

# El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar

## The Case Studies as a Research Method for the Change in School Cultures

Esperanza Ceballos-Vacas \*, Elisa Trujillo-González, M<sup>a</sup> Inmaculada Fernández Esteban y Mónica Yballa González Delgado

*Universidad de La Laguna, España*

### DESCRIPTORES:

Cultura escolar  
 Cambio  
 Multiculturalidad  
 Mejora  
 Estudio de caso

### RESUMEN:

Este artículo presenta el estudio de caso como un método óptimo para el análisis de la cultura escolar y sus transformaciones, con especial atención a las prácticas escolares en el contexto particular en el que cobran sentido. Esta idoneidad se ilustra con un estudio de caso llevado a cabo desde el curso 2015/16 hasta el 2018/19 en un instituto de Educación Secundaria de Tenerife, poniendo de manifiesto cómo el reto de su elevada multiculturalidad ha influido en la transformación de su cultura escolar. Se muestra el proceso de investigación: La selección del caso y su contextualización, la construcción de las preguntas de investigación, la negociación con el centro y la selección de fuentes (profesorado, alumnado, familias y personal de la comunidad escolar) y técnicas para la recogida de información, la elaboración de sus unidades (alumnado; respuestas educativas y transformaciones de la cultura escolar) y categorías de análisis y la interpretación de sus resultados. Las respuestas educativas evidencian el cambio hacia una cultura escolar más intercultural y participativa, donde priman las relaciones de cuidado. Se concluye la adecuación del estudio de caso para una evaluación auténtica de la construcción y reconstrucción de la cultura escolar desde la perspectiva de sus protagonistas.

### KEYWORDS:

School culture  
 Change  
 Multiculturalism  
 Improvement  
 Case studies

### ABSTRACT:

This article argues the adequacy of the case studies as an optimal method of analysis of school culture and its transformations, with special attention to school practices in the particular context in which they make sense. This suitability is illustrated with a case study carried out from the 2015/16 academic year to 2018/19 in a Secondary school in Tenerife, showing how the challenge of its high multiculturalism has influenced the transformation of its culture school. In order to do this, the process followed is presented: the selection of the case and its contextualization, the construction of research questions, the negotiation with the school for the collection of information and the selection of informants (teachers, students, families and school community workers), the elaboration of its units (students; educational responses and transformations of the school culture) and categories of analysis and the interpretation of the results. The educational responses show the transformation of the school towards a more intercultural and participative school culture, where care relations are highlighted. In this way, case studies are stated as a suitable method for an authentic evaluation of the processes of construction and change of school cultures from the perspective of their protagonists.

### CÓMO CITAR:

Ceballos-Vacas, E., Trujillo-González, E., Fernández Esteban, M. I. y González Delgado, M. Y. (2023). El estudio de caso en la investigación del cambio en la cultura escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209.  
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>

## 1. La cultura escolar y el cambio para la mejora educativa: Claves para el análisis de su complejidad

El dinamismo social, científico, tecnológico... está a la orden del día y los cambios se producen a un ritmo vertiginoso. Aparentemente, la educación también debería contagiarse de esa inercia de movimiento constante, si bien a la escuela se le imputa ser una institución atrincherada en el profesionalismo y reacia al cambio (Cáceres-Muñoz y Flores-Rodríguez, 2017). Para superar ese inmovilismo se requiere de entusiasmo y voluntad, pero también de una sólida base acerca de los procesos del cambio educativo en la cultura escolar a fin de vencer las resistencias y promover las transformaciones (Murillo y Krichesky, 2012). Este concepto de cultura proviene de la antropología y hace referencia a patrones compartidos por una comunidad que se transmiten y tienden a mantenerse (Belavi y Murillo, 2020).

Su aplicación al mundo escolar se produjo sobre todo a partir de los años setenta de la mano de los movimientos por la mejora escolar, remolcada por el temor a que las culturas escolares pudieran actuar como rémora para el cambio (Bolívar, 2000). Aunque no existe un acuerdo unánime respecto al término cultura escolar (Harris, 2018; Lee y Louis, 2019), en general, se suele emplear haciendo alusión a elementos más visibles como la cultura material de la escuela (edificios, mobiliario, materiales didácticos, etc.), otros más difusos como las decisiones curriculares y organizativas (estructuras, liderazgo, participación y relaciones con la comunidad educativa...) y el perfil y desarrollo profesional docente (Guarro-Pallás, 2020; Tiana-Ferrer, 2016). Y también a otros menos visibles como las creencias, valores y normas que subyacen a éstos (Schein, 2017; citado en Nehez y Blossing, 2020), incluyendo la interpretación de las normas y su ejecución en las prácticas educativas cotidianas, así como a las personas implicadas, sus interacciones y el clima de la comunidad escolar (Elías, 2015).

En síntesis, la cultura escolar impregna profundamente todas las señas de identidad de un centro, abarcando un conjunto de aspectos que configuran “cómo hacemos las cosas aquí” (Harris, 2018), constatadas en tradiciones y rituales (Belavi y Murillo, 2020). Creando de esta forma significados compartidos sobre el modo correcto de pensar y sentirse ante lo que sucede, de actuar en el día a día y de hacer frente a los eventuales problemas (Díez-Gutiérrez, 2013). Se va así construyendo un sentimiento de pertenencia en el que se socializa a las personas que se van incorporando a la organización (Elías, 2015). La instauración de estas reglas tácitas propicia el orden y la estabilidad organizativa, aunque también puede conducir al conflicto y al cambio (Guarro-Pallás, 2004). Es decir, la cultura de un centro puede determinar el inmovilismo y la resistencia al cambio o, por el contrario, la predisposición favorable hacia la mejora permanente (Lee y Louis, 2019; Murillo y Krichesky, 2012).

Para conocer la cultura de una escuela, resulta muy útil observar los sucesos que allí acontecen diariamente, ya que las conductas de sus integrantes se interrelacionan con sus creencias y se influyen mutuamente (Koşar et al., 2016). De esta forma, las creencias firmes impulsan determinadas prácticas educativas. Sin embargo, también pueden funcionar como motores eficaces del cambio, ya que experimentar actuaciones innovadoras exitosas favorece la construcción de nuevas creencias y valores (Girardet, 2018). Todo ello enfatiza la importancia de las prácticas educativas en la investigación sobre la cultura escolar y su transformación. No obstante, hay pocos trabajos enfocados a este objetivo, probablemente debido a la complejidad que entraña el análisis de las interrelaciones entre las creencias, las prácticas y el contexto que las rodea (Harris, 2018). A pesar de esta dificultad, estudiar las respuestas educativas es

primordial, especialmente respecto a las acciones orientadas a revisar creencias previas, realizar nuevas prácticas y reflexionar sobre ellas (Girardet, 2018).

Por otra parte, los cambios para la mejora suelen surgir internamente como respuesta a los problemas a los que se enfrentan los centros (Lee y Louis, 2019). No obstante, el éxito del cambio cultural está supeditado en gran medida a que su cultura sea colaborativa y permeable al cambio; en especial, por parte del profesorado, ya que este es el motor principal del cambio (Bolívar et al., 2015). Para que ese cambio sea significativo y duradero, se precisa de tiempos y apoyos adecuados y sostenidos (Lee y Louis, 2019). Solo así la comunidad escolar puede ir reflexionando sobre las creencias arraigadas en su cultura escolar (Girardet, 2018; McMaster, 2015) e ir sincronizando por contagio y ensayo-error nuevos significados compartidos en su comunidad (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2020). Además, se subraya el papel decisivo del liderazgo distribuido (Belavi y Murillo, 2020; Martínez-Valdivia et al., 2018), pues llegar al cambio también depende de lograr el compromiso del profesorado, el alumnado y sus familias hacia objetivos comunes (Zegarra-Saldaña, 2019) aumentando la sensación de eficacia colectiva y generando sentimientos de pertenencia (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2020). Pues la clave del cambio no está tanto en las personas que lo promueven y encabezan, sino en la apropiación que hace el resto de la comunidad escolar de ese proyecto (Tiana-Ferrer, 2016).

## 2. ¿Qué ventajas ofrece el estudio de caso en la investigación de la cultura escolar y de su cambio?

De acuerdo con Koşar y otros (2016), las organizaciones realmente no “tienen” una cultura, sino que realmente ellas “constituyen en sí mismas la cultura”, lo que implica que la propia cultura se torne invisible para las personas que la conforman y les resulte farragoso identificarla y evaluarla. En concreto, las creencias y los valores subyacentes son la parte más difícil de revelar porque suelen estar muy profundamente enraizados y no ser objeto de reflexión (Elías, 2015). Este impedimento se hace extensivo a la investigación educativa, ya que la cultura comprende “lo sutil, lo escurridizo, lo intangible, las fuerzas ampliamente inconscientes que determinan o dan forma a una sociedad, organización o grupo de trabajo” (Díez-Gutiérrez, 2013, p. 119). Por esta razón es fundamental identificar indicadores de la cultura y de su cambio (por ejemplo, normas, procedimientos, rituales... plasmados en las prácticas cotidianas) y seleccionar el método para examinarlos (Guarro-Pallás, 2004).

En general, se tiende a recurrir a dos aproximaciones metodológicas: Una es la cuantitativa, que aglutina la cultura escolar en variables cuantificables que suelen ser medidas con instrumentos como escalas actitudinales, cuestionarios, etc. (por ejemplo, Koşar et al., 2016; Zegarra-Saldaña, 2019). Y otra la etnográfica que, por el contrario, considera que la escuela es un sistema cultural muy complejo e intenta describirlo poniendo énfasis en la riqueza de las informaciones obtenidas, contando con las personas de la organización para recoger, interpretar y valorar los hallazgos (Díez-Gutiérrez, 2013). En esta línea, por ejemplo, podría señalarse la teoría fundamentada en la que se priorizan las narrativas de las personas participantes conjugándolas con la perspectiva del equipo de investigación para así construir una teoría emergente (Molina-Pérez y Luengo, 2020) o el análisis de redes sociales que indaga sobre las relaciones sociales en las organizaciones como determinantes del comportamiento y del capital social de sus participantes (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2020). En las últimas décadas esta dicotomía se ha resuelto, en general, a favor de la armonización

de ambos enfoques para así enriquecer los resultados y minimizar las limitaciones metodológicas (Elías, 2015).

Para lograr esta riqueza de resultados compensando limitaciones metodológicas, de acuerdo con Díez-Gutiérrez (2013), lo idóneo es recurrir a estudios de caso en torno a un ejemplo (organización, situación, grupo...) de la vida real (Simons, 2011), que se retrata de forma holística y profunda para explicar la complejidad de las interrelaciones tejidas entre una gran cantidad de variables (Harrison et al., 2017). El estudio de caso persigue reflejar la realidad globalmente, narrando los hechos de modo cronológico y con descripciones minuciosas, capturando los aspectos visibles y también los subjetivos, dinámicos e invisibles que crean lo vivenciado (Simons, 2011). Los hallazgos se construyen combinando procesos inductivos y deductivos con la participación de sus protagonistas, con quienes se va negociando a lo largo del tiempo el significado de los resultados (Girardet, 2018; Harrison et al., 2017). Su principal valor es su capacidad heurística para revelar las intrincadas relaciones entre una situación particular y su contexto, iluminando así la comprensión del fenómeno escrutado (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2012; Sabariego-Puig, 2012). Para ello, el estudio de caso puede utilizar una gran diversidad de herramientas, fundamentalmente cualitativas (entrevistas, grupos de discusión, análisis documental...), aunque triangulando con datos cuantitativos procedentes de estadísticas, cuestionarios... así como con la combinación de diversas fuentes de información (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019).

La selección de los casos objeto de análisis suele responder a su interés especial por constituir una situación única que merece ser investigada (Sabariego-Puig, 2012). En general, predominan los estudios de caso único frente a los múltiples que, aunque no sean representativos estadísticamente, sí que pueden serlo analíticamente, “en la medida en que el caso sea relevante teóricamente”, por presentar características estratégicas que añadan potencial de generalización al permitir confirmar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de análisis (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2012). Por ejemplo, los casos críticos (muy probables o muy improbables) suelen revelar mucha información sobre las causas profundas de un problema y sus consecuencias, posibilitando su aplicación a situaciones afines; mientras que una muestra aleatoria (aunque representativa) raramente podrá producir este tipo de conocimiento (Flyvbjerg, 2006). A continuación, se ilustrarán las bondades de este método con el proceso del estudio de un caso crítico de un centro escolar con elevada multiculturalidad.

### **3. Análisis del caso de la transformación de la cultura escolar de un Instituto de Secundaria en Tenerife**

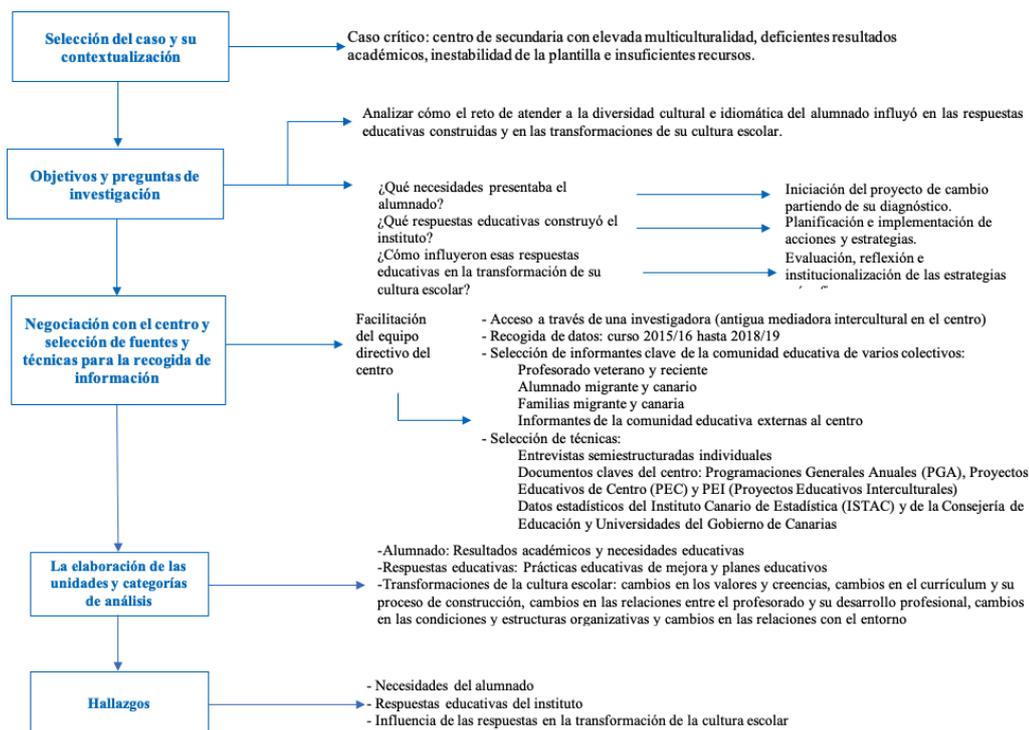
El proceso de investigación comprendió la selección del caso y su contextualización, la construcción de las preguntas de investigación, la negociación con el centro y la selección de fuentes y técnicas para la recogida de información, la elaboración de sus unidades y categorías de análisis y la interpretación de los hallazgos (Figura 1).

#### ***3.1. La selección del caso y su contextualización***

La elección del instituto de secundaria, cercano a importantes enclaves turísticos del sur de Tenerife, respondió a su carácter crítico (Flyvbjerg, 2006) por el desafío que suponían para el centro su elevadísima multiculturalidad, los deficientes resultados académicos del alumnado, la inestabilidad de su plantilla y la insuficiencia de sus recursos.

Figura 1

*Proceso del estudio de caso de la transformación de la cultura escolar de un instituto de secundaria en Tenerife*



De acuerdo con el ISTAC (Instituto Canario de Estadística), el municipio al que pertenece el centro experimentó un incremento continuo de población migrante desde 2002, alcanzando un 49% en 2010 y reduciéndose ligeramente después, estabilizándose en torno a un 47% desde 2015 hasta 2019. El centro se inauguró precipitadamente (con instalaciones prefabricadas que aún permanecen) en el curso 2002/03 para impartir exclusivamente la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y hacer frente a las altas demandas de matrícula en la zona. En el curso inaugural (2002/03) acogió a 352 alumnas y alumnos; una cifra que ha ido en aumento con un promedio de 462 durante los cursos 2015/16 a 2018/19. El porcentaje de alumnado migrante (de más de 30 nacionalidades distintas) ha oscilado entre el 25 y el 51%, siendo cercano al 30% en los cursos comprendidos entre 2015/16 y 2018/19. En estos últimos cursos el claustro se ha mantenido en un promedio de 42 docentes (aproximadamente 60% de interinidad). El equipo directivo es estable desde el curso 2011/12. La participación de las familias es escasa y la AMPA sólo cuenta con tres madres. El nivel socioeconómico de la mayor parte de las familias es medio-bajo, ya que ocupan puestos de baja cualificación en la hostelería y el comercio con salarios bajos.

### 3.2. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo fue analizar cómo el reto de atender a la diversidad cultural e idiomática del alumnado influyó en las respuestas educativas construidas y en las transformaciones de su cultura escolar. La naturaleza y características del estudio fueron consensuadas con el equipo directivo. Las preguntas de investigación planteadas se relacionan con el objetivo siguiendo las fases de transformación de la cultura escolar (Murillo y Krichesky, 2012): ¿Qué necesidades presentaba el alumnado? (Iniciación del proyecto de cambio partiendo de su diagnóstico); ¿qué respuestas educativas construyó el instituto? (Planificación e implementación de acciones y estrategias); y ¿cómo

influyeron esas respuestas educativas en la transformación de su cultura escolar? (Evaluación, reflexión e institucionalización de las estrategias más eficaces).

### ***3.3. Negociación con el centro y selección de fuentes y técnicas para la recogida de información***

El acceso al equipo directivo (quien facilitó los documentos clave y la cooperación del profesorado y del alumnado) se realizó a través de una de las investigadoras que había sido mediadora intercultural en el centro. La recogida de datos se fue realizando desde el curso 2015/16 hasta el curso 2018/19. Participaron como informantes clave diferentes personas de la comunidad educativa, si bien se focalizaron los esfuerzos de selección en el profesorado como principal agente del cambio: siete mujeres (P4, P6, P7, P8, P9, P10 y P12) y cinco hombres (P1, P2, P3, P5 y P11). Se procuró incluir profesorado veterano (P1-P5 y P9-P12) para que pudiera aportar su visión de la transformación del centro desde sus inicios, aunque también profesorado incorporado a partir del curso 2011/12 (P6-P8). Además, P1, P2, P9 y P10 forman parte del equipo directivo.

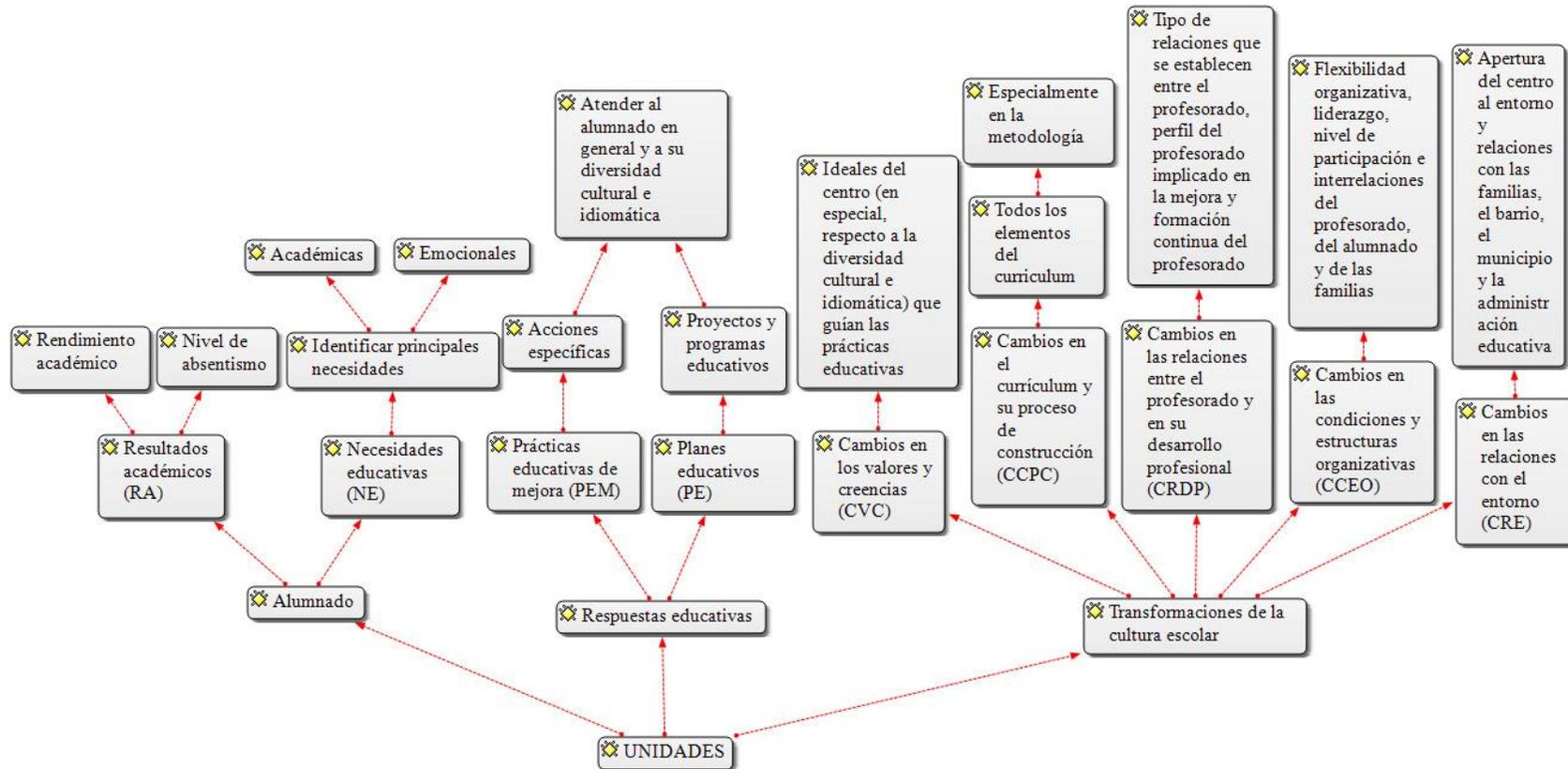
Se buscó alumnado cuyas familias autorizaran su colaboración, tanto migrante de los países de origen mayoritarios en el centro (dos alumnas marroquíes, A1 y A2, y un alumno ruso, A3) como alumnado canario implicado en el PEI (un alumno canario, A4). Todo este alumnado se encontraba cursando 3º de la ESO. Respecto a las familias participaron una madre migrante (M1) y la presidenta de la AMPA (M2), una madre canaria. Por último, del resto de la comunidad educativa, se contó con dos informantes externas: La trabajadora social del centro cultural (C1) y la educadora social del distrito escolar encargada del absentismo desde el curso 2016/17 (C2). A estas tres últimas se les pidió directamente su colaboración por ser figuras relevantes del centro y la comunidad. El contacto con la madre migrante se consiguió a través de la trabajadora social.

Se confeccionaron guiones para entrevistas semiestructuradas individuales para todos los colectivos de informantes clave, dada la capacidad de esta técnica para obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019). Las preguntas fueron revisadas por dos especialistas en la materia y se adaptaron a cada colectivo, con el visto bueno del equipo directivo. Las entrevistas se hicieron en el instituto en idioma castellano y tuvieron una duración entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la capacidad y expansión comunicativa de cada persona entrevistada.

Así mismo, se consideró pertinente analizar desde sus comienzos algunos documentos claves del centro para así aumentar las evidencias obtenidas y dar mayor coherencia y solidez a los datos acerca de las transformaciones de la cultura escolar (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019): Programaciones Generales Anuales (PGA), Proyectos Educativos de Centro (PEC) y PEI (Proyectos Educativos Interculturales). Esta información se completó con datos estadísticos del ISTAC referentes a la población del municipio y de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (número de matrículas del alumnado según país de nacimiento, porcentajes de éxito académico y titulación en el centro...).

La interpretación de los resultados fue debatida en encuentros informales con el profesorado. El informe del estudio fue entregado al equipo directivo para su difusión en el centro.

**Figura 2**  
 Mapa de unidades y categorías de análisis con su código y su definición



### ***3.4. La elaboración de las unidades y categorías de análisis***

De acuerdo con las preguntas de investigación anteriores, se plantearon tres unidades de análisis con sus respectivas categorías<sup>1</sup> (Figura 2): El alumnado (en relación con la pregunta ¿qué necesidades presentaba el alumnado?) contemplando los resultados académicos del alumnado y las necesidades educativas detectadas. Las respuestas educativas (en relación con la pregunta ¿qué respuestas educativas construyó el instituto?) entendidas como prácticas de mejora y planes educativos. Y las transformaciones de la cultura escolar (en relación con la pregunta ¿cómo influyeron esas respuestas educativas en la transformación de su cultura escolar?), abarcando los cambios en los valores y las creencias, el currículum y su proceso de construcción, las condiciones y estructuras organizativas, en las relaciones entre el profesorado y en su desarrollo profesional y en las relaciones del centro con el entorno.

La construcción de las categorías se realizó reduciendo los datos textuales de las entrevistas y los documentos clave con el programa Atlas.ti (versión 7.5.10). Para elaborarlas se siguió un proceso deductivo, partiendo principalmente de Booth y Ainscow (2006), Guarro-Pallás, 2004, Kim y Suárez-Orozco (2015) y Lobato-Quesada (2004) y completando y refinando las categorías de forma inductiva con los fragmentos seleccionados y los mapas conceptuales que ilustran las interrelaciones generadas entre ellas. Este proceso fue realizado por dos juezas expertas y revisado hasta obtener consenso respecto a la conformación de las categorías y un porcentaje de acuerdo superior al 90% en la adscripción de los fragmentos a las mismas.

### ***3.5. Los hallazgos: Necesidades del alumnado, respuestas educativas del centro y transformaciones de la cultura escolar***

A continuación, se sintetizan los resultados más relevantes extraídos a partir de las tres preguntas de investigación y sus correspondientes unidades de análisis (Figura 3).

#### ***3.5.1. ¿Qué necesidades presentaba el alumnado?***

La iniciación del proyecto de cambio parte de las tensiones generadas ante las necesidades detectadas. Así, respecto a la unidad Alumnado, se destacan los preocupantes resultados académicos (RA); entre ellos, el bajo rendimiento académico del alumnado que promocionaba a 4º de la ESO en el período ordinario: “Su rendimiento académico no es excesivamente brillante” (PEC 2008/09-RA). De esta forma, según la Consejería de Educación y Universidades, del alumnado que inició la ESO en el curso 2007/08, consiguió llegar a 4º de la ESO en 2010/11 el 53%. Así mismo, poco más de la mitad del alumnado titulaba en la ESO; por ejemplo, el 48% en dicha promoción 2007/11. También se deja constancia de una “mayor tendencia al retraso matinal o al absentismo que en otros centros” (PEC 2008/09-RA).

La reducción del absentismo, así como del desfase curricular (especialmente del alumnado migrante) son necesidades educativas (NE) percibidas como muy relevantes: “Cuando vienen de otros sistemas educativos, y dependiendo del que vengan, se nota un desfase brutal” (P2-NE). Otra necesidad explicitada fue recibir apoyo de la administración, sobre todo para afrontar las barreras idiomáticas ampliando la cobertura del PAI (Programa de Apoyo Idiomático): “¡Son pocas horas! Nuestra reclamación a la Consejería siempre ha sido que en el apoyo idiomático tienen que invertir más esfuerzo” (P2-NE). También se agrega la importancia de disminuir la

---

<sup>1</sup> No se incluyen las subcategorías por exceder el objetivo y extensión de este artículo.

movilidad de la plantilla docente para dar estabilidad al centro en beneficio del alumnado: “A veces se iba el 90% del profesorado y nos quedábamos aquí los cuatro que tenían la plaza fija” (P11-NE).

Por otro lado, la experiencia migratoria es experimentada como un fuerte choque cultural para el alumnado migrante. Además, las adolescentes marroquíes tienen que afrontar el conflicto cultural respecto a los roles de género: “Ellas en el instituto tienen una libertad que fuera no tienen” (P6-NE); “no pueden hacer nada prácticamente” (A4-NE); “... la chica tiene que cuidarse más que el chico” (M1-NE); “mi padre no me deja salir así con mangas cortas, ni pantalones cortos...” (A1-NE). Por otra parte, se manifestó la necesidad de mayor apoyo escolar y familiar en la trayectoria escolar: “Las familias quieren y les gustaría, pero a veces no saben cómo” (P4-NE). Si bien para las familias, en especial para las migrantes, se identificó que era crucial que el centro potenciase una participación escolar flexible y sensible a la diversidad (Ceballos-Vacas y Trujillo-González, 2021). Al mismo tiempo, se hizo patente que se requería de formación del profesorado en educación para la igualdad, así como en educación intercultural para la integración bicultural y en educación emocional: “Hay acciones puntuales... pero no con el tiempo ni con la profundidad requerida...” (P1-NE).

### 3.5.2. *¿Qué respuestas educativas construyó el instituto?*

Ante los retos que al centro se le presentaban, desde el inicio se planificaron y se pusieron en marcha diversas Respuestas educativas. En principio, de forma más reactiva e inconexa se implementaron algunas prácticas educativas de mejora (PEM): Búsqueda y elaboración de recursos de apoyo idiomático y educación intercultural, traducción de materiales curriculares y pruebas de evaluación, folletos informativos en diversos idiomas para las familias... Pues el centro se encontró sin recursos: “Había una necesidad imperiosa de hacer algo por esos chicos y chicas... faltaban un montón de cosas. A la hora de una entrevista con la familia... no entendíamos lo que nos pedían, no podíamos explicarles...” (P12-PEM). No obstante, según queda recogido en las distintas PGA y PEC, desde el primer curso se elaboró un plan propio de Apoyo Idiomático (PAI) y acciones orientadas a la acogida e integración del alumnado y sus familias.

Paulatinamente, se fueron implantando diversos planes educativos (PE) con un enfoque más global y coordinado como el Programa de Educación Intercultural (PEI) en el curso 2004/05 y el Programa de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI) y el de Acogida Familiar en el 2005/06. Así, se emprendió el Proyecto Somos de Colores (PSC) para mejorar la convivencia multicultural en el curso 2009/10: “Se dispone de proyectos con el fin de sensibilizar al alumnado y a la comunidad educativa sobre la riqueza de la multiculturalidad” (P3-PE). A estos proyectos se sumó el Plan de Intervención en Igualdad en el 2014/15 y el Programa de Participación Familiar con formación para las familias y el Proyecto de Tutorías afectivas para alumnado en riesgo de abandono, entre otros, en el 2016/17: “El proyecto se apoya en la figura del tutor o tutora afectiva (con profesorado voluntario) y hace hincapié en la relación... con el alumno o alumna, como una fuente de estabilidad emocional, que facilita su integración escolar y social” (PGA 2017/18-PE). También se emprendieron actividades educativas en colaboración con distintas instituciones como el Ayuntamiento, el Cabildo... promoviendo la participación del alumnado: “En navidad hicimos un video promocional por las redes y después, en plena campaña navideña, hicimos una recogida de juguetes y alimentos... Y los propios alumnos hicieron el spot” (C1-PEM).

### 3.5.3. *¿Cómo influyeron esas respuestas educativas en la transformación de su cultura escolar?*

Todas estas acciones educativas, a partir de la promoción 2008/12, se enlazan con una mejoría del rendimiento escolar (promociona a 4º de la ESO entre el 62 y el 67% y titula entre el 53 y el 60%) y una disminución del absentismo: “Absentistas, algunos. Menos que en los anteriores años. Menos también que en otros centros educativos que no tienen la problemática que tenemos nosotros” (P1-RA).

La evaluación positiva de estas medidas se relaciona con cambios en los valores y creencias (CVC) del centro en los que se socializa a quienes se van incorporando al centro: “Los profesores cuando llegan y ven la línea de trabajo que se lleva en este instituto, si no es su forma, intentan cambiarse” (C2-CVC). Estas transformaciones de la cultura escolar se ven plasmadas en su interés por lograr una cultura escolar más inclusiva e intercultural: “La política del centro es que sea una atención lo más inclusiva posible...” (P2-CVC). “La integración de otras culturas en la nuestra y también que no pierdan su cultura. Es fundamental” (P10-CVC). En general, se aprecia la celebración de la diversidad cultural con actividades que realzan el enriquecimiento cultural: “Se trata de hacer de nuestro centro un espacio común de convivencia en el que sea el contacto diario entre las personas el vehículo catalizador de la interiorización de una cultura de respeto y de solidaridad hacia las diferencias culturales” (PEI 2008/09-CVC).

Los datos también sugieren cambios en el currículum y su proceso de construcción (CCPC); sobre todo, una transformación de la metodología hacia la innovación, reflexionando y apostando por la docencia compartida, los grupos cooperativos...: “En lo más que incidimos ahora es en la innovación metodológica, porque con este alumnado es importante... se trata de que no sean las típicas clases magistrales” (P9-CCPC); “...son ellos los que generan sus propios conocimientos, todos los días. Es una manera totalmente diferente de dar clase” (P8-CCPC).

En consonancia, se perciben cambios en las relaciones entre el profesorado y en su desarrollo profesional (CRDP), ya que el centro se ha decantado por el trabajo colaborativo: “De toda mi vida profesional es donde más he aprendido y más he trabajado de forma coordinada... trabajamos muchísimo y todos inmersos” (P12-CRDP); “Al trabajar en grupos cooperativos, intentamos que entre unos y otros se ayuden... hemos intentado orientar nuestra formación en eso” (P8-CRDP). Lo que ha redundado en un cambio singular hacia la estabilidad de la plantilla docente: “En los últimos años hemos tenido la gran suerte de que el profesorado no ha tenido movilidad. ¡ Súper estable!... Si se quedan aquí es porque les gusta la filosofía, porque están contentos” (P1-CRDP). Todo ello configura un entorno favorable hacia la mejora educativa: “La persona es la que provoca cambios y mejora. La educación sin personas no existe” (P1-CRDP). En palabras de una de las profesionales externas: “¡A mí el instituto me enamoró! Y es feo... Tú ves la puerta y dices: ¿qué es esto? Lugar más inhóspito... ¡Qué horror! Pero cuando entras dices: ¡Aquí está pasando algo! Yo creo que es esa magia lo que yo percibí... (C2-CRDP).

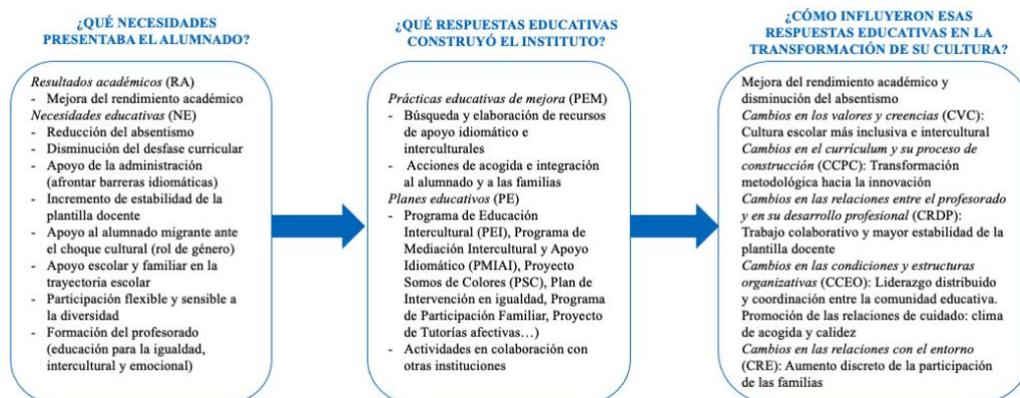
Estos cambios parecen haberse propiciado especialmente desde la incorporación del actual equipo directivo, lo que incide en las condiciones y estructuras organizativas (CCEO) “Cuando yo llegué estaba otro... Se pasaba mucho tiempo metido en su despacho... Y luego la actual directora, el jefe de estudios ... ¡vamos! (P11-CCEO), lo que pone de relieve el papel promotor del cambio por parte del equipo directivo del centro. Se aprecia también una tendencia a incentivar el liderazgo distribuido: “Ahora salen un mogollón [sic] de cosas desde los proyectos y todos podemos trabajar...” (P7-CCEO). Además, especialmente desde el curso 2016/17, se primó el trabajo

coordinado en los distintos programas entre el equipo directivo, el profesorado, el departamento de orientación y la educadora social, en colaboración con el alumnado y sus familias. A su vez este clima profesional está conectado con la clarísima apuesta del centro por la promoción de las relaciones de cuidado que se extienden también hacia el alumnado, conformando un clima de acogida y calidez: “Que tenga ese carisma como centro educativo deja claro un posicionamiento clarísimo. La atención al alumnado va muchísimo más allá de lo académico. Yo vi muchas relaciones de cuidado del profesorado hacia el alumnado” (C2- CCEO); que incluso percibe el alumnado absentista: “Su visión del instituto suele ser positiva. En plan: Yo no me fugo porque me caigan mal, sino porque la ESO es un rollo” (C2- CCEO). Y también lo expresan las familias: “Tenemos un centro buenísimo. Unos profesores buenísimos. Yo siempre hablo bien del centro” (M2-CCEO).

En cuanto a los posibles cambios en las relaciones con el entorno (CRE), se percibe un aumento discreto de la participación de las familias: “Desde cuando llegué hasta ahora... vienen muchos más padres...” (P9-CRE), incentivada por algunas actividades como el Proyecto de Participación Familiar centrado en la formación de las familias y las Semanas Culturales del Centro: “Trajimos mi madre y yo un par de platos de Marruecos y alguna vestimenta” (A2-CRE). De forma similar, se realizan actividades puntuales en los barrios principales de la zona lo que ayuda a la comunidad a conocer más el centro: “Vamos a hacer ahora una excursión por el barrio...” (A3-CRE), si bien no hay constancia de un cambio sustancial en las relaciones con el municipio y las administraciones.

**Figura 3**

*Necesidades del alumnado detectadas, respuestas educativas construidas por el centro y transformaciones de la cultura escolar*



## 4. Discusión y conclusiones

La cultura escolar es un concepto plural que abarca todos los aspectos de un centro en dinámica interrelación con los acontecimientos y las personas que la integran (Elías, 2015). La cultura está viva, pero con frecuencia resulta invisible a sus protagonistas (Koşar et al., 2016). No obstante, se trasluce de forma más o menos accesible a la mirada de la investigación educativa en sus dimensiones curricular, organizativa y profesional (Guarro-Pallás, 2020). Por ello, la aproximación al estudio de la cultura escolar y su cambio requiere de un método sensible y holístico, capaz de colarse en la vida escolar y comprender su significado desde la perspectiva de sus protagonistas (Nehez y Blossing, 2020). Por este motivo, se presenta el estudio de caso como un método óptimo para analizar la cultura escolar y sus transformaciones, entendiéndola

como un sistema complejo en el que hay que introducirse durante un tiempo para examinarlo desde dentro y sacar así a la luz el por qué, el qué y el cómo de sus procesos. Particular interés reviste el análisis de las prácticas educativas cotidianas, en cuanto éstas ayudan a revelar y comprender las creencias y valores más ocultos que sostienen el “cómo hacemos las cosas aquí” (Harris, 2018) específico de un centro escolar, que se interpreta inmerso y en interrelación con su contexto (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019; Harrison et al., 2017).

Por todo ello, este artículo ha pretendido argumentar la idoneidad del estudio de caso para este fin, ilustrándolo con la investigación llevada a cabo en un Instituto de Secundaria, sometido a importantes desafíos, que han funcionado como importante resorte para el cambio (Lee y Louis, 2019). Se trata, por tanto, de un caso crítico que puede desvelar mucha información sobre cómo se gestan los procesos de cambio de la cultura escolar (Flyvberg, 2006): Un centro abocado a actuar ante la magnitud de la multiculturalidad de sus aulas, las distintas barreras idiomáticas, los pésimos resultados académicos y la escasez de recursos. Son precisamente esas acciones educativas las que proporcionan una ventana a la comprensión de los procesos de construcción y reconstrucción de la cultura escolar. Así, en este trabajo, desde un enfoque complejo menos frecuente (Harris, 2018), se ha prestado especial atención a narrar de modo cronológico cómo han influido las respuestas educativas en la transformación de los elementos de su cultura escolar.

En la descripción del estudio se ha insistido en la relevancia de la negociación con el centro (Díez-Gutiérrez, 2013), tanto para el acceso y selección de las personas participantes y documentos clave, como para la aplicación de las técnicas y la interpretación de resultados (Nehez y Blossig, 2020); combinando así procesos de investigación inductivos y deductivos con la participación de sus protagonistas durante un tiempo prolongado en el contexto (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019; Harrison et al., 2017). Las preguntas de investigación planteadas se relacionan con las fases de transformación de la cultura escolar sugeridas por Murillo y Krichesky (2012). De esta forma, en primer lugar, se indagó sobre las necesidades académicas y emocionales que presentaba el alumnado y, por extensión, la comunidad escolar. El diagnóstico reveló la urgencia de dar respuesta a los retos académicos y de integración escolar. La segunda pregunta aborda la planificación y puesta en marcha de las prácticas educativas de mejora y revela cómo primero, de modo más desorganizado e inconexo, y luego, de modo más coherente y sistemático, se fueron arbitrando medidas para la mejora. Estas prácticas educativas y su consolidación han resultado cruciales para moldear los valores y las creencias, ya que experimentar actuaciones innovadoras exitosas favorece su cambio, cristalizando en el cambio de la cultura escolar (Girardet, 2018; Harris, 2018).

Las transformaciones se manifiestan de la mano de la última pregunta de investigación, pues a través de las acciones educativas se aprecia que se han ido construyendo valores y creencias (Guarro-Pallás, 2004) tendentes a resaltar la importancia de la educación intercultural. Así mismo, se evidencian cambios de interés en el desarrollo del currículum hacia metodologías didácticas innovadoras (docencia compartida, grupos cooperativos...) que indican una reflexión sobre creencias previas basada en la aplicación de nuevas prácticas docentes (Girardet, 2018). Por otro lado, una de las principales características organizativas que se destapa es la incentivación de la participación del profesorado y el alumnado en los diversos programas y proyectos, lo que enlaza con un liderazgo distribuido que promueve la apropiación del cambio por parte de la comunidad (Martínez-Valdivia, 2018; Tiana-Ferrer, 2016; Zegarra-Saldaña, 2019).

Pero, quizás la nota más sobresaliente, y que se destaca como clave básica de esta transformación y absorción de la cultura escolar, es la política de las relaciones de cuidado en la comunidad. A este respecto se constata la preocupación por la acogida a todas las personas que se incorporan al centro, acompañada por la calidez institucional que se destila para con el profesorado y el alumnado y, en general, para toda la comunidad educativa. Estos cuidados solidarios constituyen todo un desafío para la mejora de la escuela (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2021). El estudio de caso ha hecho visible la importancia de los vínculos sociales y cognitivos como elemento precursor de la construcción y movilización colectiva en el ecosistema escolar, señalando su análisis como crucial en la investigación actual y futura sobre el cambio de su cultura (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2020).

Por otro lado, no se puede olvidar el papel fundamental del equipo directivo durante un largo período, lo que ha facilitado no sólo la promoción del cambio (Belavi y Murillo, 2020), sino también la provisión de los tiempos y apoyos necesarios para su consolidación (Lee y Louis, 2019). Todo ello, ha redundado en un resultado altamente revelador como es la estabilidad de la plantilla docente en el centro y la conformación de un clima positivo, lo que subraya la importancia del sentimiento de pertenencia institucional para impulsar y mantener ese espíritu colaborativo abierto a la mejora educativa (Bolívar, 2015). Quizás los aspectos más débiles del proceso de cambio se han visto en la persistencia de necesidades de desarrollo profesional respecto a la formación docente en distintos ámbitos (educación emocional, relación con las familias...) lo que puede limitar la política participativa del centro, si bien se sugiere una actitud favorable a la mejora (Koşar et al., 2016).

No obstante, es posible que el método de investigación haya sido menos eficaz en cuanto a la detección de algunos cambios. Ciertamente, el profesorado como colectivo clave en la gestión del cambio (Bolívar et al., 2015) ha sido el más representado en la investigación en detrimento de la voz de las familias, lo que quizás haya resultado en cierta pobreza de datos al respecto. Por tanto, se acusa una carencia en el estudio en tanto se hubiera precisado de mayor profundidad para dar cuenta de la posible confluencia del cambio en toda la comunidad escolar (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2020). Así mismo, podría haber sido pertinente emplear mayor diversidad de técnicas. En especial, los grupos de discusión por cada colectivo y mixtos (con los distintos colectivos) que, probablemente, hubieran podido revertir en una participación más equilibrada, al promoverse el contraste entre diversos puntos de vista. Aun así, de acuerdo con Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile (2019), se puede considerar que, en general, se ha procurado suficiente validez por triangulación de técnicas (entrevistas, datos estadísticos y análisis documental) y de fuentes (documentos e informantes clave de todos los colectivos implicados)

En cuanto a la adecuación del estudio de caso para el estudio de la cultura escolar y su transformación, es necesario relativizar algunos defectos que se imputan al método y que tienen que ver con la necesidad de invertir tiempos prolongados y vincularse con las personas del caso (lo que puede alterarlo y también afectar a la visión investigadora), la consiguiente subjetividad en la interpretación colegiada de los datos y la imposibilidad de generalización de los hallazgos. La imputación de estas limitaciones es puesta en duda. Primero, porque en un estudio más cuantitativo y puntual, la distancia con el objeto de estudio y la falta de retroalimentación en el contexto puede conducir a resultados no probados, estériles y sin utilidad (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2012). Segundo, porque el estudio de caso tiene su propio rigor, no menos estricto que el de los métodos cuantitativos (Flyvbjerg, 2006). Y, tercero,

porque las evidencias encontradas pueden trascender el caso y producir nuevas preguntas para futuras investigaciones (Guarro-Pallás, 2004).

Para concluir, se ratifica la valoración positiva del estudio de caso. Pues las ventajas del estudio de caso la establecen como una herramienta especialmente adecuada para esclarecer los procesos de cambio longitudinales de la cultura escolar y los fenómenos complejos, ambiguos, inciertos y escurridizos a otros métodos (Enrique-Jiménez y Barrio-Fraile, 2019; Harrison et al., 2017). Se subraya, además, la atención específica a las prácticas escolares y a lo que éstas revelan (Nehez y Blossing, 2020). Todo ello enlaza con el concepto de evaluación auténtica en un abordaje holístico centrado en las interrelaciones dinámicas de la vida real entre sus protagonistas, quienes se implican en el proceso evaluador, permitiendo la transferencia del conocimiento obtenido a otros contextos (McArthur, 2020). Por todo ello, resulta un método preferente en la investigación sobre la construcción y transformación de la cultura escolar desde la perspectiva de sus protagonistas, sin descartar otras alternativas de corte cualitativo como la teoría fundamentada o el análisis de las redes sociales (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2020; Molina-Pérez y Luego-Navas, 2020).

## Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y San Fabián-Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 47-78. <https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A., Escudero-Muñoz, J. M., Domingo-Segovia, J. y González-González, M. T. (2015): *Asesoría pedagógica. Módulo 1: El centro como contexto de innovación*. MEC, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cáceres-Muñoz, J. y Flores-Rodríguez, C. (2017). El inmovilismo de la cultura escolar en el marco de la postmodernidad. Reflexión sobre las causas. *Revista Educativa Hekademos*, 22, 58-70.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rife.49.2.2020.151-158>
- Ceballos-Vacas, E. y Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.767-776>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 115-131. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

- Enrique-Jiménez, A. M. y Barrio-Fraile, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. En E. Martínez-Rodrigo y J. B. Arjona-Martín (Coord.), *Propuestas de investigación en áreas de vanguardia* (pp.159-168). Tecnos.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), 3-36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>
- Guarro-Pallás, A. (2004). *Escuela y alumnado en situación de riesgo. La transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar su fracaso escolar y su exclusión social*. Universidad de la Laguna.
- Guarro-Pallás, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional. *Revista Currículum*, 33, 69-96. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.05>
- Harris, J. (2018). Speaking the culture: Understanding the micro-level production of school culture through leaders' talk. *Discourse*, 39(3), 323-334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1256271>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. y Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 79-93. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Kim, H. Y. y Suárez-Orozco, C. (2015). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 229-245. <https://doi.org/10.1111/jora.12130>
- Koşar, D., Kiliç, A. Ç., Koşar, S. E. y Öğdem, Z. (2016). The relationship between teachers' perceptions of organizational culture and school capacity for change. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 39-59. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.3>
- Lee, M. y Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Lobato-Quesada, X. (2004). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- López-Yáñez, J. y 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>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *RELIEVE*, 26(1), 89-102. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- McMaster, C. (2015). "Where is \_\_\_\_\_?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Molina-Pérez, J. y Luengo-Navas, J. (2020). Reconstrucciones "resilientes" de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>

- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Nehez, J. y Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education, International Journal of Leadership in Education*, 11-21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>
- Pérez-Gómez, Á., y Soto-Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Sabariego-Puig, M. (2012). Etnografía y estudios de casos. En S. Nieto-Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 89-103). Dykinson.
- Schein, E. (2017). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Tiana-Ferrer, A. (2016, 6 de julio). El papel de la cultura escolar en los procesos de reforma educativa. *Politikon*. <https://politikon.es/2016/07/06/el-papel-de-la-cultura-escolar-en-los-procesos-de-reforma-educativa/#>
- Zegarra-Saldaña, N. (2019). Estudio piloto: La importancia del liderazgo transformacional del director en el compromiso del profesorado y de los estudiantes en un centro educativo. *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 149-166. <https://doi.org/10.23881/idupbo.019.2-10e>

## Breve CV de las autoras

### Esperanza Ceballos-Vacas

Profesora Titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa) de la Universidad de La Laguna. Actualmente Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Con experiencia laboral en el ámbito socioeducativo y escolar. Sus principales líneas de investigación son: La evaluación y el diagnóstico, la relación familia-escuela, el riesgo social y la educación para la igualdad. Pertenece al grupo de investigación IEFES (Investigación e Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social) de la Universidad de Oviedo y al grupo FADE (Familia y Desarrollo) de la Universidad de La Laguna, ambos reconocidos por la ANECA. Email: [eceballo@ull.edu.es](mailto:eceballo@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3714-1670>

### Elisa Trujillo-González

Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de La Laguna. Doctora en Educación por la Universidad de La Laguna. Pertenece al Grupo de Investigación InClusionTEAM (I.P. Jose M<sup>a</sup> del Castillo-Olivares) y del Grupo de Investigación COEDU-IN (I.P. Carina González González). También colabora con la Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Isabel I de Burgos. Email: [etrujill@ull.edu.es](mailto:etrujill@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4875-1087>

**M<sup>a</sup> Inmaculada Fernández Esteban**

Profesora del Departamento de Didácticas Específicas (Área de Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de La Laguna. Doctora en Educación por la Universidad de La Laguna. Con experiencia laboral e investigadora en el ámbito de la educación de personas adultas. Sus principales líneas de investigación son: La educación de personas adultas y el aprendizaje a lo largo de la vida y la tecnología educativa en el ámbito escolar y universitario. Pertenece al grupo de investigación del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB), de la Universidad de La Laguna. Email: [mesteban@ull.edu.es](mailto:mesteban@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1842-7718>

**Mónica Yballa González Delgado**

Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de La Laguna. Con experiencia laboral e investigadora en el ámbito de la formación laboral. Sus principales líneas de investigación son: La formación profesional para el empleo, el entrenamiento de profesionales de la formación en el empleo y las intervenciones en colectivos de empresas. Pertenece al grupo de investigación del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB), Universidad de La Laguna. Email: [mygonzal@ull.edu.es](mailto:mygonzal@ull.edu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9760-9485>