Este enfoque se alinea con el concepto de liderazgo en Comunidades de Práctica Ampliadas (CpA-A), donde los líderes promueven la colaboración entre profesionales y la comunidad para avanzar en la inclusión (Harris & Jones, 2020). Dicho liderazgo se enfoca en objetivos compartidos y en la creación de un entorno donde el capital profesional se integra y se moviliza para abordar los desafíos de la inclusión (Kozleski, 2021). El líder no solo guía, sino que facilita el diálogo y la cooperación entre los actores educativos, lo que resulta clave para la transformación de las escuelas en comunidades más inclusivas.

Abordar el liderazgo desde una perspectiva inclusiva implica comprender que el trabajo en comunidad es esencial para superar las barreras tradicionales que dificultan la inclusión (Galloway & Ishimaru, 2020). Este tipo de liderazgo fomenta una profesionalidad inclusiva que transforma la cultura escolar y asegura que todos los miembros se sientan comprometidos con la misión inclusiva del centro (DeMatthews, 2018). Un liderazgo inclusivo no solo impulsa la implementación de políticas inclusivas, sino que también crea

las condiciones para un cambio cultural profundo y sostenible en la comunidad educativa (Ryan & Katz, 2020).

Las CdP-A, por lo tanto, constituyen una alternativa eficaz como modelo inclusivo, al plantear la educación como un medio para la innovación social y cultural tanto de la institución educativa como de su entorno de aprendizaje. Estas comunidades se orientan hacia la creación de un espacio inclusivo donde se respeta la diversidad, se promueve la participación y se trabaja en conjunto para lograr una transformación social y educativa más justa.

PARTE 2.

METODOLOGÍA

Capítulo 4. Metodología de investigación

4.1. Tipo de investigación

Esta tesis es de naturaleza mixta, exploratoria y secuencial, una combinación que permite obtener una visión integral y contextualizada del proceso de transformación de los centros educativos hacia Comunidades de Práctica Ampliadas (CdP-A). La investigación persigue un enfoque interrelacionado en sus fases, donde los resultados obtenidos en cada una contribuyen a alimentar los análisis subsecuentes. Este enfoque secuencial es eficaz para captar las complejidades y dinámicas del contexto educativo en transformación (Creswell, 2014; Teddlie & Tashakkori, 2009).

Se integrarán métodos cuantitativos y cualitativos para la recogida y análisis de datos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, lo cual es fundamental para abordar el fenómeno desde diversas perspectivas.

El enfoque exploratorio permite investigar fenómenos que están en desarrollo y transformación, lo cual es crucial en estudios de contextos desafiantes como los que enfrentan estos centros educativos. Según Creswell (2014), los estudios exploratorios son ideales para comprender cómo y por qué los centros evolucionan hacia CdP-A, permitiendo ajustar el diseño de la investigación a medida que se avanza en el proceso

4.2. Diseño y proceso de investigación

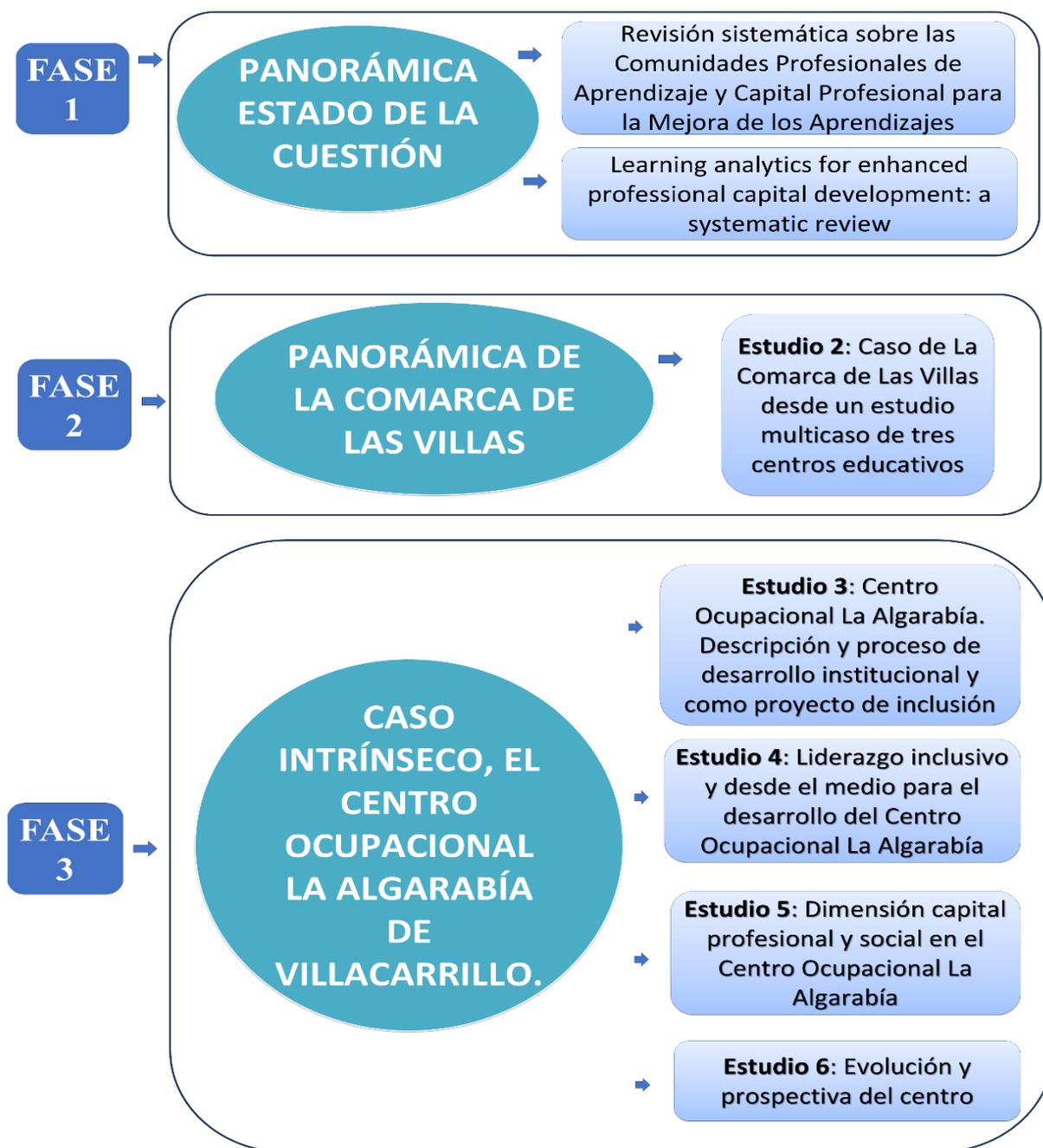
El diseño de esta tesis es secuencial, por lo tanto, implica que los resultados de una fase del estudio guían la siguiente, facilitando una comprensión progresiva y acumulativa (Teddlie & Tashakkori, 2009). Este enfoque se aplicará en tres fases:

1. Revisión sistemática: Se busca profundizar teóricamente en los marcos conceptuales que mejoran el desarrollo del capital profesional a través del análisis de aprendizaje (Learning Analytics).
2. Caso múltiple en la comarca de Las Villas: Esta fase contextualiza cómo las escuelas en contextos desafiantes funcionan como CdP-A y analiza su evolución como comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998).
3. Estudio de caso en el Centro Ocupacional La Algarabía: Esta fase tiene como objetivo profundizar en la dinámica interna de un centro específico como CdP-A, analizando sus dimensiones clave como liderazgo, capital profesional y redes, y proyectando su evolución futura (Hargreaves & Fullan, 2012; Harris & Jones, 2020).

Cada fase contribuye a la siguiente, creando un proceso continuo de retroalimentación que facilita una comprensión holística del fenómeno. Este enfoque es clave para analizar cómo se configuran y evolucionan los centros hacia CdP-A, especialmente en contextos desafiantes. Todos los datos empleados en cada uno de los estudios vienen categorizados y en acceso abierto en Zenodo²

Figura 2

Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

² Consultar el siguiente enlace: <https://zenodo.org/records/13957321>

4.3. Consideraciones éticas

En el proceso de recogida de datos se garantizó el respeto a los principios éticos mediante la obtención del consentimiento informado, tanto verbal como escrito, de todos los participantes. Este consentimiento incluía información clave, como el carácter voluntario de la participación, sin compensación económica, así como la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin que esto supusiera ningún perjuicio ni la necesidad de ofrecer explicaciones. Además, se aseguró el anonimato de los datos recogidos, entre otros aspectos fundamentales para la protección de los derechos de los participantes.

La información sobre estos puntos se transmitió a los participantes en varias ocasiones: en primer lugar, en el correo de invitación que se les envió para completar el cuestionario; posteriormente, en el correo de toma de contacto para la realización de las entrevistas; y, finalmente, al inicio de cada una de las entrevistas. Se pidió a cada participante que firmara un documento de consentimiento informado que se presenta en el Anexo IV de este trabajo.

Además, para garantizar la precisión de los datos y facilitar su análisis posterior, las entrevistas fueron grabadas. Antes de iniciar cada sesión, se leyó a los participantes un consentimiento específico sobre la grabación de las entrevistas, en el que se subrayaba la privacidad de las imágenes y los derechos de los participantes en caso de que esta privacidad fuera vulnerada. El contenido del consentimiento fue el siguiente:

"Se informa al participante que la sesión va a ser grabada con el objeto de facilitar a la persona con interés legítimo acreditado (en este caso, el investigador) el conocimiento de esta con posterioridad. Queda totalmente prohibida la reproducción o difusión de la sesión, en todo o en parte, sea cual sea el medio o dispositivo utilizado. Cualquier actuación indebida comportará una vulneración de la normativa vigente, pudiendo derivarse las pertinentes responsabilidades legales. Si no hay oposición expresa, se entiende que el consentimiento del participante es inequívoco."

De este modo, se proporcionó a los participantes un entorno de confianza y seguridad, donde se priorizó el respeto a su privacidad y la protección de sus datos personales, garantizando que su colaboración en la investigación estuviera completamente alineada con la normativa ética vigente.

4.4. Estudio 1: Panorámica del estado de la cuestión

4.4.1. Revisión sistemática sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes

(véase en el punto 2.1. del capítulo 2)

4.4.2. *Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review*

(véase artículo adjunto en punto 2.2. del capítulo 2)

4.5. Estudio de caso para obtener una comprensión panorámica de la Comarca de Las Villas

4.5.1 Estudio 2. Estudio de caso de La Comarca de Las Villas desde un estudio multicaso de tres centros educativos

Método y diseño

La investigación se centra en las dimensiones de una CPA desde un estudio de caso en una comarca educativa rural, focalizado en tres centros educativos particulares. El estudio no intenta generalizar sus hallazgos, sino comprender en su contexto. Este enfoque permitió explorar en profundidad las dinámicas complejas de interacción entre acontecimientos y factores humanos en cada uno de estos centros. El estudio de casos múltiples facilita una visión detallada de las situaciones, revelando matices y relaciones que no siempre son accesibles a través del análisis numérico. Al poner énfasis en los procesos en lugar de solo los resultados, se logró un descubrimiento más exhaustivo y una comprensión rica en significado. La elección de múltiples casos dentro de una misma zona educativa fortalece la validez y robustez de los hallazgos, ofreciendo una perspectiva comparativa e integral sobre los fenómenos estudiados.

Muestra. Presentación y justificación

El estudio se focaliza en la comarca de Las Villas, al este de la provincia de Jaén (Andalucía). Una comarca con gran riqueza natural, incluyendo parte del Parque Natural de las Sierras de Cazorla, Segura y Las Villas. La economía local se basa predominantemente en el cultivo del olivo y la producción de aceite. Pero la comarca enfrenta desafíos demográficos, con una población envejecida y en disminución, reflejo de la regresión demográfica y económica típica de las zonas rurales del interior peninsular. Además, carece de redes ferroviarias activas y otros medios de transporte modernos, lo que limita su conectividad.

Por lo que puede ser un buen caso de escuela rural. De toda esta comarca, se han seleccionado tres escuelas, atendiendo a que reúnan condiciones de máxima diferencialidad, para ayudar a obtener una

visión comprensiva de la comarca. Como se muestra en la tabla 5 la selección de los casos se realizó de acuerdo con los siguientes criterios.

Tabla 5.

Criterios para la selección de casos

Criterio	Centro A	Centro B	Centro C
Contexto desafiante (bajo SCI, riesgo de exclusión)	Alta inmigración, desafíos culturales y lingüísticos	Ubicación aislada, bajo índice de población	Diversidad funcional, limitaciones financieras
Propósito comunitario compartido	Promueve integración académica y social	Frecuente cambio de profesorado	Inclusión social

Fuente: Elaboración propia

Se seleccionan informantes clave de los tres centros (véase tabla 6). Importa tanto la mirada de los líderes de cada centro como la de los otros con los que interactúa. Son mayoritariamente mujeres pues ocupan los cargos directivos de estas escuelas y el proceso de bola de nieve para localizar más informantes nos llevó a que éstas se mostraron más sensibles a hablar de temas sociales y comunitarios.

Tabla 6.

Characteristics of school participants.

School letter	Interviewees	Gender	Function at the school	Years at the school	Professional experience (years)
A	Rosario (2)	Female	Principal	22	31
	Lola (1)	Female	Head of studies	20	23
	Teresa (1)	Female	Coordinator of the cycle	22	25
B	Amparo (2)	Female	Principal	10	17
	María José (2)	Female	Teacher	9	16
C	Toñi (2)	Female	Principal	28	30
	María Ángela (1)	Female	Monitor	14	19
	Martín (1)	Male	Monitor	18	20

Nota: La edad no se facilita a voluntad de las personas entrevistadas.

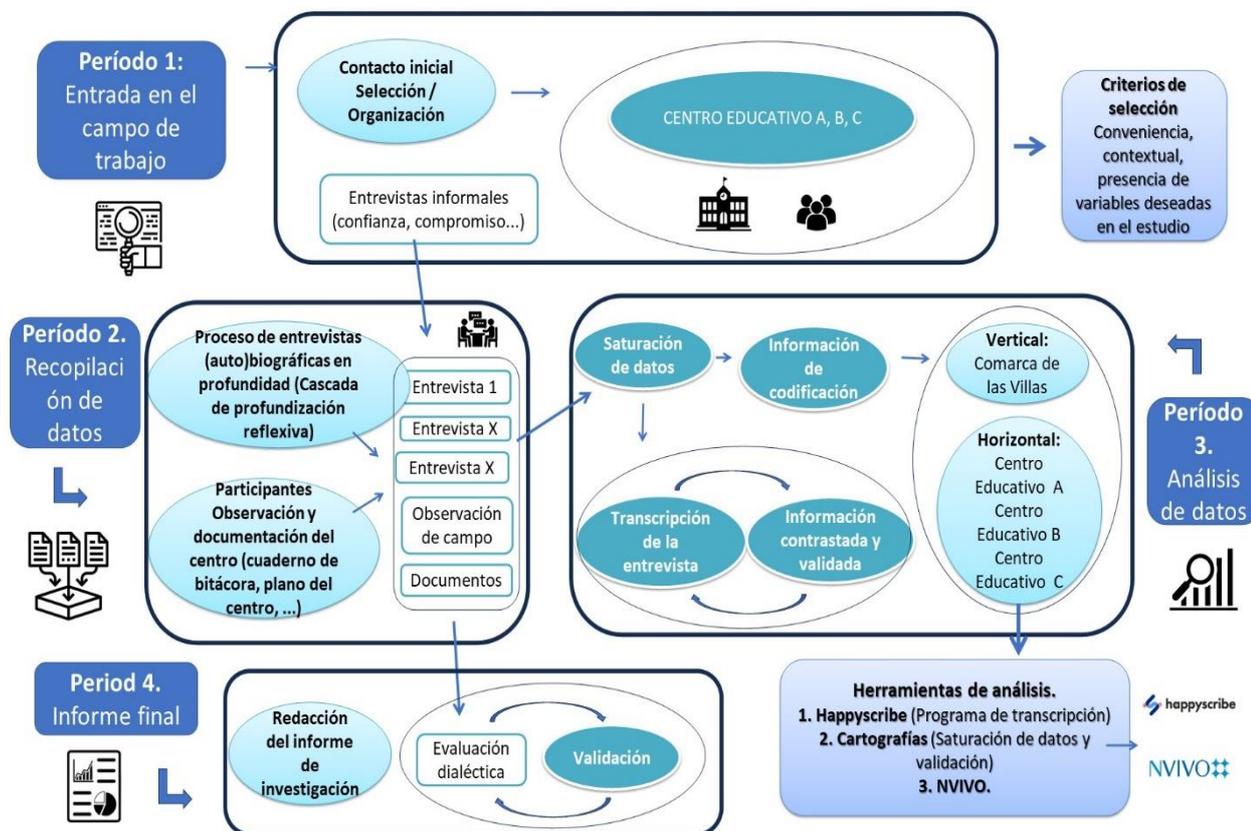
Fuente: Elaboración propia

Proceso de recogida y análisis de la información

En la figura 3, se muestra las fases, procedimientos e instrumentos utilizados en el estudio.

Figura 3.

Fases, procedimientos e instrumentos.



Fuente: Elaboración propia

Entrada en el campo y recolección de datos.

Los participantes de cada centro fueron seleccionados intencionalmente, con el fin de recopilar información relevante y valiosa para abordar nuestra pregunta de investigación. En una primera fase, se comienza con una toma de contacto y negociaciones con los centros educativos, priorizando el compromiso, ética y confianza mutua. Además, se enfatizó en los beneficios para el aprendizaje del alumnado derivados de esta colaboración.

Para la recogida de información se realizaron entrevistas, anotaciones de campo y documentación del centro (plan de investigación, plan de mejora...). Las voces de los participantes se recopilan a través de cascadas de profundización reflexiva que integran ciclos de entrevistas (auto)biográficas en profundidad, procesos de argumentación dialógica y observación participante. Un protocolo y procedimiento de entrevista comunes fueron desarrollados y utilizados en los tres casos, siempre adaptándose al clima de cada contexto. Cada entrevista a los entrevistados duró entre 30 y 90 minutos y fue grabada en audio.

Análisis de datos e informe final.

Proceso de profundización y validación dialéctica

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Fueron leídas varias veces para identificar patrones recurrentes (Straus y Corbin, 1990) mediante el programa happyscribe. El análisis se llevó a cabo de manera constante durante todo el proceso para detectar y analizar más a fondo los temas clave que surgieron durante los discursos recopilados en cascadas de profundización reflexiva. Los datos se analizaron utilizando los principios de la teoría fundamentada.

Para este constante proceso de validación dialéctica se usan las cartografías como medio de profundización y validación. El uso de cartografías fomentó un diálogo continuo con los participantes, generando un proceso de co-construcción de conocimiento que contribuyó a la comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados.

Las cartografías son herramientas visuales que permiten mapear y representar gráficamente la información recopilada en las entrevistas de manera clara y comprensible. En nuestro caso se utilizó las cartografías (ver Anexo 1), para verificar la consistencia y coherencia de la información obtenida en las entrevistas. Al trazar las conexiones, relaciones y patrones emergentes en las cartografías, fue posible identificar posibles lagunas o contradicciones en los datos recopilados. Además, las cartografías permitieron explorar nuevas perspectivas y generar nuevas ideas a partir de la información existente.

Análisis Nvivo.

Los datos se categorizaron utilizando el software Nvivo 12, siguiendo un proceso secuencial que comenzó con un análisis horizontal cruzado para toda la zona educativa de la comarca de Las Villas y luego avanzó hacia un análisis vertical, para los centros que la integran de forma específica (A, B y C). Tanto el análisis cruzado como el horizontal se realizaron mediante un análisis de contenido utilizando una matriz de codificaciones y un análisis de conglomerados basado en la similitud de palabras, utilizando el coeficiente de Jaccard. Ambos análisis se aplicaron a las codificaciones temáticas derivadas de las dimensiones de una CPA (Hargreaves & Fullan, 2014; Bolívar & Domingo, 2024; Stoll & Kools, 2017) que se presentan en la tabla 7, permitiendo una comprensión exhaustiva de las relaciones y patrones emergentes en los datos.

Tabla 7.*Dimensiones objeto de estudio.*

<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>
Liderazgo para el aprendizaje	El foco es pedagógico, no administrativo. Es democrático y promueve el liderazgo en el profesorado
Visión, valores y propósito compartidos	Todos comparten una misma idea de qué escuela quieren y para qué.
Aprendizaje colectivo	Comparten información y recursos, dialogan profesionalmente, buscan juntos conocimientos, competencias, respuestas a retos y dificultades...
Práctica profesional interactiva	Trabajan en colaboración para desarrollar mejor su profesión (planificar, currículum, metodología, evaluar, etc.)
Apoyo mutuo	Se confía en el profesorado y en el líder, se apoyan en su trabajo y dificultades existen estructuras de apoyo
Condiciones organizativas	Se habilitan tiempos, espacios, tareas y estructuras para facilitar la colaboración, la comunicación y la participación
Capital social y redes de interrelación	Relación con familias y comunidad, relación con el medio, la comunidad, otras instituciones y profesionales

Fuente: Elaboración propia

4.6. Estudio de Caso Intrínseco, el Centro Ocupacional La Algarabía de Villacarrillo.

4.6.1. Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.

Método y diseño

Este estudio se adentra en la comprensión de la construcción de una comunidad profesional inclusiva en contextos desafiantes a lo largo del tiempo, en un terreno donde la retórica no basta, donde la realidad clama por un cambio tangible. Esto justifica el uso de un enfoque biográfico-narrativo y etnográfico (Bolívar y Domingo, 2019), que permite indagar en aspectos como la identidad, la cultura y el devenir histórico. Este enfoque enfatiza la necesidad de dar voz a todos los actores involucrados, incluyendo a las personas con discapacidad, por lo tanto se entiende como un proceso donde la mirada de una persona no es suficiente, sino la de varias personas del entorno. Al adoptar esta perspectiva, se busca comprender de dónde vienen las experiencias y cómo estas han evolucionado a lo largo del tiempo, permitiendo así proyectar el futuro de manera más sólida y contextualizada.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque de investigación participativa y etnográfica permite un análisis profundo de la inclusión a través del tiempo, aprovechando la presencia continua del investigador en el campo. Esta metodología facilita la observación de las dinámicas y cambios en las prácticas inclusivas dentro de un marco temporal extendido. Al integrar la temporalidad como una variable clave, el estudio abarca no solo las condiciones actuales sino también las evoluciones y adaptaciones históricas

de las políticas y prácticas, proporcionando un análisis comprensivo de su impacto y efectividad en el contexto del Centro.

Muestra. Presentación y justificación

Las historias de vida de las instituciones deben cumplir con ciertos requisitos para garantizar su relevancia y ejemplaridad en el objeto de estudio. En este caso, la historia de vida de la institución seleccionada, el C.D.O. “La Algarabía”, cumple con las características deseadas para el análisis, ya que conjuga un contexto retante con la presencia de usuarios con discapacidad, con una situación geográfica aislada y con un inicio sin apoyos significativos, todo ello afrontado con compromiso constante y con la justicia social en su labor educativa. Además, el C.D.O. La Algarabía ha sido reconocida como un centro de calidad certificado por la Agencia de Calidad Andaluza (ACSA) en 2020 , convirtiéndose en el primer centro en lograr este reconocimiento en la provincia y el segundo a nivel andaluz. Por lo tanto, se justifica el estudio de caso en contexto especialmente particular.

La integración de las miradas de los distintos agentes implicados facilita la triangulación de datos y la comprensión holística de la realidad educativa, permitiendo que sean los propios protagonistas quienes miren el presente y el pasado para proyectar el futuro, reflexionando sobre su situación actual, su historia, su evolución y sus metas futuras. Las principales características de los informantes se muestran en la Tabla 8.

Table 8.

Characteristics of participants.

Interviewees	Gender	Age	Function at the center	Years at the center	Educational experience (years)
Antonia Crespo (Toni)	Female	65	Principal	39	41
María Ángela	Female	48	Monitor	14	19
Martín	Female	45	Monitor	18	20
Salvador	Male		Driver		
Diego	Male	64	Volunteer and official of the city council	39	-
Antonio	Male	29	Town councilor and secondary school teacher	8	12
Joaquín	Male	61	Volunteer and principal of the theatre group	36	-
Loli	Female	55	Student's family member	24	-
Juani	Female	62	Student's family member	19	17
Mari Carmen	Female	38	Student	20	-
Pilar	Female	56	Student	13	-
Cati	Female	43	Student	22	-

Fuente: Elaboración propia

Los personajes seleccionados para el estudio del centro representan una amplia gama de roles y experiencias, crucial para comprender las dinámicas internas. Incluyendo desde la dirección hasta miembros de la comunidad y estudiantes, cada uno aporta perspectivas únicas sobre la inclusión y sus retos. Este enfoque permite un análisis integral de cómo las políticas y prácticas inclusivas son recibidas y ejecutadas a diferentes niveles y por diversos actores dentro de la organización, resaltando la interacción entre liderazgo, implementación en el terreno y la experiencia directa de los afectados por dichas políticas.

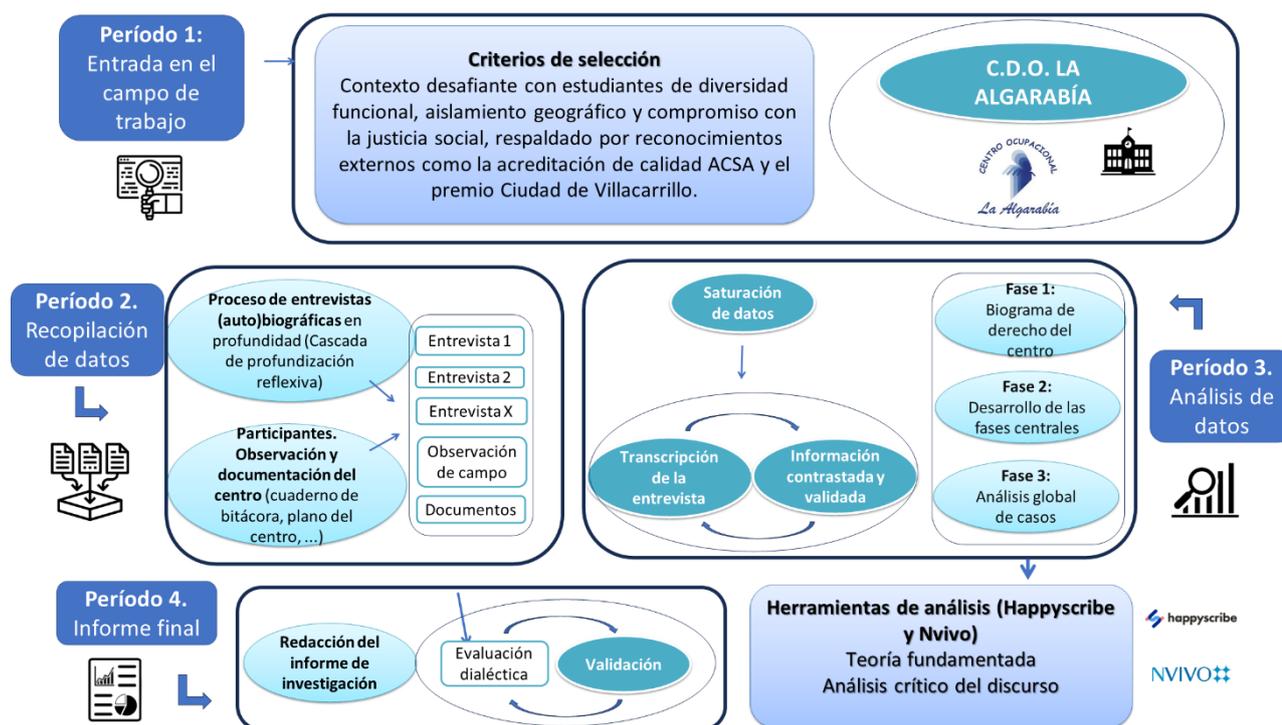
El resto documentación utilizada para el análisis como imágenes, memorias, plan de mejora, folletos, etc., recogida durante los procesos de observación y los diferentes intercambios y encuentros dialógicos.

Proceso de recogida y análisis de la información

El diseño del estudio se podría resumir tal y como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Diseño del estudio



Nota: Elaboración propia

Entrada en el campo y recolección de datos.

Durante la fase de recolección de datos, se utilizaron dos métodos principales:

Por un lado la observación de participante se centra directamente en las actividades del entorno para capturar información relevante desde adentro. Por otro lado, las entrevistas se realizan de forma reflexivas y en cascada de profundización con diferentes actores (educadores, personas con discapacidad, representantes del Ayuntamiento, sociedad y medios de comunicación) hasta alcanzar la saturación de los datos.

La participación de múltiples agentes facilitó una triangulación de los datos, permitiendo una comprensión holística de la realidad educativa. A su vez, los protagonistas tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su situación actual, su historia y proyectar su futuro, logrando una visión integrada.

Análisis de datos e informe final.

El proceso de análisis cualitativo siguió las siguientes fases:

Fase 1: Construcción de un sistema de categorización

Se desarrolló un sistema basado en momentos críticos, temáticas relevantes y dimensiones contextuales. A partir de las categorías del marco de las Comunidades de Práctica Adaptativa CdP-A y las dimensiones del Index for Inclusion (2011) se realizó un análisis mediante codificación temática y análisis de contenido. Finalmente, se construyó un biograma que refleja la interacción entre la legislación y las dinámicas institucionales.

Fase 2: Despliegue de la comunidad profesional

Se analizaron las distintas fases del desarrollo institucional, capturando su trayectoria evolutiva y los hitos relevantes a través de entrevistas significativas. Para ello se utiliza un enfoque de análisis narrativo detallado para identificar y estudiar los momentos clave. Además, todas las fases del análisis fueron validadas mediante un proceso dialógico con los informantes, quienes revisaron la narrativa final.

Fase 3: Análisis global del caso

El análisis global de los datos se llevó a cabo con el software NVivo, facilitando una organización y exploración sistemática. Se emplearon técnicas como la búsqueda de texto para representar la información mediante árboles de palabras (véase en los datos del estudio de tesis). Estas visualizaciones ayudaron a interpretar la evolución de conceptos clave como la inclusión, el liderazgo y la perspectiva del centro en diferentes periodos (pasado, presente y futuro).

4.6.2. Estudio 4. Liderazgo inclusivo y desde el medio para el desarrollo del Centro Ocupacional La Algarabía

Método y diseño

El estudio utiliza un enfoque metodológico mixto que combina diferentes técnicas cualitativas para captar la complejidad del liderazgo en la promoción de una comunidad inclusiva. Se trata de un estudio de caso desde una perspectiva etnográfica y dialógico-participativa, que permite una inmersión profunda en el contexto del centro objeto de estudio.

Muestra: Presentación y justificación

El estudio se desarrolla en el centro ocupacional "La Algarabía", explicado en el anterior estudio.

En este escenario, su directora, Toni, ha experimentado un notable crecimiento profesional a lo largo de los más de 38 años que ha dedicado a este proyecto. Ha acompañado el proceso desde su inicio, su liderazgo ha sido clave para superar las barreras estructurales y conseguir que "La Algarabía" sea reconocida por su capacidad de respuesta a las necesidades del entorno.

Dado el interés en comprender cómo se co-construyen la identidad profesional de la líder y la cultura y práctica profesional de la comunidad, el estudio se focaliza en Toni.

El caso objeto de estudio se trata de una directora escolar que trabaja de un centro de día ocupacional en un contexto rural aislado y que ha desarrollado toda su experiencia profesional en este centro educativo. Para conseguir evidencias de ambos procesos de desarrollo se utilizan diferentes informantes clave de entre los diversos agentes del centro ocupacional "La Algarabía", incluyendo a personal administrativo, educadores, participantes del centro y miembros de la comunidad. Esta selección permite obtener una visión integral de cómo el liderazgo de Toni impacta a diferentes niveles de la comunidad educativa. Junto a ello, se utilizaron otras fuentes de información. Se incluyeron observaciones y videos de los talleres realizados en las dos actividades comunitarias organizadas por la líder, un evento clave que evidenció la manera en que Toni organiza y moviliza a la comunidad. Los participantes de ambos talleres (véase anexo 2), fueron seleccionados para proporcionar una representación diversa y comprensiva de los actores involucrados en las prácticas inclusivas del centro. Todos los datos utilizados en el estudio se muestran en la tabla 9.

Table 9.

Data of the study..

Interviewees	Gender	Age	Function at the center	Years at the center	Educational experience
Antonia Crespo (Toni)	Female	65	Principal	39	41
María Ángela	Female	48	Monitor	14	19
Martín	Female	45	Monitor	18	20
Salvador	Male	57	Driver	39	-
Maribel	Male	65	Volunteer	39	-

Diego	Male	64	Volunteer and official of the city council	39	-
Antonio	Male	29	Town councilor and secondary school teacher	8	12
Joaquín	Male	61	Volunteer and principal of the theatre group	36	-
Loli	Female	55	Student's family member	24	-
Juani	Female	62	Student's family member	19	17
Mari Carmen	Female	38	Student	20	-
Pilar	Female	56	Student	13	-
Cati	Female	43	Student	22	-
Descriptions of the Workshops			Fecha		Video resumen sobre la actividad en los medios
Jornadas “Conectando saberes e incrementando el capital profesional”			27/10/2023		https://www.youtube.com/watch?v=UT62l8CipD8&t=489s
Jornadas “Hacia un Futuro Inclusivo: estrategias comunitarias para la transformación social e inclusión laboral, de los usuarios del Centro ocupacional”			22/05/2024		https://www.youtube.com/watch?v=234Knw-oENc&t=547s

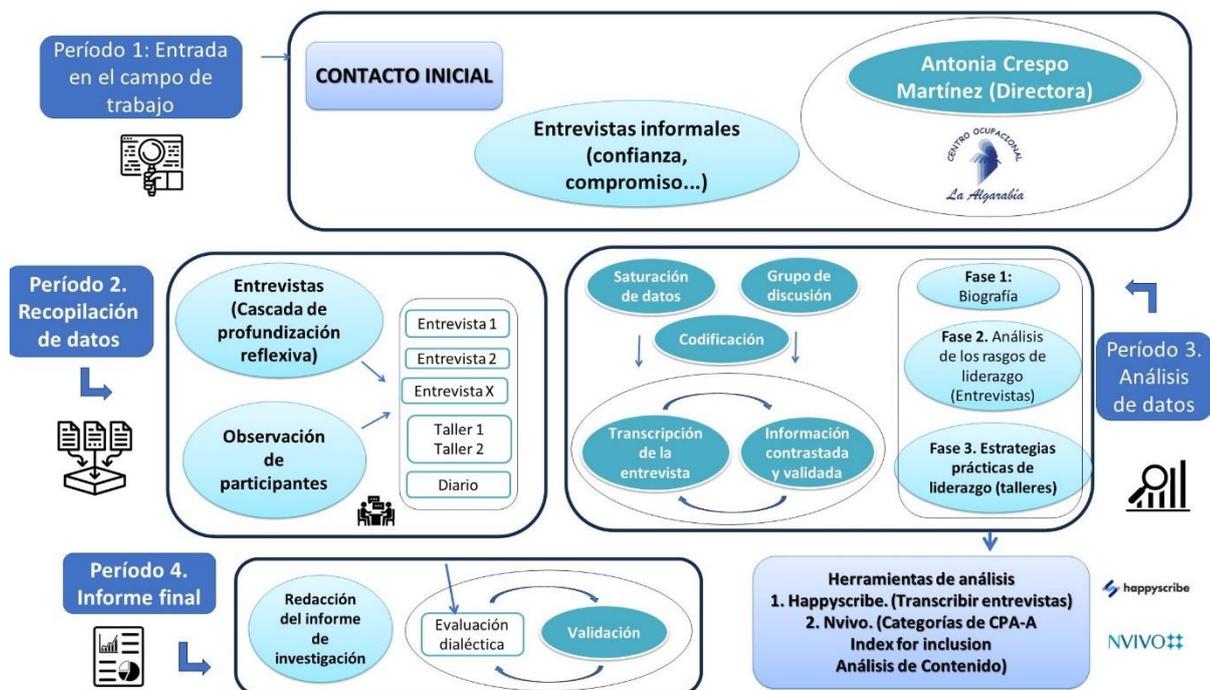
Nota: Elaboración propia

Proceso de recogida y análisis de la información

En la figura 5, se muestra las fases, procedimientos e instrumentos utilizados en el estudio.

Figura 5.

Fases, procedimientos e instrumentos.



Nota: Elaboración propia

Entrada en el campo de trabajo y recopilación de datos.

Los participantes de cada centro fueron seleccionados intencionalmente, con el fin de recopilar información relevante y valiosa para abordar nuestra pregunta de investigación. Se comienza con una toma de contacto y negociaciones con los centros educativos, priorizando el compromiso, ética y confianza mutua.

En primer lugar, para la recogida de información se realizaron entrevistas, Las voces de los participantes se recopilan a través de cascadas de profundización reflexiva que integran ciclos de entrevistas (auto)biográficas en profundidad, procesos de argumentación dialógica y observación participante. Cada entrevista duró entre 30 y 90 minutos y fue grabada en audio, para posteriormente se transcriba con happyscribe.

En segundo lugar, se adoptó un enfoque etnográfico para acompañar a la líder, tanto en su práctica diaria como en la organización de los talleres mencionados. Se recabó información mediante diarios, programas de los talleres y videos realizados durante estos eventos. Además, se observó y analizó su participación en diferentes medios de difusión, como la radio y la televisión. Este enfoque integral permitió un análisis exhaustivo de las estrategias utilizadas por la líder para movilizar a los diferentes actores hacia una práctica educativa más inclusiva.

La recogida y análisis de datos se llevó a cabo cumpliendo estrictamente con las pautas éticas del Código de Buenas Prácticas de la Universidad de Granada (honestidad, responsabilidad y rigor) y los acuerdos específicos de investigación de la Universidad de Granada con la administración educativa de Andalucía.

Análisis de datos e informe final.

Fase 1: Historia de vida

Esta primera fase responde a la primera pregunta de investigación ¿Cómo ha sido la evolución de Toni en el centro educativo para promover el desarrollo de una comunidad inclusiva?, para ello se llevó a cabo un análisis preliminar mediante la elaboración de una pequeña tabla que resume la historia de vida de Toni de manera formal. Se utiliza la herramienta NVivo para gestionar la información clave de las entrevistas realizadas mediante las codificaciones que se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Codificaciones usadas en NVIVO

Etapa	Hito, leitmotiv, personajes clave, barreras, fortalezas, impacto y conceptos de inclusión	Relación con las Categorías del “Index for inclusión” (Booth y Ainscow, 2011)	Relación del liderazgo con las Dimensión de la CdP-A (Bolívar y Domingo, 2023)
-------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Análisis del sentido que construye los rasgos del liderazgo

Para contestar a la segunda pregunta de investigación ¿Cómo es el liderazgo ejercido por Toni en el centro educativo para promover el desarrollo de una comunidad inclusiva? estructuraremos la respuesta desde una perspectiva dialéctica y no lineal, integrando las distintas fases de liderazgo que Toni ha desarrollado. Este relato conectará todas las dimensiones del liderazgo con sus respectivos impactos, siguiendo en una reflexión sobre el conjunto de habilidades y características que definen a Toni y culminando en una análisis de conglomerado por similitud de codificación. Para ello se utiliza Nvivo mediante la codificación de los distintas narrativas de los entrevistados en los distintos tipos de liderazgo para su posterior análisis de conglomerados.

Fase 3: Estrategias y prácticas de liderazgo desarrolladas.

En esta fase del estudio, centrada en responder a la tercera pregunta de investigación y en complementar el análisis de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis detallado de la práctica de Toni. Este análisis incluyó observaciones de su rutina diaria, documentadas en un diario de campo, así como del desarrollo y organización de jornadas, que fueron grabadas en video. Además, se examinó su participación en diversos medios de comunicación, como la radio y la televisión. El objetivo principal de esta parte del estudio fue identificar y destacar las prácticas específicas que Toni utiliza para movilizar a los distintos actores de la comunidad hacia una práctica educativa más inclusiva.

4.6.3. Estudio 5. Dimensión capital profesional y social en el Centro Ocupacional La Algarabía

Método y diseño.

Este estudio emplea una metodología de investigación participativa, utilizando la cartografía social como herramienta principal para analizar y visualizar las redes de colaboración en el Centro Ocupacional La Algarabía. La cartografía se ha utilizado ampliamente en investigaciones sociales para mapear relaciones y recursos, permitiendo identificar dinámicas de colaboración y conexiones clave que promueven el desarrollo profesional (Coulton et al., 2021). Además, estudios como el de Mazzei y Morner (2019) destacan que este enfoque facilita la comprensión de las redes y el empoderamiento de los participantes, al hacer visibles sus relaciones dentro de la comunidad.

La cartografía se aplicará en dos fases. Primero, se mapearán las relaciones entre usuarios, profesionales y actores externos para identificar las conexiones que facilitan el desarrollo del capital profesional. En la segunda fase, se analizarán los temas emergentes en torno a las oportunidades y desafíos para el desarrollo laboral. Este enfoque participativo ha demostrado ser efectivo en contextos de inclusión laboral y educación, al permitir que los actores visualicen su rol en el sistema y colaboren en la mejora continua de las redes (Hodgson & Schroeder, 2021).

Muestra: Presentación y justificación.

La investigación se articula en el Centro Ocupacional La Algarabía, ubicado en Villacarrillo, dentro de la comarca de Las Villas, en la provincia de Jaén. El enfoque de estudio de caso único permite una exploración profunda de las dinámicas de capital profesional y las redes de colaboración en un contexto rural y desafiante, caracterizado por barreras económicas y de infraestructura que limitan las oportunidades de desarrollo. Este enfoque es ideal para analizar procesos complejos y contextuales, donde los factores humanos, los recursos limitados y las interacciones sociales juegan un papel clave en el desarrollo del capital social y profesional de los usuarios del centro.

El uso de un estudio de caso único posibilita una visión detallada y contextualizada de los procesos de desarrollo del capital profesional, enfocándose en las redes de colaboración que existen en el centro y cómo estas contribuyen al crecimiento y formación de sus participantes. Al poner énfasis en los procesos y no solo en los resultados, el estudio proporciona una comprensión más rica de las interacciones y las temáticas emergentes en torno a la inclusión laboral de personas con diversidad funcional.

Los participantes del estudio incluyen tanto a los profesionales y usuarios del centro como a agentes externos (familiares, empresarios locales, representantes municipales), quienes desempeñan un papel clave en las redes de colaboración. La selección se realizó siguiendo criterios de heterogeneidad para

captar las diferentes perspectivas y roles dentro de las redes. Se priorizó a aquellos actores que tienen una influencia directa en las dinámicas del centro y su impacto en el desarrollo del capital profesional.

La selección de los participantes se basó en su vinculación directa con el Centro Ocupacional La Algarabía, incluyendo a profesionales y usuarios. Además, se incorporaron actores externos relevantes para la red de colaboración, como empresarios, representantes municipales y familiares. Finalmente, se priorizó a aquellos participantes con un rol activo en el desarrollo de estrategias de inclusión laboral. Los participantes así como los detalles de estos, se pueden ver en el programa del Anexo II. No obstante, en la tabla 11 se puede ver un resumen de los participantes y sus características.

Tabla 11

Participantes en el estudio

Participant Name	Role	Affiliation
Francisca Hidalgo Fernández	Employment Councilor	Town Hall of Villacarrillo
Antonia Crespo Martínez	Corporate Social Responsibility Presenter	C.D.O. La Algarabía
M ^a Carmen Díaz Garvín	Presenter of Prelabor Area	C.D.O. La Algarabía
Yolanda de la Cruz Torres	Presenter of Personal/Social Adjustment	C.D.O. La Algarabía
Eva M ^a Navarrete de Barco	Presenter of Leisure: Community Learning Space	C.D.O. La Algarabía
Javier de la Hoz Ruíz	Doctoral Thesis Presentation and Research Project	University of Granada
Lucía Fernández Terol	Workshop Coordinator	University of Granada
Juana García Lázaro	Group 1: Family Member/President of Parent Assoc.	Hands Intelligent Parents Association
Paco Requena Ortega	Group 1: User	C.D.O. La Algarabía
Raúl Gamo Aranda	Group 1: Entrepreneur	Hotel Sierra de las Villas
Martín Pulido García	Group 1: Professional	C.D.O. La Algarabía
Adriana Venegas Oviedo	Group 1: Academic	University of Costa Rica
Laura Peralta Pérez	Group 1: Representative	Town Hall of Villacarrillo
Jesús Domingo Segovia	Group 1 Spokesperson	University of Granada
María Dolores Rodríguez Perez	Group 2: Family Member	C.D.O. La Algarabía
Antonio José Gallego	Group 2: User	C.D.O. La Algarabía
Isabel Martínez Magaña	Group 2: Professional	C.D.O. La Algarabía
Marta Olmo Extremera	Group 2: Academic	Universidad Internacional de la Rioja
Antonio Miñan Espigares	Group 2 Spokesperson	University of Granada
Antonia Crespo Martínez	Group 3: Family Member	C.D.O. La Algarabía
María del Carmen Navarro	Group 3: User	C.D.O. La Algarabía

Francisco Garrido de la Torre	Group 3: Vice President	Nuestra Señora del Pilar Association
Raquel Soto Sánchez	Group 3: Professional	C.D.O. La Algarabía
Miguel Ángel Díaz Delgado	Group 3: Academic	University of Costa Rica
Francisca Hidalgo Fernández	Group 3: Representative	Town Hall of Villacarrillo
Antonio Luzón Trujillo	Group 3 Spokesperson	University of Granada
Family Sánchez-Partal	Group 4: Family Member	C.D.O. La Algarabía
Adela García	Group 4: User	C.D.O. La Algarabía
Jose Miguel Marín Prieto	Group 4: Tourism Technician	Viajes Sendatur
M ^a Ángeles Villacañas Zamora	Group 4: Professional	C.D.O. La Algarabía
Claudia Amanda Juárez Romero	Group 4: Academic	Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Mexico
Jesús Montejo Gámez	Group 4 Spokesperson	University of Granada
Joanes Røssø	Group 4: Spokesperson	MONDRAGON TEAM ACADEMY, TAZEBAEZ

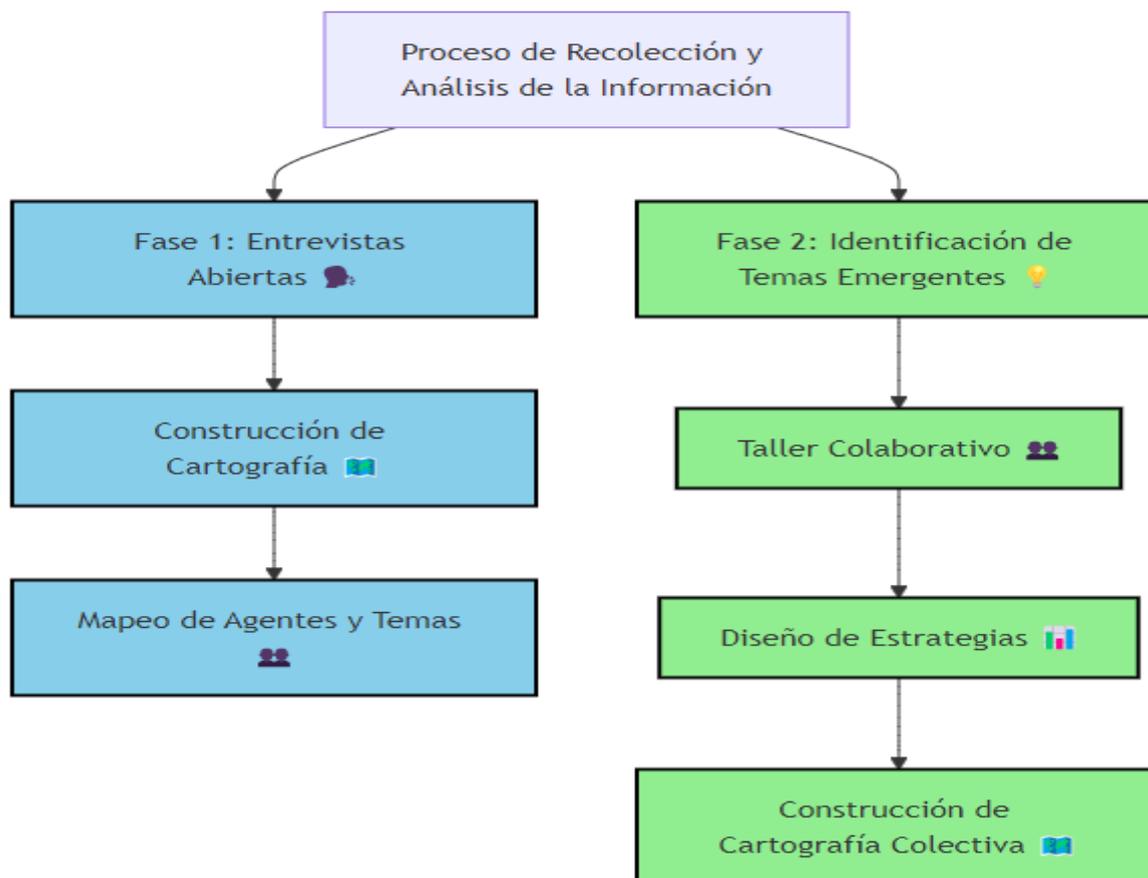
Fuente: Elaboración Propia

Proceso de recogida y análisis de la información

En la figura 6, se muestra las fases, procedimientos e instrumentos utilizados en el estudio. Las transcripciones de las entrevistas, así como el video de las jornadas se puede acceder de forma abierta en el siguiente enlace <https://zenodo.org/records/13850166>

Figura 6.

Proceso de recogida y análisis de la información



Fuente: Elaboración Propia

Primera Fase: Cartografía de Resultados de Entrevistas Abiertas

En esta fase, se realizan entrevistas abiertas con los usuarios y profesionales del C.D.O. La Algarabía, con el objetivo de identificar temáticas predominantes de colaboración y los agentes implicados en estas redes. Durante las entrevistas, se utiliza un instrumento centrado en capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2012) y social (Frey et al., 2006) como hilo conductor para guiar las conversaciones y facilitar la recolección de datos sobre las relaciones y temas emergentes. Sin embargo, este instrumento no se emplea para el análisis en sí, sino como una herramienta orientativa.

Los datos se analizan mediante la construcción de cartografías (véase figura 7), estas permiten visualizar quiénes son los agentes clave, con quiénes se relacionan y cómo se organizan personas y temas. Estos tres componentes (agentes estables, actores móviles y temas relevantes) se mapean para proporcionar una imagen clara de las dinámicas de colaboración dentro del centro así como para extraer los resultados.

Figura 7

Cartografía utilizada para el análisis.



Fuente: Elaboración propia, el coding para realizar el mapeo de relaciones se puede consultar en acceso abierto en el siguiente enlace <https://zenodo.org/records/13850166>

Segunda Fase: Taller Colaborativo sobre la Temática Emergente

Una vez identificada las temáticas predominantes de colaboración en la primera fase, se organizará un taller participativo. El Taller sobre Inclusión Laboral y Social en Villacarrillo: Evaluación Socioeconómica y Diseño de Estrategias Innovadoras se plantea como una metodología colaborativa que involucra a todos los agentes clave del Centro Ocupacional La Algarabía. Se organizan cuatro grupos de trabajo, formados por agentes internos y externos, para debatir y construir una cartografía grupal que identifique los principales retos y posibles soluciones para mejorar las oportunidades laborales de las personas con discapacidad.

El enfoque participativo permite que cada grupo aborde las necesidades específicas de los usuarios del centro y plantee soluciones viables desde una perspectiva local. A través de un proceso guiado por los cinco pasos del diseño centrado en el usuario—Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Probar (Véase figura 8)—los grupos construyen una cartografía colectiva en base a este proceso. (Véase anexo 3)

Figura 8

Design Thinking

FASES DE DESIGN THINKING



Fuente: Brown (2009)

Posteriormente, se analizan las cartografías y los debates de los talleres fueron transcritos y analizados utilizando un enfoque de análisis de contenido.

4.6.4. Estudio 6. Evolución y prospectiva del centro

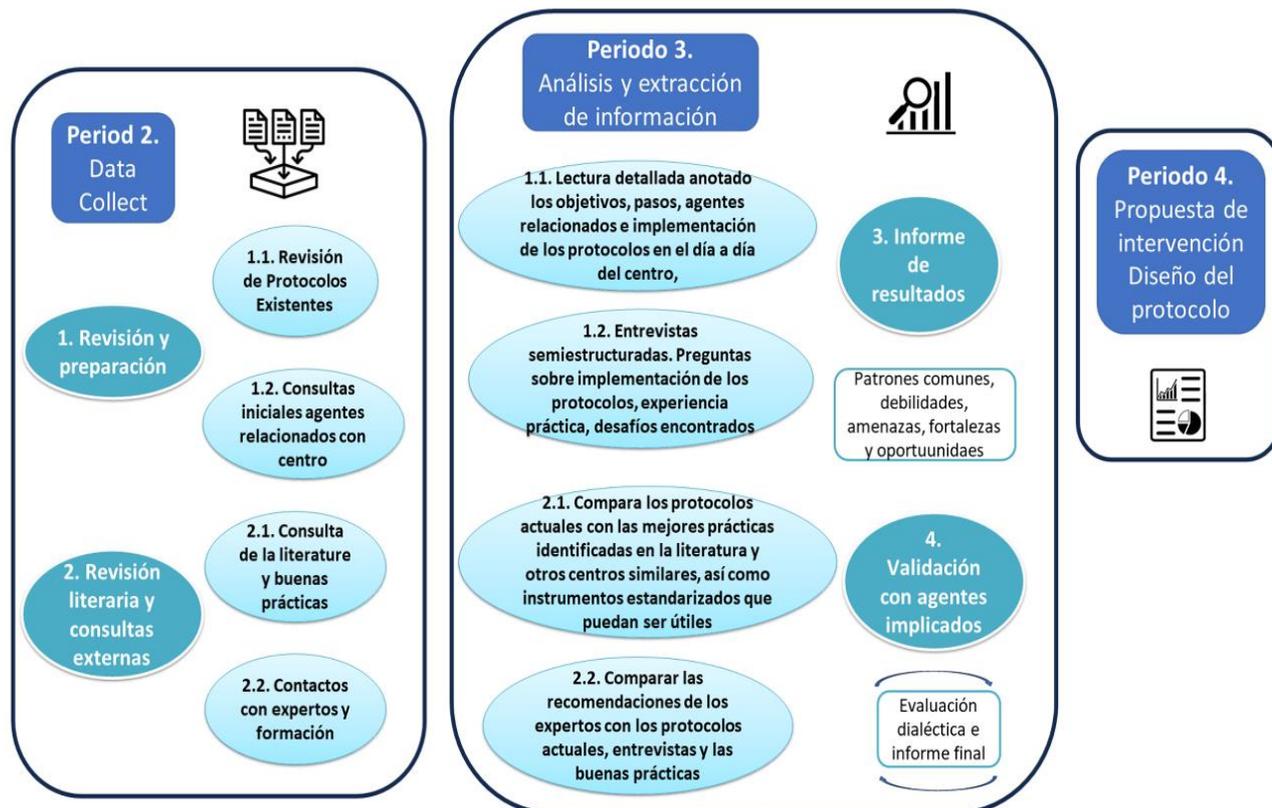
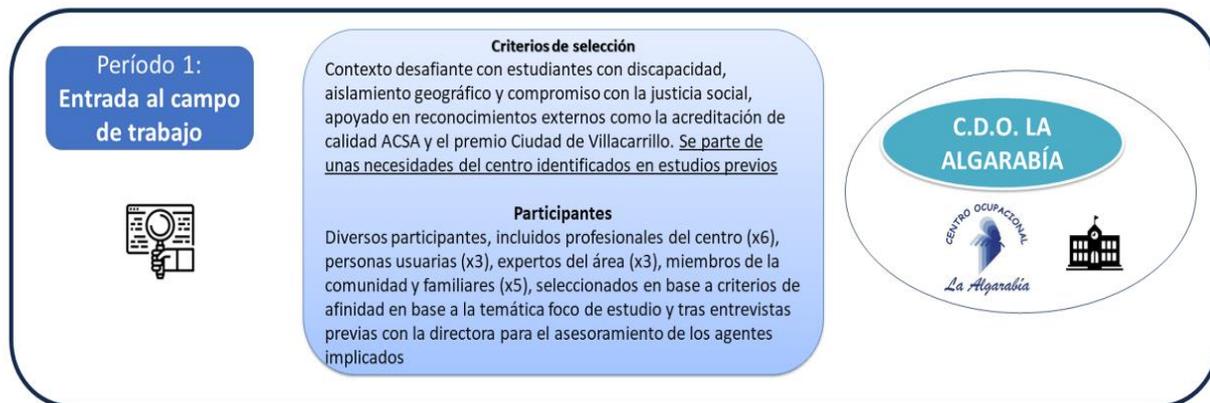
Método y diseño.

En este estudio se ha adoptado una metodología cualitativa, enfocada en el análisis exhaustivo de documentos, entrevistas con expertos y consultas a agentes implicados. Según Creswell (2014), la investigación cualitativa permite una comprensión profunda de los fenómenos sociales a través de la recolección de datos no numéricos, lo que es esencial para abordar la complejidad de las barreras y necesidades de las personas con discapacidad en un contexto ocupacional.

La metodología incluye la revisión de protocolos existentes, entrevistas semiestructuradas con personal y expertos del área, así como la consulta de literatura y buenas prácticas, siguiendo las recomendaciones de Patton (2002) sobre el uso de múltiples fuentes de información para garantizar la validez y riqueza de los datos. Este diseño metodológico garantiza una comprensión integral y detallada de las realidades y desafíos enfrentados por las personas con discapacidad, permitiendo así la elaboración de estrategias pedagógicas efectivas y contextualizadas. El diseño metodológico se muestra en la figura 9.

Figura 9.

Diseño metodológico del estudio



Fuente: Elaboración propia

Muestra: Presentación y justificación.

El contexto del estudio se sitúa en un entorno desafiante, caracterizado por la participación de estudiantes con discapacidad que enfrentan un aislamiento geográfico significativo y un fuerte compromiso con la justicia social. Este escenario está respaldado por reconocimientos externos, como la acreditación de calidad de la Agencia de Calidad Sanitaria de Andalucía (ACSA) en 2020 y el premio Ciudad de Villacarrillo en 2008, lo que garantiza un estándar elevado de calidad y compromiso en el centro ocupacional 'La Algarabía'.

Para garantizar una perspectiva integral y diversa desde distintos, se seleccionaron los siguientes grupos de participantes:

- Profesionales del Centro (6): Incluye terapeutas ocupacionales, educadores y coordinadores del centro, quienes aportan una visión práctica y operativa de los protocolos actuales y las dinámicas de trabajo.
- Personas Usuarias (4): Participan personas con discapacidad que utilizan los servicios del centro, proporcionando información valiosa sobre sus experiencias, necesidades y aspiraciones laborales.
- Expertos del Área (10): Especialistas en inclusión laboral y social de personas con discapacidad, que contribuyen con su conocimiento y recomendaciones basadas en la evidencia, agentes de trabajo de la zona.
- Miembros de la Comunidad y Familiares (5): Representantes de la comunidad local y familiares de los usuarios, quienes ofrecen una perspectiva externa y de apoyo comunitario.

Esta selección diversa y rigurosa de participantes asegura que el estudio capture una amplia gama de perspectivas y experiencias, proporcionando una comprensión profunda y multidimensional de las barreras y necesidades de las personas con discapacidad en 'La Algarabía'.

Proceso de recogida y análisis de la información

1. Revisión y Preparación

1.1. Revisión de Protocolos Existentes:

Se llevará a cabo una revisión exhaustiva de los protocolos actuales del centro ocupacional 'La Algarabía'. Esto incluirá la lectura detallada y anotando la importancia y relación con el protocolo a crear.

1.2. Consultas Iniciales con Agentes Relacionados con el Centro:

Se realizarán entrevistas con el personal del centro y otros agentes implicados. Las preguntas se centrarán en la implementación de los protocolos, la experiencia práctica, expedientes individuales de los usuarios y descubrir otras posibles fuentes de conocimiento o de relación existente con el protocolo a realizar.

2. Revisión Literaria y Consultas Externas

2.1. Consulta de la Literatura y Buenas Prácticas:

Se revisará la literatura existente sobre inclusión laboral y social de personas con discapacidad y se identificarán buenas prácticas en otros centros similares. Para ello se realiza una búsqueda bibliográfica

rápida (Grant & Booth, 2009). en bases de datos como son *Web of Science* y *Scopus* con la siguiente ecuación de búsqueda (TS="labor skills" OR TS="employment skills" OR TS="work skills" OR TS="vocational skills") AND (TS="disab*" OR TS="disability" OR TS="disabled persons" OR TS="persons with disabilities") AND (TS="assessment" OR TS="evaluation" OR TS="recognition" OR TS="identification"). Los resultados arrojaron un total de 22 artículos (véase anexo V). Estos se analizaron en dos partes, una extrayendo la siguiente información: clasificación de protocolos según tipo de discapacidad, distintos tipos de recogida de datos según la dimensión a medir del protocolo. Plan de Implementación del Protocolo y Sistema de Seguimiento y una segunda parte mediante el programa *VOSviewer*, el cual facilita la visualización de redes bibliométricas, permitiendo identificar temáticas emergentes en un campo de investigación (van Eck & Waltman, 2010).

2.2. Contactos con Expertos y Formación:

Se contactará con expertos en el área para obtener recomendaciones y formación específica. Se compararán las recomendaciones de los expertos con los protocolos actuales, las entrevistas realizadas y las buenas prácticas identificadas.

3. Informe de Resultados: Propuesta de Intervención

Se identifican los puntos más significativos del apartado 1 y 2 que nos llevará al diseño del protocolo con la correspondiente propuesta de intervención.

4. Validación con Agentes Implicados

Mediante grupos de discusión, los hallazgos y propuestas se presentarán a los agentes implicados (personal del centro, expertos, familiares) para obtener su retroalimentación. Esta fase incluirá una evaluación dialéctica para discutir y validar los resultados. Tras recibir y considerar los comentarios y sugerencias, se elaborará el informe final con el diseño del protocolo. Para ello se realizaron las Mesas redondas. Jornadas Hacia un Futuro Inclusivo: Estrategias Comunitarias para la Transformación Social e Inclusión Laboral de los usuarios del C.D.O La Algarabía. Todo este proceso se explica en profundidad en el apartado resultados (Diez TV, 2024)

3.3. Propuesta de intervención

5. Planes transversales.

5.1. Plan de Implementación piloto.

Se establecerá un plan de implementación piloto para el nuevo protocolo, que incluirá cronogramas, responsables, formación y recursos necesarios para su puesta en marcha.

5.2. Sistema de Seguimiento.

Se diseñará un sistema de seguimiento y evaluación continua para monitorizar la efectividad del protocolo y realizar ajustes según sea necesario.

PARTE 3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 5. presentación y discusión de resultados de investigación

5.1. Estudio 1. Panorámica del estado de la cuestión

(Ver capítulo 2)

5.2. Estudio 2. Caso de La Comarca de Las Villas desde un estudio multicaso de tres centros educativos

En este primer estudio contesta al objetivo 2. (Contextualizar el funcionamiento de las escuelas en la comarca de Las Villas como comunidades de práctica), para ello se plantean las siguientes preguntas:

¿En qué medida las escuelas rurales andaluzas estudiadas reúnen las dimensiones que caracterizan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como respuesta a los retos de su contexto?

En la tabla 12 se sintetizan los resultados más destacados de las unidades de significados relativas a las dimensiones objeto de estudio en la zona educativa de la Comarca las Villas en su conjunto.

Tabla 12

Análisis de contenido por dimensiones. Entorno Comarca las Villas

	Número de palabras codificadas	Número de referencias Codificas	Porcentaje
Liderazgo para el aprendizaje	14982	164	24,35%
Visión, valores y propósito compartidos	11513	124	18,71%
Aprendizaje colectivo	4216	48	6,85%
Práctica profesional interactiva	6186	64	10,05%
Apoyo mutuo	7332	98	11,91%
Condiciones organizativas	6351	75	10,32%
Capital social y redes de interrelación	10945	134	17,78%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

En conjunto la tabla muestra los porcentajes de aparición de unidades de significado que hablan de las dimensiones que caracterizan una CPA en la comarca que describen tres niveles de desarrollo:

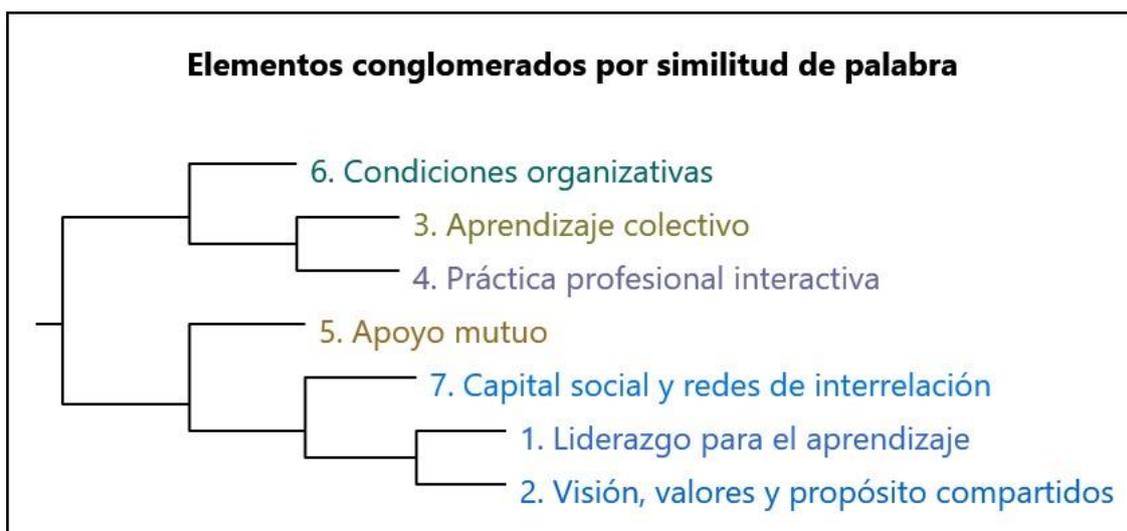
- Destaca claramente sobre el resto la dimensión Liderazgo para el aprendizaje (24,35%). Lo que denota el peso de este rol en el desarrollo de estas experiencias.

- Le siguen de cerca (entre el 18,7 y el 17,8 %), como claves de desarrollo, la construcción de un propósito compartido (como base de un proyecto de mejora) y, puesto que no se dan otras condiciones, consideran clave el incremento de capital social y redes de interrelación (como necesidades y prospectiva).
- Un tercer grupo dimensiones del discurso, nos lleva a una realidad más consistente con lo que señala el informe TALIS-España y los estudios sobre colaboración profesional en nuestro contexto (Domingo et al, 2024), con unos porcentajes entre 11,9 y 10%, se habla de apoyo mutuo, condiciones organizativas y la colaboración. Y se desploma –como residual y casi anecdótica- la dimensión aprendizaje colectivo (6,85%).

La figura 10 muestra in análisis más profundo de las asociaciones de estas dimensiones.

Figura 10

Análisis de conglomerados. Entorno Comarca las Villas.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

El análisis de conglomerados muestra que, en los tres centros de la comarca "Las Villas", el liderazgo para el aprendizaje y la visión, valores y propósito compartidos son las dimensiones más relevantes, profundamente integradas en la cultura organizativa. Estas dimensiones constituyen la base estratégica sobre la cual se construyen las acciones educativas. El liderazgo compartido, enfocado en la mejora continua, alinea al equipo educativo en torno a un propósito común, como señala Wenger-Trayner (2015).

En esta base se encuentra la conciencia de la necesidad de incrementar el capital social y redes de interrelación, que conecte a los centros con sus comunidades locales, fortaleciendo la colaboración con familias e instituciones externas. Estas redes, afirman, facilitarían el acceso a recursos y fomentan la cohesión en torno a una visión compartida.

Seguidamente, consideran que el apoyo mutuo es crucial para mantener la cohesión y bienestar docente. En estos centros, el apoyo mutuo es el elemento fuerza con el que van generando que los docentes se respalden mutuamente, creando un ambiente colaborativo que refuerza el compromiso compartido con la mejora educativa.

Finalmente, como punto más débil en presencia, pero igualmente importante en los discursos de los informantes, las condiciones organizativas, el aprendizaje colectivo y la práctica profesional interactiva son base operativa diaria de los centros en las que hay que avanzar. Estas condiciones permitirían que los docentes participen en el aprendizaje colectivo y compartan metodologías, mejorando la práctica pedagógica en su conjunto.

¿Cómo se manifiestan diferencialmente las prácticas de colaboración y aprendizaje entre docentes en escenarios desafiantes?

Centro A

En la tabla 13 se sintetizan los resultados para el análisis de contenidos por dimensiones de CPA en el centro A.

Tabla 13

Análisis de contenido por dimensiones. Centro A

	Número de palabras codificadas	Número de referencias Codificas	Porcentaje
Liderazgo para el aprendizaje	4866	52	22,96%
Visión, valores y propósito compartidos	4301	45	20,3%
Aprendizaje colectivo	2387	27	11,26%
Práctica profesional interactiva	1823	21	8,6%
Apoyo mutuo	3317	41	15,65%
Condiciones organizativas	2300	22	10,85%
Capital social y redes de interrelación	2196	25	10,36%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

La Tabla 13 muestra que en el Centro A las dimensiones de CPA se organizan en tres niveles de desarrollo:

- Destaca claramente la dimensión Liderazgo para el aprendizaje (22,96%), lo que subraya el papel central de esta dimensión en guiar el proyecto educativo y alinear al equipo hacia un propósito común.
- Le sigue de cerca Visión, valores y propósito compartidos (20,3%), como una pieza clave en las que los líderes intentan pivotar el sentido y la continuidad del proyecto educativa, y que es una herramienta clave para ir consolidando la alineación del equipo en torno a metas comunes y una visión clara. En ello, también el Apoyo mutuo (15,65%) aparece como clave para incrementar la confianza relacional y facilitar la colaboración entre los docentes.
- En un tercer grupo, con porcentajes más moderados de presencia en el discurso (entre 10,85% y 10,36%), se encuentran las Condiciones organizativas y el Capital social y redes de interrelación, que aunque en desarrollo incipiente, son considerados esenciales para el funcionamiento del centro. El Aprendizaje colectivo (11,26%) refleja los esfuerzos por compartir conocimientos, aunque con margen para expandirse, mientras que la Práctica profesional interactiva se desploma a un nivel más residual, representando solo un 8,6%, lo que indica una menor incidencia de la colaboración profesional en las aulas.

Todo esto se complementa con el análisis de conglomerado de la figura 11.

Figura 11

Análisis de conglomerados. Centro A



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

En el Colegio A el liderazgo para el aprendizaje y la Visión, valores y propósito compartidos son los cimientos sobre los que se erige la cultura del centro. La directora es la figura clave que inspira y guía al equipo. Ella no se percibe como la única autoridad y apuesta por un liderazgo distribuido, promoviendo la participación de todos. Como menciona:

"Yo quise organizar un liderazgo compartido para que todos tuviéramos responsabilidades... En realidad, no soy la que más manda del centro, porque todo está bastante repartido."

El liderazgo no se limita a la dirección formal, sino que se entrelaza con una visión compartida que impulsa a todo el personal hacia metas comunes de inclusión y justicia social. Como señala la jefa de estudios:

"Es fundamental que estemos alineados con la visión del centro, que cada acción está orientada hacia la justicia social e inclusión."

Para hacer operativo el proyecto y propósito, consideran que las dimensiones de Apoyo mutuo y Condiciones organizativas juegan un papel crucial. La colaboración y la confianza son pilares importantes en el día a día del colegio. La directora lo expresa mediante una metáfora visual:

"El centro es como un barco... Yo lo dirijo, pero mis marineros son los que mantienen todo funcionando. Si un hilo se rompe, los demás lo levantan."

La jefa de estudios también destaca la cohesión del equipo:

"Somos un equipo muy unido... siempre nos apoyamos mutuamente en los momentos de dificultad."

Aunque el apoyo mutuo es fuerte, las condiciones organizativas a menudo suponen un desafío, ya que el tiempo para la coordinación es limitado. Esto se ve reflejado en las palabras de la directora:

"Es muy difícil coordinarse porque no hay tiempo suficiente. Trabajamos de 4 a 7 los lunes, pero es complicado hacer todo en ese tiempo."

Finalmente, también hablan de Aprendizaje colectivo y Capital social y redes de interrelación. Aunque el aprendizaje compartido tiene un espacio en el centro, todavía hay margen para expandirlo. El centro promueve una cultura donde el personal comparte lo que aprende, pero las limitaciones organizativas, de tiempo y la falta de tecnología dificultan que este aprendizaje fluya de manera más constante. Como explica la directora, muchas veces el centro tiene que adquirir sus propios recursos tecnológicos, lo que afecta otros aspectos de su funcionamiento:

"Necesitamos tecnología, pero la mayoría la compramos nosotros mismos a expensas de privarnos de otras cosas."

A pesar de estos obstáculos, el colegio ha logrado establecer relaciones con algunos actores externos, aunque con dificultades para sincronizar actividades. La jefa de estudios lo comenta de manera pragmática:

"El Ayuntamiento se involucra mucho, pero a veces nos pisamos los días para las actividades porque ellos organizan por su cuenta."

Finalmente, y es donde más hay que avanzar, encontramos Práctica profesional interactiva. Esta dimensión, que engloba el trabajo colaborativo entre el personal docente, aún no está del todo integrada en las dinámicas cotidianas del centro. Aunque existen esfuerzos para compartir prácticas efectivas, los recursos limitados y la falta de tiempo impiden que la colaboración profesional se desarrolle plenamente. A pesar de estas dificultades, el centro sigue esforzándose por mejorar este aspecto, como refleja la directora:

"Nos hemos esforzado por compartir nuestras prácticas, pero nos falta tiempo y recursos para que esto sea más efectivo."

Centro B

La figura 14 muestra los resultados del análisis de contenido por dimensiones para este centro educativo.

Tabla 14

Análisis de contenido por dimensiones. Centro B

	Número de palabras codificadas	Número de referencias Codificas	Porcentaje
Liderazgo para el aprendizaje	4104	48	25,12%
Visión, valores y propósito compartidos	3589	40	21,96%
Aprendizaje colectivo	453	7	2,77%
Práctica profesional interactiva	1496	16	9,16%
Apoyo mutuo	1563	23	9,57%
Condiciones organizativas	1939	31	11,87%
Capital social y redes de interrelación	3196	39	19,56%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

El análisis de contenido revela la importancia de diferentes dimensiones:

- La dimensión "Liderazgo para el aprendizaje" destaca significativamente con un 25,12% del total, lo que indica la centralidad de esta dimensión en el desarrollo del centro. A continuación, "Visión, valores y propósito compartidos" ocupa también un papel preponderante, ocupando un 21,96% del contenido del discurso, lo que denota la importancia de estos elementos para guiar el proyecto educativo y alinear los esfuerzos de la comunidad.
- "Capital social y redes de interrelación" constituye un 19,56%, subrayando la relevancia de las conexiones y colaboraciones dentro y fuera del centro para mejorar los recursos disponibles.
- Un tercer grupo de dimensiones aparece con porcentajes menores: "Apoyo mutuo" (9,57%), "Condiciones organizativas" (11,87%) y "Práctica profesional interactiva" (9,16%). Se avanza en estructura y condiciones formales, pero la colaboración real es menor, como denota que la dimensión "Aprendizaje colectivo" aparece de manera residual en el discurso de los informantes, representando solo un 2,77%, lo que sugiere que este aspecto de colaboración es poco frecuente en el centro. lo que refleja la necesidad de apoyo y organización para facilitar la cooperación profesional

En la figura 12 se muestra el análisis de conglomerados del centro B:

Figura 12

Análisis de conglomerados. Centro B



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

El análisis de conglomerados nos revela una estructura jerárquica del discurso sobre cómo se organiza, funciona y se orienta el centro educativo B. Partiendo desde lo más profundo, el Liderazgo para el aprendizaje emerge como el pilar central, la base sobre la cual se sostienen las demás dimensiones, especialmente la construcción de un proyecto con capacidad de mejora en torno a unos propósitos

compartidos. Es evidente que la figura de la directora es clave en este centro, no solo como líder pedagógico, sino como el motor que impulsa a todo el equipo. En palabras de la secretaria,

"la directora Amparo es fundamental. Siempre estamos reuniéndonos para hablar de nuestros alumnos, tanto de su desempeño académico como de su comportamiento. No es solo venir cinco horas y ya, seguimos trabajando fuera de clase."

Esta responsabilidad compartida y la orientación clara proporcionada por el liderazgo hacen que todos se mantengan alineados con los valores y propósitos del centro.

A medida que ascendemos, Visión, valores y propósito compartidos se coloca como el segundo bloque esencial. No solo se trata de un ideal común, sino de una dirección coherente que permite que cada miembro del equipo tenga claro hacia dónde se dirige la comunidad educativa. Las decisiones se toman en conjunto, siempre con el bienestar de los estudiantes en mente.

En el siguiente nivel, Capital social y redes de interrelación juegan un papel crucial. La fortaleza de estas redes es fundamental para que el centro pueda seguir avanzando y cumpliendo su visión. Un claro ejemplo de esto lo proporciona la directora al mencionar cómo han conseguido reparar los ordenadores del alumnado gracias al apoyo de proyectos externos y la colaboración del Ayuntamiento y las asociaciones locales. Estas relaciones no solo son útiles para obtener recursos, sino también para asegurar la sostenibilidad del proyecto educativo y mantener la cohesión con la comunidad externa.

Seguidamente utilizan el Apoyo mutuo y las Condiciones organizativas como dimensiones interrelacionadas que refuerzan la importancia de la confianza y la cooperación entre los docentes. En este contexto, las palabras de la directora reflejan la cercanía entre el personal:

"hacemos una primera toma de contacto para que los nuevos profesores se familiaricen con el colegio y el entorno, y entre nosotros nos apoyamos mucho, sobre todo al principio".

Esta cultura de apoyo no solo favorece la integración de los nuevos docentes, sino que también fortalece el sentido de pertenencia en el centro, facilitando que se enfrenten los desafíos de manera colectiva.

Sin embargo, las Condiciones organizativas del centro imponen ciertos límites, especialmente en cuanto al tiempo disponible para la colaboración profesional. La jefa de estudios comenta que la falta de tiempo sigue siendo un reto:

"nos coordinamos como podemos, pero el tiempo es escaso, trabajamos mucho en casa".

La necesidad de una mejor organización que permita una interacción profesional más fluida es evidente, ya que las actuales condiciones dificultan que el trabajo colaborativo sea más efectivo y frecuente.

Finalmente, llegamos a Práctica profesional interactiva y, en lo más alto de la jerarquía, Aprendizaje colectivo. Estas dimensiones, aunque presentes, parecen estar menos integradas en la cultura del centro. El "aprendizaje compartido", en particular, se presenta de manera algo aislada, con esfuerzos dispersos pero no plenamente consolidados. El director menciona que, en respuesta a las nuevas normativas, han implementado una formación en cadena, donde algunos se especializan en oratoria y otros en robótica, compartiendo luego lo aprendido. Aunque esta estrategia les permite mantenerse al día con las exigencias del currículo, aún falta un seguimiento más riguroso para evaluar su impacto real en los estudiantes. A pesar de estos esfuerzos, la dimensión del aprendizaje colectivo sigue siendo un componente menos desarrollado en comparación con las demás.

Centro C

Por último, los resultados del centro C se pueden observar en la tabla 15

Tabla 15

Análisis de contenido por dimensiones. Centro C

	Número de palabras codificadas	Número de referencias Codificas	Porcentaje
Liderazgo para el aprendizaje	6012	64	25,06%
Visión, valores y propósito compartidos	3623	39	15,1%
Aprendizaje colectivo	1376	14	5,73%
Práctica profesional interactiva	2867	27	11,95%
Apoyo mutuo	2452	34	10,22%
Condiciones organizativas	2112	22	8,8%
Capital social y redes de interrelación	5553	70	23,14%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

En el análisis del presente estudio de caso, se explora un ejemplo de equilibrio en las siete dimensiones fundamentales que definen a las comunidades profesionales de aprendizaje en un entorno educativo.

- Como en los centros anteriores, sobresale la dimensión Liderazgo para el aprendizaje (25,06%), lo que subraya su importancia central en el funcionamiento del centro. Pero destaca, de manera diferencial al resto de las escuelas, que en este centro el liderazgo se apoya, busca y refuerza la presencia y desarrollo de Capital social y redes de interrelación (23,14%), para la mejora de su

escuela. Muestran la convicción de esta directora por resaltar la relevancia de las conexiones entre el centro y su comunidad para facilitar el acceso a recursos y fortalecer la cohesión social.

- Un segundo grupo de dimensiones incluye Visión, valores y propósito compartidos (15,1%) y la Práctica profesional interactiva (11,95%), que, aunque algo menos prominentes, son fundamentales para consolidar la colaboración entre el equipo docente y orientar las acciones hacia metas comunes.
- Un tercer conjunto de dimensiones se encuentra en niveles intermedios, con porcentajes entre el 10,22% y el 8,8%, abarcando el Apoyo mutuo, las Condiciones organizativas y, en menor proporción, el Aprendizaje colectivo (5,73%), este último con una presencia más residual, lo que refleja que la colaboración en el aprendizaje compartido aún no está completamente desarrollada.

Todo esto se corrobora en el análisis de conglomerados como se observa en la figura 13

Figura 13

Análisis de dimensiones de las CPA respecto al centro C.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

El análisis de conglomerados del centro C evidencia que la base de esta comunidad está en el Liderazgo inclusivo y para el aprendizaje, que trabaja construyendo y manteniendo un ambiente de apoyo mutuo y colaboración en el centro, que desarrolla la confianza relacional y el cuidado a sus colegas y usuarios. La directora, Toni, es reconocida no solo por su capacidad de liderazgo, sino por su cercanía y empatía con las familias. Como comenta Martín, monitor del centro:

"Es directora, sí, pero es que ahora es familia. Ella lo vive y nos hace sentir como una familia en la que todos nos ayudamos y queremos contribuir con nuestro aporte."

Este estilo de liderazgo no se basa únicamente en la autoridad, sino en la comprensión profunda de las experiencias y desafíos a los que se enfrentan tanto los docentes como los alumnos. Esta cercanía permite que el equipo se sienta respaldado y que el liderazgo sea visto como algo colaborativo. María Ángeles, otra monitora del centro, destaca cómo la directora sabe delegar y resolver problemas en conjunto:

"Toni sabe dirigirnos y delegar... Cada vez que hay un problema, nos llama y lo resolvemos en equipo. Así es como logramos que todo salga bien y que tengamos una buena relación con las familias y las instituciones."

Este enfoque fortalece el Apoyo mutuo, otra dimensión clave en el centro. La confianza y la colaboración entre los miembros del equipo son esenciales para mantener un ambiente de trabajo donde nadie se sienta solo, y donde siempre hay alguien dispuesto a ayudar. Esto crea una base sólida para el éxito escolar y el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes.

Desde este liderazgo y establecidos unos lazos de confianza relacional y apoyo mutuo, apuestan por ir construyendo y alcanzando una Visión, valores y propósito compartidos a nivel comunitario con capacidad de movilizar más esfuerzos, voluntades y personas en tareas que sumen al proyecto. Para ello, apuestan por generar, armonizar y llenar de contenido el proyecto con más Capital social y redes de interrelación. Esta estructura de dimensiones refleja cómo el centro avanza desde estas dos líneas de trabajo para ir construyendo una identidad compartida que guía todas las acciones hacia un objetivo común: la inclusión y la justicia social. El equipo no solo trabaja internamente, sino que ha establecido redes con otros centros y la comunidad local. Toni menciona cómo colaboran con otros centros en eventos como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, lo que refuerza la inclusión y los valores desde una edad temprana:

"Llevamos años colaborando con los centros de enseñanza... Los niños de los colegios señalan a nuestros alumnos como amigos, lo que refuerza la inclusión."

Estas redes de colaboración también generan Capital social, que se traduce en acceso a recursos adicionales y en el apoyo de las familias y las instituciones locales. María Ángeles describe cómo el equipo ha logrado movilizar a la comunidad en torno a sus proyectos, a pesar de las limitaciones presupuestarias:

"Saca el dinero de donde sea. Si el presupuesto no llega, se hace lo que haga falta, y si hay que implicar a los padres, se hace. Pero ella siempre está allí, la primera en apoyar."

Pero sus puntos más débiles son la Práctica profesional interactiva y el Aprendizaje colectivo. Dos dimensiones para mejorar, pero que empiezan a mostrar evidencias de que el equipo docente se esfuerza

por compartir y mejorar sus prácticas a través de la colaboración. Aunque el intercambio de conocimientos se ha visto limitado por la pandemia y las restricciones de los grupos burbuja, el centro sigue promoviendo un sistema de rotación y formación interna para asegurar que todos los miembros del equipo puedan beneficiarse de las nuevas metodologías. Toni explica cómo uno de los trabajadores del taller implementó una metodología innovadora que luego fue compartida con el resto del equipo:

"Una persona en el taller implementó una metodología de encuadernación que mejoró significativamente el aprendizaje... Contamos con un plan de formación interna para que quienes asisten a cursos compartan lo aprendido."

El monitor Martín también describe cómo el equipo enfrentó el desafío de obtener un certificado de calidad, aprendiendo y colaborando en el proceso:

"Lo más difícil fue obtener los certificados de calidad. Al final, lo logramos y comprendimos la importancia de la accesibilidad y el medio ambiente, aspectos que ya ejecutábamos, pero no habíamos visibilizado."

Finalmente, están construyendo unas Condiciones organizativas, que faciliten la colaboración y el aprendizaje en el centro. El centro ha implementado varias estrategias para mejorar la organización interna, como la rotación de personal y el plan de formación, la pandemia ha impuesto barreras significativas que han afectado estas dinámicas. A pesar de ello, el equipo sigue esforzándose por crear un entorno donde la formación y la colaboración sean posibles.

5.3. Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.

El segundo estudio abarca tanto el objetivo 3 (Seleccionar y profundizar en un caso de estudio longitudinal) como el 4 (Describir el proceso histórico y la evolución de la comunidad seleccionada) desde el prisma de los siguientes interrogantes:

Los resultados del presente estudio se dividen en tres secciones principales que reflejan el progreso y los desafíos del Centro La Algarabía a lo largo de su historia. En la sección 3.2.1. Biograma de ley-centro, se exploran los hitos legislativos y su impacto en la institución, detallando la evolución de la inclusión desde sus comienzos hasta la actualidad y cómo estas leyes han modulado las prácticas del centro, así como el centro ha integrado conceptos del 'Index for Inclusion' y las dimensiones de la CdP-A. La sección 3.2.2. Desarrollo de las fases, describe las etapas clave de crecimiento del centro, destacando la expansión de sus actividades y la integración comunitaria a lo largo de los años. Finalmente, la sección 3.2.3. Análisis global del caso, sintetiza los hallazgos globales del estudio desde el antes hasta el futuro. Todo ello se explica en profundidad a continuación.

3.2.1. Biograma de ley-centro

Tabla 16.

Biograma Ley-Centro

Ley y año	Hito, lucha, personajes clave, barreras, fortalezas, impacto y conceptos de inclusión	Categorías del “Index for inclusión”	Dimensión de la CdP-A
<p>Anterior 1985</p> <p>1982 - LISMI</p>	<p>Hito: La unión de esfuerzos liderados por voluntarios comprometidos con las personas con discapacidad. Antonio Ceres, un farmacéutico local, jugó un papel crucial en los albores del movimiento hacia la inclusión de personas con discapacidad en Villacarrillo. La ayuda de la familia de Toni Crespo, la influencia de su hermano, que padecía síndrome de Down, esta situación personal proporcionó una motivación profunda para Toni y su compromiso con la causa. Lucha: invisibilidad social y el aislamiento que enfrentaban las personas con discapacidad. La lucha incluía también cambiar la percepción pública sobre la discapacidad, desde verla como un tema tabú o una carga, hacia un enfoque de derechos y capacidades. Personajes clave: Voluntarios, Antonio Ceres, Toni Crespo, Antonio Crespo. Barreras: Falta de comprensión sobre la discapacidad, arraigadas en miedos y prejuicios que prevalecían en la comunidad, acompañada de una escasez de creencias en las posibilidades y potencialidades de las personas con discapacidad. Escasez de medios económicos y materiales. Fortalezas: las figuras de Don Antonio Pérez y la directora Toni, cuya visión y determinación impulsaron el proyecto así como el apoyo de algunos familiares. Impacto: estos esfuerzos iniciales comenzaron a allanar el camino para una mayor conciencia de mejora, lo que encadena un despertar de cambio en la sociedad. Concepto de inclusión: Se habla de integración, solo se permitía que la persona estuviera ahí, pero no se le hacía participe. A través de pequeñas reuniones y de la creación de redes de apoyo, se plantaron las semillas para un enfoque de inclusión basado en la comunidad.</p>	<p>DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas</p> <p>Sección A.1: Construcción de comunidad: Los esfuerzos iniciales para crear una red de apoyo y concienciar sobre la discapacidad destacan la importancia de la construcción de comunidad.</p> <p>Sección A.2: Establecimiento de valores inclusivos: El cambio en la percepción pública sobre la discapacidad y la promoción de un enfoque de derechos indican un establecimiento inicial de valores inclusivos.</p>	<p>Visión, valores y propósito compartidos. Fundamental en el inicio, donde se establece el propósito del centro, centrado en la inclusión y la personalización, marcando el norte de sus acciones futuras. La visión compartida de crear un espacio inclusivo y personalizado es el cimiento sobre el que se construye todo lo demás.</p> <p>Responsabilidad compartida: En esta fase inicial, la creación del centro y el establecimiento de su misión básica se apoyaron en el compromiso colectivo de los fundadores y la comunidad, forjando un fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el proyecto.</p>
<p>1985-2000</p> <p>1999 - Ley de Atención a Personas con Discapacidad en Andalucía</p>	<p>Hito: Creación del centro en 1985, compartir espacio con la Universidad Popular, traslado al centro actual en 1991, salidas a la playa en Benalmádena y actividades de teatro en Fuente Pelayo en 1993, incorporación de la Residencia Virgen del Rosario, creación del taller de encuadernación.</p> <p>Inicio de una Convenio con la Junta de Andalucía, 1997. Lucha: Superación de un modelo de beneficencia hacia un enfoque basado en derechos. Ampliación de la oferta educativa y laboral para las personas con discapacidad. Personajes clave: Manuel</p>	<p>DIMENSIÓN B: Producción de políticas inclusivas</p> <p>Sección B.1: Desarrollo de la escuela para todos: La expansión de la oferta educativa y laboral refleja un desarrollo de políticas para incluir a todos.</p>	<p>Aprendizaje colectivo. Durante esta etapa, el centro amplía su oferta de actividades y talleres, fomentando el diálogo profesional y el aprendizaje conjunto. Se buscan activamente conocimientos y competencias para afrontar los retos de la inclusión.</p>

	Sánchez (Alcalde del Ayuntamiento), Diego (Voluntario), Joaquín (Teatro), Milagros Medina (Bibliotecaria). Barreras: Resistencia social y familiar al cambio, limitados recursos económicos. Necesidad de cumplir con nuevos requisitos materiales y funcionales para la estabilidad económica. Fortalezas: La pasión y dedicación de Toni, la ubicación central del centro permitió sinergias con otras instituciones culturales y educativas, enriqueciendo la oferta de actividades. Apoyo institucional. Impacto: Inicio de servicios estructurados para personas con discapacidad, mayor diversificación de actividades prelaborales, diversificación profesional y de integración comunitaria, reconocimiento social, cambio de la percepción social sobre la discapacidad. Concepto de inclusión: Iniciación de la Planificación Centrada en la Persona, Integración en actividades formativas y prelaborales ampliadas.	Sección B.2: Organización del apoyo para la diversidad: El inicio de estructuras de apoyo y la diversificación de programas apuntan a un mayor enfoque en el apoyo para la diversidad.	Trabajo compartido e interrelación profesional. La expansión de actividades y la diversificación de programas reflejan una colaboración intensa y el trabajo compartido entre profesionales de distintas disciplinas.
2001 a 2014. LIONDAU Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad) Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia	Hito: Inicio del Centro Especial de Empleo (C.E.E) en 2001 mediante la creación de Tabisur, compra de furgoneta adaptada, ampliación de usuarios y profesionales, reconocimientos del centro con el Premio Ciudad de Villacarrillo 2008, creación asociación manos inteligentes así como firma de importantes convenios con el entorno. Lucha: Superación de barreras para el empleo ordinario, la necesidad de mantener la calidad y expansión de servicios a pesar de las limitaciones financieras y logísticas, así como la lucha por cambiar las percepciones culturales persistentes sobre la discapacidad. Personajes clave: Juani García (Presidenta de la asociación Manos Inteligentes) usuarios, profesionales del centro, comunidad local. Barreras: Logística y accesibilidad desde zonas rurales, dependencia de fondos externos para mantener y expandir servicios, persistencia de estigmas sobre la discapacidad. Fortalezas: red solidaria que ha abrazado la causa, la capacidad del centro para evolucionar y responder a las necesidades emergentes. Reconocimiento oficial, que valida el trabajo del centro y abre puertas a nuevos recursos. Impacto: Ampliación del alcance del centro y mejor accesibilidad, aumento de usuarios y reconocimiento social. Las actividades y programas han enriquecido la vida de los usuarios y sus familias, ofreciendo oportunidades de desarrollo personal y social. Implementación de un servicio de transporte para la inclusión de zonas rurales. Concepto de inclusión: compromiso comunitario integral, no solo ofreciendo espacios y actividades adaptadas, sino también trabajando hacia un cambio cultural profundo que celebra la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades para todos.	DIMENSIÓN C: Evolución de prácticas inclusivas Sección C.1: Orquestación del aprendizaje: El enfoque en la superación de barreras laborales y la expansión de servicios muestra una evolución en las prácticas de aprendizaje adaptativo. Sección C.2: Movilización de recursos: La adquisición de un vehículo adaptado y la expansión de instalaciones reflejan la movilización de recursos para apoyar la inclusión.	Recursos y Apoyo mutuo. La colaboración con entidades externas y la adquisición de recursos como el vehículo de 16 plazas simbolizan esta etapa. Se establecen estructuras de apoyo mutuo y se facilita la colaboración y participación de todos. Capital social ampliado (redes e interrelaciones institucionales). La colaboración con administraciones públicas y la obtención de financiamiento para proyectos específicos, como el C.E.E. (Centro Especial de Empleo), demostraron un avance significativo en el capital social del centro. La red de apoyo institucional ampliada facilitó la implementación de programas innovadores.
2015-2023 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo	Hito: Certificación de calidad nivel avanzado en 2015, remodelación de instalaciones en 2016, premio Dinamia, plazas de gestión municipal 2018, certificación de calidad nivel óptimo en 2020, hacer frente a la pandemia Covid-19, reconocimiento de la directora Antonio Crespo como premio ciudad de Villacarrillo 2022. Lucha: Esfuerzo continuo para elevar los estándares de calidad y ampliar los servicios, al tiempo que se enfrentaban los desafíos impuestos por la pandemia de Covid-19, demostrando la resiliencia y la adaptabilidad del centro. Adaptación al modelo de ACSA y renovación de vehículo de transporte. Personajes clave: Profesionales del centro, Toni Crespo,	DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas Sección A.1: Construcción de comunidad: Las certificaciones de calidad y las respuestas a la pandemia muestran una continua	Participación auténtica de todos y confianza mutua interrelacional. La obtención de certificaciones de calidad y reconocimientos, junto con la remodelación de instalaciones y la respuesta efectiva a la pandemia, demuestran una confianza sólida en el

<p>Sostenible. Naciones Unidas. (2015).</p> <p>Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO (2021).</p> <p>Reforma del Código Civil para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica (Ley 8/2021, de 2 de junio)</p>	<p>Paquí Hidalgo y Francisco Miralles. Barreras: Adaptación a los estándares de calidad y nuevas leyes de discapacidad, así como a la pandemia de Covid-19, que exigió una rápida adaptación y la implementación de medidas de seguridad para proteger tanto a los usuarios como al personal. Fortalezas: evidenciado en las certificaciones obtenidas, que subrayan la dedicación para ofrecer el mejor servicio posible, clave para superar las barreras impuestas por la pandemia y continuar prestando servicios esenciales, fundamental para la remodelación de instalaciones y la consolidación de la relación del centro con el entorno local. Impacto. El PDI (Plan de Desarrollo Individual) ha sido suplido por el PPA (Plan Personal de Apoyos), el centro se convierte en un referente andaluz en calidad, con instalaciones completamente accesibles. La gestión efectiva durante la pandemia y el reconocimiento de Toni Crespo destacan el impacto profundo del centro en la comunidad y su capacidad para liderar con el ejemplo Concepto de inclusión: Transición del PDI al PPA, donde la persona es protagonista.</p>	<p>construcción y fortalecimiento de la comunidad.</p> <p>Sección A.2: Establecimiento de valores inclusivos: La transición hacia un modelo donde la persona con discapacidad es protagonista refleja un reforzamiento de los valores inclusivos centrados en la autonomía y la capacidad.</p>	<p>liderazgo y los profesionales del centro. Además, la participación auténtica de todos, especialmente la inclusión activa de personas con discapacidad en la toma de decisiones, refleja una nueva era de gobernanza democrática y empoderamiento.</p>
--	--	---	--

La evolución del Centro La Algarabía hacia la inclusión se articula en cuatro etapas clave, cada una marcada por leyes específicas y por las dimensiones de desarrollo de las Comunidades de Práctica Ampliada (CdP-A), así como por las dimensiones clave del "Index for Inclusion". Inicialmente, desde su concepción pre-1985 hasta la Ley LISMI de 1982, el centro se fundamentó en la visión colectiva y la responsabilidad compartida, destacando la importancia de la concienciación social sobre la discapacidad, lo que se alinea con la Dimensión A del Index for Inclusion: Creación de culturas inclusivas, enfocándose en la construcción de comunidad y establecimiento de valores inclusivos. Entre 1985 y 2000, con la Ley de Atención a Personas con Discapacidad en Andalucía de 1999, el centro se expandió, promoviendo un enfoque basado en derechos y enfatizando el aprendizaje y el trabajo colectivos, reflejando la Dimensión B: Producción de políticas inclusivas, desarrollando la escuela para todos y organizando apoyo para la diversidad. La tercera etapa, de 2001 a 2014, señalada por legislaciones como LIONDAU y la Ley de Promoción de la Autonomía Personal, subraya el rol del apoyo mutuo y el capital social ampliado, enfocándose en la integración laboral y superación de estigmas, destacando la Dimensión C: Evolución de prácticas inclusivas, a través de la orquestación del aprendizaje y movilización de recursos. Finalmente, desde 2015 hasta 2023, el centro se ha consolidado como referente en calidad e inclusión, adaptándose a los retos modernos como la pandemia y alineándose con la Agenda 2030 de la ONU y las reformas legislativas recientes, continuando su enfoque en la creación de culturas inclusivas. Este recorrido demuestra el impacto transformador de las CdP-A y del "Index for Inclusion" en fomentar una inclusión efectiva y un avance continuo en el ámbito de la discapacidad.

3.2.2. Desarrollo de las fases.

3.2.2.1 En los albores de la inclusión, antecedentes y primeros pasos. Anterior 1985.

En un contexto marcado por la invisibilidad y la marginación de las personas con discapacidad en Villacarrillo, surge una iniciativa liderada por individuos comprometidos con la causa de la inclusión social. Este esfuerzo inicial, personificado en la experiencia de una voluntaria en una pequeña asociación, refleja el impulso comunitario para cambiar la realidad de estas personas. La asociación, presidida por don Antonio Ceres, un farmacéutico local, se convierte en el germen de lo que posteriormente sería el centro de La Algarabía.

La narrativa de este periodo inicial destaca el vacío asistencial y de oportunidades para las personas con discapacidad, un vacío que la asociación buscó llenar a través de encuentros y actividades que promovían la inclusión y la socialización. En palabras de Toni Crespo, la directora del centro:

“Mi primera participación fue como voluntaria en una asociación de personas con discapacidad cuando aún no existía Centro... Pasaban su vida en casa, no tenían relación con nadie, era impensable verlos dándose un paseo. La asociación de padres presidida por don Antonio Pérez, un farmacéutico de nuestro pueblo que conocía bien, por su trabajo, la falta de apoyo y la soledad en que vivían las personas que tenían en casa una persona con discapacidad. Él me animó mucho para este cambio en mi vida profesional. Los fines de semana nos reuníamos en un salón de Cáritas parroquial, un grupo de jóvenes de nuestra parroquia de la Asunción, algunos familiares y un grupo minoritario de chicos. En la mayoría de los casos, no habían tenido acceso a la escuela. Eran sus primeras actividades fuera del hogar. Lo pasábamos genial, la ilusión y las ganas de pasarlo bien eran comunes, no había diferencias”

Diego, otro protagonista de esta historia, ofrece un testimonio complementario que ilumina las dificultades y retos enfrentados en los inicios del proyecto. La escasez de medios y el estigma asociado a la discapacidad no fueron obstáculos insuperables, sino catalizadores que fortalecieron la determinación del grupo.

En este relato sobre Toni, Diego destaca el vacío existente antes de la creación del centro, enfatizando la necesidad de un cambio y la motivación inicial para empezar a trabajar por la inclusión social de personas con discapacidad en Villacarrillo.

“En aquel entonces este tipo de problemas se solían ocultar... el Ayuntamiento trataba de crear un centro... Se contaba con muy pocos medios... Toni movía mucho el tema como voluntaria... Que era maestra, me parece. Y que su hermano tenía síndrome de Down y entonces estaba muy sensibilizada con los problemas. Y por supuesto desde ese momento se volcó muchísimo en el proyecto”

Este contexto de esfuerzo y solidaridad, marcado por desafíos y por la convicción de lograr un cambio significativo, sienta las bases para la evolución futura del centro. La conjunción de estos elementos, en un entorno inicialmente adverso, moldeó su misión y valores fundamentales, proyectando un legado de inclusión y justicia social.

3.2.2.2. De 1985 a 2000: Crecimiento y expansión comunitaria

Inicio de una Nueva Era: 1985

La transformación del Centro La Algarabía comenzó en 1985, marcando el inicio de una etapa crucial en su desarrollo. Gracias al apoyo del Ayuntamiento de Villacarrillo, presidido por don Manuel Sánchez, se estableció un recurso dedicado a personas con capacidades diversas, proporcionando a estos individuos una vida social más allá del ámbito familiar. Esta acción no solo representó un cambio radical para los usuarios del centro, sino que también significó el reconocimiento de sus derechos y capacidades dentro de la comunidad. Así, la directora del centro afirma:

“En el año 85 nuestra asociación ve cumplido su deseo: tener un centro en nuestro pueblo. El ayuntamiento de Villacarrillo, presidido en aquel momento por don Manuel Sánchez, pone en marcha un recurso para personas con capacidades diversas. Se inicia una etapa importante, nuestros chicos comienzan a tener vida social. Qué importante, verdad. Hasta este momento, su vida era solo familiar. Los comienzos, pues como todo comienzo, no fueron fáciles. Pocas personas creían en sus capacidades, ni siquiera en el seno de sus propias familias. Comenzamos con ocho usuarios... Se fue abriendo mucho camino porque compartíamos espacio con la Universidad Popular, el centro de adultos y la biblioteca”

Desafíos Iniciales y Superación. 1986-1989.

Este período inicial fue un testamento a la perseverancia y al compromiso con la causa de la inclusión, donde la lucha por hacer valer los derechos de las personas con discapacidad se encontró con escepticismo incluso dentro de sus propias familias. De este modo, la directora relata:

“Durante varios años trabajé sola. Me recorría los domicilios de Villacarrillo y anejos donde sabía que había una persona con discapacidad para ofrecerles el recurso o la respuesta. Me contestaban: Aquí no tenemos ese problema; o mi hijo o hija donde mejor está es en casa, en la compañía de su

familia; o ¡Si mi hijo no puede hacer nada! (cuando le hablabas de la Terapia Ocupacional). ¡Qué impotencia me generaban estas respuestas que, además, yo no comprendía! Pero que ahora yo, desde el prisma de la experiencia, comprendo perfectamente: las familias y los chicos tenían miedo a lo desconocido, el miedo a salir de ese espacio de confort”

Expansión de Actividades y Reconocimiento. Del 1990 al 1995.

La expansión del centro se aceleró con la introducción de diversas actividades y talleres, incluyendo un taller de encuadernación que comenzó a generar pequeños ingresos vendiendo sus productos en el mercadillo local. La participación en eventos deportivos provinciales y la colaboración con diferentes entidades y programas locales reflejan el Villacarrillo más solidario, evidenciando un fuerte apoyo comunitario al centro. La integración del centro de adultos y el centro de mayores, los viajes organizados, como los viajes a la playa de Benalmádena y la participación en el Certamen Nacional en Fuente Pelayo en 1993, no solo brindaron a los usuarios experiencias nuevas y emocionantes, sino que también reforzaron su autoestima y sentido de pertenencia. Esto se ilustra con las palabras de Diego, que afirma:

"Se empezaron a hacer actividades... se creó un taller de encuadernación... Y ellos empezaron a hacer viajes... Recuerdo que al principio íbamos a la playa... ¡Era una cosa extraordinaria! No había fin, tú ya estabas allí arrastrado y ellos seguían y vamos y venga y tiraban de ti"

A lo que Joaquín, añade:

“Yo creo que la primera vez que fuimos a Fuente Pelayo cuando hemos ido al Certamen Nacional. En el año 93. Y ellos viendo los resultados que otra gente diferente a lo de su pueblo le están aplaudiendo. Y luego en Fuente Pelayo como hay casi como una convivencia porque allí están un par de días o tres de varios grupos de otros centros de Segovia de León de Soria de Valladolid. Una cosa que les llamó mucho la atención es el verse a ellos, a otros con su misma identidad.”

Este momento no solo fue significativo por el reconocimiento externo y la validación de las habilidades y talentos de los participantes, sino también por el impacto profundo en su autoestima y percepción de sí mismos. La oportunidad de interactuar con otros grupos similares de diferentes partes de España ayudó a los chavales a darse cuenta de que no estaban solos en su viaje, que había más personas como ellos, enfrentando desafíos similares y superándolos con éxito. La risa y la alegría compartida en estos momentos reflejan la esencia del crecimiento y la expansión comunitaria del centro, subrayando cómo actividades como el teatro pueden ser poderosas herramientas de cambio y concientización social.

Apoyo Institucional: Firma del convenio con la Junta de Andalucía. 1996-2000.

Este momento representa un punto de inflexión para el centro, donde el apoyo y reconocimiento de las administraciones públicas permitieron una expansión significativa de sus capacidades y servicios. La firma del convenio de colaboración con la Junta de Andalucía en 1996, como afirma la directora: “[...] fue un hito. No solo aseguró la continuidad de nuestro trabajo, sino que también nos abrió puertas a nuevos recursos y posibilidades de colaboración que antes parecían inalcanzables”. La directora se refiere a esta etapa como “una época de experimentación y aprendizaje. Cada actividad, cada taller que iniciábamos era una aventura. Nos enseñó la importancia de la paciencia, la creatividad y, sobre todo, la conexión humana”.

La firma del convenio con la administración aseguró su continuidad y abrió nuevas posibilidades de colaboración y desarrollo. Esta etapa ayudó a consolidar el papel del centro en la atención a la diversidad y la integración comunitaria.

Desde su inicio en 1985 hasta la firma del convenio con la Junta de Andalucía en 1996, el Centro La Algarabía ha sido un motor de cambio, impulsado por la determinación de Toni Crespo y un notable apoyo comunitario. Este periodo de formación, enriquecido por actividades diversas y por la creación de espacios inclusivos, no solo fortaleció la cohesión social, sino que también sentó las bases para un futuro de mayor integración. La comunidad de Villacarrillo, unida en su apoyo, junto con el reconocimiento institucional, prometió una etapa subsiguiente de consolidación y expansión, marcando un camino hacia una inclusión aún más profunda y significativa.

3.2.2.3. Amplia implicación de las Administraciones Públicas. 2001-2014

En el transcurso de 2001 a 2014, el Centro experimentó una transformación significativa, marcada por el lanzamiento del Centro Especial de Empleo (C.E.E.) en 2001, financiado por la Consejería de Empleo. Esta iniciativa representó un salto hacia adelante en la inclusión laboral, permitiendo la contratación de usuarios del centro y reflejando la capacidad laboral de los usuarios tras la formación previa de la anterior etapa. En este mismo año, la adquisición de un vehículo de 16 plazas brindó nuevas oportunidades de ocio y mejoró la calidad de vida diaria de los usuarios.

Joaquín, voluntario y director del grupo carátula

En torno no sé que año, entró o se hizo el centro ocupacional Tavisur. La empresa, como digamos que, a nivel de empresa, ya para poder contratarlo oficialmente, el Ayuntamiento tiene Tavisur, que es una empresa, un centro ocupacional, gente que tiene una discapacidad y que se le ofrece un cierto puesto de trabajo.

La creación del C.E.E. mediante Tavisur, patrocinado por el Ayuntamiento, subraya la importancia de la administración pública en el apoyo al centro.

La asociación "Manos Inteligentes", liderada por Juani García desde 2007, se convirtió en un pilar clave, dando posibilidad y acceso a servicios extra para el centro, como fisioterapia, logopedia, etc. Siempre pensando en la mejora de la calidad de vida del usuario. De este modo, la directora destaca el valor de estas colaboraciones, al indicar:

“Tengo que poner en valor el papel de las asociaciones. ¡Qué importante ha sido, es, y será la labor de las asociaciones como motores de cambio al lado de la Administración pública! Gracias hoy a la asociación Manos Inteligentes, a su presidenta Juani García, una madre luchadora que deja todo de lado cuando la necesitamos”

Juani, la presidenta de la mencionada asociación evidencia lo indicado por la directora, al afirmar: "Me estoy moviendo mucho con ellos. Y dejo todo lo que tengo para venir. Me llaman y allí estoy yo”.

El año 2012 estuvo marcado por grandes convenios con el entorno, entidades externas como la Fundación Caja Rural y la Diputación Provincial de Jaén han jugado un papel crucial en el respaldo financiero y en la mejora de los servicios ofrecidos por el centro, lo que ha llevado a una expansión significativa en su capacidad para brindar terapias especializadas y proyectos innovadores. Marí Ángeles, una trabajadora del centro, lo expresa del siguiente modo: "Los que más nos apoyan casi siempre son la Fundación Caja Rural, la Diputación Provincial de Jaén y la Junta de Andalucía [...]. Esto ha mejorado todavía más la atención y la calidad que le damos a los usuarios".

También, es importante destacar los convenios de colaboración como el del día 3 de diciembre, Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que se usó como pretexto para colaborar con todos los centros educativos de la zona y concienciar a los más pequeños desde la raíz, en una convivencia normalizada entre todos.

La directora, expresa que la colaboración con los centros cumplía un doble objetivo:

“Uno de ellos es que se están trabajando los valores con los niños de los colegios, que es tan importante. Y otro, nosotros también nos estamos un poco aprovechando, porque estamos introduciendo a nuestros chicos [en la comunidad]. De hecho, los nenes de los colegios [decían cuando los encontraban por el pueblo]: ‘¡Mamá, mamá, mira mi amigo, el mayor!’ Entonces, ya nos hemos implicado a un nivel más amplio.

Este período consolidó su papel en la vida de la comunidad y fortaleció el sentido de pertenencia y apoyo mutuo, fundamentales para el éxito y la identidad del centro. La implicación de administraciones públicas

y entidades privadas ha sido indispensable en este proceso, marcando una etapa de desarrollo y consolidación para el Centro La Algarabía. La implicación personal de las familias donde agentes como el conductor del centro adquiere un valor de educador y pieza clave del centro, al ser una persona que tiene una constante visión día a día de las situaciones familiares...

Salva también destaca la importancia de las relaciones con las familias de los usuarios:

"Yo veía a las familias más que a mi propia madre, visitaba sus casas varias veces al día. Este contacto constante nos ayudó a construir una relación fuerte y de confianza con las familias."

Junto con el soporte administrativo creciente, subraya cómo esta etapa estuvo caracterizada por un fortalecimiento de la infraestructura y un mayor respaldo institucional, lo que a su vez incrementó la capacidad del centro para brindar servicios y apoyo, proyectando una siguiente etapa prometedora hacia una inclusión más integral, efectiva y de calidad.

3.2.2.4. La Algarabía referente, proyectando el futuro. 2015-2023

Esta época empieza marcada por el reconocimiento del centro como líder a nivel andaluz, en 2015, enfatizando su certificación de calidad avanzada dentro de la Agencia de Calidad Sanitaria de Andalucía. El centro se consolida como referente en la inclusión social y sanitaria, reflejando un compromiso continuo con la excelencia y la innovación en el campo de la atención a personas con discapacidad.

Seguidamente, el análisis revela cómo la autoconciencia y el reconocimiento formal de la calidad del servicio, han marcado un punto de inflexión para el centro, evidenciando la importancia de la certificación en su evolución y reconocimiento, como expresa Martín, uno de los trabajadores del centro: "La certificación en calidad, ser referente a nivel provincial y de Andalucía tiene mucho mérito. Nosotros lo veníamos haciendo y veníamos trabajando así de bien. Pero todo ese proceso nos hizo ser conscientes de lo que teníamos"

Además, destaca su papel fundamental en promover una inclusión genuina en todas las esferas de la vida comunitaria, tal como lo describe Antonio, concejal del Ayuntamiento del pueblo:

" Es un centro referencia en el tema de la diversidad y de las capacidades diferentes a nivel diría comarcal incluso autonómico. Todos los usuarios y usuarias de la Algarabía participan en la mayoría de las actividades que se organizan desde el Ayuntamiento, desde el ámbito de cultura, deportes, igualdad... En el ámbito que quieras siempre están ellos presentes. Donde vayas, pues te van a decir que todos los nenes o niñas quieren entrar ahí, porque es un centro referencia. Nosotros, cuando organizamos, por ejemplo, desde deportes, cualquier tipo de actividad o desde juventud, lo primero

que pensamos es en ellos. Pero no solo que suban de forma aislada, la idea es que suban y se integren, lo que es la inclusión real"

En 2018, las plazas de gestión municipal cobraron gran importancia como herramientas clave para la democratización del acceso a servicios públicos esenciales, fomentando la inclusión social y económica de la comunidad. Estas plazas jugaron un papel vital en el fortalecimiento de la gobernanza local, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos al garantizar una gestión más cercana y adaptada a sus necesidades específicas. Este enfoque se ve reforzado por el agradecimiento expresado por Toni hacia las figuras municipales, subrayando el esfuerzo conjunto para diversificar y mejorar los servicios ofrecidos a los usuarios:

El esfuerzo de nuestro ayuntamiento hoy ha sido clave gracias al alcalde y a la concejala del área de servicios sociales, que habéis pasado por la historia de este centro gracias. Francisco Miralles y Paqui Hidalgo que hoy muy bien los representáis, por hacerme tan fácil mi trabajo, por responder siempre positivamente a mis demandas que no son otras que las dicta mi otra gran familia, La Algarabía

Nuevamente, en 2020, gracias al esfuerzo conjunto de diversas entidades y personas, el centro alcanza un hito en la calidad y la inclusión, logrando una certificación de nivel óptimo por la Agencia de Calidad Sanitaria Andaluza, único centro a nivel andaluz: "Es el único centro de Andalucía que está certificado a nivel óptimo dentro de la Agencia de Calidad Sanitaria, según el manual de Centros de Día de la Agencia de Calidad Sanitaria Andaluza y muy próximo a la excelencia".

El estudio también considera la resiliencia del centro durante la pandemia, demostrando su papel esencial en ofrecer soporte y alivio a las familias y usuarios en momentos críticos. Esta etapa destaca la capacidad del centro para adaptarse a nuevos desafíos mientras mantiene su compromiso con la comunidad. Como destaca y valora Loli, familiar de un alumno del centro,

"el centro ha sido otro referente durante la pandemia. Eso ha sido un alivio para todas las familias, pero de los grandes"

Salva menciona los esfuerzos para mantener la sostenibilidad del centro:

"Buscar soluciones intermedias y adaptarnos a los cambios ha sido clave para asegurar la continuidad del centro. Siempre estamos buscando maneras de mejorar y adaptarnos a las necesidades actuales."

Además, las experiencias de Mari Carmen, Pilar, y Cati (alumnas del centro) refleja una trayectoria de crecimiento y disfrute constante, donde cada día ha sido una oportunidad para vivir momentos de calidad y bienestar. Así, Pilar, por ejemplo, al mostrar su dificultad para destacar un solo evento o actividad da testimonio de la riqueza y diversidad de experiencias que el centro ha ofrecido: "¿Viajes? Pues hecho un

montón. Que no que sé decirte porque todos los viajes me gustan y entonces no me acuerdo de ninguno porque todo me gusta". En la misma línea, Mari Carmen, apoya a su compañera, haciendo referencia a la cantidad de actividades realizadas al expresar "Yo qué sé, si no lo apunto un papel, ya no me acuerdo, como dice Pilar". Y Cati reafirma su satisfacción con las actividades realizadas cuando añade: "A mí me gusta todo igual. Igual que a ellas".

Estos relatos subrayan la excelencia de las propuestas y acciones del centro para la mejora de la calidad de vida diaria que han disfrutado sus usuarios, evidenciando una constancia y sostenibilidad en su bienestar emocional y social.

En definitiva, los resultados obtenidos del análisis cualitativo ilustran cómo el centro ha evolucionado hasta convertirse en un referente en el ámbito de la atención a personas con discapacidad, reflejando una historia de superación, compromiso y transformación social que resuena tanto a nivel individual como comunitario. Mirando hacia el futuro, Toni comparte una visión optimista, anticipando desafíos y manteniendo el enfoque en la inclusión y calidad:

"Veo un centro que continúa evolucionando, que no solo responde a las necesidades actuales sino que anticipa los desafíos del mañana. Nuestra meta es seguir siendo líderes en inclusión y calidad, siempre con el corazón y la mente abiertos a lo que venga".

Este enfoque proactivo hacia el futuro asegura que el centro permanezca a la vanguardia de la inclusión y el apoyo a personas con discapacidad.

3.2.3. Análisis global del caso

El análisis global del caso presenta una evolución multidimensional del centro, considerando las variables críticas de inclusión, liderazgo y dinámicas comunitarias. La tabla 17 sintetiza los hallazgos y refleja el cambio progresivo de prácticas y perspectivas a lo largo del tiempo.

La selección de temáticas emergentes como liderazgo, inclusión y prospectiva es crucial debido a su impacto constante y evolutivo en el desarrollo del centro. El liderazgo es esencial porque influye en todas las fases de crecimiento del centro, desde la formulación de la visión hasta la implementación de prácticas inclusivas y adaptativas. Este, junto con la inclusión, que es fundamental para fomentar un entorno de participación y equidad, y la prospectiva, que permite anticipar y prepararse para futuros desafíos y oportunidades, proporciona una lente comprensiva para evaluar cómo el centro ha evolucionado y hacia dónde se dirige.

Además, analizar los problemas permite identificar y abordar los desafíos persistentes que podrían obstaculizar el progreso hacia una inclusión efectiva y un liderazgo sólido. Simultáneamente, hay que

destacar las fortalezas revela las capacidades y recursos que el centro ha utilizado con éxito, ofreciendo modelos replicables y prácticas ejemplares que pueden ser fortalecidas y extendidas. Por otro lado, la elección de explorar temáticas adicionales asegura que el estudio capte una gama más amplia de influencias y resultados, proporcionando una comprensión holística que refleja tanto las complejidades actuales como las potenciales direcciones futuras del centro.

Tabla 17

Trayectoria Evolutiva del C.D.O. La Algarabía

Categorías	Antes	Ahora	Hacia Dónde Va
Inclusión	Integración básica con limitada adaptación al individuo.	Participación plena y equitativa con entornos adaptados.	Innovación continua para una inclusión personalizada y tecnológicamente asistida.
Liderazgo	Centralizado y dirigido, enfocado en la gestión y administración.	Inclusivo, empoderador y orientado a la transformación social.	Liderazgo co-creativo y horizontal que fomenta la innovación y el compromiso comunitario.
Prospectiva	Mejorar la atención y asistencia a personas con discapacidad.	Alcanzar una inclusión real y efectiva, respetando la dignidad y los derechos.	Establecer un estándar de excelencia en inclusión a nivel nacional e internacional.
Fortalezas	Compromiso inicial y sensibilización hacia la discapacidad.	Conciencia social elevada, recursos mejorados y programas especializados.	Resiliencia, adaptabilidad y capacidad de anticipación a futuras necesidades sociales.
Problemas	Falta de reconocimiento y recursos; resistencia al cambio.	Necesidad de consolidar avances y superar barreras estructurales.	Gestionar la adaptación a nuevas realidades sociales y tecnológicas manteniendo la calidad.
Temáticas	Asistencia y cuidado, actividades de integración básica.	Derechos de las personas con discapacidad, educación inclusiva y empleabilidad.	Sostenibilidad, responsabilidad social corporativa, y ampliación de la inclusión a todos los sectores.

Fuente: Elaboración propia

Desde sus inicios con prácticas de integración básica, el centro ha avanzado hacia una participación plena y equitativa, enfocándose ahora en innovaciones para una inclusión personalizada y tecnológicamente asistida. En términos de liderazgo, se ha transitado de un enfoque centralizado a uno que es empoderado y transformador, con una proyección hacia un liderazgo co-creativo que fomenta la innovación y el compromiso comunitario. Finalmente, la prospectiva del centro ha evolucionado desde mejorar la atención básica hasta establecer estándares de excelencia en inclusión a nivel nacional e internacional. Estos cambios no solo destacan las fortalezas acumuladas y los problemas superados, sino que también delinean un futuro en el que el centro continúa adaptándose y liderando en el ámbito de la inclusión educativa y social.

5.4. Estudio 4. Liderazgo inclusivo y desde el medio para el desarrollo del Centro Ocupacional La Algarabía

Los resultados para contestar al objetivo 5. (Profundizar en los elementos claves del desarrollo del centro, tales como liderazgo) se organizan contestando a las siguientes tres preguntas:

¿Cómo ha sido el desarrollo identitario y profesional de Toni como líder inclusiva en el centro educativo para promover el desarrollo de una comunidad inclusiva?

En la tabla 18 se muestra de forma cronológica la historia de vida de Toni desde una visión más formal y estructurada de sus etapas, además se trata de vincular cada etapa con las dimensiones del Index for Inclusión y de las CdP-A.

Tabla 18

Historia de vida Toni

Etapa	Hito, leitmotiv, personajes clave, barreras, fortalezas, impacto y conceptos de inclusión	Relación del liderazgo con las Categorías del “Index for Inclusion”	Relación del liderazgo con las Dimensiones de la CdP-A
Infancia y Juventud	<p>Hito: Crecimiento junto a su hermano con síndrome de Down. Lucha/ Leitmotiv: Voluntariado en Cáritas para atender a personas con discapacidad. Impacto: Motivación inicial para trabajar en inclusión, basada en los valores familiares. Personajes Clave: Familia de Toni, y en especial su hermano con síndrome de Down. Barreras: Estigmatización social hacia la discapacidad en su entorno. Fortalezas: Inculcación de valores familiares de empatía, responsabilidad, solidaridad y sacrificio. Conceptos de Inclusión: La inclusión comienza en el entorno familiar, impulsada por valores inculcados desde la infancia.</p>	<p>Creación de Culturas Inclusivas: Los valores familiares, que son la base del liderazgo de Toni, se traducen en la creación de una cultura inclusiva desde sus primeras experiencias. La experiencia personal con su hermano impulsa a Toni a crear una cultura inclusiva que trasciende el ámbito familiar, sentando las bases para un entorno comunitario y profesional inclusivo.</p>	<p>Visión, Valores y Propósito Compartidos: Los valores de empatía y responsabilidad inculcados por su familia forman la base de su visión inclusiva, que se centra en la dignidad y el respeto hacia las personas con discapacidad.</p>
Inicio y Desarrollo del Centro Ocupacional	<p>Hito: Fundación y expansión del Centro Ocupacional Algarabía, motivada por su conexión con su pueblo. Lucha / Leitmotiv: Superación de la exclusión social y económica; llamar puerta por puerta, teatro, primeras salidas a la playa, LISMI Impacto: Primeros pasos en la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad, bienestar emocional de los usuarios y familiares Personajes Clave: Maribel, como persona de apoyo así como Salva, empatizando y se ganándose el cariño de las familias, voluntarios, Diego entre otros, Joaquín en el teatro, el apoyo de familiares como Loli. Barreras: Resistencia comunitaria, falta de infraestructura, económicas y apoyos. Fortalezas: Resiliencia, liderazgo y apoyo mutuo. Conceptos de Inclusión: La inclusión como compromiso personal, superación de barreras institucionales. proceso evolutivo y multifacético.</p>	<p>Producción de Prácticas y Políticas Inclusivas: La decisión de Toni de ir puerta por puerta no solo demuestra la cercanía con su entorno, sino que promueve cambios tangibles en la exclusión social. La participación activa de personajes clave como Joaquín en el teatro, Maribel en el apoyo personal así como Salva el conductor se convierte en un modelo de la empatía y cuidado que Toni fomenta en su equipo, así la líder impulsa la evolución de estas</p>	<p>Liderazgo y Apoyo mutuo: El liderazgo de Toni en esta etapa inicial se basa en su capacidad para generar confianza y colaboración entre los diferentes actores del centro. A través de un enfoque de liderazgo inclusivo, Toni no solo inspira a su equipo a superar barreras, sino que también promueve un ambiente de apoyo mutuo donde voluntarios, profesionales y usuarios trabajan juntos hacia objetivos comunes. Este liderazgo colaborativo fomenta el sentido de pertenencia y refuerza la responsabilidad compartida, movilizándolo a todos para crear una comunidad inclusiva en la que cada miembro contribuye de manera activa al bienestar del colectivo.</p>

		prácticas en el centro y en la comunidad.	
Consolidación del Liderazgo	Hito: Reconocimiento Premio Ciudad de Villacarrillo al centro, fundación de la Asociación Manos Inteligentes y firmas de convenios. Lucha/Leitmotiv: Mantener la calidad y ampliar los estándares de inclusión a través de la asociación, convenios y ampliación del personal. Impacto: Ampliación del personal y la atención personalizada del usuario. Personajes Clave: Juani, familiar y presidenta de la asociación, Ayuntamiento y personal del centro. Barreras: Sostenibilidad económica y gestión de recursos. Fortalezas: Perseverancia y visión estratégica Conceptos de Inclusión: La inclusión como un compromiso institucional y comunitario.	Creación de Cultura Inclusivas: El reconocimiento con el "Premio Ciudad de Villacarrillo" y la fundación de la Asociación Manos Inteligentes refuerzan una cultura de inclusión en la comunidad, ya que destacan la labor del centro en la integración de personas con discapacidad.	Capital Profesional y Redes: La fundación de la asociación y los convenios reflejan una expansión del capital profesional del centro. A través de alianzas con entidades locales y la ampliación del personal, se consolidan redes que facilitan la sostenibilidad y permiten aumentar los recursos disponibles. Este enfoque estratégico permite a Toni y su equipo mejorar la atención personalizada, al mismo tiempo que refuerzan la capacidad del centro para actuar como agente de cambio inclusivo dentro de la comunidad.
Madurez Profesional	Hito: Acreditación en Calidad. Nivel óptimo y pandemia COVID-19 Lucha/Leitmotiv: Reconocimiento del trabajo de transformación e inclusivo, adaptación a los desafíos de la pandemia de COVID-19. Impacto: Transformación del centro en un modelo de excelencia inclusiva, resiliencia organizativa y una ética profesional centrada en el cuidado. Personajes Clave: Equipo profesional del centro y familiares Barreras: Insuficiente tiempo y apoyos laborales para el trabajo de la acreditación, desafíos durante la pandemia. Fortalezas: Adaptabilidad, sacrificio, determinación, apoyo y fundamentados en la ética para afrontar problemáticas. Impacto: Conceptos de Inclusión: La inclusión como un proceso dinámico que se adapta a nuevas circunstancias.	Mantener las prácticas inclusivas en condiciones adversas. Lograr la acreditación de calidad y enfrentar los desafíos de la pandemia. La capacidad del centro para adaptarse y mantener sus valores inclusivos durante tiempos de crisis destaca el aprendizaje colectivo y la práctica profesional interactiva. Toni promovió una cultura de mejora continua, donde la inclusión se fortaleció a través del trabajo conjunto, la adaptabilidad y el compromiso con los estándares de calidad.	Condiciones Organizativas, Aprendizaje Colectivo y Práctica Profesional Interactiva: Toni supo optimizar los recursos y fomentar una estructura de trabajo colaborativo, con apoyos mutuos y responsabilidades compartidas. La resiliencia del equipo, junto con la ética de trabajo, permitió enfrentar las barreras laborales y la crisis sanitaria sin comprometer el compromiso con la inclusión. Además se involucró en un proceso de colaboración para adaptar sus prácticas a los estándares de calidad y a las nuevas necesidades surgidas por la pandemia. Este proceso interactivo, donde el personal y las familias trabajaron de manera conjunta, fortaleció la capacidad del centro para adaptarse y continuar su labor inclusiva en condiciones adversas.
Legado y Continuidad	Hito: Reconocimiento premio ciudad Villacarrillo a Toni. Lucha/Leitmotiv: Preparación de nuevos líderes, adaptación a nuevas normativas, mantener la relevancia y efectividad del centro en tiempos cambiantes así como futuros retos	Mantener y adaptar la cultura inclusiva: Toni fomenta una cultura de cuidado centrada en el bienestar de los usuarios y la confianza	Visión, Valores y Propósito Compartidos: Toni se enfoca en transmitir su visión inclusiva y los valores que la sustentan a la próxima generación de líderes, asegurando la continuidad de su

	<p>Impacto: Sostenibilidad de la misión del centro, transmitiendo los valores fundamentales del centro, garantizando el bienestar del usuario como eje para afrontar futuros retos. Personajes Clave: Toni como líder, familias, trabajadores y entorno comunitario</p> <p>Barreras: Transición generacional y desafíos post-pandemia.</p> <p>Fortalezas: Compromiso con la continuidad y el legado, apoyo de la comunidad, basados en la gran ética y confianza del centro. Conceptos de Inclusión: La inclusión como un legado que debe ser transmitido y adaptado a nuevas generaciones.</p>	<p>mutua. Al transmitir sus valores y visión a las futuras generaciones, asegura que la cultura inclusiva del centro perdure, manteniendo un enfoque holístico en las personas con discapacidad y fortaleciendo el entorno colaborativo y de apoyo dentro del centro y la comunidad</p>	<p>legado. El cuidado personal del usuario ha sido siempre el pilar central de su liderazgo, un aspecto que Toni busca mantener frente a futuros retos y problemáticas. La ética profesional del centro se ha cimentado en el bienestar emocional y físico de las personas con discapacidad, creando un entorno de confianza mutua entre usuarios, familias y trabajadores. A medida que el centro enfrenta nuevos desafíos, como la transición generacional y la adaptación a normativas, Toni sigue poniendo especial énfasis en preservar esta cultura de cuidado y apoyo personalizado.</p>
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, a continuación, se muestra la evolución de Toni.

La evolución del liderazgo de Toni en el Centro Ocupacional Algarabía puede dividirse en varias fases, cada una marcada por hitos clave, leitmotivs, barreras y un impacto significativo en la comunidad inclusiva que se ha forjado. Desde su infancia, Toni estuvo motivada por su experiencia personal con su hermano con síndrome de Down, lo que sembró las bases de un liderazgo inclusivo basado en valores familiares de empatía y responsabilidad. Durante el inicio y desarrollo del centro, Toni enfrentó barreras económicas y sociales, pero logró superarlas poco a poco, este enfoque permitió la creación de un centro inclusivo que no solo impactó a los usuarios, sino que también fortaleció el bienestar de sus familias.

En la etapa de consolidación del liderazgo, la obtención de premios y la expansión de la Asociación Manos Inteligentes reflejan cómo Toni ha logrado institucionalizar la inclusión, ampliando el personal y estableciendo convenios que aseguran la sostenibilidad del centro. El reconocimiento de calidad durante la fase de madurez profesional, junto con su capacidad para gestionar los desafíos de la pandemia, consolidan su visión y valores centrados en el cuidado de los usuarios. Finalmente, en la etapa de legado y continuidad, Toni se enfoca en preparar a la nueva generación de líderes, asegurando que los principios de inclusión y bienestar sigan siendo los pilares del centro en el futuro, garantizando su sostenibilidad y relevancia. A lo largo de su trayectoria, su liderazgo ha sido un reflejo de su compromiso con el bienestar y la dignidad de las personas con discapacidad, creando una comunidad inclusiva y resiliente

¿Qué características tiene el liderazgo ejercido por Toni en el centro educativo para promover el desarrollo de una comunidad inclusiva con capacidad de agencia?

Liderazgo resiliente y transformador

Desde sus primeros pasos en el ámbito de la discapacidad, Toni mostró una resistencia y capacidad para transformar su entorno que definieron su estilo de liderazgo. Su objetivo inicial era claro: quería incluir a las personas con discapacidad en la comunidad. Sin embargo, lo que encontró en sus primeros años fue una barrera social significativa.

"Comencé sola, vamos, sola... Junto con algunas familias, con una lucha que era la inclusión de las personas con discapacidad en el medio comunitario."

Pero no fue fácil. Como lo describe Joaquín:

"todo el mundo se avergonzaba de sacar a su chaval o a su hermano o a su sobrino... los tenían escondidos en casa."

Toni, en un ejemplo clásico de liderazgo resiliente, se enfrentó a esta situación y fue de puerta en puerta buscando chavales. Esta perseverancia, a pesar del rechazo inicial, fue clave para que el proyecto comenzara a tomar forma. Diego, por su parte, comenta:

"Toni insistía en los anejos, visitando familias que no querían llevar a sus hijos al taller, pero ella seguía insistiendo".

Además, su capacidad para no rendirse cuando las condiciones eran adversas se evidenció en situaciones como la pandemia. Esta resistencia ante las dificultades se convirtió en una piedra angular de su liderazgo y permitió que el centro creciera a pesar de las barreras sociales. Martín también resalta esta característica en Toni, señalando:

"aunque le cueste mucho trabajo, lo hace adaptándose a todo tipo de situaciones".

Incluso cuando las instituciones no apoyaban su causa, Toni no se detenía. En un momento crucial en 2021, jueces que visitaron la algarabía comentaron sobre la nueva ley que afectaba a las personas con discapacidad, pero uno de los jueces no creía que las personas con discapacidad tuvieran capacidad para votar. Toni respondió con firmeza:

"¿Usted cree que todo el mundo que va a votar es consciente de lo que vota?".

Esta actitud resiliente y de confrontación estratégica con las barreras institucionales es una de las principales características de su liderazgo transformador.

Construcción de redes y liderazgo conectivo

A medida que avanzaba en su misión de inclusión, Toni comprendió que no podría lograr este objetivo sola. Aquí es donde su liderazgo conectivo de redes se hizo evidente. Sabía que para sacar a las personas con discapacidad de sus hogares y llevarlas al entorno comunitario necesitaba involucrar a la comunidad. Como ella misma describe.

"empecé a invitar a gente a que conocieran el centro. Empecé a enseñar mi programa a diferentes colectivos Al principio, los colectivos eran pocos, pero con el tiempo fue sumando más y más actores. Ha sido poco a poco, un año trabajo con tres, al año siguiente ya no tengo tres, ya tengo seis."

Este liderazgo conectivo fue fundamental para cambiar la mentalidad de la comunidad y crear un ecosistema de inclusión. Diego describe la capacidad de unir a la familia al centro, la cual es otra red más:

"Toni enseñaba a los padres que sus hijos no eran menos que nadie, logrando así que las familias comenzaran a ver el valor de la inclusión"

Su capacidad para tender redes y hacer que diferentes sectores colaboraran con el centro fue clave para el desarrollo de una comunidad inclusiva.

Democratización del liderazgo y organización

Con el crecimiento del centro y la inclusión de más personas y colectivos, Toni entendió que para que el proyecto fuese sostenible debía repartir responsabilidades y crear un equipo cohesionado. Aquí es donde su liderazgo democrático y distribuido toma relevancia. Como señala la líder:

"el equipo está siendo parte de la clave del éxito del centro... Ahí tira del carro todo el mundo".

Este liderazgo democrático fue crucial para crear una cultura de igualdad en el centro. Toni evitó favoritismos y se aseguró de que cada miembro del equipo tuviera las mismas oportunidades. Además, María Ángeles resalta la importancia de la organización que Toni ha logrado:

"la clave está en la dirección que ha tenido Toni y en cómo ha sabido organizar el equipo y que cada uno ha tenido su área y han trabajado en conjunto".

Esta distribución del liderazgo ha permitido que el centro funcione de manera eficiente y sostenible, fomentando la colaboración entre todos los trabajadores.

El liderazgo de cuidado

Toni no solo lidera desde una perspectiva organizativa y estratégica, sino también desde el cuidado profundo y la empatía hacia las personas que forman parte del centro. Este liderazgo de cuidado se evidencia en su relación cercana con las familias. Loli describe cómo Toni se preocupa por el bienestar emocional de los usuarios del centro:

"Toni no es solo la directora del centro, es amiga de cada familia. La relación que Toni mantiene con las familias no es meramente profesional, sino personal. Nada más que ve que mi hermano tiene su mirada triste, ella lo nota y te lo transmite"

Juani, por su parte, destaca la capacidad de empatía que Toni tiene debido a su experiencia personal:

"Ella también tiene su hermano, ella vive como familia y vive como directora".

Esta combinación de roles le permite ver las necesidades antes de que se manifiesten, lo que la convierte en una líder que no solo gestiona, sino que cuida de las personas en su totalidad.

Liderazgo sistémico y sostenible

Conforme el centro crecía y se consolidaba, Toni fue integrando y haciendo sostenibles prácticas de liderazgo sistémico. Maribel lo destaca al mencionar cómo Toni se basa en la mejora continua y en la

capacidad de crear un sistema que se ajuste a las necesidades de las personas con discapacidad y de la comunidad en su conjunto

"no se conforma, siempre quiere más, siempre quiere seguir adelante".

Además, Toni ha implementado iniciativas que aseguran que el centro siga creciendo y adaptándose a las demandas del entorno. Su liderazgo sostenible está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como ella misma explica:

"Comenzamos a trabajar en ese ámbito a partir de 2015... nuestra memoria de responsabilidad social se consideró como una buena práctica".

Este enfoque no solo abarca la inclusión social, sino también la responsabilidad medioambiental y la justicia social. La sostenibilidad es una constante en su trabajo, no solo en términos de recursos, sino en la perpetuación de la inclusión como un valor central del centro.

Las características personales que definen a Toni

Para entender completamente el liderazgo de Toni, es necesario destacar las características personales que han sido fundamentales para su éxito. Toni es descrita como perseverante, empática y caracterizada por el logro de sus objetivos adaptándose a cualquier tipo de circunstancias, esta persistencia ha sido clave para superar las barreras que ha encontrado en su camino. Como Martín comenta:

"es muy constante y logra todo lo que se propone, como la cerveza Mahou, donde va, triunfa".

Maribel, quien conoció a Toni desde los inicios, describe cómo ella fue la mejor elección para liderar el centro:

"Me presenté para Monitor en la misma entrevista que Toni, pero desde el primer momento supe que ella era la mejor elección. A día de hoy, Toni es especial, un precedente. Lo que ha hecho por el centro y por las personas con discapacidad se sale de lo normal".

La capacidad de Toni para sacar adelante el centro, incluso en momentos difíciles, y lograr la plena integración de las personas con discapacidad en la comunidad, la distingue como una líder única.

Por último, Diego también resalta la habilidad de Toni para derribar barreras:

"Toni tiene una capacidad especial para enseñar... enseñaba a los padres que sus hijos no eran menos que nadie".

Esta capacidad docente, que va más allá de la simple enseñanza, ha sido crucial para que las familias, los usuarios y la comunidad entera comprendan el valor de la inclusión.

Basándonos en el análisis de conglomerados de la figura 2, las dimensiones del liderazgo de Toni pueden agruparse en tres grandes bloques que reflejan cómo las diferentes facetas de su liderazgo están interconectadas. Todos ellos en su conjunto se apoyan mutuamente para crear un ambiente inclusivo y duradero.

El primer bloque de contenido agrupa características propias de estilos más enfocados en las personas: liderazgo de cuidado, transformador, comprometido, sacrificio y pedagógico, y resiliente. Estos estilos subrayan el compromiso personal de Toni, su perseverancia ante los desafíos y su capacidad para transformar la vida de las personas con discapacidad, siempre desde una perspectiva profundamente humana. Así, el análisis muestra que las diferentes dimensiones de su liderazgo están intrínsecamente vinculadas, formando una base sólida para la inclusión comunitaria.

El segundo bloque abarca el liderazgo conectivo de redes, sistémico, y desde el medio, reflejando cómo Toni viene utilizando progresivamente las redes comunitarias y su entorno para crear un sistema de apoyo integrado.

Y, finalmente, para hacer más sostenibles los procesos, desarrolla dimensiones clave de liderazgo democrático y distribuido. Toni ha logrado un estilo de gestión colaborativo y equitativo mientras fomenta la sostenibilidad a largo plazo, tanto en la estructura del centro como en su relación con la comunidad.

Figura 14.

Análisis de conglomerados según los tipos de liderazgo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados Nvivo

El análisis del liderazgo en contextos educativos inclusivos se alinea con teorías recientes de liderazgo transformacional y adaptativo. Por ejemplo, Uhl-Bien y Arena (2020) señalan la importancia del liderazgo adaptativo para manejar situaciones complejas y promover la innovación. En el caso de Toni, su capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la comunidad y de las personas con discapacidad demuestra un liderazgo transformador que busca no solo resolver problemas inmediatos, sino generar un cambio duradero y significativo. Este enfoque coincide con las ideas de Uhl-Bien y Arena (2020) sobre cómo los líderes deben trabajar dentro de sistemas complejos, ajustándose a las dinámicas del entorno para facilitar el crecimiento y la inclusión.

Por otro lado, se enfatiza que el liderazgo inclusivo debe involucrar la participación auténtica de todos los actores relevantes, creando un entorno de colaboración y co-creación. El enfoque de Toni refleja este principio al involucrar tanto a las familias como a los profesionales y la comunidad más amplia en el proceso de integración, lo cual está en línea con las teorías de liderazgo democrático y distribuido que promueven la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.

¿Cuáles son las estrategias utilizadas para movilizar a los diferentes actores hacia una práctica educativa más inclusiva?

A lo largo de los materiales analizados, se identificaron varias estrategias clave implementadas por Toni para movilizar a los actores de la comunidad hacia una práctica educativa más inclusiva.

La estrategia más destacada es, sin duda, su firme compromiso social –orientado a transformar situaciones y dinámicas injustas–. Este compromiso, evidente tanto en su discurso como en su práctica, ha permeado en la institución, convirtiéndose en uno de sus pilares fundamentales. Además, la incansable capacidad de Toni para buscar soluciones y alternativas la ha convertido en un referente claro dentro de la comunidad. Por otro lado, las altas expectativas que ella misma proyecta sobre esta misma comunidad han fortalecido el compromiso colectivo con sus valores, y por extensión, con los de la institución, impulsando así una práctica más inclusiva.

Otra de las estrategias observadas consiste en la apertura del centro, tanto hacia su interior como hacia el exterior. La apertura hacia el interior se refiere a invitar a los miembros de la comunidad a conocer el funcionamiento y la vida del centro. Esta transparencia ayuda a generar una imagen realista del trabajo que se realiza, fomentando la empatía y el compromiso con las necesidades y posibilidades del centro. Un ejemplo concreto de esta estrategia es la organización de las jornadas "Hacia un Futuro Inclusivo", donde se invitó a toda la comunidad (ayuntamiento, empresas, familias, alumnos, universidad, etc.) a trabajar juntamente con el centro.

La apertura hacia el exterior, por su parte, tiene como objetivo conectar el centro con la comunidad, logrando dos propósitos principales: 1) dar visibilidad sobre el trabajo que se realiza en el centro y sobre las posibilidades reales del alumnado; y 2) facilitar la inclusión del alumnado en la vida social, laboral y cultural de la comunidad. En términos prácticos, como actividades culturales, lúdicas y de ocio (teatro, deportes, piscinas, viajes, efemérides, jornadas para la igualdad, etc.), entre otras. Asimismo, y de manera más reciente, también se organizó la jornada de aprendizaje inclusivo "Conectando Saberes", que incluyó la participación con un equipo de investigación de la Universidad de Granada. Por último, se destaca la colaboración de Toni en programas de radio y televisión locales para difundir y divulgar aspectos relacionados con el trabajo en el centro. Todo este proceso de inicio a fin se propone como un todo necesario y no actividades de forma aislada y sin continuidad en el tiempo.

Estas relaciones contribuyen a la creación de una comunidad ampliada que ofrece numerosos beneficios gracias al intercambio de recursos –tanto intelectuales como materiales– adaptados a las necesidades del centro (Barrero-Fernández et al., 2023; Pino-Yanccovic et al., 2020; Robinson et al., 2020).

Finalmente, otra de las estrategias destacadas en Toni radica en fomentar espacios de participación para toda la comunidad. Esta iniciativa busca crear entornos donde se escuchen las voces de los distintos actores, con el objetivo no solo de mejorar la institución, sino también de avanzar hacia la consecución de sus objetivos. Un ejemplo de su aplicación son los talleres realizados durante la jornada "Hacia un Futuro Inclusivo", en los que, mediante grupos formados por miembros de toda la comunidad, se invitó a reflexionar sobre las debilidades, fortalezas y posibles mejoras del centro. Paralelamente a la creación de espacios de participación, también se aprecia la distribución de funciones y responsabilidades en la comunidad. Esta estrategia –característica de liderazgos como el distribuido– promueve la implicación activa de todos los actores de la comunidad. Un ejemplo destacado es el de la asociación de familias "Manos Inteligentes", que asume responsabilidades como la búsqueda de apoyos externos para los estudiantes del centro (fisioterapia, logopedia, programas específicos, etc.).

Estas dos últimas estrategias observadas en la práctica de Toni facilitan la creación de un propósito común y de un compromiso colectivo, lo que permite que todos los miembros y grupos de interés se sientan parte del proyecto y, por ende, participen de manera activa (Anderson et al., 2019; Brown y Flood, 2020).

Por tanto, en la práctica diaria de Toni observamos el desarrollo de un conjunto de acciones claramente alineadas con distintos tipos de liderazgo, como el distribuido, el resiliente, el orientado a la justicia social y el democrático, entre otros. En definitiva, se trata de prácticas que han sido clave para movilizar a la comunidad hacia enfoques más inclusivos. Estas estrategias coinciden con aquellas destacadas en el

estudio de Barrero et al. (2024), en el que, entre otros aspectos, se analizan los factores que facilitan la creación de comunidades de aprendizaje.

5.5. Estudio 5. Dimensión capital profesional y social en el Centro Ocupacional La Algarabía

Este estudio se focaliza en la dimensión del capital profesional y social, abarcando así la segunda dimensión clave del objetivo 5. (Profundizar en los elementos claves del desarrollo del centro, capital profesional y social). Se plantea la siguiente pregunta a resolver:

¿Cómo se desarrolla el capital profesional y las redes en el Centro Ocupacional La Algarabía dentro de un contexto desafiante, y cuáles son los temas y necesidades clave que emergen en este proceso?

Desarrollo del Capital Profesional y las Redes de Colaboración

El proceso de desarrollo del capital profesional en el Centro Ocupacional La Algarabía se caracteriza por una estrategia de crecimiento progresivo basada en la colaboración activa entre diversos actores. Estos incluyen tanto agentes internos, como los profesionales y usuarios del centro, como agentes externos, tales como las familias, las instituciones locales y otros colectivos comunitarios. La colaboración entre estos actores ha sido fundamental para superar un contexto inicial desafiante, marcado por la necesidad de inclusión, la escasez de recursos y la resistencia a la integración de personas con discapacidad en la vida comunitaria.

Desde un primer momento, las familias han jugado un papel fundamental en este proceso. No solo proporcionan apoyo emocional a los usuarios, sino que también participan activamente en las actividades organizadas por el centro. Las familias se convierten en un soporte clave en la organización y ejecución de eventos, manteniendo un contacto constante con el personal del centro. La relación cercana entre las familias y los profesionales es fundamental para generar confianza y fomentar la participación en la vida del centro, en palabras del conductor del centro, Salva afirma:

"Yo veo a la familia incluso puede más que a mi madre en mi casa [...] tienes ya un contacto con la familia día a día"

Asimismo, las instituciones locales de Villacarrillo, tales como centros educativos, culturales y deportivos, han sido pilares en el desarrollo de las redes de colaboración. El establecimiento de convenios y acuerdos ha permitido que el centro acceda a recursos comunitarios y expanda sus actividades de manera progresiva. Por ejemplo, la colaboración con colegios y asociaciones culturales ha sido clave para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la vida pública. Lo que su directora relata:

"Nosotros ahora mismo tenemos convenio de colaboración prácticamente con todos los recursos que en Villacarrillo, Tenemos un convenio que se renueva tranquilamente cada año, y es bueno colaborar para hacer aquellas actividades que ellos me demanden o que nosotros demandemos."

El apoyo institucional por parte del Ayuntamiento y otras entidades gubernamentales también ha sido crucial. Aunque en los inicios del centro se enfrentaron a limitaciones económicas, el respaldo del Ayuntamiento ha permitido asegurar la sostenibilidad del centro y continuar con el desarrollo de proyectos. La búsqueda de financiación y los apoyos gubernamentales fueron esenciales para garantizar que el centro pudiera seguir creciendo.

El papel de los voluntarios ha sido indispensable. En muchas de las actividades del centro, especialmente en los eventos de mayor escala, la participación de voluntarios ha permitido superar los desafíos logísticos, como la movilidad de los usuarios. Este apoyo constante ha facilitado la ejecución de actividades inclusivas y comunitarias. Toni afirma:

"Con mucho trabajo, mucho esfuerzo y también el apoyo de personas voluntarias [...] muchas veces recurrimos a ellos para que nos apoyen, porque es muy difícil mover a 50 personas muy dependientes."

Por su parte, los profesionales del centro han sido los encargados de coordinar y movilizar estos recursos, actuando como enlace entre los usuarios y las instituciones locales. Su dedicación ha sido fundamental para la cohesión del equipo y para garantizar que todas las actividades se adapten a las necesidades de los usuarios, la directora lo apoya:

"Llega un momento en que tenemos un pedazo de equipo, un equipo compacto, que remamos todos en la misma dirección."

A lo largo del tiempo, el centro ha ido fortaleciendo sus relaciones con instituciones y colectivos locales mediante una estrategia de colaboración gradual. Esta red de convenios y acuerdos ha crecido progresivamente, permitiendo que las personas con discapacidad participen activamente en la vida comunitaria.

"Tenemos una red, que yo no sabía que había tantos recursos en Villacarrillo hasta que no estoy trabajando en el área."

"Ha sido poco a poco, pues un año trabajo con tres, al año siguiente ya no tengo tres, ya tengo seis."

A pesar de los retos iniciales, el centro ha logrado superar los obstáculos mediante la persistencia y el establecimiento de alianzas estratégicas con actores clave de la comunidad. El contacto cercano con las

familias, la movilización de recursos comunitarios y la generación de capital social han sido factores esenciales en el éxito de este proceso. Toni dice al respecto:

"A base de tenerlo en la calle. Es que no hay otra. A base de, tú no quieres, pero yo voy a ir y ellos van a estar."

Temas Clave Emergentes en el Desarrollo de las Redes

La colaboración del centro se basa en tres pilares fundamentales: el aceite, la cultura y el deporte, sectores donde no hay diferencias y todos, tanto personas con discapacidad como sin ella, pueden participar en igualdad de condiciones, en palabras de la directora:

"Que decir dos, tres, pues mira, te diría... Aceite, ¿no? Aceite, como sector económico importante en nuestro pueblo [...] El tema, la cultura, eso une muchísimo y el deporte, porque ahí no hay diferencia. Ahí se integra todo el mundo, el mayor, el pequeño."

En torno a estos tres pilares emergen las siguientes temáticas de colaboración, inclusión social, accesibilidad, colaboración interinstitucional y sostenibilidad.

Uno de los temas más relevantes es la inclusión social. Desde el principio, el centro ha trabajado para que las personas con discapacidad puedan integrarse plenamente en la vida comunitaria. Esta inclusión no es solo una cuestión simbólica, sino que se traduce en la participación en eventos como el Belén Viviente o la feria del aceite, donde los usuarios del centro interactúan de manera directa con la comunidad. Según la directora:

"Lo que yo quería conseguir era inclusión [...] cada uno en función de las capacidades de los usuarios."

Otro tema que surge es la accesibilidad. Tanto a nivel físico como comunicativo, se han implementado esfuerzos para que las personas con discapacidad puedan moverse libremente y participar en todas las actividades. Esto incluye la creación de un lenguaje accesible en espacios públicos y privados, para que no solo las personas con discapacidad, sino también otros grupos vulnerables, puedan beneficiarse de estos avances, tal como lo expresa la directora:

"El lenguaje accesible se use en todos los centros públicos, en los centros privados que puedan, en las asociaciones, porque es una manera de abrir el camino para nuestro colectivo."

Además de la inclusión y la accesibilidad, otro tema relevante es la colaboración interinstitucional. A lo largo del tiempo, el centro ha trabajado estrechamente con colegios, asociaciones y entidades locales para llevar a cabo proyectos conjuntos. Esto no solo ha fomentado la sensibilización de la comunidad hacia la

discapacidad, sino que ha permitido a los usuarios del centro participar en actividades educativas, como el proyecto de agricultura con los niños del colegio Virgen del Rosario, de acuerdo con Toni:

"Empezamos con el proyecto de que los niños conozcan la agricultura [...] los nuestros les ayudaban a plantar las habas."

Finalmente, la sostenibilidad es otra necesidad emergente en las redes de colaboración del centro. Aunque muchas de las actividades se organizan mediante voluntarios y recursos locales, es fundamental asegurar el apoyo económico continuo por parte de las entidades gubernamentales. El respaldo financiero del Ayuntamiento y de otras instituciones ha sido crucial para que el centro pueda seguir operando, especialmente en momentos de dificultades económicas. Según lo manifestado por la directora:

"Es que ha sido muy importante los apoyos de la administración local y autonómica, y el apoyo de personas concretas."

El Reto Actual: La Inclusión Laboral

Uno de los retos emergentes más significativos que enfrenta el centro es la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Este desafío no solo implica abordar las temáticas antes mencionadas— inclusión social, accesibilidad, colaboración interinstitucional y sostenibilidad—sino también encontrar formas viables para integrar a los usuarios en el mercado laboral.

La red colaborativa establecida y la estructura de capital profesional en el centro han sentado una base sólida, pero es necesario que estos esfuerzos se enfoquen ahora en la creación de oportunidades laborales para los usuarios. Esto no solo mejorará su calidad de vida, sino que contribuirá a la sostenibilidad del proyecto a largo plazo. La inclusión laboral exige la movilización de todos los agentes involucrados— familias, profesionales, voluntarios, y actores institucionales—para desarrollar soluciones innovadoras que permitan la integración de los usuarios en el ámbito profesional.

¿Cuáles son los caminos para afrontar los retos actuales y necesidades del C.D.O. La Algarabía?

Uno de los retos actuales que enfrenta el C.D.O. La Algarabía es cómo abordar la inclusión laboral de sus usuarios, uniendo estos cuatro temas esenciales: inclusión social, accesibilidad, colaboración interinstitucional y sostenibilidad.

El Taller de Inclusión Laboral y Social busca construir soluciones desde las voces de todos los agentes involucrados, promoviendo la producción y comercialización de productos locales sin comprometer el estatus legal ni los beneficios sociales de los participantes.

Principales Barreras y Necesidades Identificadas

a) Miedo a la Inserción Laboral y Resistencia al Cambio

Uno de los principales retos que enfrenta el centro, según los grupos de trabajo, es el miedo que tienen algunos usuarios a salir del entorno protegido del centro y enfrentarse al mercado laboral. Este temor está vinculado a experiencias previas negativas, como la falta de apoyo o el maltrato en entornos laborales externos. El Grupo 1 destaca la importancia de vencer el miedo a través de la formación y creación de una escuela-taller dentro del centro, que funcione como un espacio seguro donde los usuarios puedan adquirir habilidades y empoderarse antes de enfrentarse al empleo externo.

El Grupo 2 también hace hincapié en la necesidad de apoyo continuo para superar estas barreras emocionales y psicológicas, sugiriendo un sistema de empleo con apoyo, donde los usuarios puedan contar con acompañamiento en los primeros momentos de su inserción laboral.

b) Falta de Concienciación en la Comunidad

Un reto fundamental identificado es la resistencia y los prejuicios tanto en empresas como en la sociedad en general, lo que dificulta la contratación de personas con discapacidad. En varias mesas, se destacó la importancia de formar a los compañeros de trabajo y sensibilizar a la comunidad para que comprendan las capacidades y potenciales de los usuarios del centro. El Grupo 4 propone la creación de la figura de un técnico de apoyo laboral que, mediante voluntariado o responsabilidad social corporativa, acompañe a los usuarios en su adaptación al entorno laboral, además de concienciar a las empresas.

c) Limitaciones del Mercado Local

Los grupos también señalaron que Villacarrillo presenta un mercado limitado, principalmente basado en la agricultura, con pocas oportunidades en otros sectores. El Grupo 2 resalta que no hay movimiento industrial ni una gran oferta comercial, lo que restringe las oportunidades laborales para los usuarios del centro. Esto lleva a la necesidad de estudiar perfiles específicos de los usuarios y adaptar las oportunidades laborales según sus capacidades.

d) Soledad y Ansiedad en el Entorno Laboral

El Grupo 3 subraya que, además del miedo, muchos usuarios experimentan soledad y ansiedad en los entornos laborales externos, lo que agrava el proceso de inserción. Para abordar este desafío, proponen un viaje acompañado en el que los usuarios no se enfrenten solos a las nuevas experiencias laborales, sino que cuenten con apoyo continuo, reduciendo así el estrés asociado al cambio.

Propuestas para Superar los Retos: Hacia la Inclusión Laboral

a) Escuela-Taller y Autoempleo

La creación de una escuela-taller dentro del centro es una solución compartida por varios grupos para capacitar a los usuarios en habilidades laborales. Este espacio seguro permite a los usuarios formarse y adquirir confianza antes de enfrentarse al mercado laboral. Además, se propone el desarrollo de un grupo de autoempleo, donde los usuarios puedan generar sus propios proyectos dentro del centro, evitando la exposición directa a un entorno externo inicialmente hostil.

b) Empleo con Apoyo y Técnico de Apoyo Laboral

El modelo de empleo con apoyo es una solución que permite que los usuarios cuenten con acompañamiento gradual hasta que se adapten completamente a su entorno laboral. El Grupo 4 propone una figura específica para este apoyo, el técnico de apoyo laboral, que podría ser desempeñado por voluntarios o personas jubiladas como parte de la responsabilidad social corporativa de las empresas colaboradoras. Esto garantizaría que los usuarios cuenten con la orientación necesaria en sus primeros meses de empleo.

c) Concienciación Comunitaria y Educativa

La sensibilización de la comunidad y las empresas es crucial para superar los prejuicios existentes. El Grupo 2 propone que este proceso de concienciación comience desde las escuelas, educando a los más jóvenes en la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad, para que cuando lleguen al mercado laboral ya cuenten con una actitud abierta y receptiva. Además, sugieren trabajar directamente con los compañeros de trabajo de los usuarios para evitar situaciones de discriminación o maltrato.

d) Oportunidades en Sectores Locales: Agricultura y Artesanía

Dada la estructura económica de Villacarrillo, los grupos sugieren que las oportunidades laborales para los usuarios podrían enfocarse en sectores como la agricultura y artesanía local. Estos campos ofrecen opciones viables para el autoempleo o el empleo en empresas locales que ya operan en estos sectores. Se mencionaron ejemplos como la jardinería y el trabajo en madera, que podrían alinearse con las habilidades de los usuarios del centro.

Necesidades Emergentes: Inclusión, Accesibilidad, Colaboración y Sostenibilidad

De las discusiones, emergen cuatro temas fundamentales que atraviesan todos los desafíos mencionados:

1. **Inclusión Social:** Superar las barreras psicológicas y sociales para que los usuarios del centro puedan integrarse plenamente en el mercado laboral sin temor ni discriminación.
2. **Accesibilidad:** Asegurar que los entornos laborales y educativos sean accesibles tanto física como socialmente, mediante la formación de empresas y compañeros de trabajo.

3. **Colaboración Interinstitucional:** Involucrar a todos los actores clave, desde el Ayuntamiento hasta las empresas locales, para que trabajen conjuntamente en la creación de oportunidades laborales sostenibles.
4. **Sostenibilidad:** Garantizar que los proyectos laborales y educativos del centro cuenten con el apoyo institucional y económico necesario para mantenerse a largo plazo.

5.6. Estudio 6. Evolución y prospectiva del centro

Por último, el objetivo 6 (Realizar un diagnóstico de necesidades y proponer vías de crecimiento para el centro) se aborda desde la siguiente manera:

1. Revisión y Preparación

1.1. Revisión de Protocolos Existentes.

Para llevar a cabo una revisión exhaustiva de los protocolos actuales del centro ocupacional 'La Algarabía', primero se realizó una entrevista con la directora del centro para seleccionar cuáles eran los protocolos existentes relevantes para el nuevo protocolo que deseábamos desarrollar (véase Anexo VI, lista de protocolos). Durante esta entrevista y en base a la relación y afinidad con el objetivo de investigación, se identificaron los siguientes: El Protocolo de Acogida facilita la recopilación inicial de datos y establece una base de confianza y comprensión. El Plan Personal de Apoyos, por su parte, asegura que se identifiquen y satisfagan las necesidades individuales, adaptando el entorno y las estrategias para maximizar el potencial laboral y social de cada usuario, garantizando una integración efectiva y personalizada.

1.2. Consultas Iniciales con Agentes Relacionados con el Centro:

De las entrevistas con el personal del centro se extrajeron los siguientes instrumentos: Cuestionario de Hábitos, Creencias y Relaciones Sociales y Ficha de Fase de Acogida (elaborados por el centro), y ABAS II (Harrison & Oakland, 2003). El Proceso Operativo de Inserción Laboral mide actividades del taller prelaboral. La Evaluación Inicial de Comunicación incluye el Cuestionario de Necesidades de Apoyo a la Comunicación. Las Escalas de Calidad de Vida GENCAT (Verdugo et al., 2009) e INICO (Verdugo et al., 2013) y los cuestionarios de Relaciones Interpersonales y TIC (elaborados por el centro) complementan el proceso, junto con el Proceso de Soporte de Nuevas Tecnologías.

2. Revisión Literaria y Consultas Externas

2.1. Consulta de la Literatura y Buenas Prácticas:

Se extraen las siguientes categorías foco de interés en la construcción del protocolo:

-Clasificación de Protocolos Según Tipo de Discapacidad: Es esencial clasificar los protocolos según el tipo de discapacidad ya que se pueden identificar patrones comunes que permiten adaptar mejor las estrategias de evaluación y formación a las necesidades específicas de cada grupo. La revisión sistemática realizada por Kane, DeBar, Covington y Deshais (2023) sobre la evaluación de preferencias vocacionales en personas con discapacidades del desarrollo destaca la importancia de categorizar las evaluaciones para lograr una mejor adecuación y efectividad de los programas de intervención.

-Distintos Tipos de Recogida de Datos Según la Dimensión a Medir del Protocolo: Para evaluar la capacidad de resolución de problemas, se implementan actividades prácticas en un entorno controlado, como la Simulación de Resolución de Conflictos, la Simulación de Solución Técnica y la Simulación de Toma de Decisiones Bajo Presión, calificadas en una escala de 1 a 5 (López, 2018). Además, se utiliza un Cuestionario de Planificación Diaria para medir la organización y gestión del tiempo, con preguntas como "Describe cómo planificas tu día laboral. ¿Qué herramientas utilizas para asegurarte de cumplir con tus tareas?" permitiendo evaluar estas habilidades en una escala de 1 a 5 (González & Martínez, 2015). Para evaluar la adaptabilidad, se realizan simulaciones de Cambio de Procedimientos, Introducción de Nueva Tecnología y Reorganización del Equipo, también evaluadas en una escala de 1 a 5, midiendo así la capacidad de adaptarse y recuperarse de situaciones adversas (Sánchez et al., 2019).

-Plan de Implementación del Protocolo: Un plan de implementación claro y estructurado que incluya fases de pilotaje, formación del personal y ajustes basados en la retroalimentación de los usuarios y educadores es vital para la efectividad del protocolo. El artículo de Moreno-Angarita et al. (2013) sobre la evaluación ocupacional de personas con discapacidad desde el punto de vista de las habilidades humanas proporciona un modelo valioso para el desarrollo de un plan de implementación robusto.

-Sistema de Seguimiento: Implementar un sistema de seguimiento robusto que permita monitorizar el progreso de los usuarios, evaluar la efectividad de las intervenciones y realizar ajustes necesarios es crucial para el éxito del protocolo. Según Kane et al. (2023), un seguimiento continuo es esencial para evaluar el impacto de las intervenciones y asegurar que se realicen las modificaciones necesarias para mejorar continuamente los resultados.

La figura 15, muestra un mapa de concurrencia de palabras dentro de los abstracts de los artículos con el fin de extraer información emergente.

Figura 15.

Coocurrencia de palabras dentro de los abstracts del artículo

Joanes Roso, cofundador y CEO de taZEBAEz (TZBZ) y defensor del Modelo de Mondragon Unibertsitatea (MTA). Roso proporcionó *insights* valiosos sobre el diseño de programas personalizados y destacó la importancia de la inteligencia emocional en la gestión de equipos y proyectos.

El uso de principios de inteligencia emocional promovidos por Daniel Goleman, en sus obras *Emotional Intelligence*(1995) y *Working with Emotional Intelligence*(1998), permitió incorporar una dimensión emocional y social al protocolo, mejorando así su efectividad y aceptación entre los usuarios. En resumen, el contacto con expertos y la formación recibida fueron pilares fundamentales en la construcción de un protocolo detallado, innovador y centrado en las necesidades individuales de las personas con discapacidad, asegurando su inclusión efectiva y sostenible en el ámbito laboral y social.

3. Informe de Resultados: Propuesta de Intervención

Para el informe de resultados, se extrajo la siguiente información más significativa de los apartados 1. Revisión y Preparación y 2. Revisión Literaria y Consultas Externas, esta se detalla a continuación:

1.1. Revisión de Protocolos Existentes:

De la revisión de protocolos existentes, se identificaron varias prácticas significativas que han sido fundamentales para la construcción del nuevo protocolo: protocolo de acogida que se incluye dentro del punto 1 Recopilación de Datos Personales, Preferencias y Antecedentes Laborales, y el plan personal de apoyos para el punto 10 (véase anexo VII)

1.2. Consultas Iniciales con Agentes Relacionados con el Centro.

De los expedientes individuales, protocolos, y procesos existentes, se han identificado métodos eficaces para medir habilidades, estos se ordenan de la siguiente forma en el anexo VII: el cuestionario de hábitos, creencias y relaciones sociales, ficha de fase de acogida y ABAS II como se menciona en el punto 1. Esta información se complementa con el proceso operativo de inserción laboral donde se miden las actividades vinculadas que la persona trabaja en el taller prelaboral en el que esta: encuadernación, fibras...etc (puntos 2), la evaluación inicial, concretamente el apartado de comunicación y el cuestionario de evaluación de necesidades de apoyo a la comunicación para las habilidades de comunicación (punto 3). Las competencias intrapersonales (puntos 4) se evalúan a través de escalas estandarizadas como la escala de calidad de vida, GENCAT e INICO así como el proceso transversal de calidad de vida, sin olvidar las habilidades interpersonales medidas con el Cuestionario de relaciones interpersonales. Finalmente, la evaluación de competencias digitales (punto 9) mediante cuestionarios TIC, asegura que el individuo pueda manejar herramientas tecnológicas esenciales en el moderno ambiente laboral.

2.1. Consulta de la Literatura y Buenas Prácticas

De la revisión literaria se extrae información para los puntos 6, 7 y 8. En el punto 6, las simulaciones prácticas permiten evaluar la resolución de problemas y el pensamiento crítico en situaciones controladas. Para el punto 7, se utilizan cuestionarios de gestión del tiempo, que miden la capacidad de planificación y organización del individuo. En el punto 8, se implementan simulaciones para evaluar la adaptabilidad y flexibilidad, observando cómo los individuos se adaptan a cambios procedimentales y tecnológicos, lo que es esencial para su éxito en entornos laborales dinámicos. Además, se extrae el carácter del protocolo multidimensional como se observa en la figura 2. Finalmente se extrae como realizar el plan de implementación y sistema de seguimiento

2.2. Contactos con Expertos y Formación:

Los contactos con expertos y la formación recibida han formado la columna vertebral del protocolo, concretamente nos llevan a varios de sus libros de Goleman, como *Emotional Intelligence* (1995) y *Working with Emotional Intelligence* (1998). En base a esto, se destaca la división del protocolo en las siguientes áreas:

1. Recopilar datos personales, preferencias y antecedentes laborales: Información esencial para personalizar el apoyo.
2. Habilidades Técnicas Específicas del Puesto: Evaluación y desarrollo de competencias técnicas.
3. Habilidades de Comunicación: Fomentar una comunicación efectiva.
4. Competencias Intrapersonales: Desarrollo de la autoestima y la autogestión.
5. Habilidades Interpersonales: Mejorar la interacción y colaboración.
6. Habilidades de Resolución de Problemas y Pensamiento Crítico: Capacitar en la toma de decisiones.
7. Habilidades Organizativas y de Gestión del Tiempo: Fomentar la eficiencia y la organización.
8. Adaptabilidad y Flexibilidad: Preparación para adaptarse a cambios.
9. Competencias Digitales: Formación en habilidades tecnológicas.
10. Apoyos: Determinación de apoyos necesarios para cada usuario.
11. Posibles trabajos afines: Identificación de oportunidades laborales. (trabajos concretos

Estos cuatro pasos nos llevan como resultado al siguiente protocolo para la Creación del Perfil Profesional de una Persona Usuaría en un Centro Ocupacional (véase anexo VII)

4. Validación con Agentes Implicados

En las jornadas 'Hacia un Futuro Inclusivo' en Villacarrillo, se validó el protocolo a través de una metodología participativa y colaborativa. La presentación del funcionamiento del centro y las investigaciones relacionadas permitió obtener retroalimentación valiosa de profesores, investigadores y expertos internacionales. En el taller coordinado por Lucía Fernández Terol, los grupos de interés debatieron sobre temáticas emergentes, identificando puntos comunes para desarrollar salidas laborales viables. La sesión culminó con un análisis DAFO, donde cada experto aportó perspectivas sobre debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto. Este proceso validó el protocolo y fortaleció las redes profesionales, asegurando un modelo inclusivo y sostenible para la inclusión laboral de los usuarios del C.D.O La Algarabía.

5. Planes transversales.

5.1. Plan de Implementación

Para la implementación del nuevo protocolo, se establecerá un plan detallado que incluirá cronogramas, responsables y recursos necesarios para su puesta en marcha. El plan se dividirá en las siguientes fases:

1. Formación del Personal (Meses 1-2)
 - Responsable: Coordinador de Formación.
 - Recursos: Materiales de formación, salas de capacitación, equipos audiovisuales.
2. Pilotaje del Protocolo (Meses 3-5)
 - Responsable: Director del Centro.
 - Recursos: Grupo piloto de usuarios, herramientas de evaluación inicial.
3. Evaluación Inicial y Ajustes (Mes 6)
 - Responsable: Equipo de Evaluación.
 - Recursos: Datos recopilados, software de análisis.
4. Implementación Completa (Meses 7-12)

- Responsable: Director del Centro y Coordinador de Formación.
- Recursos: Implementación de recursos necesarios en todo el centro, continuo soporte técnico.

5.2. Sistema de Seguimiento

Se diseñará un sistema de seguimiento y evaluación continua para monitorizar la efectividad del protocolo, con las siguientes acciones:

1. Recopilación de Datos Periódicos

- Frecuencia: Cada seis meses.
- Métodos: Cuestionarios de satisfacción, entrevistas con usuarios, evaluaciones de desempeño.

2. Evaluación de Indicadores Clave

- Indicadores: Nivel de satisfacción de los usuarios, tasa de empleo, calidad de vida percibida.
- Herramientas: Software de seguimiento y análisis de datos.

3. Revisión y Ajustes del Protocolo

- Frecuencia: Anual.
- Métodos: Análisis de resultados de las evaluaciones, reuniones de retroalimentación con el equipo y usuarios.

Acciones: Modificaciones necesarias en el protocolo basado en los resultados de las evaluaciones.

PARTE 4.
CONCLUSIONES,
IMPLICACIONES Y
LINEAS DE MEJORA

Capítulo 6. Conclusiones

6.1. Integración de resultados. Fortalezas, debilidades

A partir de los estudios analizados, se identifican tres ideas clave para integrar los resultados. Se destacan puntos de coincidencia y complementariedad entre los estudios, así como áreas de mejora comunes:

Fortalezas:

1. Coincidencia en la importancia del liderazgo transformacional y el capital social: Tanto el Estudio 1 como el Estudio 2 destacan la relevancia del liderazgo transformacional y la creación de capital social como elementos clave para el éxito de las Comunidades de Práctica Profesional (CPA). El liderazgo no solo facilita la organización interna y los proyectos colaborativos, sino que también fortalece las redes sociales y profesionales dentro de los centros educativos. En el Centro C del Estudio 2, un modelo sólido de liderazgo democrático y resiliente ha impulsado una comunidad de aprendizaje ampliada, lo cual coincide con la revisión sistemática del Estudio 1, que subraya el papel del liderazgo en la mejora de los aprendizajes a través de CPA.
2. Integración del aprendizaje colaborativo y el uso de tecnología: En ambos estudios, se observa una tendencia creciente hacia la integración de tecnologías en los procesos colaborativos. El Estudio 1 resalta cómo las herramientas tecnológicas, como las plataformas de aprendizaje en línea y el análisis de datos (Learning Analytics), han facilitado la mejora del capital profesional y social. Esto se complementa con los hallazgos del Estudio 2, donde el Centro A refleja que, aunque enfrenta limitaciones económicas, utiliza eficazmente la tecnología y los recursos disponibles para fomentar el apoyo mutuo y la colaboración profesional.
3. Resiliencia y cohesión en contextos desafiantes: Ambos estudios coinciden en la capacidad de resiliencia de los centros educativos en contextos complejos, como el medio rural. Los resultados del Estudio 2 muestran que los centros rurales, aunque no alcanzan completamente el modelo de CPA, exhiben características resilientes al enfrentar las barreras del aislamiento y la movilidad del profesorado. Esto se complementa con los hallazgos del Centro Ocupacional La Algarabía en el Estudio 3, donde la colaboración y el liderazgo transformacional han sido fundamentales para superar desafíos estructurales y avanzar en la inclusión.

Debilidades:

1. Limitaciones en la continuidad de proyectos colaborativos en áreas rurales: A pesar de las fortalezas identificadas, el Estudio 2 señala que la alta movilidad del profesorado y la falta de

recursos tecnológicos en zonas rurales impiden una continuidad efectiva de las prácticas colaborativas y el desarrollo de CPA a largo plazo. La estabilidad de los equipos educativos es crucial para el éxito de las iniciativas colaborativas, como se evidencia en el Centro C, donde una mayor estabilidad permite un mayor desarrollo de las CPA.

2. Dependencia de recursos y apoyo comunitario: En los centros educativos analizados, especialmente en el Centro A y el Centro B, se observan limitaciones económicas que restringen el desarrollo de nuevas iniciativas. En ambos estudios, se destaca la necesidad de mayor apoyo institucional y comunitario para fortalecer las redes de colaboración y mejorar el capital profesional. La falta de recursos es una debilidad constante en entornos rurales, lo que afecta tanto a la implementación de tecnologías como al acceso a programas de mentoría y formación continua.
3. Desigualdad en el desarrollo de CPA: En el Estudio 2, se observa que los centros rurales no han logrado consolidarse como Comunidades de Práctica Profesional ampliadas (CdP-A), con variaciones significativas entre los centros. Aunque el Centro C muestra una organización interna robusta, el Centro B enfrenta dificultades debido a la alta rotación del profesorado, lo que limita la estabilidad y continuidad de las iniciativas colaborativas.

6.2. Conclusiones generales, por objetivos de investigación y estudios

Conclusiones derivadas del objetivo 1, referido a entender el campo de estudio y las temáticas relacionadas con las CdP en educación se trabaja en el estudio 1.

Revisión sistemática sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Capital Profesional para la Mejora de los Aprendizajes.

Las investigaciones se centran en la mejora de los resultados de aprendizajes y en un nivel de desarrollo como CPA dentro del nivel 1 de las etapas de colaboración según Hargreaves y O' Connor (2017) y en menor medida en la inclusión y la justicia social. En ellas, el liderazgo distribuido y transformacional tienen un impacto significativo en los resultados educativos. Las condiciones organizativas son esenciales para crear redes colaborativas y mejorar la eficacia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Las metodologías cualitativas, especialmente las entrevistas, predominan en los estudios de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Se observa un crecimiento notable en el uso de las tecnologías y programas de mentoría desde 2016.

Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review.

El estudio destaca la importancia fundamental *de abordar el desarrollo del capital profesional* de los docentes a través de enfoques colaborativos y aprovechando la tecnología, particularmente en la educación primaria.

Los hallazgos subrayan la eficacia del Aprendizaje Colaborativo (AC). Es un catalizador para mejorar el capital profesional, especialmente a través del aprendizaje colaborativo y la utilización de herramientas como foros y plataformas de aprendizaje en línea. El capital social emerge como un componente clave en la integración de diversos tipos de capital profesional, fomentando oportunidades para la creación de conocimiento y redes sociales.

Conclusiones derivadas del objetivo 2 sobre Contextualizar el funcionamiento de las escuelas en la comarca de Las Villas como comunidades de práctica se trabaja desde el estudio 2

Estudio 2. Estudio de caso de La Comarca de Las Villas desde un estudio multicaso de tres centros educativos

No se puede decir que sean CPA, pero presentan elementos compartidos y desafíos significativos, que marcan una línea de avance en las dimensiones de las CPA. En términos generales las escuelas rurales andaluzas estudiadas están en la tónica general mostrada en el trabajo de Domingo et al (2024).

En este estudio se pone en evidencia que en estos contextos se requiere un fuerte liderazgo (Otero, 2019; Bolívar et al, 2022) para desarrollar y hacer sostenibles proyectos compartidos de mejora que incrementen el capital social de las escuelas, sin obviar la resiliencia, el cuidado y el apoyo mutuo. En general, los centros educativos aquí analizados evidencian una fuerte tendencia hacia la coherencia y búsqueda de sentido de la mejora, con un claro liderazgo pedagógico y transformacional y la búsqueda activa de un propósito compartido, apoyándose mutuamente, y de recursos para la mejora, en especial de su comunidad, con lazos de interdependencia (Otero, 2019).

La proximidad entre el equipo educativo y la comunidad local emerge como un factor clave que facilita la creación de redes de apoyo y colaboración. Esta cercanía potencia la cohesión y el compromiso en los equipos docentes, permitiendo la implementación de las CPA. Luego, los líderes de estas escuelas consideran muy importante su vinculación con la comunidad y el incrementar el capital social y profesional de sus escuelas. Paralelamente, hacer partícipes a la comunidad de un mismo propósito compartido con la escuela.

Sin embargo, en el contexto rural, factores como la lejanía, aislamiento y la alta movilidad del profesorado, o la falta de recursos tecnológicos generan una problemática añadida. Estos aspectos limitan

el sentido de pertenencia y la construcción de redes de interrelación estables, dificultando el desarrollo a largo plazo de proyectos comunitarios. Quieren avanzar en interrelación y colaboración profesional, pero muestran que las prácticas colaborativas y el aprendizaje entre docentes se ven impactados por el contexto rural (Santana et al., 2021; Caballero, 2023). Las limitaciones en la estabilidad del personal, los recursos y las distancias geográficas afectan la eficacia y continuidad de estas prácticas colaborativas, sugiriendo que estudios en contextos con mayor estabilidad -como ocurre en la escuela C- podrían ofrecer resultados diferentes.

Por ello es tan importante en ellos enfatizar las dimensiones liderazgo y tener firme un proyecto (que sirva de referente, cuando no de propósito compartido) y enfatizar en aspectos resilientes y de cuidado, para enfatizar la confianza relacional y el que todos se sientan parte. En todos los casos la centralidad de dimensiones como liderazgo, proyecto, zona educativa y necesidad de capital... En ellos, como es complejo adaptarse, permanecer, y comprometerse, fortalecen los lazos de apoyo mutuo y un liderazgo sistémico, resiliente, compañero y de cuidado. Necesitan apoyo y recursos de la comunidad, el reto, incrementar su capital social y profesional. Y todo ello para generar condiciones organizativas operativas y sentido, como palancas para incrementar la colaboración profesional.

Un liderazgo comprometido y democrático ha sido clave en algunos centros para superar estas barreras, fomentando la creación de comunidades educativas resilientes, capaces de adaptarse a los desafíos mediante la colaboración cercana. Además, el papel de las comunidades en estos contextos promueve la creación de espacios de aprendizaje continuo para los docentes, lo que impacta positivamente en su motivación y satisfacción laboral, repercutiendo en un aprendizaje profundo para el alumnado.

En una mirada vertical, por casos, los centros educativos analizados reflejan distintos niveles de desarrollo con una particular puesta en escena de las dimensiones de las CPA, dependiendo de sus contingencias y diferentes capacidades de mejora (Bolívar, 2014).

- Centro A: Se caracteriza por una organización interna sólida y un fuerte apoyo mutuo entre docentes. La colaboración se extiende más allá del entorno formal, favorecida por un liderazgo orientado hacia el futuro de los estudiantes. No obstante, la falta de recursos económicos limita el desarrollo de nuevas prácticas y proyectos innovadores.
- Centro B: Destaca por la participación comprometida de los padres y familias en el proceso educativo, lo que refuerza una comunidad sólida. Sin embargo, la alta rotación del profesorado dificulta la continuidad de las iniciativas colaborativas y la estabilidad de las prácticas a largo plazo.

- Centro C: Es el centro que mejor ejemplifica un modelo de comunidad de práctica profesional ampliada (Bolívar y Domingo, 2024), con un liderazgo democrático y resiliente que impulsa la mejora institucional, los resultados de aprendizaje y el trabajo comunitario. A pesar de ser el modelo más completo, enfrenta el reto de mantener su cohesión y calidad mientras crece y se enfrenta a nuevos desafíos.

*Conclusiones derivadas del **objetivo 3**, (seleccionar y profundizar en un caso de estudio longitudinal) y **objetivo 4** (Describir el proceso histórico y la evolución de la comunidad seleccionada) se trabaja en el **estudio 3***

Estudio 3. Centro Ocupacional La Algarabía. Descripción y proceso de desarrollo institucional y como proyecto de inclusión.

En el ámbito global, el desarrollo de Algarabía refleja un proceso dinámico y contextualizado, marcado por la adaptabilidad, la resiliencia y la capacidad de superar desafíos estructurales y culturales, resultados que coinciden con los estudios de Meyers (2014) y Priestley (2002) como características esenciales para el progreso en esta línea.

Además, el análisis de la evolución del Centro Algarabía revela una transformación significativa desde sus inicios hasta convertirse en un referente en la inclusión educativa y social. Esta transformación se alinea con las investigaciones clásicas de los grandes referentes de Stoll et al. (2006) y Wenger (1998), quienes destacan la importancia de las Comunidades de Práctica (CdP) y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en impulsar el cambio y la mejora continua en contextos educativos. En esta misma línea, la literatura actual destaca cómo los procesos transformación y cambio de los centros que caminan hacia la construcción de estas comunidades, contribuyen a la mejora de la calidad de las prácticas educativas para todos (Flores et al, 2021b; Barrero et al., 2020; Poortman et al., 2022; Olmo et al., 2023).

La riqueza de su trayectoria y de sus experiencias y apoyos educativos, en un contexto de desarrollo marcado por el compromiso por la inclusión, hace del caso de la Algarabía, un modelo único del que extraer claves de mejora. La legislación y las políticas educativas pueden marcar ciertos ritmos y permitir avances, pero es la singularidad de cada contexto lo que define su trayectoria específica. Esta realidad subraya la importancia de las CdP-A que, adaptándose a las particularidades de cada entorno, impulsan prácticas inclusivas genuinas y efectivas que apuestan por el fomento de la colaboración, la búsqueda de la cohesión y la definición de metas compartidas (Peralta-Arroyo, 2021; Camarero-Figuerola et al., 2020).

En cuanto a La Algarabía, enfatiza la importancia crítica de varios factores en este proceso: el liderazgo, un propósito compartido, la colaboración efectiva, el capital profesional y las redes de apoyo. Su avance respecto a la inclusión educativa y social demuestra una evolución notable en la conceptualización y prácticas inclusivas, así como en su proyección social. La implicación de la comunidad, la innovación en prácticas organizativas y curriculares, y el liderazgo transformador han sido elementos cruciales en el progreso del centro hacia una cultura más inclusiva. Estos hallazgos resuenan con las investigaciones de Hargreaves y Fullan (2012) sobre el profesionalismo colaborativo y la necesidad de liderazgos inclusivos y transformadores que abogan por la justicia y la igualdad de oportunidades. Este desarrollo resalta la importancia de dar voz a los estudiantes (Burriel, 2022), evidenciando un compromiso creciente con la inclusión desde las perspectivas y experiencias de los propios implicados, lo que genera oportunidades de aprendizaje e intercambio para todos los agentes implicados (Admiraal et al., 2021)

El capital profesional y las redes establecidas, tanto dentro como fuera de los entornos educativos, juegan un papel crucial en el apoyo y la difusión de prácticas inclusivas, evidenciando que el camino hacia la inclusión se construye en la marcha, en la interacción constante con el entorno y los individuos que forman parte de él. En palabras de Antonio Machado, reflejadas en el ethos de Algarabía, se subraya que "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar", encapsulando la esencia de un proceso de inclusión que es, en última instancia, una construcción colectiva y continua.

En conclusión, la inclusión y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje Ampliadas (CdP-A) se destacan como vías esenciales para lograr la inclusión, tal como lo demuestra la experiencia del Centro Algarabía. La trayectoria de este centro revela dinámicas y procesos que han contribuido a la construcción de una CdP-A inclusiva, caracterizada por su adaptabilidad, resiliencia y capacidad para superar desafíos estructurales y culturales. La evolución de Algarabía, desde sus inicios hasta convertirse en un referente en inclusión educativa y social, confirma la importancia de las CdP y CdP-A en promover el cambio y la mejora continua en contextos educativos. La singularidad del contexto de Algarabía, con su enfoque en liderazgo, colaboración efectiva, capital profesional y redes de apoyo, resalta la importancia de prácticas inclusivas genuinas y efectivas, subrayando la necesidad de adaptarse a las particularidades de cada entorno. Este desarrollo, apoyado por la implicación de la comunidad y el liderazgo transformador, ha sido crucial para avanzar hacia una cultura más inclusiva, alineándose con investigaciones sobre profesionalismo colaborativo y liderazgos inclusivos que abogan por la justicia y la igualdad de oportunidades.

*Conclusiones derivadas del **objetivo 5**, (profundizar en los elementos claves del desarrollo del centro, tales como liderazgo y capital profesional y social) se muestra en el **estudio 4 y 5***

Estudio 4. Liderazgo inclusivo y desde el medio para el desarrollo del Centro Ocupacional La Algarabía

En términos generales se ha aprendido que 1) la identidad de un líder inclusivo se construye con el tiempo 2) Pertenecer a la comunidad que se busca transformar impulsa su implicación y la hace sostenible 3) El liderazgo, la profesionalidad y la comunidad están interrelacionados, desarrollándose de manera conjunta 4) Para dar respuestas justas a los retos, es fundamental afrontarlos en comunidad y estar abiertos al incremento del capital profesional.

El estudio revela que, a lo largo de su evolución en el Centro Ocupacional Algarabía, Toni no solo ha liderado con empatía y resiliencia, sino que ha impulsado una transformación profunda en las prácticas inclusivas, como lo señala el *Index for Inclusion*, creando una cultura de colaboración y apoyo mutuo desde sus primeras experiencias personales. Además, en consonancia con las *Dimensiones de las CdP-A*, Toni ha logrado consolidar una comunidad inclusiva donde la visión compartida y el liderazgo distribuido son clave. Este enfoque ha permitido que tanto usuarios como familias y personal se sientan parte integral del proceso, generando un cambio sostenible y una práctica interactiva que sigue evolucionando y adaptándose a los nuevos retos.

Con respecto a cómo ayuda a la construcción de la comunidad, destaca que el liderazgo de Toni es una mezcla compleja de diferentes estilos y características que se han adaptado a las necesidades y desafíos de cada fase de su trayectoria. Desde su resiliencia y transformación en los primeros años, hasta su capacidad de conectar redes, democratizar el liderazgo y cuidar profundamente de las personas a las que sirve, Toni ha construido un liderazgo inclusivo que no solo ha impactado a las personas con discapacidad, sino que ha transformado toda una comunidad. Su capacidad para integrar un liderazgo sistémico y sostenible asegura que el trabajo que ha realizado perdure en el tiempo, mientras que su perseverancia, empatía y visión siguen siendo el motor que impulsa este proyecto hacia el futuro.

El análisis de conglomerados muestra tres bloques clave del liderazgo de Toni. El primero combina liderazgo democrático y sostenible, enfocado en la gestión equitativa y a largo plazo. El segundo bloque resalta su uso de redes y entornos locales, y el tercero enfatiza el liderazgo transformador y de cuidado, centrado en las personas y la inclusión social.

Seguidamente, el análisis revela que Toni emplea un enfoque multifacético y comunitario, se identificaron cuatro estrategias clave implementadas por Toni para movilizar a los actores de la comunidad hacia una práctica educativa más inclusiva. Primero, su firme compromiso social se refleja en su esfuerzo por transformar dinámicas injustas, estableciendo una cultura de alta expectativa y compromiso colectivo que permea toda la institución. Segundo, la apertura del centro, tanto hacia su interior como hacia el exterior, invita a la comunidad a involucrarse activamente y a comprender mejor el funcionamiento y los desafíos del centro, al tiempo que se mejora la visibilidad y se facilita la integración

social del alumnado. Tercero, Toni fomenta espacios de participación donde todas las voces pueden ser escuchadas y contribuir al desarrollo institucional, como los talleres durante la jornada "Hacia un Futuro Inclusivo". Finalmente, la distribución de funciones y responsabilidades promueve un liderazgo compartido, implicando activamente a todos en la gestión y en la toma de decisiones, lo cual es vital para una integración efectiva y sostenible de las prácticas inclusivas en el centro. Estas prácticas reflejan un marco sostenido de cooperación y compromiso, esencial para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Estudio 5. Dimensión capital profesional y social en el Centro Ocupacional La Algarabía

El desarrollo del capital profesional y de las redes colaborativas en el Centro Ocupacional La Algarabía ha sido un proceso gradual y colaborativo, enfrentando un contexto inicial desafiante. Desde el principio, la colaboración entre agentes internos (profesionales y usuarios) y externos (familias, instituciones locales y voluntarios) ha sido esencial para superar barreras como la escasez de recursos y la resistencia a la integración de personas con discapacidad en la vida comunitaria. Las familias han jugado un papel fundamental, no solo brindando apoyo emocional, sino también involucrándose activamente en la ejecución de las actividades del centro. El apoyo institucional del Ayuntamiento y las redes de convenios con instituciones locales han permitido al centro expandir su impacto en la comunidad.

A lo largo del tiempo, el centro ha desarrollado redes sólidas basadas en tres pilares clave: aceite, cultura y deporte, que fomentan la inclusión social. Además, han surgido cuatro temas fundamentales que guían la colaboración: inclusión social, accesibilidad, colaboración interinstitucional y sostenibilidad. Estos temas han permitido al centro involucrar a las personas con discapacidad en la comunidad de manera activa y productiva.

El principal reto actual que enfrenta el Centro Ocupacional La Algarabía es la inclusión laboral de sus usuarios, un desafío que une los temas de inclusión social, accesibilidad, colaboración interinstitucional y sostenibilidad. Este reto requiere movilizar a todos los agentes involucrados y desarrollar estrategias innovadoras que permitan la integración efectiva de los usuarios en el mercado laboral.

La solución propuesta para afrontar estos retos es el Taller de Inclusión Laboral y Social, que reunirá a la comunidad y a los actores clave del centro para identificar oportunidades laborales viables y adaptar los perfiles de los usuarios a las necesidades del mercado local. Las propuestas incluyen el desarrollo de una escuela-taller, un modelo de empleo con apoyo, y una fuerte concienciación comunitaria para superar prejuicios y barreras.

*Por último, el **objetivo 6**. realizar un diagnóstico de necesidades y proponer vías de crecimiento para el centro arroja las siguientes conclusiones en el estudio 6.*

Estudio 6. Evolución y prospectiva y del centro.

La implementación del protocolo para la creación del perfil profesional de las personas usuarias del Centro de Día Ocupacional 'La Algarabía' se basa en un enfoque integral que combina revisión de protocolos existentes, consultas con expertos y formación específica. Este proceso ha permitido identificar prácticas significativas y adaptar enfoques innovadores para la inclusión laboral y social de personas con discapacidad. A continuación, se discuten los hallazgos en relación con la literatura existente y se presentan las conclusiones y futuras líneas de investigación.

La revisión de los protocolos actuales en 'La Algarabía' ha revelado prácticas valiosas y áreas de mejora que son esenciales para el desarrollo del nuevo protocolo. La Implementación del Plan Personal de Apoyos (P.P.A.) destaca por su enfoque personalizado, lo que es coherente con las recomendaciones de Schur, Kruse y Blanck (2013), quienes subrayan la importancia de adaptar los apoyos a las necesidades individuales.

Las consultas iniciales con agentes relacionados proporcionaron información sobre la evaluación de habilidades específicas, destacando métodos eficaces para medir habilidades, como las Escalas de calidad de vida, GENCAT o INICO. Esta herramienta, ampliamente utilizada en la evaluación de competencias laborales, se ajusta a las recomendaciones de estudios previos que abogan por instrumentos específicos que aborden integralmente las necesidades de las personas con discapacidad.

La revisión de la literatura y las mejores prácticas ha identificado categorías clave para la construcción del protocolo. Kane et al. (2023) destacan la importancia de clasificar los protocolos según el tipo de discapacidad, permitiendo adaptar mejor las estrategias de evaluación y formación. Además, Smith et al. (2015) subrayan que la metodología de recogida de datos debe variar según la dimensión a medir, utilizando técnicas como auto-instrucciones, observaciones directas, entrevistas estructuradas y cuestionarios adaptados.

Walsh et al. (2018) enfatizan la necesidad de apoyos personalizados para mejorar las habilidades sociales y laborales, lo que es crucial para una integración efectiva en el entorno laboral. Moreno-Angarita et al. (2013) proporcionan un modelo valioso para el desarrollo de un plan de implementación robusto, que incluye fases de pilotaje, formación del personal y ajustes basados en retroalimentación continua. Finalmente, Kane et al. (2023) también subrayan la importancia de un sistema de seguimiento robusto para monitorizar el progreso de los usuarios y realizar ajustes necesarios, garantizando la efectividad del protocolo.

La formación y el contacto con expertos han sido fundamentales para la construcción del protocolo. Los cursos como el "Curso de Emprendedores Científicos de Andalucía" y las jornadas sobre inclusión

laboral han proporcionado herramientas y conocimientos específicos necesarios para el desarrollo de proyectos inclusivos. Joanes Roso, cofundador y CEO de taZEB Aez (TZBZ), ha destacado la importancia de la inteligencia emocional en la gestión de equipos y proyectos, incorporando una dimensión emocional y social al protocolo, como promueve Goleman (1995, 1998).

Chapter 7. Conclusions

7.1. Integration of Results: Strengths and Weaknesses

Based on the studies analyzed, three key ideas for integrating the results have been identified.

Common points of agreement and complementarity between the studies, as well as common areas for improvement, stand out:

Strengths:

1. **Agreement on the importance of transformational leadership and social capital:** Both Study 1 and Study 2 highlight the relevance of transformational leadership and the creation of social capital as key elements for the success of Professional Learning Communities (PLCs). Leadership not only facilitates internal organization and collaborative projects but also strengthens social and professional networks within educational centers. In Center C of Study 2, a solid model of democratic and resilient leadership has driven an expanded learning community, which aligns with the systematic review in Study 1, emphasizing the role of leadership in improving learning outcomes through PLCs.
2. **Integration of collaborative learning and technology use:** Both studies show a growing trend toward integrating technologies into collaborative processes. Study 1 highlights how technological tools, such as online learning platforms and Learning Analytics, have facilitated the improvement of professional and social capital. This is complemented by the findings in Study 2, where Center A reflects that, despite economic limitations, it effectively uses available technology and resources to foster mutual support and professional collaboration.
3. **Resilience and cohesion in challenging contexts:** Both studies highlight the resilience of educational centers in complex contexts, such as rural areas. Study 2's results show that while rural centers do not fully achieve the PLC model, they exhibit resilient characteristics in facing barriers like isolation and teacher mobility. This is complemented by the findings from La Algarabía Occupational Center in Study 3, where collaboration and transformational leadership have been crucial in overcoming structural challenges and advancing inclusion.

Weaknesses:

1. **Limitations in the continuity of collaborative projects in rural areas:** Despite the identified strengths, Study 2 notes that high teacher mobility and the lack of technological resources in rural areas prevent effective continuity of collaborative practices and long-term PLC development.

Educational team stability is crucial for the success of collaborative initiatives, as evidenced in Center C, where greater stability allows for more significant PLC development.

2. **Dependence on resources and community support:** In the analyzed educational centers, especially Centers A and B, economic limitations restrict the development of new initiatives. Both studies emphasize the need for greater institutional and community support to strengthen collaboration networks and improve professional capital. Lack of resources is a constant weakness in rural settings, affecting the implementation of technologies and access to mentoring and ongoing training programs.
3. **Inequality in PLC development:** Study 2 shows that rural centers have not consolidated themselves as expanded Professional Learning Communities (PLC-A), with significant variations between centers. While Center C demonstrates a robust internal organization, Center B faces difficulties due to high teacher turnover, limiting the stability and continuity of collaborative initiatives.

7.2. General Conclusions by Research Objectives and Studies

*Conclusions derived from **Objective 1**, which focuses on understanding the field of study and the topics related to PLCs in education, are addressed in Study 1.*

Systematic review of Professional Learning Communities and Professional Capital for Learning

Improvement:

Research focuses on improving learning outcomes and PLC development at Level 1 of the collaboration stages, according to Hargreaves and O'Connor (2017), with a lesser focus on inclusion and social justice. Distributed and transformational leadership has a significant impact on educational outcomes. Organizational conditions are essential for creating collaborative networks and enhancing PLC effectiveness. Qualitative methodologies, particularly interviews, dominate PLC studies. A notable growth in the use of technologies and mentoring programs has been observed since 2016.

Learning analytics for enhanced professional capital development: A systematic review:

The study highlights the fundamental importance of addressing the development of teachers' professional capital through collaborative approaches and the use of technology, particularly in primary education. The findings emphasize the effectiveness of Collaborative Learning (CL) as a catalyst for improving professional capital, especially through collaborative learning and the use of tools such as forums and online learning platforms. Social capital emerges as a key component in integrating various types of professional capital, fostering opportunities for knowledge creation and social networks.

*Conclusions derived from **Objective 2**, which focuses on contextualizing the functioning of schools in Las Villas as communities of practice, are addressed in Study 2.*

Study 2. Case Study of Las Villas from a Multi-Case Study of Three Educational Centers:

These schools cannot be considered fully developed PLCs, but they share elements and face significant challenges that mark progress in the dimensions of PLCs. Generally, the rural Andalusian schools studied align with the trends shown in Domingo et al. (2024).

This study highlights that these contexts require strong leadership (Otero, 2019; Bolívar et al., 2022) to develop and sustain shared improvement projects that increase schools' social capital while emphasizing resilience, care, and mutual support. In general, the analyzed schools show a strong tendency toward coherence and a search for meaningful improvement, with clear pedagogical and transformational leadership and an active pursuit of a shared purpose, supporting each other and seeking resources for improvement, particularly for their community, with interdependent ties (Otero, 2019).

The proximity between the educational team and the local community emerges as a key factor facilitating the creation of support and collaboration networks. This closeness enhances cohesion and commitment among teaching teams, enabling the implementation of PLCs. Additionally, school leaders place great importance on their connection with the community and on increasing the social and professional capital of their schools. Simultaneously, they strive to engage the community in a shared purpose with the school.

However, in rural contexts, factors such as distance, isolation, high teacher turnover, and a lack of technological resources create additional challenges. These aspects limit the sense of belonging and the building of stable interrelationship networks, hindering the long-term development of community projects. While they seek to advance in interrelation and professional collaboration, they demonstrate that collaborative practices and teacher learning are impacted by the rural context (Santana et al., 2021; Caballero, 2023). Limitations in staff stability, resources, and geographical distances affect the effectiveness and continuity of these collaborative practices, suggesting that studies in contexts with greater stability—such as School C—could yield different results.

Therefore, it is crucial to emphasize leadership dimensions and to have a strong project (that serves as a reference, if not a shared purpose), while also emphasizing resilience and care to build relational trust and ensure everyone feels included. In all cases, leadership, the educational area, and the need for capital are central. Since it is complex to adapt, remain, and commit, they strengthen mutual support ties and systemic, resilient, and caring leadership. They need community support and resources, with the challenge of increasing their social and professional capital. All of this aims to generate operational organizational conditions and a sense of purpose as levers to increase professional collaboration. Committed and democratic leadership has been key in some centers to overcoming these barriers, fostering the creation of resilient educational communities capable of adapting to challenges through

close collaboration. Additionally, the role of communities in these contexts promotes the creation of continuous learning spaces for teachers, which positively impacts their motivation and job satisfaction, leading to deep learning for students.

A vertical analysis by case shows that the analyzed educational centers reflect different levels of development, with a particular presentation of the dimensions of PLCs depending on their contingencies and different capacities for improvement (Bolívar, 2014).

- **Center A:** Characterized by solid internal organization and strong mutual support among teachers. Collaboration extends beyond the formal environment, facilitated by leadership oriented toward students' futures. However, a lack of economic resources limits the development of new practices and innovative projects.
- **Center B:** Stands out for the committed participation of parents and families in the educational process, reinforcing a strong community. However, high teacher turnover makes it difficult to maintain continuity in collaborative initiatives and long-term practice stability.
- **Center C:** Best exemplifies a model of an expanded professional learning community (Bolívar and Domingo, 2024), with democratic and resilient leadership driving institutional improvement, learning outcomes, and community work. Despite being the most complete model, it faces the challenge of maintaining cohesion and quality as it grows and encounters new challenges.

*Conclusions derived from **Objective 3** (selecting and deepening a longitudinal case study) and **Objective 4** (describing the historical process and evolution of the selected community) are addressed in Study 3.*

Study 3. La Algarabía Occupational Center. Description and Institutional Development Process as an Inclusion Project:

Overall, the development of La Algarabía reflects a dynamic and contextualized process marked by adaptability, resilience, and the ability to overcome structural and cultural challenges, results that align with studies by Meyers (2014) and Priestley (2002) as essential characteristics for progress in this field. Furthermore, the analysis of La Algarabía's evolution reveals a significant transformation from its beginnings to becoming a reference in educational and social inclusion. This transformation aligns with the classic research of key figures such as Stoll et al. (2006) and Wenger (1998), who emphasize the importance of Communities of Practice (CoPs) and Professional Learning Communities (PLCs) in driving change and continuous improvement in educational contexts. Similarly, current literature

highlights how the transformation and change processes of schools moving toward the construction of these communities contribute to the improvement of the quality of educational practices for all (Flores et al., 2021b; Barrero et al., 2020; Poortman et al., 2022; Olmo et al., 2023).

This reality underscores the importance of expanded Professional Learning Communities (PLC-As) that, by adapting to the particularities of each environment, promote genuine and effective inclusive practices that encourage collaboration, cohesion, and the definition of shared goals (Peralta-Arroyo, 2021; Camarero-Figuerola et al., 2020).

In the case of La Algarabía, several critical factors are emphasized in this process: leadership, a shared purpose, effective collaboration, professional capital, and support networks. Its progress in educational and social inclusion demonstrates a remarkable evolution in the conceptualization and practice of inclusivity, as well as in its social projection. Community involvement, innovation in organizational and curricular practices, and transformational leadership have been crucial elements in the center's progress toward a more inclusive culture. These findings resonate with the research of Hargreaves and Fullan (2012) on collaborative professionalism and the need for inclusive and transformational leaderships that advocate for justice and equal opportunities.

This development highlights the importance of giving voice to students (Burriel, 2022), reflecting an increasing commitment to inclusion from the perspectives and experiences of those involved, which generates learning and exchange opportunities for all participants (Admiraal et al., 2021).

Professional capital and the networks established, both inside and outside educational environments, play a crucial role in supporting and spreading inclusive practices, showing that the path to inclusion is built progressively, through constant interaction with the environment and individuals who are part of it. In the words of Antonio Machado, as reflected in La Algarabía's ethos, it is emphasized that "Traveler, there is no path, the path is made by walking," encapsulating the essence of an inclusion process that is, ultimately, a collective and continuous construction.

In conclusion, inclusion and Expanded Professional Learning Communities (PLC-As) stand out as essential paths to achieving inclusion, as demonstrated by the experience of La Algarabía Center. The trajectory of this center reveals dynamics and processes that have contributed to building an inclusive PLC-A, characterized by adaptability, resilience, and the ability to overcome structural and cultural challenges. The evolution of La Algarabía, from its beginnings to becoming a reference in educational and social inclusion, confirms the importance of PLCs and PLC-As in promoting change and continuous improvement in educational contexts. The uniqueness of La Algarabía's context, with its focus on leadership, effective collaboration, professional capital, and support networks, underscores the importance of genuine and effective inclusive practices, highlighting the need to adapt to the particularities of each setting. This development, supported by community involvement and transformational leadership, has been crucial in advancing toward a more inclusive culture, aligning with

research on collaborative professionalism and inclusive leaderships that advocate for justice and equal opportunities.

Conclusions Derived from Objective 5 (to delve into the key elements of the center's development, such as leadership and professional and social capital) are shown in Studies 4 and 5:

Study 4. Inclusive Leadership and Community-Based Development of La Algarabía Occupational Center:

In general, the following key lessons were learned: 1) the identity of an inclusive leader is built over time; 2) belonging to the community one seeks to transform drives commitment and makes it sustainable; 3) leadership, professionalism, and community are interrelated, developing jointly; 4) addressing challenges fairly requires tackling them as a community and being open to increasing professional capital.

The study reveals that throughout the evolution of La Algarabía, Toni has not only led with empathy and resilience but also driven a profound transformation in inclusive practices, as noted in the *Index for Inclusion*, creating a culture of collaboration and mutual support from his early personal experiences.

Additionally, in line with the Dimensions of PLC-As, Toni has successfully consolidated an inclusive community where a shared vision and distributed leadership are key. This approach has allowed both users and families, as well as staff, to feel an integral part of the process, generating sustainable change and an interactive practice that continues to evolve and adapt to new challenges.

Regarding how it contributes to community-building, it is worth noting that Toni's leadership is a complex blend of different styles and characteristics that have adapted to the needs and challenges of each phase of his journey. From his resilience and transformation in the early years to his ability to connect networks, democratize leadership, and deeply care for the people he serves, Toni has built an inclusive leadership that has not only impacted people with disabilities but has also transformed an entire community. His ability to integrate systemic and sustainable leadership ensures that the work he has done will endure over time, while his perseverance, empathy, and vision remain the driving forces pushing this project forward.

The cluster analysis shows three key blocks of Toni's leadership. The first combines democratic and sustainable leadership, focused on equitable and long-term management. The second block highlights his use of networks and local environments, and the third emphasizes transformative and caring leadership, centered on people and social inclusion.

Furthermore, the analysis reveals that Toni employs a multifaceted and community-centered approach, identifying four key strategies he implemented to mobilize community actors toward more inclusive educational practices. First, his firm social commitment is reflected in his efforts to transform unjust dynamics, establishing a culture of high expectation and collective commitment that permeates the entire institution. Second, opening the center, both inward and outward, invites the community to get involved

actively and to better understand the center's operations and challenges, while improving visibility and facilitating the students' social integration. Third, Toni fosters participatory spaces where all voices can be heard and contribute to the institution's development, such as workshops during the "Towards an Inclusive Future" event. Finally, the distribution of roles and responsibilities promotes shared leadership, actively involving everyone in management and decision-making, which is vital for effectively and sustainably integrating inclusive practices in the center. These practices reflect a sustained framework of cooperation and commitment, essential for advancing toward truly inclusive education.

Study 5. Dimension of Professional and Social Capital in La Algarabía Occupational Center:

The development of professional capital and collaborative networks at La Algarabía has been a gradual and cooperative process, overcoming an initially challenging context. From the beginning, collaboration between internal agents (professionals and users) and external agents (families, local institutions, and volunteers) has been essential in overcoming barriers such as a lack of resources and resistance to integrating people with disabilities into community life. Families have played a fundamental role, not only providing emotional support but also actively participating in the center's activities. The institutional support from the local government and agreements with local institutions have allowed the center to expand its community impact.

Over time, the center has developed strong networks based on three key pillars: olive oil, culture, and sports, fostering social inclusion. Additionally, four main themes guiding collaboration have emerged: social inclusion, accessibility, inter-institutional collaboration, and sustainability. These themes have enabled the center to involve people with disabilities in the community actively and productively. The main current challenge faced by La Algarabía is the labor inclusion of its users, a challenge that connects the themes of social inclusion, accessibility, inter-institutional collaboration, and sustainability. Addressing this challenge requires mobilizing all involved agents and developing innovative strategies to enable users' effective integration into the labor market.

The proposed solution to address these challenges is the Labor and Social Inclusion Workshop, which will bring together the community and key stakeholders from the center to identify viable job opportunities and adapt users' profiles to the local market's needs. Proposals include developing a workshop school, a supported employment model, and a strong community awareness campaign to overcome prejudices and barriers.

*Finally, **Objective 6** (to diagnose needs and propose growth avenues for the center) provides the following conclusions in Study 6:*

Study 6. Evolution and Future Prospects for the Center:

The implementation of the protocol for creating professional profiles for the users of La Algarabía Day

Care Occupational Center is based on a comprehensive approach that combines reviewing existing protocols, consulting experts, and specific training. This process has allowed for the identification of significant practices and the adaptation of innovative approaches for the labor and social inclusion of people with disabilities. The findings are discussed in relation to the existing literature, and conclusions and future research lines are presented.

The review of current protocols at La Algarabía has revealed valuable practices and areas for improvement essential for developing the new protocol. The implementation of the Personal Support Plan (PPA) stands out for its personalized approach, consistent with the recommendations of Schur, Kruse, and Blanck (2013), who emphasize the importance of adapting support to individual needs.

Initial consultations with related agents provided insights into the evaluation of specific skills, highlighting effective methods for measuring abilities, such as Quality of Life Scales, GENCAT, or INICO. This tool, widely used in skills assessment, aligns with previous studies that advocate for specific instruments that comprehensively address the needs of people with disabilities.

The literature review and best practices identified key categories for building the protocol. Kane et al. (2023) emphasize the importance of classifying protocols according to the type of disability, allowing for better adaptation of evaluation and training strategies. Additionally, Smith et al. (2015) highlight that the data collection methodology should vary depending on the dimension being measured, using techniques such as self-instructions, direct observations, structured interviews, and adapted questionnaires.

Walsh et al. (2018) stress the need for personalized support to improve social and work skills, which is crucial for effective integration into the work environment. Moreno-Angarita et al. (2013) provide a valuable model for developing a robust implementation plan, including pilot phases, staff training, and adjustments based on continuous feedback. Finally, Kane et al. (2023) also underscore the importance

Capítulo 8. Implicaciones y Propuesta de mejora.

8.1. Implicaciones para el profesorado

1. **Desarrollo del capital profesional mediante el Aprendizaje Colaborativo (AC):** Tanto el artículo sobre *Learning Analytics* como el *Estudio 1* destacan la importancia de que los docentes participen en comunidades de práctica profesional para mejorar su capital profesional. Esto implica que los profesores necesitan involucrarse en *plataformas colaborativas en línea* y utilizar herramientas tecnológicas que fomenten el intercambio de conocimientos y el crecimiento profesional continuo. Así pues, el profesorado debe adoptar un enfoque colaborativo y reflexivo, apoyado en el uso de tecnologías y foros en línea para enriquecer su práctica pedagógica y mejorar el capital social en sus comunidades educativas.
2. **Reflexión crítica sobre las prácticas educativas:** Los estudios destacan el valor de las metodologías cualitativas, como las entrevistas y la reflexión crítica sobre la práctica docente, para mejorar la enseñanza y los resultados educativos. En consonancia, los docentes deben fomentar una *cultura de evaluación continua* y adoptar prácticas reflexivas que les permitan adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno escolar y avanzar hacia la justicia social y la inclusión educativa.
3. **Impacto del liderazgo transformacional en los docentes:** El Estudio 1 y el Estudio 2 subrayan que los líderes educativos transformacionales inspiran a los docentes a alinearse con objetivos comunes de mejora educativa y colaborar de manera más efectiva. De esto se deriva que los docentes necesitan ser apoyados por líderes que promuevan la *autonomía profesional* y la *colaboración*, permitiéndoles participar activamente en la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos escolares.

8.2. Implicaciones para los centros

1. **Creación de redes colaborativas internas:** El Estudio 1 y el Estudio 2 coinciden en que los centros educativos deben crear *condiciones organizativas* que fomenten la colaboración continua y el liderazgo distribuido. Esto es clave para desarrollar proyectos educativos sostenibles. Así pues, los centros educativos deben *estructurar equipos de trabajo colaborativo* y proporcionar tiempos y recursos para que los docentes puedan intercambiar ideas, planificar conjuntamente y reflexionar sobre los desafíos educativos específicos.
2. **Implementación de tecnologías educativas:** En los estudios, se enfatiza el uso de *tecnologías como Learning Analytics* para mejorar los aprendizajes. Las tecnologías facilitan el acceso a

herramientas de análisis que ayudan a los centros a identificar áreas de mejora. Como consecuencia, los centros necesitan *invertir en tecnología educativa* y formación continua para que el profesorado y la administración utilicen eficazmente estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. **Adaptación al contexto y a la comunidad local:** El Estudio 2 y el Estudio 3 resaltan la necesidad de que los centros, especialmente en zonas rurales, se adapten a los contextos locales y fortalezcan los lazos con la comunidad para generar cohesión y capital social. Para ello, los centros educativos deben *integrarse en las dinámicas locales* y promover la participación auténtica de la comunidad en los proyectos escolares, asegurando que las prácticas educativas respondan a las necesidades del entorno.

8.3. Implicaciones para las comunidades

1. **Vinculación entre centros y comunidad:** Tanto el Estudio 2 como el Estudio 3 destacan la importancia de la *proximidad entre el equipo educativo y la comunidad* para crear redes de apoyo y colaboración. En áreas rurales, esta cercanía es clave para implementar CPA efectivas. Por lo tanto, las comunidades deben *participar activamente en las escuelas*, colaborar en proyectos de mejora y alinearse con el propósito compartido de la escuela para fortalecer el capital social y profesional del centro.
2. **Apoyo a proyectos comunitarios y sostenibilidad:** En el caso del *Centro La Algarabía*, se observa que la comunidad local ha sido esencial para superar barreras estructurales y avanzar hacia una mayor inclusión. Así pues, las comunidades deben *ofrecer apoyo constante a los centros educativos*, tanto en términos de recursos como de participación en la toma de decisiones, para asegurar que los proyectos educativos sean sostenibles y efectivos a largo plazo.
3. **Cohesión y colaboración interinstitucional:** La colaboración entre familias, instituciones locales y centros educativos, como se observa en el Estudio 3, es fundamental para el éxito de los proyectos inclusivos y la mejora de los aprendizajes. En base a esto, las comunidades deben *fomentar alianzas interinstitucionales* que promuevan la inclusión, facilitando la creación de redes colaborativas que impacten positivamente en el desarrollo educativo y social.

8.4. Implicaciones políticas educativas

1. **Promoción de CPA y uso de tecnologías:** Las políticas educativas deben promover la creación de CPA y el *uso de tecnologías* como *Learning Analytics* para el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes, como señalan el Estudio 1 y el Estudio 2. En consecuencia, las

políticas deben incluir la *financiación y apoyo* para la formación tecnológica en los centros y la creación de redes de CPA que favorezcan el aprendizaje colaborativo.

2. **Atención a contextos rurales y vulnerables:** El Estudio 2 pone de manifiesto los desafíos de las escuelas rurales, como el aislamiento y la alta movilidad del profesorado, lo que afecta la continuidad de los proyectos colaborativos. Así, las políticas educativas deben desarrollar *estrategias específicas* para *garantizar la estabilidad del profesorado en zonas rurales* y *proporcionar recursos* que faciliten la colaboración a largo plazo y la reducción de las desigualdades educativas.
3. **Apoyo al liderazgo inclusivo:** Los estudios señalan la importancia de un liderazgo democrático y transformacional en los centros educativos. El Estudio 3 y el Estudio 4 destacan que los líderes inclusivos son clave para la creación de comunidades educativas resilientes. Por lo tanto, las políticas deben *formar y apoyar a líderes educativos* que promuevan la inclusión, asegurando que se desarrollen competencias en liderazgo transformacional y distribuido, y facilitando que estos líderes puedan actuar en colaboración con las comunidades locales.

Capítulo 9. Líneas de mejora

A partir de los hallazgos de este estudio, se sugieren diversas líneas de mejora orientadas a ampliar y validar los resultados obtenidos en otros contextos y con enfoques más transversales. Estas propuestas se centran en aspectos clave como la replicación, el análisis longitudinal y el impacto de las comunidades de práctica profesional en los resultados educativos.

1. **Ampliar a otras comarcas:** Una línea de investigación fundamental sería *replicar este estudio en otras comarcas* para explorar si los patrones observados en la Comarca de Las Villas se replican en otros contextos rurales o urbanos. Esto permitiría identificar *patrones comunes y divergentes* en la implementación de *Comunidades de Práctica Ampliadas (CdP-A)* y su impacto en la mejora del capital profesional y social. Ampliar la investigación a regiones con distintas características sociodemográficas y educativas enriquecería la *comprensión de las dinámicas locales* en la construcción de estas comunidades.
2. **Análisis más transversales que evalúen los resultados de los estudiantes:** Es crucial realizar *análisis transversales* que incluyan un enfoque más directo en la *relación entre las CdP-A y los resultados de aprendizaje de los estudiantes*. Investigaciones futuras deberían centrarse en evaluar *cómo las mejoras en el capital profesional y las redes de colaboración impactan en el rendimiento educativo* y el desarrollo socioemocional de los alumnos. La *utilización de Learning Analytics* podría facilitar la recopilación y análisis de datos en tiempo real sobre el progreso estudiantil, permitiendo **ajustar estrategias pedagógicas** en función de los resultados obtenidos.
3. **Seguimiento longitudinal del caso:** Una línea esencial de investigación sería realizar un *seguimiento longitudinal* del caso estudiado en la Comarca de Las Villas y del Centro Ocupacional La Algarabía. Este seguimiento permitiría observar *cómo evoluciona el desarrollo de las comunidades educativas* y sus prácticas colaborativas a lo largo del tiempo. Además, se podrían identificar *nuevos desafíos* y oportunidades que surgen en el proceso de consolidación de las CPA, evaluando la sostenibilidad de los logros alcanzados y la capacidad de adaptación a los *cambios estructurales y sociales*.
4. **Replica de estudios en contextos con diferentes estructuras educativas:** Es importante *replicar este análisis en contextos educativos diversos*, como áreas urbanas, suburbanas o con distinta infraestructura tecnológica y social. Esto permitiría evaluar si los *principios de liderazgo inclusivo y la construcción de capital social* identificados en Las Villas son aplicables y efectivos en otros

tipos de contextos educativos, contribuyendo a una mayor generalización de los resultados y un entendimiento más integral del fenómeno.

5. Incorporar análisis del impacto de la gobernanza democrática y el compromiso social:

Futuros estudios deberían *profundizar en cómo la gobernanza democrática y el compromiso social* influyen en la eficacia de las CPA. Es necesario investigar el papel de la *colaboración con la comunidad* y las *estrategias de inclusión social* en el fortalecimiento del capital profesional, ampliando el enfoque más allá de los docentes hacia otros actores educativos y sociales. Incluir estas dimensiones permitirá un análisis más holístico de las *redes educativas y comunitarias*.

Estas futuras investigaciones no solo contribuirán a una comprensión más amplia de las CdP-A y su impacto en diferentes contextos, sino que también proporcionarán *herramientas prácticas y teóricas* para mejorar la calidad educativa y la cohesión social, alineándose con los objetivos de inclusión y justicia social promovidos por organismos internacionales como la UNESCO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Hoekstra, A., & van de Grift, W. (2021). Professional learning communities: Teacher perceptions of collective efficacy, emotional support, and learning impact. *Teaching and Teacher Education, 106*, 103460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education, 47*(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1841125>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). The principles of inclusive education and its challenges. *Journal of Educational Change, 20*(1), 5-18. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09342-w>
- Anderson, J., Brown, A., & Flood, J. (2019). Leadership for inclusive education: A case study of professional development. *International Journal of Leadership in Education, 22*(2), 123-140.
- Arcaro, J. (2024). *Quality in education: An implementation handbook*. Taylor & Francis.
- Azorín, C. (2016). Red colaborativa de escuelas: Retos y oportunidades. *Revista de Educación, 373*, 245–268. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-347>
- Azorín, C. (2019). Red colaborativa de escuelas: Hacia la mejora educativa en entornos rurales. *Revista de Educación, 388*, 67–90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-388-419>
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: la evidencia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein, & J. Domingo (Eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: Aprendizajes para la escuela post-COVID* (pp. 131-148). Editorial de la Universidad de Granada.
- Barrero, B., Domingo, J. y Fernández, J.D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas, 19*(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Barrero, B; Mula-Falcón, J; & Domingo, J (2023). Educational Constellations: A systematic review of macro-networks in education. *International Journal of Educational Management, 37*(1), 259-277 <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0339>
- Bocci, F. (2018). Pedagogías inclusivas: Teoría y práctica en el aula. *Journal of Inclusive Education, 15*(3), 209-230. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426041>

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (DfES Research Report RR637). University of Bristol.
- Bolívar, A. (2014). El liderazgo en los centros educativos. *Revista de Educación*, 365, 244-270.
- Bolívar, A. (2016). Liderazgo transformador y redes profesionales en el desarrollo de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 293–312. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.252401>
- Bolívar, A. (2019). Spanish framework for school leadership and professional identity: Context, development, and implications. *Educational Policy Analysis Archives*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández Enguita (Coord.), *La organización escolar: Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). ANELE-REDE.
- Bolívar, A., & Domingo-Segovia, J. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83, 99–115. <https://doi.org/10.35362/rie831414>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2024). Comunidades de práctica profesional ampliadas: Liderazgo democrático y resiliente. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.000000>
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualism and professional communities in schools in Spain: Limitations and possibilities. *Educar em Revista*, 62, 181-198.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2017). Them that's got: How tie formation in partnership networks gives high schools differential access to social capital. *Organization Science*, 25(2), 1221-1255. <https://doi.org/10.1287/orsc.2017.1167>
- Brindley, R., Webster, T., & Blatchford, P. (2019). Effective teamwork in inclusive schools: Research and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603609>
- Brown, C., & Flood, J. (2020). Inclusive leadership and the democratization of education: Lessons learned from inclusive schools. *Educational Leadership*, 77(4), 23-29.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Budegay, M. (2022). Inclusion as social justice: Reframing education. *Journal of Inclusive Education*, 17(2), 112-130.

- Caballero, P. R. (2023). La tradición, la ruptura y la continuidad de la educación rural en el espacio iberoamericano. *Revista Boletín Redipe*, 12(2), 114–130. <https://doi.org/10.36261/rbr.v12i2.3080>
- Camarero-Figuerola, M., & Peralta-Arroyo, M. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en contextos de exclusión: Un estudio de caso. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 185-198.
- Carpenter, B. W., Bukoski, B. E., Berry, M., & Mitchell, A. M. (2015). Examining the social justice identity of assistant principals in persistently low-achieving schools. *Urban Education*, 52(3), 287–315. <https://doi.org/10.1177/0042085915574529>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Colmenero Ruíz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-18. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>
- Coulton, C., Leete, L., & Bania, N. (2021). Mapping community social capital. *Journal of Community Psychology*, 49(4), 1115-1130. <https://doi.org/10.1002/jcop.22496>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz, C., Pérez, M., & Domingo, J. (2020). Marta's story: A female principal leading in challenging contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384–405. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Cruz-González, C., Lucena, C., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Czyż, T. (2016). The human rights approach to inclusive education. *International Journal of Human Rights*, 20(4), 583-600. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1168858>
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2014). *The impact of leadership on student outcomes: How successful leaders use a variety of strategies to influence student learning*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 661-683. <https://doi.org/10.1177/1741143213504608>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2021). Effective leadership in times of change: Lessons from research on school improvement. *Educational Leadership and Administration*, 32(2), 121–143.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.

- De Jong, K. J., Moolenarr, N. M., Osagie, E., & Phielix, C. (2016). Valuable connections: A social capital perspective on teachers' social networks, commitment, and self-efficacy. *Pedagogía Social*, 28, 71-83.
- De Jong, L., Wilderjans, T., Meirink, J., Schenke, W., Sligte, H., & Admiraal, W. (2021). Teachers' perceptions of their schools changing toward professional learning communities. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 336–353. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-07-2020-0051>
- de La Hoz-Ruiz, J., Khalil, M., Domingo Segovia, J., & Liu, Q. (2024). Learning analytics for enhanced professional capital development: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1302658. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1302658>
- Domingo, J. (coord), B. Barrero, C. Cruz y C. Lucena (2019). Identidad de liderazgo para la justicia social en contextos desafiantes. En M. El Homrani, S.M. Arias e I. Ávalos (Coords). *La inclusión: una apuesta educativa y social*. (pp. 149-167) Wolters Kluwer.
- Domingo, J., Barrero, B., Cruz, C. & Lucena, C. (2022). Identidades de liderazgo exitoso en contextos desafiantes en Andalucía. Estudio de caso. En M.A. Díaz (Coords). *Liderazgo educativo en Iberoamérica: un mapeo de la investigación hispanohablante*. (pp. 293-318). Interleader. <https://interleader.org.mx/v2/wp-content/uploads/2023/02/Libro-Liderazgo-Ibero-version-PDF.pdf>
- Domingo, J., Bolívar-Ruano, R., Barrero, B., & Bolívar, A. (2024). Andalusian Schools as Professional Learning Communities: Constraints and possibilities. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324438>
- Domingo, J., Domingo-Martos, L. y Escamilla, A. (20232). La construcción de la inclusividad. En: J. Moya y F. Luengo (Coords.). *Desarrollo curricular LOMLOE, Teoría y Práctica*. (pp. 97-110). Anaya
- Domingo-Martos, L. (2021). *La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado*. Tesis Doctoral (inérita). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/70439>
- Domingo-Martos, L., Domingo, J. & Pérez, M.P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Domingo-Martos, L., Pérez-García, P., & Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Domínguez, R. (2016). Estrategias comunitarias para la inclusión social. *Revista de Educación Social*, 12, 85-97.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree Press.

- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136).
- Flecha, R. (1997). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2021b). Teachers as learners: Professional learning communities as contexts for transformative learning. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103418. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103418>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 453-466. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.885555>
- Frey, B. S., Benesch, C., & Stutzer, A. (2006). Does watching TV make us happy? *Journal of Economic Psychology, 28*(3), 283-313. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2006.03.002>
- Fujimoto, K. (2014). Las organizaciones comunitarias como vehículos de inclusión. *Journal of Community Organization, 35*(2), 199-215.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781119542370>
- Fullan, M. (2021). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González, A. (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Hardware, S., & O'Connor, P. (2021). The role of educational technology in enhancing learning outcomes. *Educational Technology Research and Development, 69*(1), 123–145.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09833-2>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>
- Harris, A. (2010). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 173-183. <https://doi.org/10.1080/13603120903242960>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19—School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hodgson, D., & Schroeder, A. (2021). Mapping the power dynamics of collaborative professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 302-319. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2020-0068>
- Holloway, J. H. (2003). Sustaining rural schools. *Educational Leadership*, 61(1), 67–71.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. F. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Scarecrow Education.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kane, M., DeBar, L., Covington, E., & Deshais, R. (2023). Evaluating vocational preferences in developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Disability Research*, 41(3), 245-258.
- Kennedy, R. (2020). *Strategic management*. Virginia Tech Publishing. <https://doi.org/10.21061/strategicmanagement>
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Köngeter, S. (2023). Empowering marginalized groups through social justice education. *Journal of Social Policy*, 52(1), 73-92.

- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 22–27.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596685>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational leadership and student outcomes: A meta-analysis of studies. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 532–575.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08331332>
- Lieberman, A., & Wood, D. R. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York, NY: Teacher College Press.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.796192>
- Longás, J., & Civís, M. (2019). Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 447–489). Fundació Jaume Bofill.
- López, F. (2018). Practical problem-solving simulations: Strategies for workplace learning. *Educational Assessment Journal*, 34(2), 57-74.
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización: La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31–54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Mazzei, L. A., & Morner, M. C. (2019). Mapping collaborative practices in inclusive education. *Educational Research and Evaluation*, 25(3-4), 202-219.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1632067>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2018). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2020). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 46, 415-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-110319-101839>
- Meyers, C. (2014). Leadership resilience in challenging times: A study of transformational leadership. *Journal of Educational Leadership*, 23(4), 315-330.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Routledge.
- Moreno-Angarita, A., Vázquez, J., & Melero, A. (2013). Occupational assessment and human skills in people with disabilities. *International Journal of Occupational Therapy, 18*(1), 12-21.
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- ONU. (2022). *Informe sobre el estado de la educación mundial*. Naciones Unidas.
- Otero, G. (2019). Creating and leading powerful learning relationships through a whole school community approach. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in school* (pp. 317–346). Palgrave Macmillan.
- Otero, G. (2019). Liderazgo transformacional en escuelas rurales: Un análisis de casos. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 35-53.
- Parlar, H., Polatcan, M., & Cansay, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools. *International Journal of Educational Management, 34*(2), 232-244.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0185>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Perugachi, M. (2016). Justicia social e inclusión en las comunidades educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(2), 45-63.
- Pino-Yanccovic, J., Domingo, J., & Bolton, S. (2020). Key success factors for inclusive education: Collaboration and community building. *International Journal of Educational Leadership, 29*(1), 43-60.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). Comunidades de aprendizaje profesional y su impacto en el desarrollo educativo. *Educational Research Review, 35*, 100391.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100391>
- Priestley, M. (2002). Leadership and learning in inclusive schools: A theoretical exploration. *International Journal of Inclusive Education, 6*(3), 253-270.
<https://doi.org/10.1080/13603110210156202>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Reguera, J. (2014). *Los centros ocupacionales en el marco de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Editorial Jurídica.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme, J., & Teddlie, C. (2006). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Routledge.
- Richmond-Cullen, E. (2017). Sustainability of inclusive practices through research-action models. *Educational Studies, 23*(4), 334-354.

- Rincón, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Riveros, A., Verret, C., & Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices: A qualitative analysis of the adoption of the Ontario Leadership Framework in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 593–608. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2015-0084>
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES].
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2020). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (2^a ed.). Best Evidence Synthesis Iteration [BES].
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2017). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Springer.
- Ryan, J. (2020). Inclusive leadership. En *The Oxford handbook of diversity and work* (pp. 291-312). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190683719.013.16>
- Sánchez, P., Rivera, M., & Ortega, R. (2019). Flexibility and adaptability in dynamic work environments. *Journal of Occupational Psychology*, 27(3), 114-129.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (2019). Technology and the human mind. *Educational Psychologist*, 54(4), 219–233. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652547>
- Santana, M. L., & Barrero, B. (2021). Redes de colaboración profesional en áreas rurales: Desafíos y oportunidades. *Rural Education Review*, 15(3), 101-120.
- Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2016). *Culturally responsive leadership in higher education: Promoting access, equity, and improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709837>
- Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258–276. <https://doi.org/10.1177/0022487108330552>
- Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2013). *People with disabilities: Sidelined or mainstreamed?*. Cambridge University Press.
- Sherman, J., & Sage, R. (2020). Rural gentrification and networks of capital accumulation. *Journal of Rural Studies*, 74, 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.001>
- Shields, C. M. (2018). *Transformative leadership in education: Equitable and socially just change in an uncertain and complex world* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315176578>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education: From policy to school implementation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110619>

- Smith, A., & Walsh, P. (2015). Evaluación y seguimiento de la inclusión laboral en personas con discapacidad. *Journal of Occupational Therapy*, 29(3), 312-329.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2021). Canadian teachers' attitudes towards inclusion during COVID-19. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1975000>
- Sowton, C. (2021). Reflective teaching: Exploring the foundations of effective practice. *Journal of Educational Practice*, 17(3), 212-223.
- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2015). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Spillane, J. P. (2015). *Leading with trust: How principals and teachers work together for school improvement*. Teachers College Press.
- Stoll, L. (2020). Professional learning communities: A pathway to reform. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 1–21. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0005>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Theoharis, G. (2020). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice, and school reform*. Teachers College Press.
- Timperley, H. (2017). Professional learning and development: What it takes to make a difference. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1249716>
- Townsend, T. (Ed.). (2019). *Instructional leadership and leadership for learning in school*. Springer Nature/Palgrave Macmillan.
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2020). Leadership in complexity: Shaping adaptive and emergent outcomes. *Organizational Dynamics*, 49(4), 100771. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100771>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Verdugo, M. A., & Jordán de Urríes, F. B. (2009). *Escala GENCAT de calidad de vida*. Instituto de Servicios Sociales de Cataluña.
- Verdugo, M. A., & Jordán de Urríes, F. B. (2013). *Escala INICO-FEAPS de calidad de vida*. Universidad de Salamanca.

- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Artificial intelligence and inclusion: Ensuring access to the opportunities and challenges of the future of work*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43073>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Vélez, S. (2018). La accesibilidad universal en los centros ocupacionales: Claves para su implementación. *Journal of Inclusive Education*, 19(3), 301-320.
- Walsh, P., & McShane, S. (2018). Mejorando las habilidades sociales en el trabajo mediante apoyos personalizados. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 132-147.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. <http://hdl.handle.net/1794/11736>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2019). Of teams and ties: Examining the relationship between formal and informal instructional support networks. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 42-72. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785868>
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208. <https://doi.org/10.1023/A:1006884930135>
- Yarskaya-Smirnova, E. (2015). Las barreras sociales para la inclusión. *Sociology of Education Review*, 35(4), 412-432.
- Yancey, D. (2003). Interacciones sociales y estilos de vida saludables: Su impacto en la inclusión. *Health Education Journal*, 62(4), 283-296.

Leyes y decretos

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (1982). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 103, 30 de abril de 1982, pp. 11781-11791.
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley 41/2003, de 18 de noviembre, de protección patrimonial de las personas con discapacidad y de modificación del Código Civil, de la Ley de Enjuiciamiento Civil y de la normativa tributaria con esta finalidad. (2003). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 277, 19 de noviembre de 2003, pp. 41196-41203.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. (2003). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 289, 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. (2006). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 299, 15 de diciembre de 2006, pp. 48782-48805.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de medidas de protección integral contra la violencia de género. (2011). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 184, 2 de agosto de 2011, pp. 88132-88151.
- Ley 13/2013, de 17 de octubre, de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (2013). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 244, 18 de octubre de 2013, pp. 107971-107992. (Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social)
- Ley 9/2014, de 7 de octubre, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía. (2014). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA), núm. 199, 14 de octubre de 2014, pp. 43-61. (Ley de Atención a Personas con Discapacidad en Andalucía)
- Ley 3/2020, de 18 de septiembre, por la que se modifica el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. (2020). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 245, 19 de septiembre de 2020, pp. 88976-88995.
- Ley 8/2021, de 2 de junio, de medidas para el impulso de la sostenibilidad y la transición ecológica en el ámbito de la economía. (2021). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 131, 3 de junio de 2021, pp. 50240-50278.
- Real Decreto 2274/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley de Protección a los Minusválidos. (1985). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 293, 10 de diciembre de 1985, pp. 31166-31177.
- Real Decreto 1865/2004, de 27 de septiembre, por el que se aprueba el régimen jurídico de control interno en el ámbito del sector público estatal. (2004). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 232, 28 de septiembre de 2004, pp. 35520-35529.

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el régimen jurídico de control interno en el ámbito del sector público estatal. (2007). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 275, 13 de noviembre de 2007, pp. 46449-46461.

Real Decreto 1612/2007, de 7 de diciembre, por el que se establecen los criterios de diseño y desarrollo de los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (2007). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 298, 14 de diciembre de 2007, pp. 50102-50112.

Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, por el que se establecen los requisitos básicos para la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo. (2011). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 228, 23 de septiembre de 2011, pp. 104951-104956.

Estrategias y Planes Nacionales

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/inclusion/EE2022-2030.pdf>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *II Plan Nacional de Accesibilidad Universal 2023-2032*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/inclusion/PNAD2023-2032.pdf>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Plan Nacional para Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad 2022-2026*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/inclusion/PNBSPD2022-2026.pdf>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo y I Plan de Acción (2023-2027)*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/inclusion/EETEAutismo2023-2027.pdf>

Organismos y Documentación en Línea

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (n.d.). *IMSERSO*. <https://www.imserso.es>

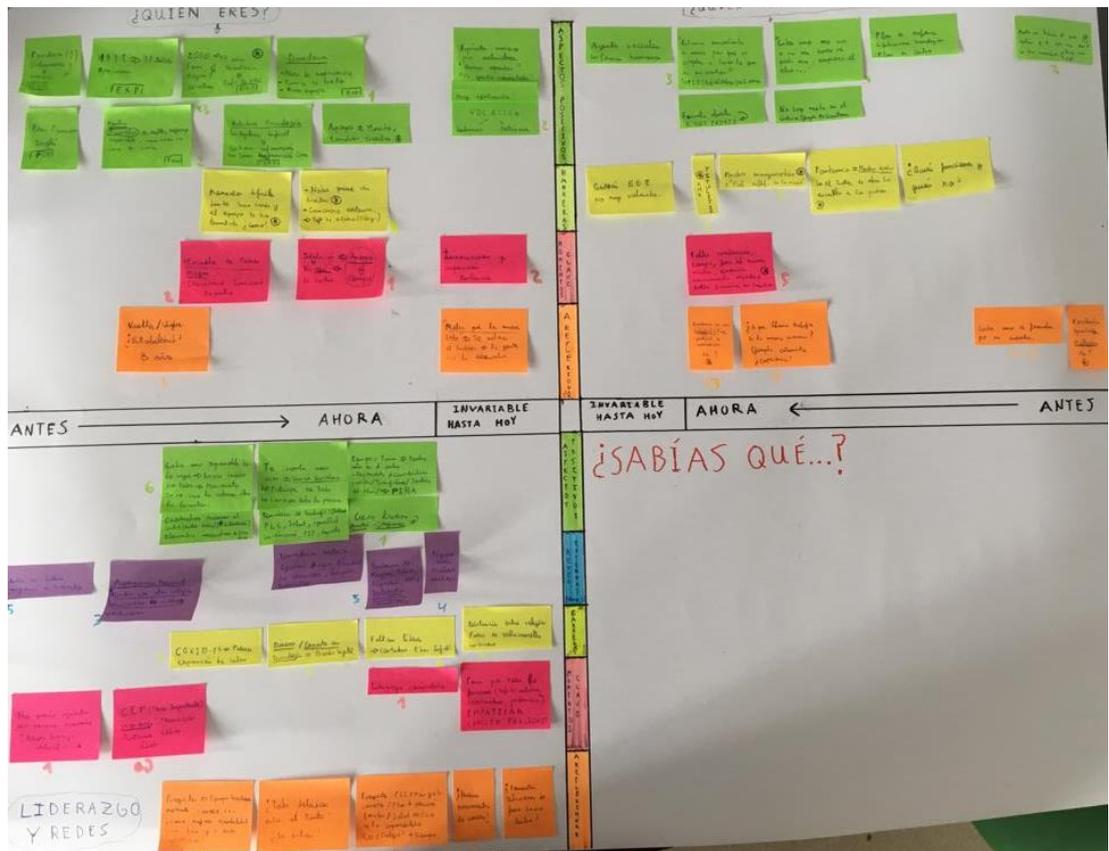
Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (n.d.). *Oficina de Atención a la Discapacidad*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/oadis/home.htm>

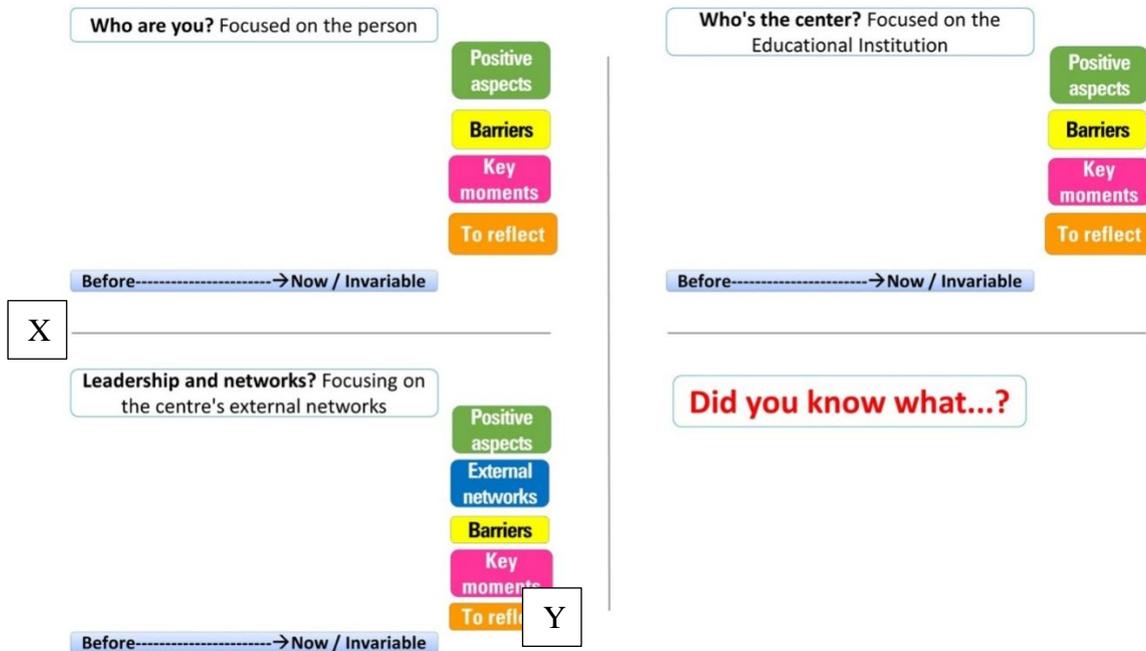
Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (n.d.). *Real Patronato sobre Discapacidad*. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/rpd/home.htm>

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2023). *Libro Blanco sobre Empleo y Discapacidad*.

ANEXOS

Anexo I. Ejemplo de cartografía utilizada en el proceso de validación.





Fuente: Elaboración propia

Nota: En nuestro caso en concreto y como se observa en el Anexo 1, se implementó un enfoque de cartografía que consistió en dividir una cartulina en cuatro dimensiones: en la parte superior izquierda se ubicó el actor central, en la parte superior derecha se representó el centro de acción, y en la parte inferior izquierda se señalaron las redes externas de colaboración y liderazgo. Se incorporaron ejes x e y en esta representación gráfica para facilitar el análisis.

En el eje x se trazó una línea del tiempo, que se extendía desde la derecha (representando el pasado) hasta la izquierda (indicando el presente). Esta línea del tiempo permitió identificar los cambios en las variables a lo largo del tiempo en cada dimensión. Las variables en el eje y se categorizaron en diferentes aspectos: aspectos positivos (representados en verde), barreras (representadas en amarillo), momentos clave (representados en rosa) y aspectos a reflexionar (representados en naranja). Además, en la dimensión de liderazgo, se agregó una variable adicional que se relacionaba con las redes externas, representada en color azul. Durante el proceso de análisis, los investigadores y los entrevistadores utilizaron notas adhesivas de colores correspondientes a cada variable del eje y para registrar las observaciones y las opiniones relevantes proporcionadas por los entrevistados. Estas notas adhesivas se colocaron en la cartulina en la ubicación correspondiente, considerando la dimensión y el momento en el tiempo. Las notas adhesivas se podían mover, agregar o ajustar en función de la evolución de las discusiones, lo que permitía generar una conversación dinámica y profunda sobre los temas relevantes.

Además, para enriquecer aún más el análisis, se incorporó una dimensión adicional en la parte inferior derecha de la cartografía. En esta dimensión, se establecieron conexiones entre ciertos aspectos y modos de trabajo identificados en el estudio y las contribuciones de grandes autores en el campo.

Anexo II. Programas para el análisis de talleres

Jornadas Conectando Saberes e incrementando el capital profesional: Un Puente de Aprendizaje Inclusivo entre alumnos de diferentes instituciones

"Conectando Saberes" une a estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Granada y alumnos del Centro Ocupacional "La Algarabía" de Villacarrillo. Juntos, compartiremos conocimientos, tecnología y experiencias para fomentar la inclusión. Aprenderemos sobre códigos QR y soluciones tecnológicas con un impacto positivo en la comunidad. Estas jornadas de aprendizaje inclusivo se celebran el 27 de Octubre. El programa constará de los siguientes actos:

8:30-9:30: Charla del Dr. Rawad Chaker, profesor asistente en la universidad Lumiere Lyon 2, sobre la robótica en el contexto educativo, basándose en los niveles socioeconómicos de los alumnos.

Aula: NNTT-1, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

9:30-10:30: Charla de D.ª Antonia Crespo Martínez, directora del C.D.O. La Algarabía, sobre el uso de recursos tecnológicos en centros inclusivos.

Aula: NNTT-1, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

10:30-11:00: Descanso

11:00-12:15: Visita cultural Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción "La Cartuja"

12:15-13:30: Tour por la Facultad de Ciencias de la Educación así como por las distintas universidades del campus la cartuja de la Universidad de Granada.

13:45-15:00: Comida en la cafetería universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

15:30-17:30: Taller conectando saberes

La actividad se centrará en el uso de códigos QR para compartir videos explicativos elaborados por los alumnos de "La Algarabía" sobre ocio, ajuste personal-social, área pre-laboral y responsabilidad social corporativa y en la búsqueda de soluciones tecnológicas por parte de los estudiantes universitarios para cada área mencionada.

Aula: NNTT-1, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Ayuntamiento
de Villacarrillo

Comunidades
que transforman



Mesas redondas. Jornadas Hacia un Futuro Inclusivo: Estrategias Comunitarias para la Transformación Social e Inclusión Laboral de los usuarios del C.D.O La Algarabía

22 de Mayo de 2024. Lugar: C.D.O La Algarabía, Villacarrillo

En las jornadas 'Hacia un Futuro Inclusivo' en Villacarrillo, el equipo de La Algarabía explicará a profesores e investigadores internacionales el funcionamiento del centro. Posteriormente, Javier de la Hoz y Antonia Crespo presentarán la tesis doctoral que se está llevando a cabo sobre el centro así como el proyecto de investigación derivada de esta.

En el siguiente taller coordinado por Lucía Fernández Terol (Universidad de Granada), grupos de interés internos y externos del C.D.O La Algarabía relacionados con el centro debatirán por grupos sobre temáticas emergentes para desarrollar salidas laborales viables para los usuarios del centro, encontrando puntos comunes.

Por último, los expertos, tras conocer el proyecto de inclusión laboral del C.D.O La Algarabía, aportarán desde su línea de trabajo una debilidad, una amenaza, una fortaleza y una oportunidad para el proyecto (matriz DAFO), concluyendo con las conclusiones más relevantes de la jornada, buscando proponer innovaciones para un empleo sostenible y adaptado a los desafíos locales

9:25-9:30: Recepción de participantes a cargo Francisca Hidalgo Fernández, concejala de empleo del Ayuntamiento de Villacarrillo.

9:30-10:00: Breve presentación sobre el funcionamiento del C.D.O. Centro de Día Ocupacional La Algarabía por parte de la directora y profesionales del centro.

- Responsabilidad social corporativa. Presenta: **Antonia Crespo Martínez**, C.D.O. La Algarabía
- Área prelaboral. encuadernación, jardinería, artesanía y fibras naturales. Presenta: **M^a Carmen Díaz Garvín**, C.D.O. La Algarabía
- Ajuste personal/social. Presenta: **Yolanda de la Cruz Torres**, C.D.O. La Algarabía
- Ocio: la comunidad como espacio de aprendizaje. Presenta: **Eva M^a Navarrete de Barco**, C.D.O. La Algarabía

10:00-10:30: Exposición de tesis doctoral sobre el C.D.O. La Algarabía así como el proyecto de investigación derivada de esta.

-Tesis doctoral sobre el C.D.O. La Algarabía titulada Comunidades de práctica profesional, liderazgo intermedio, capital profesional y capital social. PRE 2021-098075 financiada por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por el FSE+. Presenta: **Antonia Crespo Martínez**, C.D.O. La Algarabía y **Javier de la Hoz Ruíz**, Universidad de Granada.

Ayuda PRE 2021-098075 financiada por



-Proyecto derivado: Transformando barreras en oportunidades desde la comunidad. Un enfoque innovador para el empleo inclusivo y sostenible en centros ocupacionales. Presenta: **Javier de la Hoz Ruíz**, Universidad de Granada.

10:30-11:00: Degustación de productos típicos de la zona

11:00-12:30: Taller sobre Inclusión Laboral y Social en Villacarrillo: Evaluación Socioeconómica y Diseño de Estrategias Innovadoras desde las voces de todos.

Este taller reunirá a cuatro grupos compuestos por agentes internos y externos del centro ocupacional, quienes, basándose en las necesidades de los usuarios, debatirán sobre temáticas y problemáticas emergentes. El objetivo es identificar intereses comunes y viables que permitan desarrollar una salida laboral fiable para las personas con discapacidad en el municipio, promoviendo la producción y comercialización de productos locales desde el centro sin comprometer su estatus legal ni los beneficios sociales de los participantes.

Coordina: **Lucía Fernández Terol**, Universidad de Granada.

Acompaña: **Javier de la Hoz Ruíz**, Universidad de Granada

-**Grupo de Trabajo 1:** **Juana García Lázaro** (Familiar y presidenta de la Asociación de padres manos inteligentes), **Paco Requena Ortega** (usuario C.D.O. La Algarabía), **Raúl Gamo Aranda** (Empresario rama de hostelería, Hotel Sierra de las Villas), **Martín Pulido García**, (Profesional del C.D.O. La Algarabía), **Adriana Venegas Oviedo** (Universidad de Costa Rica), **Laura Peralta Pérez** (Ayuntamiento de Villacarrillo)

Portavoz: **Jesús Domingo Segovia**, Universidad de Granada

-**Grupo de Trabajo 2:** **María Dolores Rodríguez Perez** (Familiar del C.D.O. La Algarabía), **Representante de la ACEV (Asociación de Comerciantes y empresarios de Villacarrillo**, pendiente de confirmación), **Antonio José Gallego** (usuario C.D.O. La Algarabía), **Isabel Martínez Magaña**, (Profesional del C.D.O. La Algarabía), **Marta Olmo Extremera**, Universidad Internacional de la Rioja) Portavoz: **Antonio Miñan Espigares**, Universidad de Granada

-**Grupo de Trabajo 3:** **Antonia Crespo Martines** (Familiar del C.D.O. La Algarabía), **María del Carmen Navarro** (usuaria C.D.O. La Algarabía), **Francisco Garrido de la Torre (Vicepresidente de nuestra señora del Pilar)**, **Raquel Soto Sánchez** (profesional del C.D.O. La Algarabía) **Miguel Ángel Díaz Delgado** (Universidad de Costa Rica), **Francisca Hidalgo Fernández** (Ayuntamiento de Villacarrillo)

Portavoz: **Antonio Luzón Trujillo**, Universidad de Granada

-**Grupo de Trabajo 4:** **Familia Sánchez-Partal** (Familiar del C.D.O. La Algarabía), **Adela García** (usuaria C.D.O. La Algarabía), **Jose Miguel Marín Prieto** (Técnico de turismo, Viajes Sendatur), **M^a Angeles Villacañas Zamora** (Profesional del C.D.O. La Algarabía) **Claudia Amanda Juárez Romero**,

Ayuda PRE 2021-098075 financiada por



(Benemérita escuela Nacional de maestros , ciudad de México), **Jesús Montejo Gámez**, Universidad de Granada

Portavoz: **Joanes Roso**, (TAZEBAEZ team - MTA: MONDRAGON TEAM ACADEMY)

12:30-13:00: Tour por las instalaciones y distintos talleres del C.D.O. La Algarabía

13:00-14:30: Mesa redonda construyendo Futuro: Análisis DAFO para la Inclusión Laboral y Social en Villacarrillo desde el C.D.O La Algarabía

Cada experto aportará desde su línea una debilidad, una amenaza, una fortaleza y una oportunidad para el proyecto (matriz DAFO), finalizando con las conclusiones más relevantes de la jornada.

Coordina: **Jesús Domingo Segovia**. Universidad de Granada → Avanzar en comunidad desde la educación

Acompaña: **Javier de la Hoz Ruíz**, Universidad de Granada

Miguel Ángel Díaz Delgado y Adriana Venegas Oviedo, Universidad de Costa Rica, Liderazgo Transformacional (10 min)

Marta Olmo Extremera, Universidad Internacional de la Rioja. → Acciones de Transformación y liderazgo resiliente I (10 min)

Jesús Montejo Gámez, Universidad de Granada → Comunicación y resolución de problemas (10 min)

Antonio Miñán Espigares, Universidad de Granada y **Claudia Amanda Juárez Romero**, Benemérita escuela Nacional de maestros , ciudad de México → Inclusión en el empleo ordinario (10 min)

Antonio Luzón Trujillo, Universidad de Granada → Inclusión e inserción laboral de las personas con discapacidad (10 min)

Joanes Roso, (TAZEBAEZ team - MTA: MONDRAGON TEAM ACADEMY) → Liderazgo cooperativo y empresas con impacto social (10 min)

Laura Peralta Pérez y Francisca Hidalgo Fernández (Ayuntamiento de Villacarrillo) → Educación y empleo en Villacarrillo (10 min)

Conclusiones finales

16:45-18:15: Cooperativa Agrícola Nuestra Señora del Pilar, fábrica de aceite de oliva más grande del mundo

Jornadas financiadas bajo el Proyecto "Conectando Saberes e incrementando el capital profesional: Un Puente de Aprendizaje Inclusivo entre alumnos de diferentes instituciones" según la resolución del Vicerrector de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Programa "Apoyo y Promoción de la Investigación en el Ámbito de la Igualdad, la Inclusión y la Sostenibilidad Social", del Plan de Investigación y Transferencia de la propia Universidad de Granada 2023

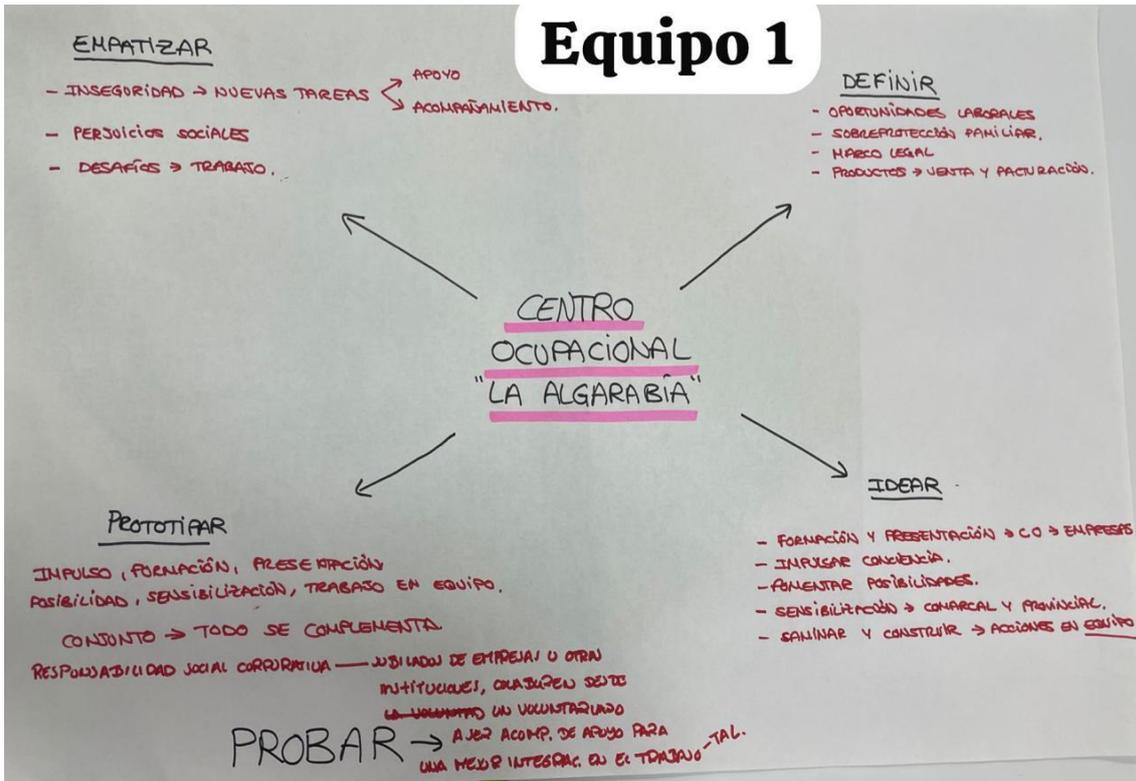
Jornadas financiadas bajo el Proyecto "Explorando nuevos horizontes educativos en una escuela conectada mediante análisis de redes sociales. Estrategias de mejora en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizajes ampliadas bajo la agenda 2030" según la resolución del Vicerrector de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad del Programa "Apoyo y Promoción de la Investigación en el Ámbito de la Igualdad, la Inclusión y la Sostenibilidad Social", del Plan de Investigación y Transferencia de la propia Universidad de Granada 2023

Así como las entidades abajo mencionadas:

Ayuda PRE 2021-098075 financiada por



Anexo 3. Cartografías grupales e imágenes del proceso fase 2.





Anexo IV. Consentimiento informado.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (centro educativo o participante)

Proyecto: Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Ref.: PID2020-117020GB-I00).

Yo, Dña./D. _____,
mayor de edad, con DNI nº _____ y en calidad de _____,
del _____

He sido invitado/a a participar voluntariamente en este estudio por parte de la investigadora responsable del mismo. He leído y recibido la Hoja de información de este proyecto. También he comprendido las explicaciones ofrecidas por el equipo de investigación y he podido hacer las preguntas que he creído convenientes.

Atendiendo a todas las consideraciones anteriores, acepto participar de forma voluntaria y gratuita en el mencionado estudio y comprendo que puedo retirarme cuando lo estime oportuno sin tener que dar explicaciones.

Fecha de la aceptación: _____

Firma del participante:

Firma del investigador/a:

DNI:

DNI:

-----**Atención: Sólo en caso de abandonar la investigación**-----

Decido revocar el anterior consentimiento y dejar de participar en el estudio sin que esto tenga ningún tipo de consecuencia negativa para mi persona.

Firma del/de la participante

Fecha de la revocación

[Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Univ. Cartuja, s/n. 18071- Granada (España)].

[Teléfono +34 699463646 | [jdomingo@ugr.es]

[https://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR//show/6c0d137ceedb78e635ef20402fc0eea5]



HOJA DE INFORMACIÓN del Proyecto de Investigación

Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Ref.: PID2020-117020GB-I00).

Investigación está financiada por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y FEDER

La investigación en la que va a participar tiene como objetivo aportar conocimiento situado sobre cómo favorecer el desarrollo de comunidades de práctica profesional ampliada (CdP-A), en contextos retantes, desde el desarrollo un liderazgo horizontal y desde el medio, el incremento del capital social y profesional, y la generación de confianza relacional que permita la construcción de sentido comunitario con impacto en el buen aprendizaje para todos, desde la promoción de prácticas, marcos y escenarios favorables a la equidad, la implicación de los estudiantes y el compromiso de familias, comunidad y profesorado. Al tiempo que evidenciar cómo abordar para superar obstáculos y barreras al aprendizaje y la transformación.

Se llevará a cabo a través de un “estudio de caso” abordado desde una metodología mixta con énfasis cualitativo, para comprender. Si participa, se entiende que acepta colaborar. En tal caso, se tendría que: 1) facilitarnos el acceso al contexto y la cultura institucional; 2) cumplimentar un cuestionario, a través de un enlace web que le facilitaríamos, como instrumento cuantitativo; 3) participar en un diálogo/entrevista en profundidad, en la fase cualitativa, desarrollado a lo largo de una cascada de profundización reflexiva; y finalmente, 4) participar de la validación dialéctica de los resultados obtenidos.

Este proyecto asume y se compromete en su integridad a cumplir los requerimientos del Comité de Ética de la Universidad de Granada y los de la Junta de Andalucía para investigar en Centros Educativos. Se requerirá una serie de datos personales que de acuerdo con la ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, la información solicitada es la necesaria para cubrir los objetivos de la investigación, sus identidades no serán reveladas a persona alguna. La información obtenida de estos instrumentos es confidencial y con fines científicos, sólo tendrán acceso a la misma los miembros del equipo de investigación. Así mismo, se respeta el anonimato de todos y cada uno de los participantes en dicha investigación. Acordamos también comprometernos en la devolución de la información obtenida y colaborar con el centro educativo en su empleo para la mejora del mismo.

La participación en el estudio es totalmente voluntaria y sin compensación económica para ninguna de las partes. En cualquier momento, si lo desea, puede renunciar a continuar, sin que esto le suponga perjuicio alguno y sin necesidad de ofrecer explicaciones.

[Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Univ. Cartuja, s/n. 18071- Granada (España)].

[Teléfono +34 699463646 | [jdomingo@ugr.es]

[<https://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR/show/6c0d137ceedb78e635ef20402fc0eea5>]



Asunto: Solicitud de permiso para desarrollar una investigación

Granada, 12 de marzo de 2022

JESÚS DOMINGO SEGOVIA y ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y coordinadores del Proyecto de Investigación de la Universidad de Granada titulado “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Referencia: PID2020-117020GB-I00).

Exponemos nuestra inquietud por trabajar conjuntamente con el tejido social bajo la premisa de una apuesta para investigar y, posteriormente formar, desde la Universidad, una ciudadanía crítica, responsable y productiva socialmente de forma que interiorice el compromiso de su participación en los procesos de transformación social necesario en las instituciones educativas. Y es en este marco en el que integramos nuestro proyecto de investigación de manera que podamos conocer, analizar y hacer propuestas inclusivas, integradoras y orientadoras enmarcadas en un proyecto de investigación e intervención en contextos de capital social.

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, las y los investigadores se incorporan a un escenario de trabajo previamente negociado con el capital social en el cual se implementará la investigación y se proyectará la intervención.

Por ello, solicitamos vuestra colaboración como escenario de investigación en el que nuestro equipo investigador se acomodará a vuestras demandas para investigación sobre aquellos aspectos de la organización o desarrollo de proyectos que consideréis más interesantes.

La ruta de trabajo nos lleva a acercarnos a vuestra entidad con el objeto de construir un instrumento sobre el capital social de su centro y realizar unas entrevistas a miembros representantes relevantes del centro. Estos instrumentos de investigación tienen un carácter totalmente anónimo y sus resultados tendrán una utilidad meramente investigadora, orientadora y/o formativa.

Dándole las gracias por su colaboración, reciba un cordial saludo.

DOMINGO SEGOVIA
JESUS - 24152930D

Firmado digitalmente por DOMINGO SEGOVIA
JESUS - 24152930D
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES,
serialNumber=IDCES-24152930D,
givenName=JESUS, sn=DOMINGO SEGOVIA,
cn=DOMINGO SEGOVIA JESUS - 24152930D
Fecha: 2022.03.30 17:52:13 +02'00'

[Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Univ. Cartuja, s/n. 18071- Granada (España)].

[Teléfono +34 699463646 | [jdomingo@ugr.es]

[https://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR/~/show/6c0d137ceedb78e635ef20402fc0eea5]



HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Participantes on line)

Proyecto: Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Ref.: PID2020-117020GB-I00).

Ante la contingencia de no poder recoger la información de manera presencial y vernos obligados a recurrir a la vía on line para recogida de datos. Al inicio del instrumento se hará constar la siguiente información para que los participantes que rellenan el cuestionario conozcan su propósito y den su consentimiento.

La investigación en la que va a participar tiene como objetivo aportar conocimiento situado sobre cómo favorecer el desarrollo de comunidades de práctica profesional ampliada (CdP-A), en contextos retantes, desde el desarrollo un liderazgo horizontal y desde el medio, el incremento del capital social y profesional, y la generación de confianza relacional que permita la construcción de sentido comunitario con impacto en el buen aprendizaje para todos, desde la promoción de prácticas, marcos y escenarios favorables a la equidad, la implicación de los estudiantes y el compromiso de familias, comunidad y profesorado. Al tiempo que evidenciar cómo abordar para superar obstáculos y barreras al aprendizaje y la transformación.

Si rellena los datos que estamos solicitando, entendemos que acepta colaborar, sabiendo que es libre para dejar de participar en cualquier momento del proceso de la investigación.

[Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Univ. Cartuja, s/n. 18071- Granada (España)].
[Teléfono +34 699463646 | [jdomingo@ugr.es]
[https://directorio.ugr.es/static/PersonalUGR/~/show/6c0d137ceedb78e635ef20402fc0eea5]

Anexo V. Lista de artículos resultantes de la búsqueda de literatura en WOS y Scopus

An integrated practical placement programme for students with disability: A pilot study

- Kiegaldie, D., Shaw, L., Hunter, S., Siddel, H., O’Brien, M.
- 2023

A Systematic Review of Vocational Preference Assessment Research by Individuals with Developmental Disabilities

- Kane, C.L., DeBar, R.M., Covington, T.M., Deshais, M.A.
- 2023

Cognitive impairment in multiple sclerosis: “classic” knowledge and recent acquisitions

- Piacentini, C., Argento, O., Nocentini, U.
- 2023

Working with service user knowledge to assist social work students in competence development in the United States

- Duffy, J., Sullenberger, S., Hunt, J.
- 2023

Preparing Job Coaches to Implement Systematic Instructional Strategies to Teach Vocational Tasks

- Wenzel, J.D., Fisher, M.H., Brodhead, M.T.
- 2022

Evaluation of Online Training by Young People with Intellectual Disabilities: Experience during Covid-19 in a University Context

- Coñoman Garay, G.I., Clemente, V.Á.
- 2022

Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS

- Traina, I., Mannion, A., Leader, G.
- 2022

Exploring social networks, employment and self-determination outcomes of graduates from a postsecondary program for young adults with an intellectual disability

- Spencer, P., Van Haneghan, J., Baxter, A.
- 2021

Mixed methods analysis of an exploratory apprenticeship model employment program for young adults with developmental disabilities

- Schwartzman, B.C.
- 2021

Using a Job-Matching Assessment to Inform Skills to Target with Video Prompting

- Cannella-Malone, H.I., Bumpus, E.C., Sun, X.
- 2020

Training a Paraprofessional to Implement Video Prompting With Error Correction to Teach a Vocational Skill

- Seaman-Tullis, R.L., Cannella-Malone, H.I., Brock, M.E.
- 2019

A 37-year-old Nigerian woman with Apert syndrome - Medical and psychosocial perspectives: A case report

- Kana, M.A., Baduku, T.S., Bello-Manga, H., Baduku, A.S.
- 2018

An Evaluation of a Social Skills Intervention for Adults with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities preparing for Employment in Ireland: A Pilot Study

- Walsh, E., Holloway, J., Lydon, H.
- 2018

Initiation and Generalization of Self-Instructional Skills in Adolescents with Autism and Intellectual Disability

- Smith, K.A., Ayres, K.A., Alexander, J., Shepley, C., Shepley, S.B.
- 2016

The independent use of self-instructions for the acquisition of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability: A review of the literature

- Smith, K.A., Shepley, S.B., Alexander, J.L., Ayres, K.M.
- 2015

An occupational evaluation of disabled people from a human abilities' viewpoint

- Moreno-Angarita, M., Cortés-Reyes, E., Cárdenas-Jiménez, A., Giraldo-Rátiva, Z., Mena-Ortiz, L.Z.
- 2013

Developing a tool for evaluating community-based rehabilitation in Uganda

- Adeoye, A., Seeley, J., Hartley, S.
- 2011

The model of creative ability in vocational rehabilitation

- Casteleijn, D., de Vos, H.
- 2007

Determinants of real-world functional performance in schizophrenia subjects: Correlations with cognition, functional capacity, and symptoms

- Bowie, C.R., Reichenberg, A., Patterson, T.L., Heaton, R.K., Harvey, P.D.
- 2006

Preparing young adults with disability for employment

- Taylor, B.J., McGilloway, S., Donnelly, M.
- 2004

Vocational rehabilitation with the industrially injured worker

- Blumenthal, S.M.
- 1987

Predicting Successful Employment in the Community for People with a History of Chronic Mental Illness

- Stauffer, D.L.
- 1986

Anexo VI. Protocolos existentes C.D.O. La Algarabía

1. Protocolo de acogida y adaptación
2. Protocolo de higiene personal
3. Protocolo de actuación ante situaciones de incontinencia
4. Protocolo de administración de medicación
5. Protocolo de actuación ante emergencias sanitarias
6. Protocolo de solicitud de intervención de la Policía local en situaciones de emergencia
7. Protocolo de comunicación interna
8. Protocolo de comunicación externa
9. Protocolo de traslado y acompañamiento a un centro asistencial
10. Protocolo de caídas

11. Protocolo de gestión de sugerencias y reclamaciones
12. Protocolo de fugas
13. Protocolo de elaboración de P.P.A.
14. Protocolo de actividades vinculadas al P.P.A.
15. Protocolo de actuación en caso de maltrato o abuso
16. Protocolo de apoyo directo al comedor
17. Protocolo de baja y despedida
18. Protocolo de acogida de nuevos profesionales
19. Protocolo sobre el uso de medidas restrictivas de derechos por situación de necesidad
20. Seguimiento de situaciones psicosociales y de salud
21. Protocolo de emisión de documentos de personas usuarias de la UED-TO “La Algarabía”
22. Manual de normas de estilo
23. Protocolo de relaciones con las familias, tutores y voluntarios
24. Protocolos que regulan las relaciones con la R.A. “Virgen del Rosario”
25. Protocolo de acceso a servicios externos
26. Protocolo de abuso y acoso laboral
27. Protocolo de gestión de compras/contratación de servicios
28. Protocolo de respeto a la privacidad e intimidad en los cuidados personales y en el aseo
29. Protocolo de evacuación de personas con discapacidad
30. Protocolo de duelo
31. Protocolo de acceso a nuevas tecnologías
32. Protocolo de acceso a actividades comunitarias
33. Protocolo de actuación en caso de accidente de trabajo
34. Protocolo de detección deterioro cognitivo
35. Procedimientos de coordinación con grupos de interés externos implicados en la atención de la persona usuaria

36. Protocolo de participación de la persona usuaria en la toma de decisiones del servicio de día
37. Protocolo de administración de dieta prescrita
38. Protocolo de medidas preventivas ante el Covid-19
39. Protocolo de medidas de prevención e higiene para familias ante el Covid-19
40. Protocolo de gestión de incidencias relacionadas con las instalaciones, espacios y vehículos del CDO La Algarabía
41. Protocolo para solicitar la intervención de las fuerzas del orden ante situaciones de emergencia, abuso, maltrato o violencia.
42. Manual de procedimientos para la gestión de expedientes individuales
43. Manual de procedimientos para la gestión de expedientes profesionales
44. Manual de procedimientos de uso y gestión de los sistemas de información
45. Manual de buenas practicas
46. Protocolo para medir la satisfacción de personas usuarias, profesionales y grupos de interés CDO “La Algarabía”
47. Procedimiento para la actualización del listado de personas usuarias
48. Procedimiento de revisión y mejora continua
49. Procedimiento de análisis de incidencias y eventos adversos
50. Protocolo para la emisión de documentos
51. Protocolo de registros de parámetros de salud
52. Protocolo de brechas de seguridad
53. Procedimiento de recepción y gestión de denuncias y conflictos éticos

Anexo VII. Protocolo para la Creación del Perfil Profesional de una Persona Usuaria en un Centro Ocupacional.

Protocolo para la Creación del Perfil Profesional de una Persona Usuaria en un Centro Ocupacional.

1. Recopilación de Datos Personales, Preferencias y Antecedentes Laborales

Objetivo:

Recopilar información detallada sobre el individuo para entender sus antecedentes, intereses, expectativas laborales y preferencias, tanto de la persona usuaria como de su familia.

Procedimiento:

- **Formulario de Datos Personales y Antecedentes:**
 - Completar con la información proporcionada por la Agencia de Servicios Sociales u otras instituciones.
 - Realizar entrevistas detalladas para obtener información sobre sus intereses laborales.
 - Captar las expectativas y preferencias laborales de la persona usuaria y su familia.

Herramientas Utilizadas:

- Cuestionario de hábitos, creencias y relaciones sociales (elaborado por el centro).
- Ficha de fase de acogida.
- Protocolo de acogida.
- ABAS II (Cuestionario estandarizado).
- Plan Personal de Apoyos.

2. Habilidades Técnicas Específicas del Puesto**Objetivo:**

Identificar las habilidades y conocimientos específicos que la persona posee en relación con tareas específicas del trabajo.

Procedimiento:

- **Evaluación General:**
 - Realizar una evaluación hipotética basada en tareas comunes del puesto, como programación, contabilidad, manejo de maquinaria especializada, etc.

Herramientas Utilizadas:

- Proceso operativo de inserción laboral. En el apartado de desarrollo personal se miden las actividades vinculadas que la persona trabaja en el taller prelaboral en el que esta: encuadernación, fibras...etc

3. Habilidades de Comunicación**Objetivo:**

Evaluar la capacidad de la persona para comunicar ideas de manera clara y efectiva, tanto de forma oral como escrita.

Procedimiento:

- **Evaluación Inicial de Comunicación:**

- Utilizar el cuestionario de evaluación de necesidades de apoyo a la comunicación.
- Evaluar habilidades de presentación, negociación y redacción.

Herramientas Utilizadas:

- Evaluación Inicial (Apartado de comunicación)
- Cuestionario de evaluación de necesidades de apoyo a la comunicación.

4. Competencias Intrapersonales

Objetivo:

Evaluar el autoconocimiento, la autogestión y la motivación de la persona.

Procedimiento:

- **Evaluación de Autoconocimiento:**
 - Realizar entrevistas y cuestionarios para entender cómo la persona reconoce y entiende sus emociones.
- **Autogestión:**
 - Evaluar habilidades para manejar las emociones de manera efectiva.
- **Motivación:**
 - Analizar la orientación hacia el logro de objetivos personales.

Herramientas Utilizadas:

- Escalas de calidad de vida, GENCAT, INICO (escala estandarizada)
- Proceso transversal de calidad de vida.

5. Habilidades Interpersonales (Soft Skills)

Objetivo:

Evaluar la empatía, capacidad de trabajo en equipo, liderazgo y resolución de conflictos.

Procedimiento:

- **Cuestionario de Relaciones Interpersonales:**
 - Evaluar las habilidades de la persona para colaborar eficazmente con otros en un entorno laboral.

Herramientas Utilizadas:

- Cuestionario de relaciones interpersonales (elaborado por el centro).

6. Habilidades de Resolución de Problemas y Pensamiento Crítico

Objetivo:

Evaluar la capacidad de la persona para analizar problemas y encontrar soluciones efectivas.

Procedimiento:

- **Escala de Resolución de Problemas:**

- Utilizar cuestionarios y simulaciones para medir esta habilidad.

Herramientas Utilizadas:

- Implementar actividades prácticas donde se presenten problemas que necesitan ser resueltos en un entorno controlado. Ejemplo de simulaciones: Simulación 1: Resolución de Conflictos: Crear una situación donde dos compañeros de trabajo tienen un desacuerdo. La persona debe mediar y proponer una solución que beneficie a ambos. Simulación 2: Solución Técnica: Presentar un fallo en una máquina (simulada) y pedir a la persona que diagnostique el problema y sugiera un plan de acción para solucionarlo. Simulación 3: Toma de Decisiones Bajo Presión. Dar a la persona un problema que debe ser resuelto en un tiempo limitado, evaluando su capacidad para trabajar bajo presión y tomar decisiones rápidas y efectivas. Medir la capacidad de la persona para la resolución de problemas (1 = Muy baja, 5 = Muy alta).

7. Habilidades Organizativas y de Gestión del Tiempo

Objetivo:

Evaluar la capacidad de la persona para planificar, organizar y manejar eficientemente el tiempo.

Procedimiento:

- **Evaluación de Gestión del Tiempo:**

- Utilizar cuestionarios y escalas para medir la habilidad.

Herramientas Utilizadas:

- Cuestionario de Planificación Diaria. "Describe cómo planificas tu día laboral. ¿Qué herramientas utilizas para asegurarte de cumplir con tus tareas?" (1 = Necesita mejorar, 5 = Excelente)

8. Adaptabilidad y Flexibilidad

Objetivo:

Evaluar la capacidad de la persona para adaptarse a cambios en el entorno laboral.

Procedimiento:

- **Evaluación de Adaptabilidad:**

- Utilizar cuestionarios y escalas para medir esta habilidad.

Herramientas Utilizadas:

- Simulación prácticas: Simulación 1: Cambio de Procedimientos (Introducir un nuevo procedimiento en una tarea habitual y observar cómo la persona lo adopta y ajusta su forma de

trabajo) Simulación 2: Introducción de Nueva Tecnología: Presentar una nueva herramienta tecnológica y evaluar la disposición de la persona para aprender a utilizarla y su eficacia en su uso. Simulación 3: Reorganización del Equipo: Cambiar la estructura del equipo de trabajo y analizar cómo la persona se adapta a trabajar con nuevos compañeros y bajo diferentes dinámicas de equipo. Medir la capacidad de la persona para recuperarse rápidamente de situaciones adversas (1 = Muy baja, 5 = Muy alta).

9. Competencias Digitales

Objetivo:

Evaluar el conocimiento y habilidad de la persona en herramientas digitales básicas.

Procedimiento:

- **Cuestionario TIC:**
 - Medir el conocimiento en NT y redes sociales.

Herramientas Utilizadas:

- Cuestionario TIC (elaborado por el centro).
- Proceso de soporte de nuevas tecnologías.

10. Apoyos

Objetivo:

Identificar los apoyos necesarios para que la persona tenga éxito en el entorno laboral.

Procedimiento:

- **Plan Personal de Apoyos:**
 - Crear un plan detallado que incluya los apoyos necesarios basados en las evaluaciones anteriores.

Herramientas Utilizadas:

- Plan Personal de Apoyos.

11. Posibles Trabajos Afines

Objetivo:

Identificar trabajos que se alineen con las habilidades y preferencias de la persona.

Procedimiento:

- **Análisis de todos los puntos anteriores**

Herramientas Utilizadas:

- Dimensiones 1-10 . Protocolo para la Creación del Perfil Profesional de una Persona Usuaria en un Centro Ocupacional.

