

M. Begoña Alfageme-González
M. Trinidad Cutanda-López
Eva M. González-Barea
M. Jesús Rodríguez Entrena
(coords.)

Liderazgo escolar como puerta de entrada a la mejora educativa

Liderazgo escolar como puerta de entrada a la mejora educativa

M. Begoña Alfageme-González,
M. Trinidad Cutanda-López,
Eva M. González-Barea,
M. Jesús Rodríguez Entrena
(coords.)

Liderazgo escolar
como puerta de entrada
a la mejora educativa

Colección Horizontes Universidad

Título: *Liderazgo escolar como puerta de entrada a la mejora educativa*

Primera edición: mayo de 2026

© M. Begoña Alfageme-González, M. Trinidad Cutanda-López, Eva M. González-Barea, M. Jesús Rodríguez Entrena (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-349-1

Diseño de la cubierta: Maximiliano P. Gómez Rodríguez

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

Prólogo.....	11
JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ	
Nota de las coordinadoras.....	21
M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ; M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ; EVA M. GONZÁLEZ-BAREA; M. JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA	

BLOQUE I: LIDERAZGO

1. Liderazgo y desarrollo docente en centros chilenos de formación profesional: Comprendiendo sus prácticas y estrategias.....	25
OSCAR MAUREIRA CABRERA; MANUEL PINEDA TORRES; ERICK VIDAL MUÑOZ	
2. El liderazgo para el desarrollo profesional docente en la Formación Profesional: el caso chileno.....	39
ANDREA CARRASCO SÁEZ; PABLO GONZÁLEZ MARTÍNEZ	
3. El nivel intermedio como subsistema articulador de redes para la Formación Secundaria Técnico Profesional.....	53
JENNIFER LY OBREGÓN REYES	

4. Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina	67
CORINA LUSQUIÑOS; PEDRO-LEÓN VIVAS	
5. Narrativas de liderazgo docente: la experiencia vital de una docente española	83
MIREIA TINTORÉ	
6. Estrategias educativas para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje	97
ESTEFANÍA MARTÍNEZ VALDIVIA; LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ; DIANA AMBER MONTES	
7. Comunidades profesionales de aprendizaje como vía para liderar en contextos educativos: adversidades y propuestas de mejora	111
MARTA OLMO-EXTREMERA; CRISTINA CRUZ GONZÁLEZ; ANABEL QUESADA CASTELLANO; CARMEN LUCENA-RODRÍGUEZ	
8. Liderazgos que dinamizan la autotransformación de las organizaciones	125
VIRGINIA PIEDRA CUEVA	
9. El poder del liderazgo transformacional en docentes: factor clave para potenciar organizaciones educativas saludables	143
MERCEDES VENTURA CAMPOS; EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA; NOELIA VENTURA CAMPOS; M. AMPARO CALATAYUD SALOM	

BLOQUE II: MEJORA

10. Comunidades de práctica profesional inclusivas. Análisis de tendencias eficaces y comprometidas para contextos educativos	157
ANTONIO MIÑÁN ESPIGARES; JAVIER SÁNCHEZ MENDÍAS; JAVIER DE LA HOZ RUIZ; BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ	
11. ¿Cómo debe ser la <i>accountability</i> para favorecer la mejora educativa? Tendencias sobre un tema polémico a partir de discursos de especialistas	171
LUIS FELIPE DE LA VEGA	

12. Redefiniendo el éxito educativo: factores clave en las trayectorias de jóvenes inmigrantes	183
MONIA RODRIGO; MARIE-NOËLLE LÁZARO BRETTNACHER; SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA	
13. La yincana en el aula universitaria como metodología activa para la resolución de problemas sociales desde el marco educativo	197
DIANA AMBER-MONTES; DAVID MARTÍN-VIDAÑA	
14. Entre el deseo y la dificultad de innovar: necesidades formativas de las educadoras infantiles	211
INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN; KATIA ÁLVAREZ DÍAZ; JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS; INMACULADA GÓMEZ HURTADO	
15. La educación inclusiva en la agenda: ¿qué dicen los docentes en servicio sobre su formación inicial?	223
GABRIELA OLIVEIRA; LOUISE LIMA	
16. Instrumentos y metodologías en estudios sobre coeducación y formación docente: revisión de alcance 2013-2023	233
MERCEDES RODRÍGUEZ-LÓPEZ; M. PILAR GARCÍA-RODRÍGUEZ	
17. Computational thinking: key to critical citizenship from early childhood education	249
M. MANUELA ORDÓÑEZ; ABRAHAM BERNÁRDEZ-GÓMEZ; ALMUDENA ALONSO-FERREIRO	
18. Aprender en comunidad: claves para la implicación del alumnado en entornos desafiantes.	261
LUCÍA FERNÁNDEZ-TEROL	
19. Aprendizaje profundo en tiempos de inteligencia artificial: autopercepción de estudiantes del grado de Pedagogía como eje de mejora	273
M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ; M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ	
Sobre la coordinación	287

Prólogo

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ
Profesor emérito. Universidad de Murcia

Este libro ofrece un conjunto de aportaciones interesantes sobre dos ámbitos pedagógicos entrelazados: liderazgo escolar y mejora de la educación. En las últimas décadas han sido objeto de un amplio reconocimiento tanto en materia de investigación como de desarrollo teórico-práctico. En su mayoría, los capítulos recogidos corresponden a autores y autoras pertenecientes a la comunidad profesional de aprendizaje que constituye la Red de Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). De forma periódica, celebra reuniones y congresos; el último, en la Universidad de Murcia, en mayo de 2025, con el título VI Congreso Internacional Liderazgo y Mejora de la Educación. Políticas, Gobernanza e Inclusión.

Así como el liderazgo y la mejora de la educación vienen de perspectivas, intereses y propuestas diferenciadas (la de la gestión aquel y de enseñanza-aprendizaje esta), en las últimas décadas han ido convergiendo hasta tal punto de que, en la actualidad, uno y otra se reclaman y refuerzan: comparten supuestos, propósitos y estrategias complementarias con el objetivo de garantizar justa y equitativamente el derecho universal a la educación.

Aunque cada uno de los capítulos que componen el libro versan sobre aspectos singulares, y en ello reside la diversidad y riqueza de la obra, asumen en esencia un conjunto de presupuestos, objetivos, propuestas e implicaciones que son dignas de consideración. Parece cancelada aquella visión del líder como figura heroica y eficiente en la gestión de las organizaciones, así como también la idea de la mejora como mero proceso y procedimien-

to. El liderazgo actual no es ajeno a lo pedagógico, la enseñanza-aprendizaje y todas sus dimensiones y actores involucrados. A su vez, la mejora, sin descartar el valor y la importancia de ciertos procesos y procedimientos, cifra y orienta su foco y aspiraciones hacia el logro de avances sustantivos y efectivos en la educación como bien común y derecho esencial, comprometida, por lo tanto, con propósitos y logros acordes con la igualdad, justicia, equidad e inclusión.

No es de extrañar, pues, que no interese tanto el liderazgo como gestión unipersonal y jerárquica cuanto, más bien, el liderazgo de carácter propiamente pedagógico, tanto en sus contenidos como en sus formas. Se asume una visión de este con tareas y propósitos compartidos, un liderazgo por principio democrático, no unilateral, en línea con su concepción y práctica como una malla de corresponsabilidades dentro de los centros, acorde con valores y principios éticos, sustentado por compromisos efectivos y sostenidos en el tiempo con mejoras educativas inclusivas, justas y equitativas. Es muy posible que todavía nos encontremos, en nuestro respectivo sistema educativo, solo en las primeras etapas de trayectos que habrán de ser más ambiciosos, persistentes y sostenibles para lograr mejoras y transformaciones educativas como las propias de estas grandes palabras que se mencionan. La buena noticia, en todo caso, es que, si realmente se quiere ir haciendo camino, ha de actualizarse y reconstruir en lo que sea menester la buena educación, una educación de calidad justa y equitativa que vale la pena y es ineludible perseguir por imperativos éticos. Y, asimismo, asumir con todas las consecuencias que en tal empeño han de concurrir múltiples sinergias dentro de los centros escolares (implicando a todos los actores concernidos, desde equipos directivos, docentes y diferentes profesionales que trabajan en las escuelas hasta estudiantes, familias, comunidad y otros actores sociosanitarios). De tal concierto de voces, responsabilidades y compromisos que no es posible dejar al margen, otros actores que no pueden mirar hacia otro lado cayendo en dejaciones son los inspectores, administradores, responsables políticos y otros poderes sociales y económicos a quienes la educación en ningún modo debe serles ajena.

Aunque, de algún modo, todos los capítulos asumen el marco general que se acaba de esbozar, se han repartido entre dos bloques: el primero incluye aquellos más centrados en el liderazgo;

el segundo, los que suponen una mirada más relacionada con mejora. Se exponen a continuación las relaciones ligadas de forma directa con el liderazgo y, con posterioridad, con la mejora.

Como puede verse, los tres primeros capítulos se refieren a la importancia del liderazgo docente o intermedio, como se denomina en Chile en este caso. Oscar Maureira Cabrera, Manuel Pineda Torres y Erick Vidal Muñoz se centran en el liderazgo y el desarrollo profesional docente, en concreto en centros chilenos de formación profesional. Andrea Carrasco Sáez y Pablo González Martínez, que inciden en el mismo tema, relatan el análisis documental que han llevado a cabo en centros de formación profesional, e ilustran cómo el desarrollo profesional docente constituye una intersección entre los compromisos del profesorado y el liderazgo, en especial en zonas donde la entrada en la profesión y la mentoría entre iguales van de la mano en determinados contextos y territorios. Abundan, así, en temas centrales en este ámbito, los centros donde el profesorado no solo enseña, sino que también aprende a través de la formación continuada; los centros no se reducen a ser organizaciones proveedoras de educación, sino que también son instituciones que aprenden. En una tercera aportación, también situada en el contexto de la formación profesional en Chile, Jennifer Ly Obregón Reyes se centra en el cultivo de capacidades y dinámicas que persiguen propósitos y procesos de justicia educativa en contextos de alta complejidad socio-educativa. Echando mano de una metodología cualitativa, se indaga en la perspectiva de actores clave en niveles macro y meso del sistema educativo chileno, donde se ha creado un nuevo rol administrativo de liderazgo, el Servicio Local de Educación Pública (SLEP), encargado de proveer apoyo técnico-pedagógico a las escuelas mediante un asesoramiento presencial y en red.

En el capítulo cuatro, Corina Lusquiños y Pedro León Vivas presentan un estudio elaborado en la red de investigación International Study of Teacher Leadership (ISTL). En él, se indaga acerca de las concepciones de docentes y directivos sobre el liderazgo en Argentina. En el cinco, Mireia Tintore, por su parte, describe una investigación dirigida a comprender cómo una docente española percibe y ejerce liderazgo en su lugar de trabajo. En concreto, ofrece una historia de vida profesional, mostrando cómo se reconoció como líder, su compromiso, capacidad de empatía y trabajo cooperativo.

Varias aportaciones sucesivas inciden en el papel del liderazgo en la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. En el capítulo seis, Estefanía Martínez Valdivia, Lina Higuera-Rodríguez y Diana Amber Montes, con una metodología de estudio de caso, muestran las actuaciones y estrategias educativas que contribuyen al desarrollo y la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje en un centro educativo en un contexto complejo. Más en concreto, subrayan los retos y desafíos más importantes que tuvieron que afrontar. En el siete, Marta Olmo-Extremera, Cristina Cruz González, Anabel Quesada Castellano y Carmen Lucena-Rodríguez presentan los resultados de un análisis del liderazgo en diversos centros educativos públicos, empeñados en desarrollarse como comunidades profesionales de aprendizaje. Dan cuenta de cómo surgen y se construyen como tales desde diferentes modelos de liderazgo, identifican patrones comunes entre ellos y el papel que el liderazgo aporta para tal propósito. En particular, un liderazgo distribuido, transformador y resiliente, articulado a través de redes internas de colaboración, el establecimiento de vínculos con la comunidad y la apertura a procesos de innovación pedagógica.

En el capítulo ocho, Virginia Piedra Cueva muestra lo que puede suponer un enfoque de investigación-acción, idóneo para dinamizar procesos de cambio inspirados en una determinada concepción y práctica del liderazgo. En el desarrollo del planteamiento se incluye una estrategia de creación y gestión del conocimiento con directores de centros públicos de los diferentes niveles educativos uruguayos. Ilustra de ese modo cómo puede fomentarse el aprendizaje docente al crear comunidades profesionales de aprendizaje que investigan sobre la práctica y construyen un liderazgo propicio al propio desarrollo y cambio.

El último capítulo de este bloque corresponde a una aportación de Mercedes Ventura Campos, Emilia Hernández Onrubia, Noelia Ventura Campos y M. Amparo Calatayud Salom. Analiza las relaciones entre el liderazgo transformacional y otros factores como la coordinación docente, la seguridad psicológica, el clima de apoyo, la confianza vertical, el compromiso organizacional y el sentimiento de pertenencia a una institución como el Conservatorio Profesional de Música. De ese modo, ilustran cómo la implementación del modelo de organizaciones saludables y resilientes (Healthy and Resilient Organization, HERO) contribuye

a fomentar entornos de bienestar psicosocial en instituciones educativas.

El segundo bloque consta, tal como se indicó con anterioridad, de diversas contribuciones relacionadas de forma más específica con la mejora escolar y educativa, aunque, como es de suponer, también remiten a determinadas facetas del liderazgo apreciadas en los capítulos precedentes.

Los diez capítulos que siguen son diversos en amplitud, contenidos y procesos, siendo ello una buena muestra del carácter elástico de la noción de mejora, tal como puede apreciarse en los distintos enfoques, concepciones y metodologías que se relatan. La diversidad de las aportaciones recogidas se muestra en ocasiones por su procedencia geográfica, en otras por las etapas educativas donde se ha llevado a cabo. De manera que hay contribuciones que proceden de España y Portugal, otras de países más allá del Atlántico como Chile, Brasil, México y EE. UU. y, aunque la mayoría de las aportaciones se han desplegado en niveles educativos previos al universitario, en algún caso ha sido este el contexto en el que se sitúan la indagación y los agentes protagonistas.

Además, varias de las siguientes contribuciones comparten términos y visiones con las del primer bloque, relativas a liderazgo pedagógico, distribuido e inclusivo y a sus conexiones con justicia social y equidad. En este caso se proyectan más específicamente sobre enseñanza y aprendizaje, sobre mejora educativa, en sentido más estricto. Podrá apreciarse, asimismo, que también son compartidos determinados planteamientos metodológicos, como el uso de dispositivos cualitativos y estudios de caso; de una forma más específica, con todo, se sitúan los focos, en especial en algunos textos, en centros y colectivos en situaciones de vulnerabilidad, lo que pone de relieve el tema de la diversidad y la equidad.

El capítulo diez corresponde a Antonio Miñán, Javier Sánchez, Javier De la Hoz y Beatriz Barrero. Analiza una investigación llevada a cabo en centros andaluces, centrada en varias dimensiones de una comunidad profesional e inclusiva de aprendizaje: el propósito de ofrecer respuestas adecuadas a todo el alumnado y el compromiso colectivo con todos y todas las estudiantes, la adopción de medidas organizativas necesarias, la formación del profesorado en contenidos y expresiones de un lide-

razgo compartido para la inclusión. Los autores argumentan que la vertebración de esas dimensiones es clave para una mejora educativa constituida y construida por el desarrollo y sostenimiento de los centros escolares como comunidades efectivamente inclusivas.

A su vez, el once, que lo firma Luis Felipe de la Vega, se centra en las relaciones entre la mejora educativa y la rendición de cuentas. Plantea abiertamente ciertos criterios y principios que han de fundamentarla y guiarla para que contribuya de forma efectiva al desarrollo deseable de la mejora educativa; no es neutral, por lo tanto, respecto a la rendición de cuentas, sino que advierte de su carácter problemático y controvertido. Para sostener su punto de vista, el autor entrevistó a especialistas internacionales europeos y americanos con el propósito de ahondar en la manera de dar consistencia y efectividad a una determinada implementación de la rendición de cuentas y su recorrido por los distintos niveles y actores de los sistemas educativos. Según De la Vega, existe un consenso manifiesto respecto a la necesidad de apostar y canalizar una rendición de cuentas de carácter profesional y social. Ello le lleva a insistir en que hay que poner sobre la mesa la confluencia de políticas consensuadas, capaces de fortalecer los ejes claves necesarios en aras de su transformación progresiva: confianza, colaboración y aprendizaje colectivo.

En el capítulo doce, Monia Roderigo, Marie-Nöelle Lázaro y Susana Fernández-Larragueta documentan su experiencia docente con alumnas emigrantes en la educación secundaria. Más en concreto, se han interesado por alumnas inmigrantes y su paso por el sistema educativo español, planteando como punto de partida la superación de concepciones tecno-asimilacionistas para comprender debidamente el éxito y el fracaso escolar. Al analizar la transición (o los bloqueos) entre otros niveles educativos y la enseñanza universitaria, ponen de relieve la importancia decisiva que puede llegar a tener el apoyo socioafectivo y el acompañamiento emocional, tanto por el entorno escolar como desde el propio núcleo familiar. Puede llegar a ser determinante para activar y sostener actitudes y prácticas resilientes que son necesarias, así como también los parámetros desde los cuales respetar y construir su identidad, autoestima y empoderamiento. Las dimensiones pedagógicas, familiar y el empoderamiento se evidencian, en sus hallazgos, como elementos relevantes de cual-

quier visión del éxito académico no aprisionada por las categorías frías del cómputo, la burocracia y falta de sensibilidad hacia las diversidades del alumnado, sobre todo el emigrante.

Por su parte, el trece abunda en la línea de trabajo e interés del anterior. Diana Amber-Montes y David Martín Vidaña relatan cómo y por qué, desde una asignatura del grado universitario de Educación Primaria, Sociedad, Familias y Escuela, se pueden afrontar diversos problemas del alumnado con el que los futuros maestros y maestras habrán de trabajar. En concreto, revelan que ciertas metodologías activas, como la interpretación de roles, pueden ser útiles para entender y afrontar con las respuestas curriculares formativas idóneas ciertos problemas como la inseguridad, acoso, violencia de género, desigualdad, diversificación. La propuesta de una yincana es la innovación que documentan, tanto el modo de llevarla a cabo como los resultados alcanzados, destacándose al respecto el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática por parte del alumnado, futuros docentes, cuya sólida formación en estas cuestiones hará más posible y efectiva una profesión comprometida en ideas y prácticas con la inclusión y la equidad educativa y social.

Inmaculada González, Katia Álvarez y José Manuel Coronel e Inmaculada Gómez exponen, en el capítulo catorce, un estudio llevado a cabo con varias escuelas infantiles de carácter público y municipal de una ciudad andaluza. La motivación de su trabajo radica en que, por lo general, es insuficiente la actualización pedagógica del personal docente que enseña en esa etapa. Desde su punto de vista, debería prestársele mucha mayor atención, ya que es necesaria para el bienestar, la inclusión y el éxito del alumnado, las actitudes y prácticas del profesorado. Tras reconocer y recabar las voces de personal directivo y los y las docentes, subrayan su interés y necesidad por metodologías activas, atención a la diversidad y liderazgo educativo, así como por la vinculación efectiva y provechosa entre formación docente e innovación educativa. Abogan, asimismo, por involucrar en tal empeño a la familia, a los centros de profesores en materia de asesoramiento, así como a los respectivos ayuntamientos en el apoyo y reconocimiento de su labor.

A su vez, en el quince, Gabriela Oliveira y Louise Lima insisten, con razón, en la necesidad de situar la educación inclusiva en la formación docente inicial, tal como hacen en un estudio de

caso elaborado en Oporto. Los resultados de su investigación revelan que no es infrecuente que los docentes en ejercicio se vean abocados a suplir la escasez de preparación en materia de educación inclusiva con su implicación en diversas dinámicas de formación continua para dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas. Más en concreto, requieren colaboración de sus colegas de educación especial para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que puede ser, con todo, una forma interesante de trabajo en colaboración. En términos más específicos, se reclama prestar una mayor atención al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), al mismo tiempo que, con carácter general, se aboga por articular todavía más la formación docente inicial en torno a ideas y prácticas genuinamente inclusivas.

En el capítulo dieciséis, Mercedes Rodríguez-López y M. Pilar García-Rodríguez abordan el tema de la coeducación, uno de los asuntos que siguen siendo objeto de discusiones aquí y allá. Si bien en el trabajo el centro de atención se sitúa en delimitar los instrumentos y vías para su estudio en la formación docente, que es lo que hacen en la revisión bibliográfica llevada a cabo echando mano del método PRISMA. Coincidiendo con lo que viene tratándose transversalmente en diferentes aportaciones, llaman la atención sobre el hecho de que, además de una opción a favor de metodologías de corte cualitativo, lo más relevante será que se aborde la cuestión de la coeducación desde una perspectiva sustantiva social y humanista.

El capítulo diecisiete versa sobre el pensamiento computacional, tal como lo tratan M. Manuela Ordóñez, Abraham Bernárdez-Gómez y Almudena Alonso-Ferreiro en un análisis de contenido sobre diversos recursos didácticos para su aplicación y desarrollo desde los primeros años de la educación infantil hasta los seis años. En principio, los objetivos de dichos recursos apuntan, de un lado, al cultivo de la abstracción, el pensamiento algorítmico y otras habilidades cognitivas superiores, así como al aprendizaje de lenguajes de programación; de otro, constatan que la metodología que tales recursos proponen es la instrucción directa. El texto llama la atención sobre su dudosa calidad educativa, así como la siempre fácil adaptación a la diversidad de edades y alumnado.

Por su parte, en el dieciocho, Lucía Fernández-Terol se centra en las tres dimensiones fundamentales de la implicación del

alumnado (*student engagement*): conductual, cognitiva, afectiva. Ha analizado herramientas de análisis biográfico-narrativo y etnográficas en cinco estudios de caso para ilustrar y comprender cómo se promueven en planteamientos docentes basados en principios de desarrollo comunitario estas tres dimensiones de la implicación del alumnado. La autora sostiene, en las conclusiones del estudio, que un enfoque comunitario que fomente la participación de familias y alumnado con el profesorado puede ofrecer logros relevantes en finalidades tan esenciales como el sentido de pertenencia y un aprendizaje integrador del núcleo constitutivo de la implicación del alumnado en su educación y aprendizaje.

El bloque se cierra con un capítulo firmado por M. Trinidad Cutanda-López y M. Begoña Alfageme-González acerca del aprendizaje profundo en tiempos de inteligencia artificial. Versa sobre una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en el curso tercero del Grado de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La experiencia se caracteriza por haber promovido un enfoque dialógico y crítico reflexivo de investigación-acción; con tales referencias y herramientas, el alumnado trata de comprender y afrontar las dificultades de aprendizaje que encuentra en la propia formación. Tras el desarrollo y el análisis de los resultados de la innovación, se aprecia que los y las estudiantes han mejorado sus capacidades de diálogo y reflexión y presentan una actitud más activa y participativa en el aprendizaje y una mejor disposición a dar sentido y llevar a la práctica la autoevaluación del propio proceso, logros y dificultades.

En resumidas cuentas, en la serie de aportaciones aquí recogidas sobre liderazgo pedagógico y mejora de la educación, el lector o lectora interesada podrá encontrar un amplio abanico de referencias, claves, análisis y propuestas, reflexionar sobre ellos y valorarlos. Se trata de dos temas que gozan de un reconocimiento bien justificado en la actualidad por parte de la teoría, la investigación y las prácticas y políticas educativas. Hay suficiente diversidad de opciones para que cada cual coloque el foco en unos u otros asuntos y profundice en aquellos que más despierten atención e interés. Personalmente, añado un par de apreciaciones por si pudieran tener algún interés. Una, acerca de que tanto el liderazgo como la mejora comportan elementos sustan-

tivos y otros relativos a condiciones, procesos y resultados. En lo que toca a lo nuclear, me resulta cada vez más claro que ambos temas suponen motivos sobrados para seguir apelando a lo coral, la colegialidad y colaboración, la creación y el sostenimiento de comunidades profesionales y organizativas de aprendizaje: lo pequeño, particular y personal importa, pero la urgencia y la importancia del bien común de la educación reclama, quizás hoy todavía con mayor fuerza que en otras épocas, más y mejores sinergias entre todos los actores e instituciones involucradas de forma más directa en la educación. De ahí que las ideas y apelaciones a un liderazgo compartido, distribuido, colectivamente construido y comprometido, democrático e incluyente, escolar, familiar y social atraigan cada vez una mayor atención.

En lo que atañe a metas y principios, condiciones, procesos y resultados, me parece que, también con el tiempo, hemos logrado una comprensión más fina y justificada de los contenidos, valores, principios y propósitos del liderazgo y la mejora. De tal manera que, si ya antaño se diluyeron distinciones estériles entre lo organizativo, lo curricular y la enseñanza-aprendizaje, ha llegado la era que nos reta a adoptar al respecto visiones y perspectivas lo más integradoras posible. Vale mucho más el núcleo de los retos todavía por responder y las finalidades por alcanzar que las distinciones académicas estériles. Ello puede tener una implicación, entre otras también relevantes: perseguir con determinación y eficacia no liderazgos o mejoras formales y hueras, sino aquellos y aquellas más garantes, acordes y exigidos por la garantía del derecho universal a la educación. De ahí que, con toda razón, haya capítulos y voces en este libro que, sumados a otros espacios y foros, urgen la tarea de llenar con contenidos, decisiones y logros consecuentes una inclusión efectiva y realmente equitativa, una lucha con determinación y hacer los esfuerzos colectivos necesarios para que las instituciones escolares y educativas no sigan dejando en la orilla a los sujetos y colectivos más vulnerados y vulnerables.

Nota de las coordinadoras

M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ

M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ

EVA M. GONZÁLEZ-BAREA

M. JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA

En los últimos años, el liderazgo escolar ha cobrado una relevancia creciente en los debates sobre mejora educativa, calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente. Numerosos estudios evidencian que el liderazgo, entendido como un proceso relacional, ético y distribuido, constituye un factor clave para promover comunidades escolares más eficaces, colaborativas y orientadas al aprendizaje. En un contexto global marcado por la incertidumbre, los cambios tecnológicos y las transformaciones sociales, las instituciones educativas se ven desafiadas a repensar sus estructuras, modos de gestión y culturas organizativas. En este escenario, el liderazgo no puede concebirse solo como una función directiva, sino como una práctica colectiva que involucra a todos los actores del sistema educativo.

Este libro surge precisamente desde esa convicción: la de comprender y resignificar el liderazgo escolar como un proceso que impulsa el crecimiento profesional, la innovación pedagógica y la conexión con la comunidad. Muchos de los autores de este libro forman parte de la comunidad de investigadores que constituyen la Red de Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), que de forma periódica se reúne en congresos o reuniones, el último de ellos, como bien ha apuntado el profesor Escudero, celebrado en la Universidad de Murcia en el año 2025 con el título VI Congreso Internacional Liderazgo y Mejora de la Educación: Políticas, Gobernanza e Inclusión.

Queremos agradecer al profesor Escudero la redacción del prólogo de este libro, así como sus enseñanzas y comentarios, pero también a todos los autores que han participado en él, haciendo que la comunidad que conformamos la Red de Liderazgo y Mejora Educativa se consolide y ensanche sus fronteras año a año.

Las miradas complementarias aportadas en esta obra nos ayudan a aportar pruebas, reflexión y experiencias que contribuyan a fortalecer una visión integral del liderazgo educativo, enraizada en la realidad de los centros y en las voces de quienes los habitan.

BLOQUE I: LIDERAZGO

Liderazgo y desarrollo docente en centros chilenos de formación profesional: Comprendiendo sus prácticas y estrategias

OSCAR MAUREIRA CABRERA

Profesor titular. Universidad Católica Silva Henríquez
<https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>

MANUEL PINEDA TORRES

Profesor adjunto. Universidad Católica Silva Henríquez
<https://orcid.org/0000-0002-4853-041X>

ERICK VIDAL MUÑOZ

Profesor adjunto. Universidad Católica Silva Henríquez
<https://orcid.org/0009-0005-6764-4358>

Resumen

La formación profesional secundaria tiene estructuras organizativas propias de tradiciones histórico-culturales de cada sistema educativo. En el caso chileno, la enseñanza de las especialidades está a cargo de un profesorado que por regla general carece de formación pedagógica, con lo cual su desarrollo docente emerge como un factor crítico para la doble finalidad que tiene el currículum. La literatura científica destaca que, en instituciones de mayor complejidad, los liderazgos directivos y medios, cuando existen, facilitan un desarrollo profesional docente más pertinente y de calidad. Así, este capítulo tiene el propósito de explorar esta relación a partir de un enfoque cualitativo, basado en un estudio de casos múltiples, de 10 centros chilenos de formación profesional secundaria con logros destacados pertenecientes a diversas dependencias administrativas y localización geográfica. Los resultados preliminares indican que los centros comparten características en la implementación de la normativa legal, pese a sus diferencias institucionales. Respecto de cómo se construye la influencia necesaria para activar acciones favorecedoras del desarrollo docente, se men-

ciona la confianza relacional y la distribución de liderazgo. Aunque el liderazgo directivo es mayoritariamente estratégico-administrativo y está centrado en la rendición de cuentas, el liderazgo medio desempeña un rol clave.

Palabras clave: liderazgo; política educacional; formación profesional; formación profesional continua.

1.1. Introducción

1.1.1. Liderazgo y desarrollo profesional docente en la Formación Profesional

La educación en Formación Profesional (FP), o Vocational Educational Training (VET, por sus siglas en inglés), muestra a escala global estructuras organizativas que son consecuencia de tradiciones histórico-culturales de cada sistema educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021). Este subsistema en Chile fomenta competencias, habilidades y conocimientos mediante el aprendizaje práctico. Su currículo combina formación general y técnica, brindando acceso al empleo o educación terciaria a más de un tercio de los jóvenes de 16 a 18 años en los últimos años de secundaria, que provienen de contextos socioeconómicos vulnerables (Ministerio de Educación [Mineduc], 2020).

La administración educativa de los casi mil centros de FP de Chile dispone de cuatro categorías de administradores (o «sostenedores»): municipales (públicos), particulares subvencionados (concertados), de administración delegada (organizaciones empresariales y en algunos casos instituciones de educación terciaria) y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).¹ A diferencia de la educación secundaria humanista-científica, no hay ningún centro estrictamente privado, *sensu stricto*, de FP o Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Además, el profesorado de especialidades (familias ocupacionales) de FP tiene una escasa o nula formación inicial docente o pedagógica (Sevilla y Arévalo, 2020).

Lo anterior implica que el desarrollo profesional docente (DPD) es un factor crítico para asegurar un nivel mínimo de cali-

1. Nueva organización de la educación pública en Chile.

dad en términos pedagógicos, que, por lo demás, debe cumplir con los fines de esta formación: por un lado, posibilitar la titulación de grado medio en las diferentes familias ocupacionales; por otro, proveer de habilidades y conocimientos para ingresar a la educación terciaria/superior (en centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades).

Al respecto, el DPD es clave para mejorar aprendizajes, impulsando políticas de formación continua, considerando dimensiones personales y profesionales. Este debe ser un proceso sistemático, integral y colaborativo, lo que permite adquirir competencias para reflexionar de forma crítica sobre la práctica pedagógica.

En el caso de Chile, la promulgación de la Ley 20.903 (Mineduc, 2016) marcó un hito al establecer el Sistema Nacional de DPD. Este sistema busca consolidar la profesión docente como pilar fundamental del sistema educativo, incorporando formación inicial, evaluación docente, reconocimiento profesional y formación continua. Una de las principales innovaciones de la ley es la creación de planes locales de desarrollo profesional docente (PLDPD), diseñados para planificar y ejecutar acciones de formación continua en el nivel escolar. Estos pretenden articular las necesidades específicas de centros escolares con las políticas nacionales, y promueven prácticas pedagógicas colaborativas y retroalimentación como ejes centrales.

En este escenario, el liderazgo tiene un rol central. Existe alta consistencia, desde hace más de tres décadas, de que el liderazgo directivo es un factor clave de transformación y mejora escolar. Esto se refleja en que varios sistemas educativos en el mundo favorecen políticas para su fortalecimiento (Pont, 2020). Sin embargo, su capacidad de influencia desde la dirección escolar es con frecuencia indirecta respecto de sus efectos en los aprendizajes (Leithwood *et al.*, 2019). En cambio, es directa en los procesos que afectan a las prácticas pedagógicas docentes (Robinson, 2019).

Asimismo, una reciente revisión que vincula liderazgo directivo con logros docentes y estudiantiles precisa que sus efectos se aproximan al impacto de un docente efectivo sobre los aprendizajes. Además, establece como dominios clave del hacer directivo la necesidad de enfocarse en la enseñanza, las personas y la organización. Sus prácticas se concentrarían en comprometerse

en interacciones con docentes y se centraría en enseñar, construir un clima escolar productivo, facilitar la colaboración, las comunidades profesionales de aprendizaje y gestionar de forma estratégica el personal y los recursos (Grissom *et al.*, 2021).

Desde un marco más acorde con desafíos organizacionales escolares sobre liderazgo, como la perspectiva distribuida (Gronn, 2002; Spillane, 2006, Harris, 2008), se señala la pertinencia que este tiene en sus diversas interpretaciones para priorizar o anclar prácticas de liderazgo distribuido en los procesos de enseñanza (Spillane y Ortiz, 2019). Esta perspectiva armoniza con organizaciones escolares de mayor complejidad organizativa, como las de educación secundaria o terciaria, debido a su especificidad curricular y la frecuente organización en departamentos o agrupaciones docentes, por la particularidad de sus enseñanzas y fines formativos. No obstante, son diversas las interpretaciones sobre el liderazgo distribuido, y se ha configurado una comprensión holística de este, basadas en interacciones socioeducativas entre actores escolares claves asociadas a la distribución del poder para la construcción de decisiones compartidas (Maureira, 2018).

Las investigaciones demuestran que el liderazgo directivo es necesario pero insuficiente para producir cambios en la enseñanza. Su impacto está en parte mediado por el liderazgo docente que promueve el aprendizaje colaborativo entre pares (Pan y Chen, 2020).

En esto sobresalen los liderazgos medios (Cortez y Zoro, 2016; García-Martínez y Martín-Romera, 2019). Una revisión sobre liderazgo medio (Lipscombe *et al.*, 2021) indaga en sus ámbitos de intervención y su influencia docente e impacto, y concluye que los líderes medios impactan de forma directa e indirecta en la práctica docente, el desarrollo de equipos, la reforma escolar y el aprendizaje profesional.

En relación con los estudios sobre prácticas directivas de liderazgo para el DPD en centros escolares chilenos, Arancibia (2021) caracteriza estructuras, contenidos y procesos de construcción de los planes de DPD por parte de los equipos directivos de 51 escuelas. Sus primeros hallazgos muestran que dichos planes pueden ser categorizados en 10 dimensiones de estructura, existiendo una alta diversidad de formulación.

Por su parte, Bellei *et al.* (2020) refieren que, en liceos de FP, con trayectorias de mejora en poblaciones desfavorecidas fue po-

sible inferir algunas características sobre el liderazgo directivo y docente, asociadas al desarrollo profesional. Se precisa que, conforme se avanza en el desarrollo institucional de estos liceos, el liderazgo se distribuye mejor. Esto se aprecia en la ampliación de los integrantes del equipo directivo y en el fortalecimiento de liderazgos medios mediante departamentos o agrupaciones docentes (disciplinares generales y de especialidades). Empero, se advierte que, en la mayoría de los casos, todavía prevalecen conceptualizaciones de DPD más asociadas a perfeccionamientos específicos y episódicos, más que un lineamiento institucional o política sobre este.

En relación con las modalidades de gestión institucional y prácticas de liderazgo directivo en centros de EMTP, Sepúlveda y Valdebenito (2019) identifican, según la gestión de especialidades y la relación con el mundo productivo, modelos de gestión tipo delegativa, de articulación y apoyo de la gestión e intermediación. En lo que respecta a prácticas de liderazgo directivo, se desestima el rol directivo como administrador, dada la centralidad y las consecuencias que tienen los desempeños escolares en segundo año medio. Además, para emprender adaptaciones curriculares e innovación existiría una debilidad en la práctica del liderazgo pedagógico. Asimismo, un estudio sobre gestión de instrumentos curriculares en la EMTP (Sepúlveda, 2020) precisa que, dadas las características actuales de los marcos curriculares, debido al principio de contextualización en las comunidades escolares se observa una alta necesidad de que tanto docentes directivos como medios desarrollen capacidades de gestión curricular y liderazgo, siendo estas críticas, en el caso de los planes diferenciados (especialidades), para la adecuada propuesta pedagógica.

El diseño de los planes de DPD (también denominados planes locales) ha resultado difícil de implementar. Estudios han señalado que estos planes a menudo carecen de diagnósticos sólidos que los fundamenten, limitando su capacidad a abordar necesidades docentes reales (Rojas y San Martín, 2023). Asimismo, la desconexión entre los objetivos declarados en los planes y las prácticas docentes efectivas refleja una tensión entre el cumplimiento de requisitos administrativos y el fortalecimiento genuino de las competencias profesionales docentes.

Estas tensiones aumentan en contextos de alta complejidad sociocultural, donde la falta de recursos y tiempo para la forma-

ción continua constituye una barrera significativa (Ruffinelli Vargas, 2016). En particular, en el caso de las instituciones de educación secundaria de FP, con estudiantes mayoritariamente de sectores vulnerados y un profesorado de formación diferenciada (especialidades) con escasa formación pedagógica (Sevilla y Arévalo, 2020).

En síntesis, un factor crítico que evidencia consecuencias positivas en el logro de aprendizajes escolares y en la implementación de DPD, sobre todo en instituciones de mayor complejidad curricular y pedagógica, corresponde a la coherencia de prácticas de liderazgo directivo que se focalizan en procesos de enseñanza del profesorado (Robinson, 2019), medio (Lipscombe *et al.*, 2021) e híbrido (Bouwman *et al.*, 2017).

En este sentido, el presente trabajo tiene como propósito explorar, a partir de 10 estudios de casos de centros de educación secundaria de FP, pertenecientes a cuatro de las cinco macrozonas regionales que existen en Chile, prácticas de liderazgo directivo y medio asociadas al DPD y su implementación. Así, las principales preguntas orientadoras son las siguientes: ¿Cuáles son los contenidos y la estructura de los planes DPD y cómo se articulan con instrumentos de gestión institucional? ¿Cuáles son las creencias y teorías de acción predominantes en el liderazgo directivo y medio favorecedoras del DPD? ¿Cómo son las prácticas de liderazgo directivo y medio en los procesos de gestión del DPD?

1.2. Metodología

El contexto del estudio corresponde a una parte de la primera fase de un proyecto competitivo de la convocatoria del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), modalidad Regular, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Metodológicamente, es un diseño mixto exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Hernández y Mendoza, 2018) y de casos múltiples (Stake, 1999).

En esta fase inicial, exploratoria, dada la casi nula existencia de estudios sobre el tema, se emplearon como técnicas de recolección de datos el análisis documental (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020), de contenido temático (Arbeláez y

Onrubia, 2014) y, con posterioridad, el análisis descriptivo numérico (Hernández y Mendoza, 2018) de los principales documentos de gestión institucional. En particular, el Plan de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que exige la nueva normativa legal enmarcada en el sistema de DPD (Ley 20.903 de 2016).

A continuación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores y directoras y mandos medios. También, mediante grupos focales, tanto al profesorado de formación general como al de las familias ocupacionales (formación diferenciada de especialidades técnicas) correspondientes a cada uno de los centros.

Los criterios de elección de los 10 casos consisten en la necesidad de que tuviesen más de 500 estudiantes, estuvieran ubicados en macrozonas regionales distintas de Chile con distintos administradores educativos y contaran con una categorización media u alta en cuanto a sus resultados en evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) por parte de la Agencia de Calidad de Educación. La siguiente tabla describe la muestra participante.

Tabla 1. Características de la muestra de centros de educación secundaria de formación profesional

Centros	Macrozona	Dependencia administrativa	Matrícula	Niveles de desempeño
1	Sur	Servicio Local de Educación	578	Medio
2	Centro Sur	Particular Subvencionado	1601	Alto
3	Centro Sur	Municipal	1222	Medio
4	Metropolitana	Municipal	858	Alto
5	Centro Norte	Corporación de Administración delegada	757	Medio
6	Metropolitana	Corporación de Administración delegada	959	Medio
7	Norte	Municipal	1212	Alto
8	Sur	Municipal	785	Medio
9	Norte	Particular Subvencionado	1228	Medio
10	Metropolitana	Particular Subvencionado	1650	Medio

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Resultados y discusión

La siguiente tabla resume en primer lugar los resultados de aspectos formales referidos a cómo se formulan los planes de DPD en 9 de los 10 centros del estudio.

Tabla 2. Resumen de características formales que poseen los planes de DPD de 9 de los 10 centros de la muestra

Planes de cada centro	Extensión	Nº apartados	Antecedentes	Objetivos	Planificación	Articulación PME	Articulación PEI
PLDPD_1	6	7	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_2	16	10	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_3	8	6	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_4	8	3	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_5	10	5	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_6	4	4	sí	sí	sí	sí	sí
PLDPD_7	6	5	sí	sí	sí	no	sí
PLDPD_8	13	5	sí	sí	sí	no	sí
PLDPD_9	30	9	sí	sí	sí	sí	sí

Fuente: Elaboración propia.

Los planes de DPD varían entre 4 y 30 páginas e incluyen antecedentes, objetivos y planificación en un orden similar. Los centros de educación secundaria de FP comparten características en la implementación del DPD, mostrando un cumplimiento formal de la Ley 20.903 (Mineduc, 2016), pese a sus diferencias institucionales.

Con relación a lo mencionado por los diversos actores entrevistados, los planes locales de DPD tienen el objetivo de mejorar los aprendizajes mediante el trabajo con docentes, destacando el acompañamiento y la colaboración. Sin embargo, carecen de datos sobre el aprendizaje estudiantil y las evaluaciones docentes que sustenten las acciones propuestas.

Este plan también se relaciona con la información del año 2021, a través de una encuesta a docentes, consulta a asistentes de la educación, entre-

vistas a jefaturas técnicas, resultados de jornadas de evaluación y planificación e informe de resultados comunales de evaluación docente entregada por Docente Más. (Entrevista al director, centro n.º 2)

Por su parte, en relación con las creencias y teorías de acción predominantes sobre la forma de construir influencia para activar acciones favorecedoras del DPD en los centros, se menciona que la confianza relacional (Weinstein, 2022) y la distribución de liderazgo (Maureira *et al.*, 2019) son factores que coadyuvan a potenciar un DPD más situado y sinérgico.

Es un tema también de generar la confianza suficiente para ir incorporando cada vez más a mayor cantidad de personas un poco a la vida de gestión de la institución. (Entrevista al director, centro n.º 1)

Las prácticas de liderazgo de los y las directoras son mayoritariamente estratégicas, administrativas y de rendición de cuentas, más situadas en el campo de la dirección (Campos *et al.*, 2019). En cambio, para la implementación de los planes locales, en cada caso, desempeñan un rol central las prácticas de liderazgo de los mandos medios (Lipscombe *et al.*, 2022). En algunos casos, tales prácticas las lidera el jefe o jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), pero en otros se coordinan el o la jefa UTP y los y las jefas de departamentos o especialidades.

Otro aspecto positivo es que se reparte el liderazgo. Aquí el jefe es el jefe, pero el jefe te dice: «Hay que hacer esto, tú eres bueno para esto». Así que aquí el liderazgo se reparte, no existe como un liderazgo de «yo soy el jefe y punto». (Grupo focal, docentes, centro 2)

Las prácticas en contextos de DPD de liderazgos medios posibilitan que se dote de contenidos y necesidades atingentes a los planes, ya que estos retroalimentan a los y las directoras; también contribuyen a la implementación del plan con docentes, con respecto a la constitución de confianzas.

La estrategia, la única que tenemos hasta este momento, como formal, son los martes de autocuidados. Lo otro es el tema que pasa... subyace así, es como transversal, que es como la cercanía, la comunicación, la confianza, atender, no sé, sugerencias de los profesores, etcétera, atender, como yo

decía oportunamente, o informar donde corresponde, con quien corresponda. (Entrevista a mando medio, centro n.º 2)

Generar confianza permite mejorar los procesos comunicacionales y relacionales en el contexto del PLDPD; también contribuye a implementar acciones prioritarias para el DPD y percibir de forma favorable al profesorado con respecto a dichas prácticas y los liderazgos medios en general.

En este caso, nuestro jefe de departamento, yo siempre he sido ejemplo bien asertivo con él, yo considero que él tiene las puertas de su oficina abiertas para todos, ¿ya? Por ejemplo, para nosotros, como profesores del área, así como para los alumnos, yo creo que esa es una buena práctica que él mantiene y que siempre está dispuesto a atender cualquier situación, ya sea alguna duda, alguna molestia, alguna inquietud, alguna situación particular de cualquiera de nosotros y también de los alumnos. Yo creo que eso es uno de los beneficios que siempre tiene nuestro jefe de departamento y siempre está dispuesto a aclararnos cualquier tipo de duda, problema o lo que sea. (Grupo focal, docentes, n.º 9)

Sobre las condiciones o estructuras de funcionamiento organizacional del DPD en centros de EMTP, cabe precisar que hay diferentes dispositivos según el tamaño del centro y sus especialidades. La mayoría de estas contemplan roles de coordinación o jefaturas.

En la estructura que nosotros tenemos hay una unidad... Soy coordinador del área técnico-profesional, trabajo con dos encargados del área técnica y se nos suma una curricularista, es decir, nuestro equipo de gestión directiva para el apoyo de los docentes del área técnica profesional es de cuatro personas. (Entrevista a mando medio, centro n.º 9)

Asimismo, una de las características asociadas a las estructuras que orientan y posibilitan el funcionamiento de PLDPD guarda relación con la distribución de responsabilidades, funciones y labores en estos contextos de desarrollo. Lo anterior muestra cómo la distribución del liderazgo contribuye de manera importante a la implementación de prácticas de desarrollo profesional.

Para nosotros, [el liderazgo distribuido] es la forma en que debemos funcionar... Por lo menos hacia allá queremos apuntar. Por lo tanto, desde la gestión... las acciones [apuntan a] dar la posibilidad, a profesores que demuestran un liderazgo y tienen algún talento, escucharlo, darle la posibilidad de que lidere ciertas acciones que pueda generar a partir de su trabajo, y, a través de alguna acción concreta, hacer ese liderazgo con el grupo de profesores. (Entrevista director, centro n.º 5)

En definitiva, los resultados indican, por una parte, que los centros de EMTP estudiados, a pesar de sus diferencias institucionales específicas, comparten características con respecto a la forma de ejecutar el mandato legal. Por otra parte, la confianza relacional y la distribución de liderazgo son elementos que favorecen el DPD. Además, el liderazgo directivo es mayoritariamente estratégico, enfocado en lo administrativo y en la rendición de cuentas. Aquí sobresale el liderazgo medio como rol fundamental. Asimismo, se debe destacar que la implementación del DPD en los casos estudiados evidencia lo señalado en la literatura.

Por último, las limitaciones del estudio se limitan a la omisión de la observación de reuniones, así como a no considerar criterios de selección de casos según especialidades; como prospectiva, se sugiere desarrollar estudios longitudinales en aprendizajes profesionales docentes y estudiantiles.

Agradecimientos y financiación

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile el apoyo y la financiación del proyecto FONDECYT Regular N° 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el DPD en la educación media técnica-profesional.

1.4. Referencias

- Arancibia, M. (2021). Estudio de planes de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. V Jornada de investigación en liderazgo educativo.
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.

- Bellei, C.; Contreras, M.; Valenzuela, J., y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM.
- Bouwmans, M.; Runhaar, P.; Wsselink, R., y Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration y Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Casasempere-Satorres, A., y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257.
- Campos, F.; Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84.
- Cortez, M., y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional*. Nota Técnica N°8. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- García-Martínez, I., y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Grissom, A., Anna, J., y Constance A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthes>
- Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Lipscombe, K.; Tindall-Ford, S., y Lamanna, J. (2021). Middle School leadership: a systematic review. *Educational Management Administration y Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Leithwood, K.; Harris, A., y Hopkins, D. (2019), Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership y Ma-*

- nagement*, 40, 4, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley 20.903 (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile.
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas de liderazgo distribuido en escuelas de alta vulnerabilidad en Chile. *Revista de Educación*, 380, 157-184.
- Maureira, O.; Garay, S.; Ahumada, L., y Ascencio, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: Un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad en la educación*, (51), 164-191. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.681>
- MINEDUC. (2020). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- OCDE. (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- Pan, H., y Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Pont, B. (2020). *Education leadership: Reimagining and strengthening the role of school leaders* (OECD Education Policy Perspectives No. 39). OECD. <https://doi.org/10.1787/20fbcf09-en>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Rojas, A., y San Martín, M. (2023). *Planes locales de desarrollo profesional docente: análisis de su implementación en la región de Ñuble*. <https://educacion.udd.cl/files/2023/12/policybriefn10.pdf>
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). *Formación continua de docentes: Enfoques, políticas y prácticas*. UNESCO-OREALC.
- Sepúlveda, M., y Valdebenito, D. (2019). Modalidades de gestión y liderazgo en la EMTP. En M. Sepúlveda y D. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional en Chile* (pp. 97-144). Fundación Chile.
- Sepúlveda, L. (2020). *Estudio de la gestión de instrumentos curriculares en la enseñanza media-técnico profesional. Informe final corregido*. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2019/10/estudio-de-la-gestion-de-instrumentos-curriculares.pdf>
- Sevilla, M. P., y Arévalo, V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación

Media Técnico Profesional: Array. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-13

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J., y Ortiz, M. (2019), Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13 núm. 1, pp. 169-181. <https://doi.org/10.14244/198271993070>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Weinstein, J. (2022). Confianza relacional, un recurso decisivo para una escuela transformadora. *Cuadernos de pedagogía*, (527), 12-16.

El liderazgo para el desarrollo profesional docente en la Formación Profesional: el caso chileno

ANDREA CARRASCO SÁEZ

Académica. Centro Saberes Docentes - Universidad de Chile

<https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>

PABLO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Académico. Centro Saberes Docentes - Universidad de Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1917-1147>

Resumen

El desarrollo profesional docente (DPD) es un tema muy relevante para la profesión docente. El liderazgo de directores y directoras y directivos de establecimientos de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), o Formación Profesional (FP), es fundamental en este campo. Este estudio se propone conocer cómo un grupo de instituciones en Chile comprende y desarrolla prácticas de DPD. Con un enfoque cualitativo, se elaboró un estudio de casos mediante el análisis documental de tres instrumentos de gestión: proyecto educativo institucional (PEI), planes de mejora educativa (PME) y los planes locales de desarrollo profesional docente (PLDPD). Los resultados arrojan que la comprensión de DPD es una herramienta útil para el fortalecimiento de las capacidades y prácticas docentes que requiere tanto el liderazgo directivo como el compromiso docente para su desarrollo. El DPD está compuesto por estrategias de liderazgo, trabajo colaborativo y acciones de formación para fortalecer las competencias pedagógicas y técnico-profesionales de los docentes. Se concluye que los procesos de DPD son multifacéticos, con participación de líderes de los establecimientos de EMTP, pero aún hay que avanzar en prácticas vinculadas a la inducción docente, la mentoría entre pares y la vinculación con el territorio.

Palabras clave: docente; liderazgo; formación profesional; aprendizaje a lo largo de la vida.

2.1. Introducción

El DPD es un campo de alta relevancia para la profesión docente, ya que es una herramienta que permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Vaillant y Marcelo, 2015). Puede ser entendido como un proceso permanente que integra la educación continua con la reflexión sobre la práctica educativa (Belge Can, 2019).

El DPD es un concepto polisémico y su adecuada implementación no solo requiere estrategias bien diseñadas, sino también un contexto organizacional que fomente la participación activa de los docentes (Briceño Martínez, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015). Además, se comprende como un ejercicio de trabajo conjunto entre docentes para generar procesos de retroalimentación y de desarrollo a corto y largo plazo (Vargas-Neira, 2024).

En Chile, la promulgación de la Ley 20.903 en el año 2016 creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que tiene como propósito actualizar y profundizar los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los docentes en los centros educativos a través de la formulación de un PLDPD.

De esta forma, el PLDPD se suma a otros instrumentos de planificación de la gestión escolar con que cuentan los establecimientos, tales como el PEI y el PME.

Por otra parte, en Chile, la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), o Formación Profesional (FP), como se conoce en otros lugares del mundo, es una modalidad de enseñanza vinculada con el mundo laboral y que se ha transformado en una alternativa para estudiantes de enseñanza secundaria. En esta modalidad, los dos últimos años de formación obligatoria están diseñados para enseñar habilidades y competencias específicas para su acceso temprano al trabajo (CILED, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Debido a que la EMTP está muy relacionada con lo laboral, quienes lideran estos establecimientos tienen el desafío de gestionar sus centros educativos tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, y deben responder a las dinámicas cambiantes del mundo social y laboral (CILED, 2021; Obregón y Traslaviña, 2021).

Una evaluación de ley de DPD, realizada por un estudio reciente (PNUD, 2023), reveló las deficiencias significativas en los componentes de formación profesional escolar del Sistema de

DPD en Chile: por ejemplo, solo el 1% de los nuevos docentes elegibles participó en procesos de mentoría y solo el 11% de los docentes encuestados participaron en comunidades de aprendizaje profesional en sus establecimientos educativos. Estos hallazgos dan cuenta de los problemas en la implementación del DPD en el contexto educativo nacional.

En este contexto, este estudio trata de averiguar cómo un grupo de instituciones de EMTP en Chile comprende y desarrolla prácticas de DPD, mediante el análisis de tres instrumentos de gestión: PEI, PME y PLDPD. Se espera identificar la comprensión del DPD presente en cada instrumento de gestión e identificar las prácticas asociadas a él. Para ello, se han formulado las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se define el DPD en los instrumentos de gestión de EMTP? ¿Qué prácticas de liderazgo sobre DPD se explicitan en los instrumentos de gestión de los establecimientos EMTP? Cabe mencionar que los resultados de este estudio son financiados por proyecto Fondecyt Regular N° 1230373.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Desarrollo profesional docente

El desarrollo docente obedece a un conjunto variado de factores que se entrelazan para hacer posible su desempeño profesional (Imbernón, 2020). Entre estos factores del DPD, destacan: las remuneraciones, la estructura de la carrera docente, el clima laboral, la formación profesional, la participación y las instancias de trabajo con pares profesionales (Imbernón, 2020). En los últimos años, se ha observado la transición de enfoques tradicionales, desde lo técnico aplicacionista-transmitivo hacia un modelo más investigativo y reflexivo, centrado en la persona, la identidad y el contexto local del docente (Boeskens, 2022).

El DPD puede comprender también la conducta del profesor, que le permite mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su práctica, mediante «una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de las soluciones» (Vaillant y Marcelo, 2015, 123). Esta curiosidad se relaciona con el interés del docente por aprender

de manera permanente en contextos formales y no formales (Aguayo, 2021; Akcaoglu *et al.*, 2023).

Por otra parte, podemos sumar el concepto de «aprendizaje situado» (Sagástegui, 2004), clave del DPD, que comprende la escuela o el liceo como la principal fuente del aprendizaje profesional. En la escuela, las comunidades docentes identifican necesidades, problemas y nudos críticos, que analizan con el fin de, mediante la reflexión e indagación, proponer soluciones significativas para el aprendizaje del alumnado (Basurto, *et al.*, 2023; Catalán *et al.*, 2020).

En este sentido, para que el DPD promueva aprendizajes es necesario que estos procesos ocurran de manera contextualizada, con el objetivo de articular e integrar lo que los docentes aprenden y lo que hacen en su espacio de trabajo (Darling-Hammond *et al.*, 2017), y, tal como sostiene Parrilla (2021), esta forma de comprender el DPD, centrado en los contextos escolares y sus territorios, implica una diferenciación respecto de los enfoques tradicionales que lo reducen a la formación continua. De esta forma, el espacio del centro educativo se transforma en un ambiente formativo para las y los docentes, que cobran protagonismo, empoderándolos de su propia formación y promoviendo el desarrollo de innovación en el ámbito institucional colectivo (Imberón, 2022). El aprendizaje y la práctica docente son un sistema complejo influenciado por diversas interacciones con y entre educadores, organizaciones y políticas (King, 2023).

El DPD propone una comprensión que se distancia de la tradicional mirada de la formación de docentes en servicio, asociada solo al dispositivo «curso», en el que el docente es un receptor, por lo general pasivo, de contenidos predominantemente teóricos y con frecuencia descontextualizados de su realidad y sus necesidades de formación (Carrasco y Ortiz, 2023; Hilel y Ramírez, 2022).

Por lo anterior, superar el dispositivo curso implica considerar diseños de dispositivos basados en experiencias de aprendizaje que permitan a los y las docentes dar sentido a lo que están conociendo, experimentando o tengan oportunidad de practicar y reflexionar sobre nuevas estrategias pedagógicas (Darling-Hammond *et al.*, 2017). Por ello, el DPD debe ser una práctica sistemática; es decir, debe formar parte de las actividades cotidianas de los profesores en las escuelas, mediante la definición, por

ejemplo, de horarios semanales para las actividades de reflexión sobre la práctica de los docentes, o un horario protegido por la escuela en el que se abordan temas y se realizan actividades de DPD (Carrasco y González, 2017).

Por otra parte, los líderes escolares desempeñan una función clave en el incremento de los aprendizajes del estudiantado y constituyen la segunda variable dentro de la escuela que más influye en ellos (Bolívar, 2019). Este «efecto indirecto» (Marzano *et al.*, 2005) se relaciona con diversas funciones y prácticas del liderazgo, entre las que destaca el desarrollo de capacidades profesionales en las y los docentes (Mallma, 2019; Moral, 2018).

En consecuencia con lo señalado, la literatura especializada en el campo del DPD y del liderazgo educativo propone el siguiente axioma: la calidad del aprendizaje del estudiantado depende de la posibilidad del profesorado de aprender y mejorar su formación y desempeño profesional y, para que ello sea posible, es necesario que la institución escolar se transforme en una organización que aprende (Mallma, 2019; Moral, 2018).

2.3. Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, centrado en averiguar cómo las instituciones de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile comprenden y desarrollan prácticas de DPD (Creswell, 2013). La investigación se basó en un estudio de casos, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo de cada caso (Stake, 1999).

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron el análisis documental (García, 1993), mediante el análisis de tres instrumentos de gestión por caso: PEI, PME y PLDPD, de diez establecimientos de EMTP de distintas regiones de Chile.

La selección de la muestra fue intencionada para obtener una mayor representatividad del sistema educativo nacional. Los criterios de selección fueron dos: establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional y pertenecientes a diferentes macrozonas de Chile.

Tabla 1. Casos seleccionados

Caso	Ubicación geográfica	Especialidades técnicas
Caso 1	Macrozona centro	Electricidad, Electrónica, Construcciones Metálicas y Mecánica Industrial
Caso 2	Macrozona sur	Atención de párvulos, administración, electricidad, Instalaciones sanitarias
Caso 3	Macrozona norte	Explotación Minera
Caso 4	Macrozona centro	Enfermería, Telecomunicaciones
Caso 5	Macrozona sur	Electricidad, Construcción mecánica, Mecánica automotriz y Mecánica industrial
Caso 6	Macrozona centro	Gastronomía, Telecomunicaciones y Administración
Caso 7	Macrozona sur	Administración, Contabilidad, Electrónica, Mecánica, Párvulo, Turismo, Vestuario
Caso 8	Macrozona norte	Metalmecánica y Electricidad; Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial: mención Maquina y Herramienta mención Electromecánica, Electricidad y Electrónica
Caso 9	Macrozona sur	Especialidades de contabilidad, de administración y programación
Caso 10	Macrozona centro	Área industrial, construcciones metálicas, construcción en conveni- ción en edificación, electricidad, electrónica, mecánica industrial.

Fuente: elaboración propia.

La recolección de información se realizó entre los meses de julio y noviembre de 2024. El análisis documental constó en primer lugar de una sistematización del contenido de los documentos PEI, PME y PLDPD en torno a las dos preguntas que guían esta investigación: ¿Cómo se define el DPD en los instrumentos de gestión de EMTP? ¿Qué prácticas de liderazgo sobre DPD se explicitan en los instrumentos de gestión de los establecimientos EMTP? En segundo lugar, se evaluaron las similitudes y diferencias entre los 10 casos en estudio y se analizaron los resultados encontrados.

2.4. Análisis de resultados

2.4.1. Comprensión del DPD en los instrumentos de gestión

El análisis de los documentos institucionales reveló una comprensión heterogénea y, en muchos casos, limitada del DPD por

parte de los liceos de EMTP. Aunque no todos los establecimientos incluyen definiciones explícitas del DPD, una mayoría significativa (7 de 10) lo entiende como una herramienta para fortalecer y mejorar las capacidades y prácticas docentes.

En primer lugar, el PEI de ninguno de los diez liceos revisados define, menciona o explicita el concepto de DPD, lo que evidencia la ausencia de este aspecto en la visión estratégica declarada por los establecimientos.

En contraste, el PME incluye referencias al DPD, aunque sin definirlo propiamente en ningún caso. Sin embargo, más adelante se verá que el DPD se ve reflejado en acciones descritas en los documentos de PME de cada establecimiento.

Por otro lado, en el PLDPD se observa una mayor consistencia en el tratamiento del DPD. Aunque no todos los liceos incluyen una definición explícita, la mayoría hace referencia a la ley que regula la creación del documento y detalla las acciones asociadas. Además, tres de los liceos definen el DPD a través de los objetivos propios del PLDPD, donde se menciona la necesidad de reconocer y apoyar la docencia con el fin de garantizar una educación de calidad para todas y todos, promoviendo la actualización de los conocimientos disciplinarios, el trabajo colaborativo, la reflexión de la práctica pedagógica, entre otras estrategias.

Ahora bien, respecto a la interpretación y el enfoque asignado al DPD, los documentos PLDPD analizados reflejan algunas variaciones entre los liceos de la muestra: dos liceos perciben el DPD como una herramienta estratégica vinculada con la mejora de la calidad del establecimiento. Estos liceos lo alinean con los objetivos definidos en sus PEI, destacando su utilidad para alcanzar metas específicas relacionadas con resultados institucionales.

Por otro lado, cuatro de los diez establecimientos entienden el DPD como una «oportunidad» para mejorar el funcionamiento institucional. Este enfoque sugiere que se valora el DPD no solo como un conjunto de acciones aisladas, reducidas al formato episódico de un curso, sino también como un medio permanente para afrontar desafíos o aprovechar las posibilidades de crecimiento organizacional. Así lo indican estas definiciones:

El perfeccionamiento no se pensará como una suma de cursos, sino como oportunidades permanentes de reflexión e investigación para mejorar las prácticas cotidianas del ejercicio docente. (PLDPD, caso 1, p. 7)

(...) Es entendido como una oportunidad para mejorar el desempeño docente en aspectos que son críticos para el aprendizaje escolar y promover que los profesores avancen en la carrera docente . (PLDPD, caso 6, p. 2)

Por último, una mayoría significativa de los establecimientos, siete de los diez liceos, destacan que el DPD es un mecanismo para fortalecer y mejorar las capacidades y prácticas docentes. De estos siete, tres subrayan su potencial impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes.

Estos resultados reflejan que, aunque no todos los establecimientos incluyen definiciones explícitas del DPD, existe de forma mayoritaria en ellos una percepción predominantemente estratégica o transformadora, que lo entiende como una herramienta para fortalecer y mejorar tanto la experiencia estudiantil como la práctica docente.

2.4.2. Prácticas de liderazgo asociadas al DPD presentes en instrumentos de gestión

Las prácticas de liderazgo asociadas al DPD se presentan agrupadas según el instrumento de gestión (PME-PLDPD-PEI), en un orden decreciente, según la cantidad de reiteraciones que la práctica alcanza en el respectivo documento analizado en los establecimientos de la muestra. Se determinó que el criterio de inclusión de la práctica era de tres menciones como mínimo.

Tabla 4. Prácticas de liderazgo directivo y medio asociadas al DPD según el instrumento de gestión.

Instrumento de gestión	Prácticas de liderazgo directivo en el campo del DPD
PME	(7) Impulso de iniciativas sistemáticas de perfeccionamiento y de educación continua del cuerpo docente (7) Instancias de reflexión profesional y de trabajo colaborativo (6) Acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de docentes en el aula (4) Iniciativas de evaluación docente (3) Pasantías y convenios de colaboración con centros de práctica (empresas) e instituciones de educación superior con foco en el DPD (3) Evaluación de necesidades de perfeccionamiento docente

PLDPD	(7) Acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de docentes en el aula (6) Iniciativas sistemáticas de perfeccionamiento y de educación continua del cuerpo docente (5) Instancias de reflexión profesional y de trabajo colaborativo (3) Liderar iniciativas de evaluación docente
PEI	(6) Acompañamiento, monitoreo y retroalimentación de docentes en el aula (5) Iniciativas sistemáticas de perfeccionamiento y de educación continua del cuerpo docente (4) Evaluación docente

Fuente: elaboración propia.

En líneas generales, se observa en esta tabla que el PME es el instrumento que contiene un mayor volumen de menciones a prácticas de liderazgo en el campo del DPD. De hecho, el PME presenta seis tipos de prácticas de liderazgo en la materia, frente a las cuatro y tres que tienen PLDPD y PEI respectivamente. De igual modo, llama la atención que los instrumentos de gestión apenas mencionen las prácticas de liderazgo medio en el área del DPD. Solo en tres liceos y en el PME se observa un mismo tipo de práctica de liderazgo medio: acompañamiento docente entre pares.

En cuanto a la presencia de acciones de liderazgo vinculadas al DPD, dos de los diez establecimientos no mencionan ninguna acción relacionada en sus PEI. En el PME, este número disminuye: solo un liceo no hace alusión a este tipo de iniciativas. Esto sugiere que el liderazgo vinculado al DPD adquiere mayor protagonismo en los planes estratégicos (PME) que en los documentos orientadores (PEI) diseñados por los establecimientos de la muestra.

Los instrumentos analizados no se limitan a concebir el DPD como un conjunto de cursos de perfeccionamiento, sino que lo consideran un proceso complejo que integra estrategias de liderazgo que apuntan al fortalecimiento del trabajo colaborativo, y acciones diseñadas para reforzar tanto las competencias pedagógicas como las técnico-profesionales de sus docentes. Como se observa en la tabla, las iniciativas de perfeccionamiento docentes están presentes en todos los instrumentos de gestión y encabezan las prácticas de liderazgo registradas en el PME y en el PLDPD.

Ahora bien, como recién se dijo, los instrumentos de gestión contienen una comprensión más amplia de las prácticas de liderazgo en el campo del DPD, donde destacan, en segundo lugar, las prácticas de acompañamiento y retroalimentación docente, seguidas de cerca por las prácticas de liderazgo en instancias de reflexión docente y trabajo colaborativo. En cuarto lugar, se observan prácticas de liderazgo asociadas a la evaluación docente.

2.5. Discusión y conclusiones

Las definiciones explícitas del DPD contenidas en las fuentes analizadas reflejan un marco comprensivo que lo considera una herramienta para fortalecer y mejorar las capacidades y prácticas docentes, y destacan su impacto potencial en el aprendizaje estudiantil (Vaillant y Marcelo, 2015), lo que puede evidenciar un enfoque estratégico y transformador en la implementación del DPD en sus instituciones, tal como indica la Ley 20.903 de 2016. Este énfasis en la mejora docente y su repercusión en el aprendizaje sugiere que estos liceos EMTP no solo abordan el DPD desde una perspectiva funcional, sino que reconocen su dimensión transformadora, considerando el conjunto variado de factores que entrelazan el desempeño profesional (Imbernón, 2020).

De igual modo, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la importancia del liderazgo directivo, que aparece como un elemento transversal en todos los instrumentos de gestión analizados. Directores y equipos directivos son descritos como promotores del desarrollo profesional de los docentes, con roles que van desde la gestión de recursos hasta la supervisión y retroalimentación de las prácticas pedagógicas (Mallma, 2019; Moral, 2018).

Quienes lideran deben diseñar e implementar estrategias que aseguren un acompañamiento continuo y efectivo, articuladas con lo pedagógico y orientadas al fortalecimiento de las competencias profesionales (Bolívar, 2019). Los directivos son señalados como responsables de fomentar una cultura organizacional basada en altas expectativas, diagnósticos iniciales para identificar las necesidades de DPD y establecer objetivos claros en los planes de formación, monitoreo constante y reconocimiento de logros. Sin embargo, a pesar de las menciones al rol de liderazgo, las prácticas de liderazgo medio en el área del DPD apenas se citan.

En lo que respecta a las prácticas reconocidas como DPD, los casos analizados no se limitan a concebir el DPD como un conjunto de cursos aislados que conciben al docente como un receptor de contenidos predominantemente teóricos y en general descontextualizados de su realidad y sus necesidades de formación (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Hilel y Ramírez, 2022). El DPD es un proceso multifacético que integra estrategias de liderazgo, trabajo colaborativo y acciones diseñadas para fortalecer tanto las competencias pedagógicas como las técnico-profesionales de sus docentes.

En ese marco amplio y diverso los documentos analizados conciben el DPD como un conjunto reiterado de prácticas interrelacionadas y dependientes unas de otras, que, puede inferirse, representan un cambio de enfoque desde lo técnico aplicacionista-transmitivo hacia un enfoque investigativo y reflexivo, centrado en la persona, la identidad y el contexto local del docente (Boeskens, 2022).

Es importante señalar que, a pesar de avanzar hacia una comprensión más sistémica y colectiva del DPD en EMTP y sus características multifacéticas, aún hay bastante que avanzar en la comprensión y definición de prácticas, ya que hay ausencia de prácticas de DPD vinculadas a la mentoría entre pares y a fortalecer los procesos de inducción del profesorado, situación que se condice con el Informe de Evaluación del PNUD (2023). En este mismo sentido, la revisión da cuenta de carencias en propuestas claras de innovación pedagógica.

Por último, se espera que futuros estudios amplíen y profundicen esta mirada con el objeto de determinar si esta comprensión del DPD es o no predominante en la generalidad de los establecimientos de la EMTP.

2.6. Referencias

- Aguayo, J. G.; Bravo, J. R.; Torres, C. A., y Inostroza, J. R. (2021). Estudio de clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 147-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Akcaoglu, M.; Ozcan, M. S., y Dogan, S. (2023). What Keeps Teachers Engaged during Professional Development? The Role of Interest De-

- velopment. *Education Sciences*, 13(188) 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13020188>
- Basurto, F. M.; Pinadero, P. N., y Mesa, R. C. M. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35). <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>
- Boeskens, L.; Nusche, D., y Yurita, M. (2022). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. *OECD Education Working Papers* (235). <https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Belge Can, H. (2019). Learning Science Teaching by Taking Advantages of Lesson Study: An Effective Form of Professional Development. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 150. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15497>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la buena dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Briceño Martínez, J. J. (2013). *La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: Aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza*. Editorial Universidad de Granada.
- Carrasco, A., y González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N° 6-2017, *Lideres Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carrasco-Aguilar, C.; Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Catalán, J.; Lara, R., y Urtubia, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): Una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 426-477. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- CILED (2021) Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/MarcoBuenaDireccion%CC%81nLiderazoEscolarEMTP.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Selección entre cinco tradiciones. Sage.

- Darling-Hammond, L.; Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- King, F; Poekert, P., y Pierre, T (2023). Un metamodelo pragmático para abordar la complejidad en el aprendizaje profesional docente, *Desarrollo profesional en educación*, 49(6), 958-977. 10.1080/19415257.2023.2248478
- García, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(I), 11-19.
- Hilel, A., y Ramírez-García, A. (2022). The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Educ. Sci.*, 12(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Mallma, A. C. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60.
- Marzano, R.; Waters, T., y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de Liderazgo para el Aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del Liderazgo para el Aprendizaje. *Revista Bordón*, (70), 73-87. 10.13042/Bordon.2018.53235
- Obregón, J., y Traslaviña, P. (2021) Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: Aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, 7, 131-157. 10.5354/2452-5014.2021.64101
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52.
- PNUD (2023). Informe Final. Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vargas-Neira, S. D.; Bernal-Ballén, A., y Briceño-Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de Ciencias: Una revisión sistemática de la literatura. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp89-116>

El nivel intermedio como subsistema articulador de redes para la Formación Secundaria Técnico Profesional¹

JENNIFER LY OBREGÓN REYES

Académica Adjunta. Universidad Andrés Bello, Chile

Doctoranda. Universidad de Granada, España

<https://orcid.org/0000-0002-9026-6464>

Resumen

Este capítulo analiza cómo las redes gestionadas por los Servicios Locales de Educación Pública en Chile apoyan el desarrollo de capacidades para la justicia educacional en contextos complejos. Se recogen percepciones de actores clave mediante entrevistas y se identifican barreras y oportunidades para que estas redes fortalezcan los equipos directivos en instituciones técnicas y profesionales vulnerables. Se destaca la necesidad de mejorar las políticas en el nivel intermedio y se identifican aportes al perfil y formación de los facilitadores de red.

Palabras clave: formación profesional; liderazgo; redes; justicia social.

3.1. Introducción

3.1.1. La Formación Técnica Secundaria y la Nueva Educación Pública chilena

En Chile los centros de Formación Técnica y Profesional (FTP) secundarios presentan amplias dificultades relacionadas con la calidad, la capacidad de sus equipos y los resultados educativos.

1. Se agradece a los participantes del estudio y al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional De Investigación y Desarrollo (ANID), a través del Programa Formación de Capital Humano Avanzado - Beca de Doctorado en el Extranjero - Becas Chile. Folio N.º 72220084.

Lo que es muy preocupante, dado que deben formar a estudiantes vulnerables con un doble foco: laboral y educativo.

Estas dificultades, heredadas de políticas de mercado, produjeron (entre otros problemas) estigmatización de baja calidad en la educación pública (Obregón y Godoy, 2024) y la FTP (en Chile, Educación Media Técnico Profesional [EMTP]) ha resultado muy afectada. Aunque existen avances, la EMTP sigue mostrando inequidades y necesitando mejoras. Los directivos requieren fortalecer sus capacidades con apoyo, recursos y acompañamiento de quienes administran los centros educativos y del Estado.

La Nueva Educación Pública (NEP), creada por la Ley 21.040 en Chile en 2017, ofrece una oportunidad de mejora para los centros de EMTP al sustituir la administración municipal por una nueva gestión territorial enfocada en lo educativo.

Este nuevo «nivel intermedio» que conecta y articula políticas y niveles del sistema educativo se ha denominado Servicios Locales de Educación Pública (SLEP o SLEPs). Se están instalando de forma progresiva y deberán velar por la mejora de la calidad educativa pública en los centros educativos en sus diferentes niveles y modalidades.

Los SLEP, en el nivel meso del sistema, son clave para la mejora cuando son efectivos. Su liderazgo aporta coherencia al sistema y fortalece las capacidades de los centros educativos (Childress *et al.*, 2020; Hargreaves, 2023; Tournier *et al.*, 2023), lo que beneficia, por consiguiente, también a la FTP.

Los liceos de EMTP en Chile (Liceos TP), enfocados en educación y trabajo, requieren vinculación con la comunidad y el sector productivo para crear alianzas para el aprendizaje estudiantil, lo que posibilita la adopción de una educación de calidad para los grupos vulnerables, que también es una acción de justicia educativa.

El nivel intermedio con la NEP permite mejorar la calidad y promover la justicia educacional mediante el trabajo colaborativo y en red, uno de los principios de la reforma. Así, los SLEP, como nivel intermedio y subsistema de Educación Pública, pueden acompañar y desarrollar capacidades para lograr estos objetivos. El presente estudio se elabora según este contexto sistémico.

3.1.2. Sistema educativo y subsistema del nivel intermedio como articulador de redes

El sistema educativo es un sistema social autopoiético (Luhmann, 1996) que se mantiene y distingue de su entorno por sus propias comunicaciones. Los subsistemas no son jerárquicos, sino organizaciones autónomas, funcionalmente distintas y de igual complejidad, que permiten abordar problemas sociales como las injusticias educativas (Ontiveros, 1997; Baraldi y Corsi, 2017).

En este marco, el Sistema Educativo chileno se entiende como un sistema de comunicación que se distingue funcionalmente del resto de la sociedad. Su función principal es producir aprendizaje (que es *el para qué* de su existencia y su propósito, *su sentido*). Por lo tanto, cada escuela debe crear condiciones para que el aprendizaje ocurra. Así, el sistema no debe limitarse solo a transmitir conocimientos, sino también a desarrollar sentido educativo.

Desde esta mirada, la Reforma NEP forma parte del Sistema Educativo chileno y los SLEP (en tanto nivel intermedio del sistema) operan como subsistemas que articulan los niveles macroestatales y microescolares mediante procesos y operaciones comunicacionales, que permiten o no acoplamientos estructurales entre estos niveles. Arnold-Cathalifaud (2008) señala que estas comunicaciones decisionales permiten a las organizaciones definir objetivos, pertenencia, entorno, riesgos, estructura y capacidad de cambio.

Por ende, las redes en que participan los directivos escolares son mecanismos de acoplamiento estructural que pueden facilitar (o bloquear) la circulación de sentido educativo dentro del sistema, de modo que el desarrollo de capacidades no depende solo de la formación individual, sino de las condiciones sistémicas que posibilitan la interacción entre escuelas, SLEP y otras instancias de apoyo, como las redes.

Entonces, el nivel intermedio no se limita a funciones administrativas, sino que cumple una función comunicativa que reduce la complejidad del sistema y contribuye a que emerjan capacidades de liderazgo orientadas a la justicia educativa. Según Bolívar (2012), la justicia social depende en parte de la labor del sistema educativo, y el nivel intermedio es esencial para coordinar esa función entre los distintos niveles.

3.2. Antecedentes teórico-contextuales

3.2.1. Formación Técnica y Profesional en el contexto de la Nueva Educación Pública

En Chile, en la actualidad, se implementa la NEP (Ley 21.040), donde las escuelas administradas por 345 municipios se traspasan de forma progresiva a 70 Servicios Locales de Educación Pública, en una nueva organización territorial que debe velar por la calidad, la mejora y la equidad educativa (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017). Los SLEP (nuevo nivel intermedio) del sistema educativo deben, entre otros propósitos, desarrollar capacidades en los actores educativos mediante apoyo técnico-pedagógico a las escuelas con asesoría directa y redes.

Esta gobernanza democrática y local puede mejorar la calidad y la justicia social (Bolívar, 2012; Murillo y Belavi, 2022), como reflejan sus principios. Uno de ellos, el trabajo colaborativo y en red (MINEDUC, 2017), es una estrategia clave para desarrollar capacidades en cada territorio y escuela. La NEP favorecería una mayor justicia educativa en Chile, donde existen profundas brechas debido a las políticas de mercado (Obregón y Godoy, 2024).

En este contexto, la Formación Técnica y Profesional (FTP) en Chile forma en especialidades técnicas al alumnado en sus dos últimos años de secundaria y afronta múltiples retos estructurales, como una matrícula compuesta por jóvenes de familias con bajos niveles socioeconómicos y motivacionales (Carrasco-Sáez y Monsalves-Ibarra, 2025; Contreras *et al.*, 2020; Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Mejorar la calidad educativa y promover la justicia social en la EMTP es fundamental, ya que esta afronta desafíos con respecto a la equidad, la inclusión y el desarrollo de capacidades. Además, los equipos directivos a menudo no cuentan con la formación especializada necesaria para encarar estos retos (Obregón, 2024).

Sepúlveda y Valdebenito (2025) señalan que los líderes de centros EMTP soportan una tensión constante entre la gestión administrativa y el liderazgo, predominando un enfoque reactivo. Identifican fragmentación institucional, falta de liderazgo curricular técnico, delegación excesiva en liderazgos medios sin

otorgarles formación o apoyo y escasa integración entre lo pedagógico, técnico y productivo. Esto afecta la coherencia institucional y la calidad educativa, y supone una brecha para la justicia y la pertinencia formativa.

Con la NEP surgen tensiones y posibilidades tanto para estos equipos directivos como para la EMTP, que requiere mejoras y cambios, sobre todo ante la evidencia de que puede fortalecer equidad, productividad y sustentabilidad (Ahumada *et al.*, 2024; Sepúlveda y Valdebenito, 2025), empleabilidad y movilidad social (Sepúlveda y Valdebenito, 2025; Valiente *et al.*, 2020), así como construcción de capacidades para la justicia educativa (Obregón, 2025; Rasse y Sevilla, 2023; Tikly, 2013).

3.3. Metodología

Se presenta una investigación cualitativa, primera fase de un estudio mixto secuencial exploratorio, sobre cómo las redes implementadas por los SLEP contribuyen al desarrollo de capacidades directivas para promover la justicia educacional en la EMTP. En esta fase cualitativa, se optó por un estudio exploratorio y descriptivo (Creswell y Creswell, 2018; Kvale, 2011). Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico (Flick, 2015). Todos participaron de forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado.

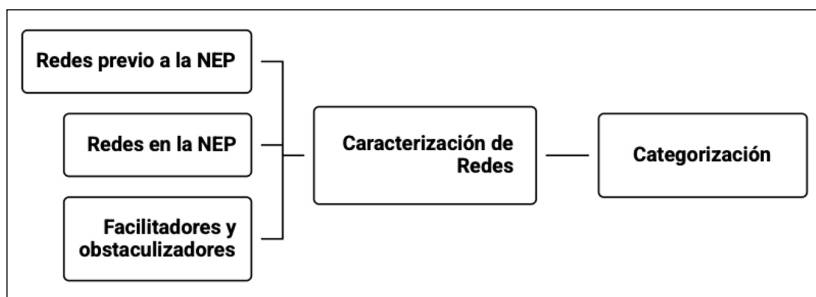
3.3.1. Instrumento y producción de datos

Se hizo una entrevista semiestructurada para obtener perspectivas y percepciones compartidas (Schettini y Cortazzo, 2016) sobre temas predefinidos según el propósito del estudio (Creswell y Creswell, 2018). Esta se diseñó a partir de una revisión teórica que ayudó a definir categorías y preguntas. Además, se realizó validez de constructo y por juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Las entrevistas duraron aproximadamente una hora, se grabaron en audio y después se transcribieron. Se analizaron temáticamente según la categorización, para identificar con flexibilidad temas en los datos (Braun y Clarke, 2006), lo que se llevó a cabo con ATLAS.ti 24.

Aunque la investigación abarca categorías como redes, desarrollo de capacidades y justicia educacional, aquí solo se analiza la caracterización de redes y sus subcategorías.

Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta una versión general de las preguntas derivadas de las categorías, excluyendo el protocolo inicial, la introducción, las preguntas de caracterización, el cierre y las precisiones específicas según entrevistado. Los temas abordados fueron los siguientes:

1. Implementación de la NEP y diferencias observables entre redes previas y actuales con los SLEP.
2. La NEP y el establecimiento de una nueva educación pública, gratuita y de calidad y sus principios y prácticas relacionadas con la justicia educacional, que favorecen la participación, la inclusión y la equidad.
3. Estrategias implementadas por el SLEP para facilitar la colaboración y las redes con centros educativos y líderes TP.
4. Redes en las que participan equipos directivos de liceos TP y sus características.
5. Contribución de la red al desarrollo profesional de los equipos directivos de liceos TP.

3.3.2. Participantes

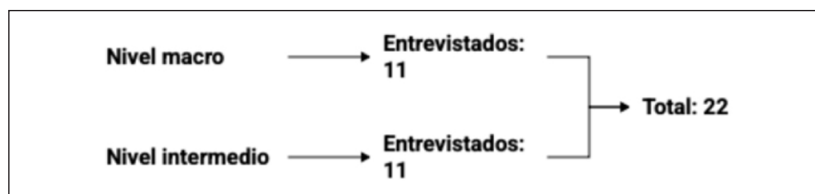
Del total, 11 son personas expertas en investigación y políticas sobre la NEP. El 64 % dominan la política educativa; el 45 %, la FTP; el 36 %, el liderazgo y la gestión, y el 18 %, la colaboración, las

redes y el nivel intermedio. Un 55 % son implementadores de políticas y un 45 %, investigadores, todos ligados desde los inicios de la reforma a la NEP. El 27 % son mujeres y el 73 % son hombres.

Las 11 personas entrevistadas del SLEP tienen experiencia en Educación Pública. El 82 %, en acompañamiento técnico pedagógico; el 54 %, en FTP; el 45 %, en desarrollo profesional; el 18 %, en monitoreo de resultados educativos, y el 9 %, en redes. Representan el norte, el centro y el sur de Chile y ocupan cargos de jefatura, encargados y encargadas o asesores y asesoras en la UATP. El 64 % son responsables de redes y equipos directivos EMTP; el 36 %, de jefaturas territoriales. El 64 % son mujeres y el 36 %, hombres. Todos participaron desde el inicio en la NEP en los SLEP.

En resumen, se entrevistó a personas del nivel macro (investigadores y responsables de políticas) y del nivel intermedio (líderes que gestionan o facilitan redes en la EMTP), coincidiendo ambos grupos en igual número.

Figura 2. Síntesis de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Resultados

3.4.1. Análisis de resultados

En cuanto a los resultados del análisis temático, se determinan factores que impulsan o dificultan que las redes promuevan el desarrollo de capacidades, y se ofrecen recomendaciones para el sistema educativo chileno y la FTP. Los hallazgos abordan oportunidades, y la discusión analiza las barreras.

3.4.1.1. Redes en la Nueva Educación Pública en Chile

Según las entrevistas, antes de la reforma las redes dependían de la relación entre directivos, siendo escasas y sobre todo informa-

tivas. Respecto de las redes en la reforma, se visualiza la coexistencia entre las formas de trabajo previas y las actuales. El traspaso a los SLEP habría reducido el intercambio de experiencias, debido a resistencias.

Asimismo, las formas de trabajo mayoritariamente autodidactas influyeron en la transición y la dificultaron. Se conformaron redes en territorios donde había escasas instancias o eran poco sistemáticas. Además, hubo resistencia a las nuevas directrices donde ya existían y funcionaban las redes.

Las personas entrevistadas observan que falta personal en los SLEP para las redes, lo que dificulta cumplir las tareas. A pesar de ello, ven avances incipientes en organización, propósito, territorialidad y liderazgo en las redes. Aunque el discurso promueve la colaboración, señalan que es difícil verla en la práctica.

3.4.1.2. Hallazgos: Facilitación de redes

La función de facilitar redes se realiza en el nivel intermedio, como responsabilidad adicional no formal. Según las entrevistas, estos profesionales apoyan en especial redes con directivos de EMTP. Esta función según las entrevistas se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 1. Aportes al perfil de los profesionales facilitadores de redes: Lo que deben saber, ser, desarrollar y hacer

Conocimientos relevantes	Capacidades, principios y valores	Prácticas clave para facilitar redes
Política pública <ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo y políticas educativas locales relacionadas con sobre FTP. • Lineamientos sobre articulación entre educación y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades funcionales • Generar confianza • Promover diálogo y reflexión. • Facilitar la resolución de problemas y la toma de decisiones. • Identificar y difundir buenas prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas organizativas • Convocar y conducir reuniones periódicas. • Definir objetivos compartidos entre miembros de la red. • Adaptar acciones a las necesidades del territorio. • Crear alianzas y conexiones focalizadas en el aprendizaje.
Formación Diferenciada Técnico Profesional (FDTP) <ul style="list-style-type: none"> • Gestión curricular de la FDTP. • Enfoque de formación por competencias. 	Capacidades técnicas <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar redes de colaboración • Crear y sostener comunidades profesionales de aprendizaje. • Ejercer liderazgo colaborativo y promover el trabajo en red en la FTP. 	Prácticas operativas <ul style="list-style-type: none"> • Asegurar la participación. • Procurar el uso de recursos virtuales y/o presenciales para acercar territorios y fortalecer vínculos.

<p>Conformación y sostenibilidad de redes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la creación, gestión y consolidación de redes efectivas. • Principios del aprendizaje colaborativo. 	<p>Principios y valores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético y moral con una educación pública democrática y justa. • Perseverancia y enfoque en la mejora continua para garantizar una educación de calidad. 	<p>Prácticas Evaluativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorear, dar seguimiento y evaluar el funcionamiento de las redes y sus formas de colaboración. <hr/> <p>Prácticas Facilitadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar como «amigo crítico». • Liderar procesos que faciliten intercambio y desarrollo profesional.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia según las entrevistas.

Quien facilita las redes actúa como «amigo crítico» cuando invita a los participantes a co-construir comunidad, cuestionar creencias, aplicar metodologías colaborativas, fortalecer redes, intercambiar experiencias y promover compromiso y protagonismo.

Las entrevistas revelan que los equipos facilitadores necesitan formación para orientar y guiar de forma eficaz las redes EMTP en aspectos como:

- Currículum FTP y gestión de aula: Dominio de bases curriculares para Formación Diferenciada TP. Manejo de métodos, estrategias y evaluación de la FTP. Conocimiento de protocolos de seguridad en talleres técnico-profesionales.
- Redes y trabajo colaborativo: Desarrollo de competencias para crear redes efectivas. Impulso y mantenimiento de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Capacidad para crear alianzas y redes: redes institucionales y con el sector productivo, así como diseño de redes estratégicas que impulsen el aprendizaje.
- Gestión pedagógica y curricular en la FTP: fortalecer el liderazgo pedagógico y para el aprendizaje mediante estrategias formativas y acompañamiento a equipos directivos y docentes de especialidad en EMTP, centradas en las características de la FDTP.
- Capacidades de liderazgo para la FTP: Desarrollo de prácticas de liderazgo efectivo de nivel intermedio. Implementación de liderazgo distribuido y liderazgo en red.
- Relación entre teoría y práctica de la FTP en liceos: comprensión del uso y propósito de redes en la educación técnica secundaria y aplicación de distintas formas de colaboración educativa.

Por último, se destaca la necesidad de contar con experiencia en redes, en EMTP, y capacitación de equipos en estas áreas. Se señala que los facilitadores de red cumplen esa función y otras tareas por falta de personal. También se recomienda considerar las opiniones y las necesidades de la red al definir perfiles y formación de facilitadores.

3.5. Discusión

A continuación, se presentan consideraciones para diseñar redes impulsadas por el nivel intermedio, donde participan directivos de Liceos TP, con el objetivo de promover la justicia educacional, en línea con la literatura (Bolívar y Domingo, 2024; Moyano, 2020; Murillo y Azorín, 2024; Obregón, 2024; Rincón-Gallardo, 2019; Veleda *et al.*, 2011):

- Impulsores para redes orientadas a la justicia educacional en la EMTP: participación activa, desarrollo de capacidades, coherencia territorial, liderazgo intermedio en red, intercambio entre actores y enfoque sistémico territorial.
- Principios del trabajo efectivo en red: participación democrática, fortalecimiento de capacidades, visión compartida inclusiva, desarrollo profesional sistémico, reconocimiento de la diversidad, colaboración sostenida, promoción de innovación y liderazgo, orientación al cambio educativo, redes como mecanismos de circulación de sentido y como condiciones para la interacción sistémica.
- Condiciones para el desarrollo profesional en red: formación basada en pruebas, recursos adecuados, fortalecimiento de capacidades, indagación colaborativa, consolidación de comunidades de aprendizaje, transferencia y adaptación de prácticas, intercambio contextualizado de experiencias, comprensión de redes como sistemas complejos y consideración de su evolución.

Al diseñar estrategias de redes, es fundamental considerar su potencial comunicativo, interactivo y educativo. También se deben prever barreras como la desconfianza, la baja colaboración, la falta de personal calificado y la ausencia de prácticas que fo-

menten la equidad, la inclusión y la participación, ya que pueden impedir que funcionen redes efectivas orientadas a la justicia educativa.

Es fundamental fortalecer el cometido de los profesionales del SLEP como facilitadores clave de redes para los equipos directivos de Liceos EMTP, ya que son un soporte esencial desde el nivel intermedio.

Así, este adelanto del estudio que aquí se presenta muestra los primeros resultados de la relación entre el liderazgo intermedio, las redes y el desarrollo de capacidades desde un enfoque cualitativo. Además, destaca la importancia de fortalecer a los directivos de la EMTP para reducir las brechas de inequidad y contribuir a la justicia educativa.

Las limitaciones de este estudio se deben a la subjetividad del instrumento, lo que dificulta generalizar los resultados. Se recomienda combinar métodos y utilizar diseños mixtos, como se plantea en la siguiente fase cuantitativa de la investigación. Además, es necesario identificar prácticas de liderazgo vinculadas a la justicia educacional en la EMTP.

Con esto, queda de manifiesto que las redes, tanto en el diseño desde la ley como en su implementación por parte del nivel intermedio (SLEP), constituyen estrategias que influyen en el desarrollo de capacidades de los directivos. Las redes promueven un sistema más horizontal y democrático; sin embargo, es necesario fortalecer su papel en el desarrollo de capacidades de liderazgo para la justicia educacional en la EMTP, convirtiéndolas en verdaderos espacios de crecimiento profesional directivo.

En conclusión, el desarrollo de capacidades de liderazgo no depende solo de la formación y el desarrollo de las capacidades de cada directivo, sino también de las redes como condiciones sistémicas de interacción, junto a los flujos de comunicación y las estructuras de apoyo del nivel intermedio hacia los centros educativos.

Así, el nivel intermedio puede actuar como subsistema organizacional que conecta los diferentes niveles y facilita la creación de redes para fortalecer capacidades de mejora continua y sostenible en la calidad educativa, adaptándose a las características y necesidades específicas de los centros y sus líderes. En definitiva, el sistema educativo evoluciona a través del sentido que construye.

3.6. Referencias

- Ahumada, L.; Maureira, O., y Pino-Yancovic, M. (2024). Formación técnico-profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e17, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757>
- Arnold-Cathalifaud, M. (2008). Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoéticos. *Cinta de moebio*, (32), 90-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2008000200002>
- Baraldi, C., y Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann: Education as a social system* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-49975-8>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Colección Análisis y Estudios.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrasco-Sáez, A., y Monsalves-Ibarra, S. (2025). Liderazgo de directores en EMTP y la promoción de la perspectiva de género en contextos masculinizados. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(3), pp. 1-19 <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158>
- Childress, D.; Chimier, C.; Jones, C.; Page, E., y Tournier, B. (2020). Change Agents: Emerging Evidence on Instructional Leadership at the Middle Tier. Education Development Trust, Education Commission, and Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374918/PDF/374918eng.pdf.multi.page.References>
- Contreras, M.; Vanni, X., y Bellei, C. (2020). ¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y de la experiencia de los jóvenes en los liceos? En C. Bellei, M. Contreras, J.P. Valenzuela y X. Vanni (Eds.), *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Hargreaves, A. (2023). *Leadership From the Middle. The Beating Heart of Educational Transformation*. First edition. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas* (J. Torres Nafarrate, Ed. y trad.). Anthropos / Universidad Iberoamericana / ITESO.
- MINEDUC (2017, 24 de noviembre). Ley 21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f72w>
- Moyano, C. (2020). Temporalidades de la justicia educacional. En C. Moyano (Ed.), *Justicia Educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo Torrecilla, F. J., y Belavi, G. (2022). Una dirección escolar para tiempos complejos: Liderazgo democrático para la Justicia Social. En *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela poscovid* (pp. 93-110). Editorial Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. y Azorín, C. (2024). Directivos de entornos vulnerables. En J. Gairín (Ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (pp. 189-210). Narcea. ISBN: 9788427731592
- Obregón Reyes, J. (2025). *Liderazgo para la justicia educacional: Del paradigma a la acción*. Letrame.
- Obregón Reyes, J. L., y Godoy Orellana, C. (2024). Liderazgo del nivel intermedio y su contribución a la justicia educacional: Lecciones desde el caso chileno. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 21(44). <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/articulo/view/2956>
- Obregón, J. (2024, abril 11-13). Desafíos para el Nivel Intermedio en Red en la mejora del liderazgo de equipos directivos de centros de Formación Técnica Secundaria. [Comunicación] XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Santiago de Chile.
- Ontiveros Quiroz, S. J. (1997). Niklas Luhmann: Una visión sistémica de lo educativo. *Perfiles Educativos*, XIX(78).
- Rasse, C., y Sevilla, M. P. (2023). Marginality and Citizenship Education in Secondary Vocational and Technical Education (VTE): A Vision from the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 24(2), 234-252. <https://doi.org/10.1080/19452829.2023.2200239>

- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge, Taylor y Francis.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Libros de Cátedra. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2019). *Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Desafíos para el Liderazgo*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/con-direccion-no18-nudos-criticos-en-la-gestion-directiva-de-establecimientos-de-educacion-media-tecnico-profesional-empt/>
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2025). Por una autoridad técnica: El desafío de liderazgo en la educación media técnico-profesional en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos del liderazgo educativo en Chile hoy?* (pp. 1-35). Santillana /Universidad Alberto Hurtado.
- Tikly, L. P. (2013). Reconceptualising TVET and development: a human capability and social justice approach. Manuscript in preparation. In *the World Report on TVET online resources UNESCO-UNEVOC*. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/7109536/Reconceptualising_TVET_and_development_draft_three.pdf
- Tournier, B.; Chimier, C., y Jones, C. (Eds.). (2023). *Leading teaching and learning together: The role of the middle tier*. Education Development Trust and Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf>
- Valiente, O.; Sepúlveda, L., y Zancajo, A. (2020). Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964-2005). *Journal of Vocational Education y Training*, 73(2), 278-294. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>
- Veleda, C.; Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC- UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>

Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina

CORINA LUSQUIÑOS

Directora del Laboratorio de Liderazgo Educativo.

Universidad Blas Pascal, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-8752-5066>

PEDRO-LEÓN VIVAS

Profesor Adjunto. Universidad Austral, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7016-8229>

Resumen

Este estudio tiene por finalidad explorar la concepción que docentes y directivos tienen del liderazgo docente en Argentina. Se realiza en el marco de la red de investigación International Study of Teacher Leadership (ISTL) (Webber, 2023). Se trata de un trabajo exploratorio y los datos se recolectaron en un cuestionario elaborado por este equipo de investigación y adaptado al contexto local. La muestra intencional estuvo compuesta por docentes y directivos (N: 204). El análisis de datos incluyó medidas descriptivas y análisis factorial exploratorio (AFE). Los resultados muestran que el docente líder se caracteriza por un perfil profesional sólido y predisposición al cambio, con los matices que ambas características pueden tomar en cada contexto según el capital de conocimiento circulante en la escuela. Cuentan con antigüedad o alta experiencia, además de popularidad y cierta orientación a la justicia social. Sus prácticas, en las distintas esferas de influencia, son de interacción y apoyo con los estudiantes, sus colegas y con las familias y la comunidad.

Palabras clave: liderazgo; liderazgo docente; liderazgo distribuido; análisis factorial exploratorio; Argentina.

4.1. Introducción

En las últimas seis décadas el estudio del liderazgo escolar ha recibido creciente atención. Una razón de ello es el amplio consenso existente en la literatura sobre el hecho de que el liderazgo tiene la función de construir las condiciones organizativas que fomentan la enseñanza de alta calidad y generan mejoras en los resultados del alumnado (Leithwood *et al.*, 2019). Con algunas variaciones, autores referentes coinciden con esta definición (Bush, 2016; Grissom *et al.*, 2021; Gumus *et al.*, 2018; Harris y Jones, 2023). En este marco, el estudio de formas distribuidas de liderazgo, como el liderazgo docente, es un tópico emergente en la investigación (Gurr, 2023; Tintoré *et al.*, 2023). El liderazgo docente sugiere que el profesorado influye sobremanera en la forma de funcionar de las escuelas y en las tareas centrales de la enseñanza y el aprendizaje (York-Barr y Duke, 2004). El liderazgo docente es un concepto asociado al liderazgo distribuido (Bush, 2016), que aborda cómo este se manifiesta en el profesorado al centrarse en la pregunta de cómo se demuestra el liderazgo docente en la escuela (Harris, 2003).

Nguyen *et al.* (2020) identifican características clave del liderazgo docente. Consideran al profesorado como agente de cambio y fuente de innovación, que busca no solo mejorar su propia práctica en el aula, sino extender su impacto en la escuela y más allá, para lograr mejores aprendizajes en el alumnado. El liderazgo de un docente puede observarse al momento de ofrecer orientación pedagógica, curricular o administrativa a sus pares, al promover el cambio, al proporcionar apoyo, también al compartir prácticas, recursos e ideas innovadoras, así como cuando alienta a otros a participar activamente. Para York-Barr y Duke (2004), el desarrollo de relaciones basadas en la confianza y la colaboración es un medio por el cual los docentes líderes influyen en sus colegas. Hargreaves (2025) señala que el liderazgo docente resulta inseparable de la colaboración y, en escuelas donde esta está profundamente arraigada, todos los docentes, en mayor o menor medida, se convierten en líderes de sus colegas y estudiantes.

Como señala Bush (2020), un elemento central en muchas definiciones de liderazgo es la existencia de un proceso intencional de influencia ejercido tanto por un individuo como por un grupo, con independencia de su autoridad posicional. Webber *et al.* (2023) reconocen cuatro ámbitos o esferas donde se mani-

fiesta la influencia de los docentes líderes. En primer lugar, hace referencia a la influencia en sí mismos y su propio crecimiento profesional. Líderes docentes se comprometen con procesos de reflexión sobre su propia práctica y desafían las creencias o supuestos a partir de los cuales esta se desarrolla. La segunda esfera se relaciona con la docencia en el contexto del aula. Docentes líderes conocen muy bien los contenidos del currículo y tienen un alto compromiso con aquello que enseñan. Establecen sólidos vínculos con su alumnado, al tiempo que promueven innovaciones en el aula que mejoran los aprendizajes. El tercer ámbito de influencia se extiende hasta alcanzar a sus colegas. Aquí, los docentes líderes comparten ideas y recursos a lo largo de la escuela y asesoran a sus pares en el empleo de nuevos materiales. Por último, la cuarta esfera de influencia comprende a las familias y a la comunidad. El liderazgo docente no queda circunscrito al interior de la escuela, sino que atraviesa sus fronteras al influir en la confianza y el compromiso de las familias.

Ahora bien, es importante apuntar que la influencia de los docentes líderes debe canalizarse hacia la visión, misión y objetivos de la escuela. Un liderazgo docente exitoso contribuye a la visión y misión de la escuela, al tiempo que hace posible y sostenible el cambio y la mejora (Sterrett, 2022). Esto no es solo un matiz. Si las múltiples fuentes de liderazgo no están articuladas por una visión compartida y una cultura común que ofician de aglutinante, brinden cohesión y coherencia al accionar de cada docente, pueden resultar perjudiciales (Elmore, 2010; Hargreaves y Fink, 2008).

Lo dicho hasta aquí requiere un marco cultural y organizativo consistente, que posibilite que el liderazgo docente germine y prospere. Una cultura escolar basada en el apoyo y la colaboración, una estructura flexible que disponga de recursos como tiempos y espacios, así como un liderazgo directivo que resulte favorable, con apertura a la participación y que propicie las debidas condiciones, son dimensiones del centro escolar favorables para el liderazgo docente (Angelle y DeHart, 2011, 2016; Gratacós *et al.*, 2024; Harris, 2017; Harris y Jones, 2023; Leithwood *et al.*, 2019; Nguyen *et al.*, 2020). Estos contextos crean un entorno favorable para el desarrollo del liderazgo docente, con efectos positivos como mejora de los aprendizajes y motivación del profesorado. Por el contrario, contextos restrictivos, con estructuras rígidas, falta de respaldo institucional, recursos, incentivos o re-

conocimiento insuficiente obstaculizan su capacidad de influencia y pueden resultar frustrantes e incluso producir efectos negativos (Lazaridou y Thomaidou, 2025; Schaap *et al.*, 2025).

De todas maneras, más allá del tiempo transcurrido, el desarrollo de investigaciones y trabajos vinculados al liderazgo docente, el debate con relación a su conceptualización aún se encuentra abierto. Gurr y Nicholas (2023) advierten de la persistencia de una falta de precisión. Mucho de lo que se considera liderazgo docente en realidad se relaciona con características propias y roles asociados al ejercicio de una buena docencia y de una ciudadanía organizacional comprometida que busca lo mejor para sus estudiantes, colegas y escuela.

En Argentina, los estudios sobre liderazgo no abundan. Existen escasas investigaciones sobre liderazgo directivo (Lusquiños, 2021; Vivas, 2024), liderazgo distribuido (Lusquiños, 2019; Narrowdoski, 2025) y liderazgo docente (Vivas y Gratacós, 2023). Por ello, y en el marco descrito, resulta oportuno avanzar en este último y proponer como objetivo amplio explorar la concepción del liderazgo docente que poseen directivos y docentes en Argentina. En particular, se busca responder a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué características reúnen los docentes líderes?
2. ¿Qué prácticas son propias de un docente líder?
3. ¿Cuáles son las vías de desarrollo para el liderazgo docente?

4.2. Metodología

Se trata de un estudio de naturaleza exploratoria que se elaboró como parte del Estudio Internacional de Liderazgo Docente (ISTL) (Webber, 2023). La muestra, de carácter intencional, quedó conformada por docentes y directivos, principalmente de nivel secundario (N:204), y el relevamiento se hizo en línea.

El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación del citado estudio conformado por académicos de doce países. El cuestionario se diseñó a partir de una revisión bibliográfica y fue validado por parte de este grupo de expertos. Fue adaptado al contexto español y, en esta oportunidad, al argentino. De acuerdo con los resultados de la prueba Alfa de Cronbach, las tres escalas incluidas en este estudio mos-

traron alta confiabilidad: i. Aspectos asociados al liderazgo docente (.88); ii. Acciones y prácticas esperadas del líder docente (.85) y iii. Vías de desarrollo del liderazgo docente (.83).

El análisis de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de análisis factorial exploratorio (AFE), una técnica multivariante de reducción de dimensiones que trata de descubrir un número menor de factores subyacentes, no observables, que representen el conjunto de variables original con la menor pérdida de información posible (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019). En este caso, el AFE se llevó a cabo con el método de extracción de análisis de componentes principales y el método de rotación varimax con normalización de Kaiser. Se tuvieron en cuenta las variables con carga factorial igual o superior a (.6), sin número máximo de factores.

4.3. Resultados

Los resultados se presentan en el orden en que se plantearon las preguntas de investigación. En primer lugar, se presentan los resultados del AFE sobre las características de los docentes líderes; en segundo lugar, el resultado correspondiente a sus prácticas; y, en tercer lugar, el relativo a las vías de desarrollo de este tipo de liderazgo.

4.3.1. AFE de las características de los docentes líderes

El AFE requiere evaluar la adecuación del tamaño de la muestra antes de llevarlo a cabo. El valor de la prueba KMO obtenido (.862), cercano a 1, indica que resulta adecuado y que, por tanto, los datos son altamente factorizables (tabla 1).

Tabla 1. Características de los docentes líderes. KMO Test y Varianza explicada total

KMO		0.862	
Suma de rotación de cargas al cuadrado			
Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
1	3.712	18.560	18.560
2	2.777	13.885	32.445

3	2.340	11.700	44.145
4	1.736	8.680	52.825
5	1.627	8.134	60.959

Fuente: Elaboración propia.

En la misma tabla, se incluyeron los componentes obtenidos en el AFE. De los veinte (20) componentes iniciales, se conservan los cinco que alcanzan un valor propio mayor que 1. La varianza explicada por estos cinco factores es del 60,96 % de la varianza total de los datos (tabla 1).

Tabla 2. Características de los docentes líderes. Matriz de componentes rotados^(a)

	Componente				
	1	2	3	4	5
Son fundamentales para los procesos de cambio	.782				
Son capaces de manejar conflictos	.776				
Tienen una ética laboral fuerte	.684				
Tienen iniciativa para el cambio	.678				
Poseen experiencia pedagógica	.781				
Tienen excelentes habilidades para manejo del aula	.608				
Muestran actitud/propósito de apoyo a sus colegas		.791			
Muestran actitud/propósito de apoyo a los estudiantes		.774			
Muestran actitud/propósito de apoyo a sus directivos		.772			
Muestran actitud/propósito de servicio a su comunidad		.707			
Tienen experiencia en evaluación			.757		
Tienen experiencia pedagógica			.744		
Tienen experiencia en años de enseñanza			.624		
Muestran orientación a la justicia social				.780	
Tienen popularidad				.646	
Son noveles pero expertos					.758

^(a) Rotación de 7 iteraciones

Fuente: Elaboración propia.

Los cinco factores obtenidos reúnen las características de un docente líder. Los ítems asociados a cada factor se listan en la tabla anterior (tabla 2). El primer factor, denominado «Modelo profesional», explicó el 18,56 % de la varianza e incluyó cinco ítems. El segundo factor, denominado «Actitud de apoyo a los demás», explicó el 13,89 % de la varianza e incluyó cuatro ítems. El tercer factor, denominado «Experiencia profesional», explicó el 11,70 % de la varianza e incluyó tres ítems. Dos factores complementarios explican menos del 10 % de la varianza cada uno. Uno de ellos es «Popularidad y orientación hacia la justicia social» (8,68 %) e incluye dos ítems, y el otro es «Sin experiencia pero capaz» (8,13 %), que incluye solo un ítem, pero que complementa el tercer factor (tabla 2).

4.3.2. AFE de Prácticas propias de docentes líderes. Análisis factorial

El AFE requiere evaluar la adecuación del tamaño de la muestra antes de llevarlo a cabo. El valor de la prueba KMO obtenido (.785), cercano a 1, indica que resulta adecuado y que, por tanto, los datos son altamente factorizables (tabla 3).

Tabla 3. Prácticas propias de docentes líderes. KMO Test y Varianza explicada total

KMO		0.785	
Suma de rotación de cargas al cuadrado			
Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2.385	14.908	14.908
2	2.016	12.602	27.510
3	1.965	12.279	39.789
4	1.847	11.543	51.332
5	1.599	9.992	61.324

Fuente: Elaboración propia.

En la misma tabla, se incluyeron los componentes obtenidos en el AFE. De los veinte (20) componentes iniciales, se conservan los cinco que alcanzan un valor propio mayor que 1. La va-

rianza explicada por estos cinco factores es del 61,32 % de la varianza total (tabla 3).

Tabla 4. Prácticas propias de docentes líderes. Matriz de componentes rotados^(a)

	Componente				
	1	2	3	4	5
Apoya a los estudiantes con necesidades especiales	.804				
Apoya la diversidad estudiantil	.661				
Innova en el aula	.638				
Brinda apoyo en el desarrollo profesional de colegas		.707			
Apoya a colegas para que sean innovadores		.690			
Promueve la productividad de los equipos		.633			
Apoya a los profesores novatos		.629			
Se implica con las familias			.817		
Se implica con la comunidad			.777		
Se implica con el equipo directivo			.631		
Mejora su cualificación personal				.674	
Demuestra habilidades relacionales fuertes				.646	
Lidera la implementación del currículum					.841
Lidera prácticas de evaluación					.755

^(a) Rotación de 7 iteraciones

Fuente: Elaboración propia.

Se identificaron cinco factores que muestran el alcance de la influencia de un docente líder sin mayores diferencias de peso entre ellos. Los ítems asociados con cada factor se listan en la tabla anterior (tabla 4). El primer factor, denominado «Esfera del aula», explicó el 14.9 % de la varianza e incluyó tres ítems. El segundo factor, denominado «Esfera escolar», explicó el 12.6 % de la varianza e incluyó cuatro ítems. El tercer factor, denominado «Esferas del director y la comunidad», explicó el 12.3 % de la varianza e incluyó tres ítems. El cuarto factor, denominado «Esfera personal», explicó el 11.5 % de la varianza e incluyó dos ítems, y el quinto factor, denominado «Esfera profesional», explicó el 9.99 % de la varianza e incluyó también dos ítems (tabla 4).

4.4. Vías de desarrollo del liderazgo docente. Análisis factorial

El AFE requiere evaluar la adecuación del tamaño de la muestra antes de llevarlo a cabo. El valor de la prueba KMO obtenido (.833), cercano a 1, indica que resulta adecuado y que, por tanto, los datos son altamente factorizables (Tabla 3.1).

Tabla 5. Vías de desarrollo de liderazgo docente. KMO Test y Varianza explicada total

KMO		0.833	
Suma de rotación de cargas al cuadrado			
Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
1	3.525	39.168	39.168
2	2.246	24.960	64.128

Fuente: Elaboración propia.

En la misma tabla, se incluyeron los componentes obtenidos en el AFE. De los veinte (20) componentes iniciales, se conservan los cinco que alcanzan un valor propio mayor que 1. La varianza explicada por estos cinco factores es del 64,28% de la varianza total (tabla 5).

Tabla 6. Vías de desarrollo de liderazgo docente. Matriz de componentes rotados^(a)

	Componente	
	1	2
Interactuar con directivos	.877	
Interactuar con especialistas	.704	
Interactuar con colegas	.785	
Participar de asociaciones de la comunidad		.824
Participar de asociaciones profesionales		.790
Participar de asociaciones sindicales		.782

^(a) Rotación de 3 iteraciones

Fuente: Elaboración propia.

El análisis identificó dos factores asociados con las formas de interacción para convertirse en líder. Los elementos asociados con cada factor se enumeran en la tabla anterior. El primer factor, denominado «Interacción dentro de la escuela», explicó el 39,17 % de la varianza e incluyó tres elementos. El segundo factor, denominado «Interacción fuera de la escuela», explicó el 24,96 % de la varianza e incluyó también tres elementos (tabla 6).

4.5. Discusión

El liderazgo docente es un liderazgo genuino. Un docente líder es constituido como tal por sus seguidores, sobre todo por sus propios pares, a partir de las características de su perfil personal y profesional y de sus prácticas. A diferencia del liderazgo directivo, el liderazgo docente no tiene un cargo de autoridad o una posición asimétrica que formalice la influencia en el resto de los miembros del equipo.

Esto hace que conocer sus características personales y profesionales resulte particularmente interesante. En Argentina, la concepción de liderazgo docente está asociada a varios factores:

- Cierta perfil profesional sólido, que cuenta con experiencia pedagógica, dominio curricular, ética laboral y capacidad para manejar conflictos, además de una fuerte predisposición al cambio (factor 1).
- Una actitud o intención de ese liderazgo caracterizada por brindar apoyo tanto a directores como a colegas, estudiantes y a la propia comunidad (factor 2).
- La experiencia profesional, que comprende tanto la pedagógica como la de evaluación y años de ejercicio de la docencia, que en el caso de los docentes noveles puede ser sustituida por su experiencia (factores 3 y 5).
- La popularidad y cierta orientación a la justicia social (factor 4).

Con relación a la segunda pregunta de la investigación, entre las acciones y prácticas esperadas en los docentes líderes, en Argentina:

- Un primer factor se refiere a los estudiantes y al aula: apoya la diversidad estudiantil y a estudiantes con necesidades especiales, a la vez que innova en el aula.
- Un segundo factor se refiere a sus colegas: apoya su desarrollo profesional, que sean innovadores, la productividad de los equipos y a los novatos.
- Un tercer factor alude a las esferas externas al aula: se implican con las familias, la comunidad y el equipo directivo.
- Los dos últimos factores aluden a la esfera personal: el líder docente mejora su cualificación y muestra habilidades relacionales fuertes; asimismo, lidera la implementación del currículo y la evaluación.

Resulta interesante apuntar que estas características, acciones y prácticas son coincidentes con el alcance del liderazgo docente que plantean Nguyen *et al.* (2020) y Webber *et al.* (2023). No solo se vincula con la experiencia del profesorado en el desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto del aula, el conocimiento del currículo, la evaluación y el apoyo dado a su alumnado, sino que también se extiende al centro y su contexto a partir de los vínculos de apoyo a colegas, directivos, familias y comunidad.

Por último, respecto de las vías de desarrollo del liderazgo docente consideradas en primer lugar, se incluyen las interacciones con directivos, colegas y especialistas, y, en segundo lugar, la participación en asociaciones profesionales, de la comunidad y sindicales. Esto destaca la importancia de que el liderazgo docente esté respaldado por contextos organizativos consistentes que resulten propicios para el desarrollo y la consolidación de estos vínculos. En este sentido, como señalan Harris (2017), Harris y Jones (2023) y Leithwood *et al.* (2019), el liderazgo directivo puede desempeñar un papel clave al ofrecer el apoyo y brindar el soporte en el diseño y sostenibilidad de estas vías de desarrollo, a partir de disponer de recursos como tiempos y espacios, así como también mediante la promoción de una cultura escolar que ponga en valor la colaboración.

Estos resultados muestran semejanzas con los alcanzados en otros contextos, con ciertas particularidades, como la popularidad asociada a la figura de líder y la vía sindical como un modo de posicionamiento en ese rol, aunque no hay pruebas de una

concepción del liderazgo docente que resulte disruptiva del orden escolar. Estos resultados, sumados a modelos teóricos aún en construcción, permiten presentar algunos planteamientos útiles para futuras investigaciones:

- ¿Un líder docente reúne todas las características y prácticas mencionadas o algunas de ellas ya le permiten posicionarse como tal?
- Si, como plantean Gurr y Nicholas (2023), estas características y prácticas se corresponden con todas las de un 'buen docente', ¿qué circunstancias hacen que un buen docente se constituya en líder?
- ¿El liderazgo docente genera un doble efecto de influencia en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por un lado, directo, a través de la enseñanza, y, por otro lado, indirecto, a través de su influencia en las condiciones de trabajo escolar?
- El reconocimiento del docente líder por sus colegas excede la distribución del liderazgo que pueda planificar el directivo. Sin embargo, y a fin de facilitar la distribución del liderazgo, ¿será factible la enseñanza/aprendizaje o el desarrollo de ciertas prácticas de liderazgo a los docentes en general, tal como en la actualidad se hace con los directivos?
- ¿Qué condiciones organizativas propician o inhiben el liderazgo docente en Argentina? ¿Varían según los diferentes niveles del sistema educativo?

Este trabajo ofrece una aproximación a la concepción del liderazgo docente en el contexto argentino que consiste en abordar cuestiones tales como qué características reúnen los docentes líderes, qué prácticas despliegan y cuáles son sus vías de desarrollo. Tal como se ha señalado, se trata de una línea de investigación que ha recibido escasa atención y que, por su vínculo con la docencia y los aprendizajes, convendría profundizar. Por ello, se plantean algunas líneas de continuidad que buscan clarificar su conceptualización, el alcance de su influencia, las posibilidades para su desarrollo en las etapas formativas del profesorado, así como también las condiciones y contextos escolares que lo impulsan o inhiben. El estudio que se presenta en estas páginas intenta aportar en este sentido y convertirse en un punto de inicio para explorar vías de mejora escolar en un con-

texto que reclama con urgencia revertir magros resultados educativos.

Agradecimientos

Este informe se basa en la investigación realizada como parte del International Study of Teacher Leadership (ISTL) llevado a cabo en Australia, Canadá, China, Colombia, México, Rumanía, Sudáfrica, España, Tanzania y Turquía, y más recientemente Marruecos y Argentina. Para más información, puede visitarse la página web del proyecto ISTL.

Nuestro agradecimiento a los directores de carreras educativas de la Universidad Blas Pascal, a las autoridades de la Escuela de Educación de la Universidad Austral y a los directivos del Instituto Santísima Trinidad por su contribución a la realización del trabajo de campo.

4.6. Referencias

- Angelle, P. S., y DeHart, C. A. (2011). Teacher Perceptions of Teacher Leadership. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Angelle, P. S., y DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership. *Research in Educational Administration y Leadership*, 1(1), 85-119.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación. Fundación Chile.
- Gratacós, G.; Ladrón-de-Guevara, B., y Salazar-Díaz, G. (2024). Liderazgo Docente: Percepciones de la Dirección y del Profesorado. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(3), 317-337. <https://doi.org/10.17583/ijelm.14688>
- Grissom, J.; Egalite, A., y Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.

- Gumus, S.; Bellibas, M. S.; Esen, M., y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education. Background paper prepared for the 2024/5. Global Education Monitoring Report*. Unesco.
- Gurr, D., y Nicholas, D. (2023). Teacher and middle leadership: Resolving conceptual confusion to advance the knowledge base of teacher leadership. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 5-22. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.2>
- Hargreaves, A. (2025). Teacher Leadership in a Time of Inclusion, Innovation, and Collaboration. En P. Liu y L. M. Thien (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change* (pp. 9-26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032712574-3>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership y Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: Evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 227-248). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Harris, A., y Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership y Management*, 43(5), 449-453. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>
- Lazaridou, A., y Thomaidou, S. (2025). Fostering the Evolution of Teacher Leadership in Greek Schools. *European Journal of Educational Management*, 8(1), 63-74. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.63>
- Leithwood, K.; Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>

- Lusquiños, C. (2021). *Liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en escuelas primarias*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700308>
- Narodowski, M. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Argentina*. <https://doi.org/10.54676/SLHI7304>
- Nguyen, D.; Harris, A., y Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Schaap, H.; Oolbekkink-Marchand, H.; Want, A. van der, y Meijer, P. C. (2025). Patterns of teacher leadership in secondary schools: Empowered, demotivated, and struggling teacher leaders. *Educational Management Administration y Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432251328127>
- Sterret, W. (2022). The Principal as Catalyst for Innovation and Shared Leadership. En N. Bond (Ed.), *The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influences, and Impact* (2nd ed., pp. 155-169). Routledge.
- Tintoré, M.; Gratacós, G., y Ladrón de Guevara, B. (2023). *A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain*. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Vivas, P. L. (2024). *Prácticas de liderazgo para promover y sostener cambios en la matriz tradicional de la Educación Secundaria*. Un estudio de casos [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Depósito digital Tesis Doctorals en Xarxa. <https://hdl.handle.net/2445/217961>
- Vivas, P. L., y Gratacós, G. (2023). Teacher Leadership and School Improvement in Argentina: Why Is It Difficult... Why Is It Urgent? En C. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts. Studies in Educational Leadership* (Vol. 25, pp. 251-271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_10
- Webber, C. (Ed.). (2023) *Teacher Leadership in International Contexts*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6>
- Webber, C. F.; Pineda-Báez, C.; Gratacós, G.; Wachira, N., y Nickel, J. (2023). Who Is Interested in Teacher Leadership and Why? En C. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts. Studies in Educational Leadership* (Vol. 25, pp. 3-25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_1
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership?: Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Narrativas de liderazgo docente: la experiencia vital de una docente española

MIREIA TINTORÉ

Profesora Colaboradora. Universitat Internacional de Catalunya

<https://orcid.org/0000-0002-4993-3691>

Resumen

El liderazgo docente es un campo emergente en España y clave para el cambio educativo. Aunque tiene una larga trayectoria, su conceptualización aún presenta ambigüedades. Se entiende como una influencia del docente sin cargos formales, ejercida dentro y fuera del aula. Esta investigación busca comprender cómo una docente española percibe y ejerce el liderazgo docente a través del relato de su historia de vida profesional. Se utiliza una metodología cualitativa recopilando la información a través de una entrevista semiestructurada y dos cuestionarios (ISTL-1 y «Teacher Leadership Inventory» de Chen, 2022). Los resultados coinciden con la literatura actual y muestran que la docente se reconoce como líder por su compromiso, empatía y capacidad de trabajo y cooperación. Destaca en la promoción del aprendizaje profesional, colaboración interna y participación en decisiones escolares; sin embargo, evidencia limitaciones en su capacidad de incidencia en contextos externos a la escuela. También promueve la innovación, inclusión y mejora escolar. Desde su perspectiva, el liderazgo docente requiere experiencia, *expertise*, colaboración, confianza organizativa y autonomía. A pesar de encontrar obstáculos, como el individualismo docente, su liderazgo ha generado un impacto positivo. Se destaca la necesidad de fortalecer la formación formal en liderazgo docente y la importancia del profesionalismo colaborativo como marco de desarrollo.

Palabras clave: liderazgo docente; historias de vida; mejora escolar.

5.1. Introducción

El liderazgo docente es un tema todavía poco explorado, pero de larga trayectoria, como muestran los numerosos relatos sobre maestros inspiradores (Sammons *et al.*, 2016). Encontramos investigaciones sobre el tópico desde los años ochenta del pasado siglo (Hargreaves, 2025), pero en las dos últimas décadas el estudio del liderazgo se ha extendido con fuerza desde la cúspide hacia otros lugares de la organización (Gurr *et al.*, 2025). En la actualidad, es un tema de investigación emergente en España (Tintoré *et al.*, 2023) y se considera esencial para fomentar el cambio y la innovación en los centros educativos (Chen, 2022; Hargreaves, 2025; Webber, 2023).

Chen (2022) observa aspectos muy positivos (y algunos negativos) en el liderazgo docente y señala que:

La literatura existente ha identificado la importancia del liderazgo docente para los líderes docentes, colegas, líderes escolares y escuelas, e incluso más allá (Harris *et al.*, 2019). Algunos estudios indican que el liderazgo docente aumenta los sentimientos positivos y el crecimiento profesional (Avidov-Ungar y Reingold, 2018), la capacidad de liderazgo (Chamberland, 2009), mejorar las relaciones de los líderes docentes con sus colegas (Nicholson *et al.*, 2017) y líderes escolares (Margolis, 2012), y el bienestar (Cherkowski, 2018). Por el contrario, los líderes docentes pueden sufrir estrés y dificultades al cumplir con sus tareas diarias, además de su rol adicional como líderes docentes (Baecher, 2012). Asimismo, el liderazgo docente promueve una cultura de aprendizaje profesional en la escuela (Wieczorek y Lear, 2018) y apoya el liderazgo de los directores. (Zhang y Henderson, 2018, p. 632)

Por su parte, Savaş *et al.* (2025) han observado otros factores negativos e indican que las prácticas de liderazgo docente pueden llevar «al estrés, al agotamiento, al aislamiento y a la ambigüedad de roles individuales, a los celos y la rivalidad entre pares, y plantean desafíos para promover la colaboración grupal, crean fragmentación operativa y tensiones jerárquicas y conflictos de poder en el ámbito organizacional, y dan como resultado una reducción del tiempo de apoyo a los estudiantes y una cali-

dad de instrucción disminuida a nivel estudiantil» (Savaş *et al.*, 2025, p. 1).

Todavía quedan muchos aspectos por explorar y la conceptualización de «liderazgo docente» sigue presentando dificultades que se van a considerar en relación con el caso que se presenta:

- Durante años, el liderazgo docente ha parecido un *umbrella-term*, un paraguas bajo el que caben todo tipo de liderazgos (York-Barr y Duke, 2004). En la actualidad, los académicos parecen considerar el liderazgo docente como un tipo de liderazgo realizado dentro del aula que, debido a la influencia y autoridad moral de quien lo ejerce, afecta a otros colegas y líderes escolares, e incluso se extiende más allá de la escuela (Gurr *et al.*, 2025; Harris *et al.*, 2019), sin asumir puestos formales de tipo intermedio.
- El liderazgo docente es diferente del liderazgo intermedio (Gurr *et al.*, 2025), pues, aunque muchos líderes intermedios han sido antes líderes docentes sin cargos formales, no todos los líderes docentes acaban ocupando puestos de nivel intermedio.
- En un principio se consideraba líderes docentes a aquellos profesores que destacaban por su liderazgo académico. En la actualidad, el concepto se amplía y los líderes docentes ejercen su influencia en muchos otros aspectos necesarios para la mejora escolar: aspectos relacionales, socioemocionales o corporativos. Resulta también muy relevante la incorporación progresiva de conceptos como inclusión, colaboración o innovación en relación con el liderazgo docente (Hargreaves, 2025).

El objetivo de este capítulo es presentar el caso de una líder docente en España, a partir del relato de su historia de vida, y ver cómo conceptualiza y ejerce el liderazgo en su comunidad. Para ello, se adopta una perspectiva que concibe a los líderes docentes como profesionales con influencia en su entorno, pero sin cargos formales adicionales al de profesora en el aula. Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: ¿Qué percepciones tiene esta profesional sobre el liderazgo docente? ¿Cómo se manifiestan estas percepciones en su caso? ¿Qué com-

petencias ha desarrollado? ¿Cómo se ha formado para ser una líder docente?

5.2. Metodología

La metodología empleada es de tipo cualitativo. Consiste en la narración de una historia de vida profesional (Cowie, 2011) por parte de una persona considerada líder docente. El muestreo fue intencional, ya que la entrevistada era una profesional reconocida como líder docente por sus compañeros, sus directivos y la propia investigadora.

Se utilizan como instrumentos de investigación una entrevista («Entrevista para directivos y profesores sobre liderazgo docente», proyecto ISTL-1) y dos cuestionarios (cuestionario Proyecto ISTL-1 y *Teacher Leadership Inventory*, de Chen, 2022).

La entrevista inicial tuvo una duración de tres horas, completada con otros dos momentos de comprobación de los datos obtenidos en relación con la propia entrevista y con las respuestas de los cuestionarios. Se contó con el consentimiento informado de la entrevistada y la entrevista fue grabada, transcrita y analizada por la investigadora.

Con base en la transcripción, se elaboró el relato de vida y se compartió con la entrevistada para que pudiera hacer las correcciones que estimara oportunas. Los datos obtenidos se analizaron teniendo en cuenta no solo la pauta de la entrevista, sino también los temas más recurrentes en el cuestionario: concepto de liderazgo docente, características de los líderes docentes, ámbitos de influencia de dichos líderes y principales dificultades para ejercer el liderazgo docente.

Aparte de los materiales proporcionados por el proyecto ISTL-1, se han elegido los trabajos de Chen por su actualidad, porque se basan en la investigación anterior y porque han servido de base para otros estudios recientes, como el de Thien y Wang (2025).

La conceptualización de Chen (2022) sobre el liderazgo docente abarca cinco dimensiones: Promoción del aprendizaje profesional, enfoque en el proceso de aprendizaje, fomento de la colaboración colegial, participación en la toma de decisiones y vinculación con familias, profesionales de la educación externos, funcionarios educativos y otros grupos externos.

A efectos de esta investigación, nos centraremos en la etapa en que el sujeto de estudio ejerció solo como profesora y no tuvo ningún tipo de cargos formales, aparte de su responsabilidad en el curso del que se encargaba como tutora, o su normal responsabilidad como docente en el centro educativo.

5.3. Resultados

Durante la entrevista, la docente describe su historia de vida, tal como ha quedado recogida en la transcripción. En estas páginas, organizaremos la información de la entrevista y cuestionarios en un pequeño *portrait* o retrato, y en algunos temas clave (ver tablas 1 y 2).

5.3.1. Retrato

La docente entrevistada tiene una dilatada carrera profesional en la enseñanza infantil y primaria obligatoria de un centro concertado español. Inició su andadura docente en 1990, recién acabada la carrera de maestra, y durante 25 años fue profesora especialista de inglés, profesora tutora en infantil y con posterioridad en primaria. Su buen hacer profesional hizo que, a partir de ese momento y hasta la actualidad, ejerciera cargos formales intermedios, primero como responsable de un ciclo de primaria y más adelante como directora adjunta de toda la enseñanza primaria. Como persona con un rol intermedio, su gran ilusión ha sido siempre formar a los nuevos profesores que se incorporan al centro educativo.

5.3.2. Resultados de la entrevista y cuestionarios

Los resultados de la entrevista y cuestionarios se presentan a continuación sintetizados en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Resumen entrevista y cuestionarios de la líder docente¹

Preguntas	Respuestas	Citas
Conceptualización de liderazgo docente		
Se considera una líder docente	Sí (le cuesta admitirlo)	Más por los hechos y profesionalidad que por las palabras. Por el conocimiento de las materias que imparte, su preocupación por advertir y entender las necesidades de los otros, sus dotes de organización y sus habilidades para impartir clases, comunicarse y motivar. Considera que, con su pasión por reciclarse y aprender, sus ganas de dar lo mejor, puede ser modelo y ejemplo para otros. Lo que distingue a un profesor líder es su empatía y generosidad con los demás, así como las ganas de hacer equipo.
¿Todos los maestros deberían ser líderes docentes?	Sí	No todos lo son. Hay quienes únicamente van a lo suyo, «pueden ser buenos profesionales, pero ego-céntricos».
Qué apoyos necesita el líder docente Qué influye en el éxito como líder docente		Momentos de reflexión, contacto y trato en la organización. Clima de unidad en torno a los objetivos y visión («acuerdo en lo fundamental»), unidad con los líderes medios y superiores, pero con autonomía. Clima de confianza que permita a las personas ser como son y expresar lo que sienten. Características personales: generosidad (ser capaz de aceptar las ideas de otros, entender la visión del equipo o compartir), afabilidad, optimismo, gusto por estar con la gente y hacerla feliz.
Qué obstáculos se presentan al líder docente		Las diferencias irreconciliables de valores o intereses. Ciertas actitudes del profesorado (individualismo, competitividad, críticas...)
Motivaciones para asumir roles de liderazgo docente:		
¿Por qué eligió ser un líder docente?		No lo eligió... sucedió, posiblemente por la forma en que trabajaba
¿Cuál es el mejor momento para ser un líder docente?		Se requiere experiencia y madurez profesional. No es algo inmediato, pero puede formarse mejor al profesorado para ser líder docente
¿Su trabajo como líder docente influyó en sus decisiones sobre buscar roles de liderazgo formal?	Posiblemente	También fue algo que sucedió sin buscar. Posiblemente por la preocupación por las personas, la implicación con la organización, la capacidad de trabajo y las ganas de aprender e innovar

1. En cursiva se han señalado las respuestas correspondientes al cuestionario ISTL. El resto del texto corresponde a la entrevista

Preguntas	Respuestas	Citas
Valores, creencias y actitudes sobre el liderazgo docente:		
¿Cuáles son las principales áreas en las que ve que el liderazgo docente es importante en su comunidad educativa?		<p><i>Existen diversos tipos de líderes: pedagógicos e interesados en las metodologías y la innovación; sociales, grandes creadores de relaciones; y líderes en el plano personal, personas a las que se acude en busca de consejo y que se ocupan del equipo. Los llama «mini-líderes», cada uno con su especialidad.</i></p> <p><i>El liderazgo docente incluye, según se desprende del cuestionario ISTL rellenado por la entrevistada, Innovación en las aulas, Ayudar a los colegas a ser innovadores, Liderar la práctica de evaluación, Liderar la implementación del currículo, Apoyo a docentes noveles, Apoyo a estudiantes con necesidades especiales, Gestión del comportamiento estudiantil, Coordinación con padres y madres, Coordinación con el equipo administrativo escolar, Ofrecer desarrollo profesional, Promoción de la productividad del equipo docente, Apoyo a la diversidad estudiantil, Mejorar sus cualificaciones profesionales, Demostrar mejores habilidades relacionales, Ser un agente de cambio, y Demostrar estrategias prácticas para la inclusión. Sin embargo, la entrevistada no destaca como importantes dos actividades: participar en actividades extra-curriculares y coordinarse con la comunidad.</i></p>
¿Es seguro ser un líder docente?	A veces no	<p>Cualquier nuevo proyecto supone trabajo y algunas personas le comentan: «No te motives tanto que esto implica más horas».</p> <p>Hay problemas con las personas que «van por libre» o las que «no quieren trabajar, son derrotistas o buscan desprestigiar a las que trabajan». Hay críticas por estar alineada con la dirección, aunque en realidad el alineamiento es con la visión.</p>
¿Cómo se relaciona el liderazgo docente con la cultura escolar?		<p>Requiere un clima de confianza, liderazgo distribuido, visión común y compartida, y ambiente de colaboración</p>
¿Cómo se relaciona el liderazgo docente con el cambio y la mejora escolar?		<p>Los líderes docentes son los agentes de cambio que están más sobre el terreno. Para mejorar, no solo hay que centrarse en la innovación pedagógica. Hay que trabajar otros aspectos: cuidar el aspecto socioemocional de las personas, que no se rompan, pensar en todos los miembros de la comunidad educativa y en cómo llegar a todos ellos. Supone mejorar en inclusión.</p>
¿Cuánta autonomía tienen los líderes docentes? ¿Cuánta deben tener?		<p>Los líderes requieren autonomía, pero no es necesario que cada uno «lleve su bandera». Hay que ir a una y aceptar el proyecto educativo o el proyecto de dirección de cada centro.</p>

Preguntas	Respuestas	Citas
Desarrollo informal versus desarrollo formal del liderazgo docente:		
¿Cómo aprenden los docentes a convertirse en líderes docentes?		Se puede aprender a ser líder docente, pero es importante lo que eres, tus aspiraciones y cualidades
¿El desarrollo profesional previo o continuo ayudó a desarrollar su comprensión del liderazgo docente?		Fue escaso y es un aspecto que debe mejorarse
¿Qué tipos de desarrollo profesional se necesitan para apoyar el liderazgo docente?		Hay que querer formarse y tener buenos modelos. La formación «formal» sigue siendo una asignatura pendiente
¿Tuvo usted modelos a seguir o mentores de líderes docentes y, de ser así, qué tan útiles fueron?	Sí	«He aprendido de todos los profesores con los que he trabajado codo a codo», aunque algunos han sido para mí auténticos mentores y es de los que he aprendido más. <i>Entre sus modelos cita a sus colegas, líderes escolares, universidad, proveedores de formación, líderes del sistema y mentores formales o informales. No señala, sin embargo, ni a profesionales de los sindicatos ni a miembros de asociaciones profesionales o comunitarias.</i>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se observa cómo la persona entrevistada se concibe como líder docente y enuncia las características que, a su parecer, la convierten en líder para sus pares. También muestra cómo ha llegado a convertirse en líder y manifiesta la necesidad de una mejor formación en liderazgo.

Tabla 2. Resultados del Teacher Leadership Inventory (TLI) de Chen (2022). Comportamientos de los líderes docentes

Puntúe de 1 a 6: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3, rara vez), 4 (a veces), 5 (frecuentemente), 6 (siempre)	Total (sobre 30)	Promedio
F1. Promoción del aprendizaje profesional (5 ítems)	28	9,3
F2. Centrarse en el proceso de aprendizaje (5 ítems)	28	9,3
F3. Fomento de la colaboración entre compañeros (5 ítems)	22	7,3
F4. Participación en la toma de decisiones (5 ítems)	27	9
F5. Vínculos con instituciones externas a la escuela (5 ítems)	19	6,3

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, la promoción del aprendizaje profesional valora si la docente líder fomenta el aprendizaje profesional entre los miembros del equipo y el uso de datos en el aula para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. El resultado ha sido muy positivo, indicando que esto ocurre en el caso que nos ocupa.

El enfoque en el proceso de aprendizaje se refiere a si la docente líder se focaliza en el aprendizaje del alumnado y en promover el éxito estudiantil. También en este caso el resultado ha sido muy positivo.

El fomento de la colaboración colegial valora si la docente colabora con otros colegas para desarrollar nuevas filosofías de enseñanza y crea oportunidades profesionales para ellos. El resultado mediano se debe a que algunos ítems relacionados con la colaboración dentro de la escuela están valorados muy positivamente, pero los ítems 14 y 15, que se refieren a las relaciones con profesorado fuera de la escuela, reciben escasa puntuación.

La participación en la toma de decisiones se refiere a que la docente líder participa en el logro de objetivos escolares y curriculares, los problemas de gestión, la reestructuración de la cultura y la gestión, la creación de una comunidad profesional activa y la conexión entre líderes escolares y docentes. El resultado ha sido muy positivo, mostrando la existencia de una cultura participativa en la escuela.

La vinculación con instituciones externas muestra la incidencia de la docente líder fuera del ámbito escolar. En la comunicación con otros profesionales de la educación, funcionarios educativos, sindicatos, agrupaciones profesionales y otros grupos externos a la escuela. En este caso, el resultado ha sido bajo y esta dimensión ha sido la peor valorada. Es decir, la influencia de la docente líder es básicamente interna, con una participación política o social limitada.

Si hubiera que calificar numéricamente a esta profesional, según los resultados del TLI, la nota obtenida sería un notable alto (8, 24), dando idea de que se trata de una excelente profesional, líder docente en su aula y en su centro educativo, con las competencias y comportamientos requeridos para un líder docente, pero con necesidad de mejorar sus relaciones con otros profesionales y centros educativos. Las respuestas al cuestionario ISTL-1 para docentes y la propia historia de vida corroboran estos resultados.

Por ejemplo, en el cuestionario ISTL-1, la docente se manifiesta contraria a que el liderazgo docente tenga una dimensión política o activista, concentrándose en servir a la comunidad dentro del centro educativo.

5.4. Discusión

Los resultados de las tablas 1 y 2 están en línea con la literatura sobre el tema. Reilly y Karpersky (2016) señalan algunas características de los líderes docentes que se observan en la profesora entrevistada: durante su trayectoria profesional ha buscado mejorar sus metodologías y prácticas de enseñanza y ayudar al desarrollo de la capacidad de sus colegas, alumnos y resto de la comunidad educativa, promoviendo la innovación, inclusión y colaboración (Hargreaves, 2025). También, en línea con Chen (2022), la docente líder trasciende su influencia profesional fuera de los muros del aula; promueve una cultura de aprendizaje profesional en la escuela; participa de alguna manera en la toma de decisiones; mejora el aprendizaje de los estudiantes en todos los aspectos (no solo en el tema académico), y trabaja por la mejora y el cambio en toda la organización, aunque no acaba de extender su influencia más allá del centro educativo.

En concreto, durante los años en que no asumió cargos formales, apoyó el liderazgo de la dirección (Zhang y Henderson, 2018) y ejerció un indudable liderazgo docente, que mejoró su centro educativo, a la vez que la mejoraba a ella como profesional y la preparaba para ser una líder intermedia.

Todo ello se pudo realizar a pesar de las indudables dificultades que supone un auténtico liderazgo docente (Chen, 2022; Savaş *et al.*, 2025) y que se han podido constatar en la entrevista. En línea con Savaş *et al.* (2025), la entrevistada señala que ciertas actitudes del profesorado (individualismo, competitividad o críticas que pueden ser producto de los celos) le resultan molestas y dificultan su trabajo. Sin embargo, no se siente sola ni tiene un nivel excesivo de estrés; las posibles tensiones tampoco han repercutido en sus relaciones con los alumnos y docentes, ni han detenido su afán de aprendizaje.

Los resultados de los cuestionarios muestran posibilidades de mejora en lo que se refiere a las relaciones con la comunidad,

otras instituciones y profesionales educativos y, en definitiva, fuera de la escuela.

Pese a los desafíos y elementos mejorables, en la persona entrevistada se juntan características de una líder pedagógica, relacional y corporativa, con una influencia que excede a las aulas y se reparte dentro del centro escolar, aunque, en este caso, la influencia no se observa fuera de los límites de la institución.

El liderazgo docente es inseparable de la colaboración docente. Todos los docentes son líderes de sus alumnos en el aula. Pero el liderazgo docente implica necesariamente trabajar con los colegas. «Si no implica colaboración, el liderazgo docente es un liderazgo deficiente o falso. Se trata de obediencia, no de cooperación ni compañerismo» (Hargreaves, 2025, p. 11). Precisamente porque la docente líder genera diálogo y colaboración, el presente ejemplo se acerca mucho al modelo de «profesionalismo colaborativo» defendido por Hargreaves y O'Connor (2018, Hargreaves, 2025).

El profesionalismo colaborativo consiste en que los docentes y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje en conjunto para trabajar con todos los estudiantes y desarrollar una vida plena, con sentido, propósito y éxito (Hargreaves y O'Connor, 2018), tal como lo hace nuestra líder docente en colaboración con sus colegas. El liderazgo docente en el profesionalismo colaborativo construye relaciones, se basa en datos, participa en la indagación continua y no rehúye las conversaciones difíciles (Hargreaves, 2025, p. 15); hemos visto ejemplo de todo ello durante la entrevista.

También se ha observado en el presente caso de estudio el deseo de innovación, aprendizaje e inclusión. Y, de un modo más general, ha quedado patente la necesidad de una formación específica en materia de liderazgo docente, una asignatura aún pendiente.

El caso presentado permite concluir que el hecho de no tener roles de poder no impide tener liderazgo (Gurr y Nicholas, 2023). Lo que caracteriza a cualquier líder es que, con independencia de su posición en la organización, actúa como un excelente profesional, con *expertise* en el área donde desempeña sus funciones; desarrolla conexiones personales; crea relaciones; apoya y ayuda a las personas (familias, estudiantes, personal), y desarrolla un ambiente de confianza que impulsa la colabora-

ción. Todas estas características se llevan a la práctica en el caso que nos ocupa.

Al tratarse de un caso único, y en un contexto muy determinado, en modo alguno se ha pretendido generalizar los resultados, pero sí se aspira a mostrar el paralelismo entre las características de la persona estudiada y lo que la literatura académica señala sobre los líderes docentes. La elaboración de más casos, en contextos diversos, será sin duda otra forma de evidenciar esos rasgos comunes y elementos diferenciales que distinguen a las personas capaces de liderar desde las aulas.

Agradecimientos

El presente trabajo forma parte del proyecto ISTL, segunda fase, sobre Liderazgo docente.

5.5. Referencias

- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration y Leadership*, 50(4), 630-648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704> (first published online, 2020)
- Cowie, M. (2011). *New primary leaders*. Continuum.
- Gurr, D., y Nicholas, D. (2023). Teacher and middle leadership: Resolving conceptual confusion to advance the knowledge base of teacher leadership. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 5-22. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.1>
- Gurr, D., Gurr, A., Gurr, Z.; Jarni, B., y Major, S. (2025). Developing Teacher Leaders Leadership. Demands on Four Early Career Teachers. En: P. Liu, y Thien, L.M. (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective* (p. 27-46). Routledge.
- Hargreaves, A. (2025). Teacher Leadership in a time of Inclusion, Innovation and Collaboration. En P. Liu, y Thien, L.M. (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective* (p. 9-25). Routledge.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Harris, A.; Jones, M.; Ismail, N., y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base

- (2003-2017). *School Leadership y Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Liu, P., y Thien, L.M. (Eds.) (2025). *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective*. Routledge
- Reilly P., y Kaspersky, D. (2016). Teacher Leadership and the Evolution of Education: Teachers Leading Change for Student Success. *Journal for Success in High-Need Schools* 12(2), 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sammons, P.; Lindorff, A.M.; Ortega, L., y Kington, A. (2016), Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), pp. 124-144. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0005>
- Savaş, G.; Arslan, K., y Kılınc, A. Ç. (2025). When teacher leadership backfires: Exploring the unintended consequences of teacher leadership. *Educational Management Administration y Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432251325356>
- Thien, L.M., y Wang, S. (2025). Teacher Leadership and Professional Learning Communities in Rural Chinese Primary Schools. An Importance-Performance Map Analysis. En P. Liu, y Thien, L.M. (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective* (pp. 216-239). Routledge.
- Tintoré, M.; Gratacós, G., y Ladrón De Guevara, B. (2023). A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 711-729 <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Webber, C.F. (2023). Teacher Leaders. Cautions and Questions. En C.F. Webber, *Teacher Leadership in International contexts* (pp. 345-348). Springer.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zhang Y., y Henderson, D. (2018) Interactions between principals and teacher leaders in the context of Chinese curriculum reform: A micropolitical perspective. *The Australian Educational Researcher*, 45(5), 603-624. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0275-x>

Estrategias educativas para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje

ESTEFANÍA MARTÍNEZ VALDIVIA

Profesora Titular. Universidad de Jaén

<https://orcid.org/0000-0001-7088-206X>

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ

Profesora Permanente Laboral. Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0002-4458-7339>

DIANA AMBER MONTES

Profesora Titular. Universidad de Jaén

<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

Resumen

Este estudio, en el marco del Proyecto nacional I+D+i «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos» (PID2020-117020GB-I00), analiza los procesos para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje (CPA) en un centro educativo andaluz. Tiene como objetivo principal identificar las actuaciones educativas que contribuyen a la formación de una CPA en el contexto estudiado junto con los desafíos principales con los que puede encontrarse. Se realizó un estudio de caso desde un enfoque metodológico híbrido del CEIP La Cruz de Dúrcal. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas a los diferentes agentes implicados y la observación de campo. Los datos se analizaron con el apoyo del *software* NVivo y fueron sometidos a un proceso de validación dialéctica. Los resultados muestran las actuaciones educativas del centro que contribuyen a la construcción y consolidación de una CPA, organizadas en tres categorías emergentes: roles activos del alumnado, espacios de aprendizaje e intercambio y encuentros dialógicos. De forma paralela se identificaron retos como la sobrecarga de trabajo, la movilidad del profesorado y la necesidad de adaptación. A partir del centro estudiado, se con-

cluye que la transición hacia una CPA es un proceso gradual que requiere compromiso, formación y apertura comunitaria.

Palabras clave: comunidad; liderazgo; estudio de caso; aprendizaje; educación.

6.1. Introducción

Las comunidades profesionales de aprendizaje (en adelante, CPA) tienen una función educativa que se caracteriza por el desarrollo profesional docente y de la dirección, utilizando la reflexión sobre la práctica para conseguir una nueva cultura escolar que sea beneficiosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el centro (Flores *et al.*, 2021b; Fullan, 2015).

A pesar de las bondades de este modelo reconocidas a escala internacional (Barrero *et al.*, 2020; Doğan y Adams, 2018), la escuela andaluza en la que se centra este estudio de caso aún no ha llegado a constituirse como una comunidad profesional de aprendizaje. No obstante, sí reúne un conjunto de rasgos y dimensiones que la acercan a las características de una CPA, tales como su mayor capital social y profesional, la preocupación por el desarrollo de diferentes proyectos educativos, la apuesta por la formación del profesorado, la creación de un ambiente adecuado de trabajo y colaboración, la promoción del liderazgo distribuido, la consideración de la voz de estudiantes y familias, etc. (Aparicio y Sepúlveda, 2018; Hargreaves y O'Connor, 2020; Flores, Bailey y Torres, 2021). Por tanto, se considera pertinente realizar investigaciones como el estudio de caso, enfocadas en esta línea, para comprender los procesos que llevan a cabo las escuelas andaluzas para superar retos de forma progresiva y avanzar hacia la mejora educativa. La presente investigación nace de la necesidad de investigar y recopilar actuaciones que lleva a cabo el equipo directivo de un centro educativo para formar una comunidad profesional de aprendizaje. De este modo, se puede conocer el procedimiento seguido y las actuaciones realizadas por un centro que en la actualidad ha conseguido avanzar de forma positiva en el ámbito académico y social de un modo progresivo, debido al trabajo de coordinación ejercido por el equipo directivo en sintonía con el resto del profesorado y con la comunidad educativa.

Esta investigación forma parte del Proyecto nacional I+D+i «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos» (PID2020-117020GB-I00), concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

6.2. Características, desafíos y liderazgo en las comunidades profesionales de aprendizaje

En la actualidad, la escuela se encuentra en un proceso de transformación promovido por las demandas sociales. Supone un punto de inflexión con respecto al objetivo de lograr una escuela alejada del patrón tradicional y alcanzar un centro educativo donde se desarrolle una educación de calidad. De modo que las comunidades profesionales de aprendizaje nacen como una respuesta nacional ante las sucesivas reformas educativas sin éxito (López y Sánchez, 2021), y es una opción para conseguir la mejora educativa.

Una CPA es una escuela que se sustenta en una cultura colaborativa, el liderazgo distribuido y la reflexión sobre la práctica (Krichesky y Murillo, 2011). Es un centro donde existe un ambiente de confianza y apoyo mutuo, y donde la responsabilidad colectiva es clave para que sea sostenible en el tiempo (García, Martínez e Higuera, 2018; Matthews, 2014). Además, funciona como una «organización que aprende», puesto que, al ser el objetivo la mejora del aprendizaje del estudiante, se promueve el desarrollo profesional del docente y también de la escuela como organización propiamente dicha (Barrero *et al.*, 2020; Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; Vaillant, 2019).

Sin embargo, su consolidación a largo plazo presenta desafíos, como la carga de trabajo, la dinámica de grupo y la resistencia al cambio (Wilson, 2016; Ghavifekr *et al.*, 2017). Por ello, uno de los aspectos principales de una CPA es la necesidad de conocer el objetivo principal que guía al centro educativo, para conseguir que mejore. En este sentido, el papel de los líderes escolares consiste en actuar como dinamizadores del cambio, y entre sus funciones está empoderar a los docentes y facilitar la toma de decisiones colectivas (Camarero-Figuerola *et al.*, 2020; Harris y Jones, 2019). De manera que el liderazgo distribuido

desempeña un papel fundamental al promover la toma de decisiones compartida y la motivación del profesorado (Burns *et al.*, 2017; Azorín *et al.*, 2022). Este enfoque fomenta un clima de confianza y respeto, optimiza los espacios de trabajo colaborativo y permite utilizar datos como evidencia para la mejora continua (Krichesky, 2017). Esta forma de liderar es un modo de crear sistemas de organización y relaciones interpersonales entre el equipo directivo y los líderes intermedios que les permitan reflexionar, organizar y pensar de forma progresiva para poner en marcha las actuaciones de mejora educativa (Azorín *et al.*, 2021; Burns *et al.*, 2017).

Así, las CPA representan un modelo innovador que desafía las estructuras tradicionales y promueve aprendizajes contextualizados y relevantes para la sociedad. Su consolidación depende del trabajo conjunto de la comunidad educativa, la reflexión sobre la práctica y el compromiso con el cambio educativo.

La presente investigación recopila y analiza las actuaciones del equipo directivo de un centro educativo en su transición hacia una CPA. De este modo, se busca comprender el proceso seguido y las estrategias implementadas para fortalecer la colaboración docente y la mejora académica y social. En la actualidad, el centro ha logrado avances significativos gracias al trabajo coordinado del equipo directivo en sintonía con el profesorado y la comunidad educativa.

6.3. Metodología

Esta investigación tiene el objetivo de identificar las actuaciones y estrategias educativas que contribuyen al desarrollo y la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje en el centro educativo estudiado, así como de detectar los retos y desafíos que en este contexto se proponen para continuar creciendo en la dirección de las CPA.

El caso de estudio está centrado en el Centro de Educación Infantil y Primaria La Cruz. Se trata de un colegio público, situado en la localidad granadina de Dúrcal, conocido en la zona por sus innovadores métodos y su apertura comunitaria.

Desde un enfoque híbrido centrado en lo cualitativo, se ha realizado un estudio de caso (Stake, 2013), enfocado en las vo-

ces y relatos de la dirección (Bolívar y Domingo, 2019) y ampliado con la visión del profesorado.

La recogida de datos ha tenido lugar sobre todo por medio de entrevistas semiestructuradas a los diferentes agentes implicados (tres miembros del equipo directivo, tres docentes y el conserje). Los siete informantes se seleccionaron mediante un proceso de bola de nieve. También se obtuvo información mediante la observación de campo, en visitas al centro educativo para conocer sus espacios e instalaciones.

Para el análisis de los datos se combinó el análisis de contenido (Krippendorff, 2018) con notas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016), mediante un análisis inductivo que permitió la emergencia de leitmotivs presentes en el discurso de los informantes. Este proceso se efectuó con ayuda del *software* de análisis cualitativo NVivo. A continuación, se realizó una validación dialéctica de los resultados obtenidos con la colaboración de los informantes clave, para lo que se compartieron y discutieron los resultados con los propios informantes, que tuvieron la oportunidad de matizar, detallar o ajustar los informes de resultados.

6.4. Resultados

Los resultados se presentan organizados en dos partes que responden al doble objetivo de este estudio. En primer lugar, se presentan las principales actuaciones y estrategias educativas aplicadas por el centro estudiado, que evidencian su compromiso comunitario y su acercamiento a la consolidación de una CPA. En segundo lugar, se muestran los principales retos y desafíos que afronta el centro durante este proceso.

6.4.1. Actuaciones y estrategias educativas

Las actuaciones más relevantes del centro educativo estudiado se organizan en tres categorías emergentes del discurso, haciendo alusión al número de informantes que los mencionan y al número de referencias, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Actuaciones y estrategias educativas

ACTUACIONES	Informantes	Referencias
Roles		
Alumnado viajero	1	6
Alumnado ayudante	1	4
Medialecos	2	3
Alumnado dinamizador	1	1
Espacios de aprendizaje e intercambio		
Biblioteca	3	13
Radio	2	8
Patio inclusivo	1	4
Talleres	2	4
Libros al sol	3	3
Buzón de convivencia	1	2
Aula solidaria	1	1
Rincón escucha	1	1
Encuentros dialógicos		
Consejos de familia	2	3
Consejo de primaria	1	2
Claustros de convivencia	1	1
Tutoría compartida	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Concretando la información que se ofrece en la tabla 1, se puede señalar que la categoría «Roles» hace referencia a iniciativas que conceden el rol protagónico al estudiante, asignándole diferentes tareas y funciones que requieren su participación activa. Entre estas iniciativas se encuentra el «alumnado viajero», que colabora en el aprendizaje de estudiantes de otros cursos. Otro de los roles más señalados de este centro son los «medialecos», estudiantes formados en resolución de conflictos y que median en ellos, con el apoyo del «alumnado ayudante». Por otra parte, el rol de «alumnado dinamizador» es una función dentro del programa «Deporte de la escuela». El alumno dinamizador

hace de nexo entre el centro y la monitora deportiva, para que haya coherencia entre los deportes que se practican en el colegio y los que se practican en este programa.

El centro también organiza «Espacios de Aprendizaje e Intercambio», pues cuenta con múltiples escenarios y recursos en los que se practican actividades que promueven la inclusión y el aprendizaje de forma interactiva, tales como la Biblioteca, considerada un espacio dinámico; la Radio, o el Patio inclusivo, que ofrece alternativas deportivas cooperativas, juegos y talleres variados que responden a la diversidad del alumnado; el buzón de convivencia, que ayuda en la resolución de conflictos, entre otros espacios y zonas que crean un ambiente inclusivo y dinámico.

El diálogo es un elemento importante en el centro, por lo que los «Encuentros dialógicos» son frecuentes e implican a los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo. Así, se organizan diversas iniciativas de encuentro y participación que reúnen a diferentes agentes educativos (Consejos de familia, Consejo de Primaria, Claustros de convivencia y Tutoría compartida), lo que pone en valor la importancia dada a la comunicación y al diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, los consejos de familia fueron creados con el objetivo de fomentar la participación de las familias en el centro. Estos consejos, que se convocan al menos una vez por trimestre (y con mayor frecuencia si surge alguna necesidad), tienen lugar entre la directiva del centro y las madres delegadas de cada clase, como representantes encargadas de informar al resto de las familias. Otra de las iniciativas aludidas por la dirección son las tutorías compartidas, que son estrategias para la atención de estudiantes con conductas disruptivas, mediante las cuales se asignan dos tutores al mismo estudiante, que cuenta a su vez con su tutor de clase y con el apoyo de una segunda tutoría ejercida por la jefa de estudios, como experta en convivencia.

6.4.2. Retos y desafíos del centro educativo

Los datos resultantes del análisis evidencian que las actuaciones educativas encaminadas a la formación de una CPA no están exentas de dificultades. Los principales retos y desafíos a los que se enfrenta el centro educativo estudiado se recogen en la tabla 2,

que señala la frecuencia y el número de informantes que aluden a cada reto.

Tabla 2. Retos y desafíos del centro educativo

RETOS	Informantes	Referencias
Cambios	2	8
Formación	2	6
Continuidad	2	6
Sobrecarga de trabajo	3	5
Implicación familiar	1	5
Movilidad del profesorado	3	4

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se puede observar que el reto «Cambios», que alude a la fluctuación de la sociedad y a la necesidad de adaptación por parte de la escuela, es el más mencionado. Esto significa que el centro educativo se esfuerza por ser parte de la sociedad y adecuarse a los ritmos sociales y a las necesidades y demandas de la comunidad.

Uno de los retos tratados por más informantes es la «Sobrecarga de trabajo», lo que indica que este tipo de iniciativas requieren un alto compromiso y esfuerzo por parte del equipo, como se refleja en las palabras de la dirección:

Lo que no puedo hacer aquí lo tengo que hacer en mi casa. Es más trabajo.

La «Movilidad del profesorado» referida a la baja estabilidad del personal docente es otro de los grandes desafíos del centro, pues supone un gran esfuerzo a la hora de promover la «Continuidad» de los proyectos y líneas de actuación del centro. La mejora de la «Implicación familiar» es otro de los retos del equipo docente, que trabaja con ahínco para crear oportunidades y espacios en los que las familias puedan ser partícipes de la vida del centro.

6.5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio de caso permiten dialogar sobre las características del centro educativo analizado con los principios fundamentales de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), al tiempo que revelan los retos concretos que afronta la escuela pública andaluza para consolidarse como una organización que aprende. A partir de las voces del equipo directivo y del profesorado, se evidencia una apuesta decidida por promover un cambio educativo sostenido, basado en la colaboración, el liderazgo compartido y la participación activa de todos los agentes escolares.

En primer lugar, cabe destacar que las actuaciones recogidas, como el fomento de roles activos del alumnado, la creación de espacios de aprendizaje e intercambio o los encuentros dialógicos, suponen una transformación significativa del modelo escolar tradicional. Lejos de reducir la acción educativa a la instrucción individual del docente en el aula, este centro despliega una visión más amplia e inclusiva, que reconoce al alumnado, a las familias y al equipo docente como actores corresponsables del proceso educativo. Esta concepción entronca directamente con el planteamiento de las CPA, que entienden la escuela como una comunidad de práctica donde se reflexiona de forma colectiva sobre la enseñanza y se promueve el desarrollo profesional constante (Hord y Hirsch, 2008; Krichesky y Murillo, 2011).

Uno de los aspectos más significativos observados es el protagonismo concedido al liderazgo pedagógico y distribuido. La experiencia del CEIP La Cruz muestra que un equipo directivo comprometido, con capacidad para articular un propósito compartido, puede dinamizar espacios de participación y dar coherencia a múltiples iniciativas que, de otro modo, quedarían aisladas o desarticuladas. El liderazgo distribuido que se ejerce en este centro no se limita a delegar funciones administrativas, sino que apuesta por empoderar al profesorado, promover la innovación desde la base y legitimar la voz de los actores educativos en la toma de decisiones. Esta estrategia se alinea con lo señalado por autores como Azorín *et al.* (2022) o Harris y Jones (2019), quienes destacan que el liderazgo distribuido constituye un elemento central para la sostenibilidad de las CPA, en tanto que

genera confianza, fomenta la autorregulación profesional y posibilita una cultura organizativa horizontal.

Ahora bien, la transición hacia una CPA no está exenta de dificultades, como muestran claramente los retos identificados en la investigación. La movilidad del profesorado, la sobrecarga laboral, la necesidad de formación continua o la escasa implicación familiar son factores que obstaculizan la consolidación de una cultura profesional colaborativa y orientada al cambio. Estos retos, lejos de ser anecdóticos, reflejan problemas estructurales del sistema educativo que inciden de forma directa en las posibilidades de innovación escolar. Por ejemplo, la alta rotación del profesorado compromete la estabilidad de los proyectos y dificulta la construcción de equipos cohesionados, una condición básica para lograr el aprendizaje organizativo (Wilson, 2016).

Asimismo, la sobrecarga de trabajo ya presente en el discurso de la mayoría de los informantes pone en tensión la capacidad de los docentes para implicarse en dinámicas colaborativas sostenidas. Aunque el compromiso del equipo es incuestionable, resulta necesario que las administraciones educativas reconozcan institucionalmente el tiempo y el esfuerzo que requiere la creación de CPA. Esto implica repensar los horarios escolares, garantizar condiciones laborales favorables y ofrecer espacios de coordinación real y significativa.

En cuanto al vínculo con las familias, el estudio revela un esfuerzo por promover su participación mediante consejos de familia, encuentros dialógicos o actividades comunitarias. Sin embargo, persiste el desafío de ampliar y profundizar esta implicación, en especial en contextos socioeconómicos diversos, donde pueden existir barreras culturales, lingüísticas o de disponibilidad horaria. La inclusión de las familias no debe entenderse como una acción puntual o periférica, sino como parte constitutiva de una comunidad educativa que aprende en red y comparte la responsabilidad del éxito escolar (Bolívar-Ruano, 2013).

Desde una perspectiva metodológica, este estudio aporta también una valiosa contribución al recurrir a un enfoque cualitativo y narrativo que recoge las voces de quienes protagonizan el cambio educativo. Frente a las aproximaciones más normativas o tecnocráticas, esta mirada reconoce la complejidad de los procesos escolares, la diversidad de sus actores y la importancia de contextualizar las transformaciones. Tal y como defienden Bolí-

var y Domingo (2019), la comprensión del cambio educativo exige atender a los relatos, la trayectoria y las experiencias que configuran la vida de las escuelas desde dentro.

En definitiva, este trabajo permite concluir que la construcción de una CPA no es un estado alcanzable de forma inmediata, sino un proceso progresivo, adaptativo y situado. El CEIP La Cruz no se define aún como una CPA formalmente constituida, pero avanza con decisión hacia ese horizonte gracias a la combinación de liderazgo pedagógico, compromiso docente, estructuras colaborativas y apertura comunitaria. Sus logros muestran que el cambio es posible cuando se alinean visión, valores y prácticas, y cuando se reconoce que la mejora educativa es una tarea colectiva y no individual.

Para avanzar en esta línea, sería necesario consolidar políticas educativas que favorezcan la autonomía escolar, la formación permanente del profesorado, la estabilidad de los equipos docentes y el reconocimiento de las buenas prácticas. Además, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otros centros en procesos similares, así como analizar el impacto de estas actuaciones en los aprendizajes del alumnado y en la equidad educativa.

En conclusión, este estudio de caso confirma que el camino hacia una CPA exige compromiso, liderazgo, formación, tiempo y una comunidad dispuesta a repensar siempre. Aunque no está exento de obstáculos, constituye una vía prometedora para transformar la escuela en una organización viva, democrática y orientada al aprendizaje permanente.

Financiación

Proyecto I+D+i «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos» (PID2020-117020GB-I00). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

6.6. Referencias

Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* 44(3) 55-73.

- Azorín, C.; Harris, A., y Jones, M. (2022). Distributed leadership and networking: Exploring the evidence base. En D. M. Netolicky (Ed.), *Future alternatives for educational leadership. Diversity, inclusion, equity, and democracy* (pp. 63-75). Routledge.
- Azorín, C. M. (2021). Networking in Spanish schools: Lights and shadows. *Revista complutense de educación*, 32(4), 537-546. <http://orcid.org/0000-0001-8454-8927>
- 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>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bolívar-Ruano, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12.
- Burns, M. K. (2017). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Camarero-Figuerola, M.; Tierno-García, J. M., y Barrios-Aros, C. (2020). Leadership and school success in disadvantaged contexts: The principals' perspective. *Revista de Educación*, 388, 163-187.
- Doğan, S., y Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Flores, M., Bailey, J., y Torres, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Educare*, 25(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- García, I.; Higuera, M.L., y Martínez, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Ghavifekr, S. (2017). Heads of departments as transformational leaders in schools. Issues and challenges. *MOJEM. Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(3), 119-139.

- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- Harris, A., y Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact. *School Leadership y Management*, 39(1), 1-4.
- Hord, S. M., y Hirsh, S. A. (2008). Making the promise a reality. *Sustaining professional learning communities*, 3.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Krichesky, G. J. (2017). The challenge of leading professional learning communities. A case study on school leadership. En J. Murillo (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación* (pp. 33-40).
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83.
- López, J., y Sánchez, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Matthews, S. H. (2014). *A study of professional learning communities and the effect on teacher practice* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2019). Diretores e comunidades de aprendizagem de professores: um campo em construção. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader. Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.

Comunidades profesionales de aprendizaje como vía para liderar en contextos educativos: adversidades y propuestas de mejora

MARTA OLMO-EXTREMERA

Profesora ayudante doctora. Universidad de la Laguna
<https://orcid.org/0000-0001-6282-4038>

CRISTINA CRUZ GONZÁLEZ

Profesora permanente laboral. Universidad de Málaga
<https://orcid.org/0000-0002-2019-6245>

ANABEL QUESADA CASTELLANO

Doctoranda en Educación. Universidad de Jaén
<https://orcid.org/0009-0005-7541-4560>

CARMEN LUCENA-RODRÍGUEZ

Profesora ayudante doctora. Universidad de Granada
<https://orcid.org/0000-0003-4451-337X>

Resumen

La mejora educativa en contextos complejos no puede entenderse sin atender al papel clave del liderazgo pedagógico y la configuración de culturas organizativas colaborativas. En este escenario, las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y las comunidades de práctica profesional (CPP) han emergido como estructuras fundamentales para consolidar redes de colaboración docente, fomentar la participación activa del profesorado y articular proyectos educativos compartidos. Además, el liderazgo adopta formas distribuidas y resilientes que responden de manera contextualizada a los desafíos de la escuela pública. Con este sentido, se presenta un análisis transversal sobre el liderazgo de diversos estudios de caso de centros educativos públicos que funcionan como CPA. Apoyados en una metodología cualitativa y con un análisis temático de los casos, es

posible ilustrar cómo se han construido estas comunidades con diferentes modelos de liderazgo. Entre los resultados, se destaca cómo distintos centros educativos situados en contextos desafiantes han desarrollado liderazgos capaces de activar procesos de mejora sostenibles, inclusivos y centrados en el desarrollo profesional docente. A su vez, las conclusiones revelan que cada escuela responde a condiciones singulares, aunque se identifican patrones comunes en los enfoques de liderazgo ejercidos y su papel en la consolidación de CPA y CPP.

Palabras clave: liderazgo; comunidad profesional de aprendizaje; desafíos; mejora; comunidad de práctica profesional.

7.1. Introducción

El liderazgo, lejos de entenderse como una función unipersonal o jerárquica, apuesta por estrategias de enseñanza eficaces, establece redes entre escuela y comunidad y avanza hacia la innovación docente y pedagógica. Con esta articulación de factores, el liderazgo es considerado un elemento esencial para la consolidación de escuelas que avanzan hacia comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de práctica profesional a través de acciones que capaciten para reimaginar la función de los centros, dinamicen la organización de las escuelas desde gobernanzas distribuidas y transformen los espacios escolares en ambientes positivos y de cuidado (Ruy *et al.*, 2020).

Hablar de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) supone hablar de una forma de organización profesional y educativa, en la que los miembros que la componen reflexionan sobre su propia práctica profesional, desde una perspectiva colaborativa y colegiada, teniendo como fin la mejora escolar. De esta manera, el trabajo en equipo, la resolución de problemas desde la unión profesional horizontal y el sentimiento compartido por un mismo fin es esencial en este tipo de transformación educativa (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018).

Partiendo de la misma naturaleza que las CPA, nos encontramos las comunidades de práctica profesional (CPP). Sin embargo, estas ponen su foco en el desarrollo y creación de conocimiento práctico compartido, que sea útil para profesionales dedicados a la educación. De esta manera, se organizan de forma más flexible y desde la propia necesidad y motivación del grupo profesional (Barrero, Domingo y Fernández, 2020). En ambas,

el liderazgo supone un motor de acción, donde la colaboración, la reflexión y la responsabilidad compartida no son solo una mera tarea, sino un propósito que cumplir.

Del mismo modo, y tal y como destacan Bolívar y Domingo (2024), liderar una comunidad profesional de aprendizaje implica construir una organización que aprende, donde los saberes no circulan solo desde la dirección, sino que emergen de la interacción entre todos los actores educativos. Esta perspectiva reconfigura el papel de los equipos directivos como agentes facilitadores y promotores de culturas escolares inclusivas, profesionales y emocionalmente sostenibles. En palabras de Bolívar y Domingo (2024), se trata de liderar «desde dentro», fortaleciendo el capital profesional y el sentido de pertenencia a un colectivo que comparte propósitos, valores y prácticas.

Además, los estudios recientes muestran que este tipo de liderazgo cobra especial relevancia en contextos educativos desafiantes, caracterizados por condiciones socioeconómicas adversas, alta diversidad cultural, dificultades estructurales o una fuerte rotación del profesorado. En tales entornos, el liderazgo no puede limitarse a una gestión técnica de los recursos, sino que ha de conjugar una visión pedagógica, cuidar los vínculos, generar confianza y crear estructuras que favorezcan la participación compartida (Leithwood y Louis, 2011; Azorín *et al.*, 2020).

Con esta mirada, y a partir del análisis de diversos estudios de caso en centros educativos públicos, este capítulo explora cómo se concreta el liderazgo en comunidades profesionales de práctica y aprendizaje. En todos los casos analizados, se identifican elementos comunes que permiten hablar de un liderazgo distribuido, transformador y resiliente, articulado a través de redes internas de colaboración, vínculos con la comunidad y apertura a procesos de innovación pedagógica. Así, en el CEIP Juan Pablo I (Valderrubio), por ejemplo, se observa una gobernanza horizontal con fuerte implicación de familias y agentes externos; mientras que en el IES Aricel (Albolote) destaca un liderazgo sostenido por el trabajo en equipo y una cultura profesional compartida. En otros contextos, como el CEIP Santiago Ramón y Cajal (Ceuta), se aprecia una transformación impulsada por iniciativa docente y apoyada por una dirección que delega y confía. También en centros como La Cruz (Dúrcal) o Jesús María Cristo de la Yedra (Granada) se despliegan formas de liderazgo pedagógico e

inclusivo que apuestan por la construcción de redes, la apertura institucional y la participación democrática de todos los sectores implicados, mientras que el colegio Diocesano San Gabriel (Jaén) desarrolla un liderazgo centrado en la innovación por medio de una metodología humanista. Por su parte, el CEIP Andalucía (Málaga) ofrece un liderazgo orientado a la transformación educativa desde la integración y la inclusión. El hilo conductor que atraviesa estos casos es la consolidación de una comunidad profesional que no solo enseña, sino que también aprende y se transforma. Las CPP y CPA funcionan como palancas de cambio cuando se sustentan en un liderazgo ético, pedagógico y emocionalmente atento, que valora la voz del profesorado, legitima su participación y promueve estructuras flexibles para la toma de decisiones (García-Martínez *et al.*, 2018). En este marco, adquiere especial relevancia el enfoque del liderazgo del cuidado (*care leadership*) (Louis, Murphy y Smylie, 2016), que subraya la importancia de generar climas laborales positivos, relaciones de confianza y una visión humanista del proceso educativo. La capacidad de «sostener» a los equipos, cuidar sus vínculos y ofrecer horizontes compartidos de sentido se convierte en un componente fundamental del liderazgo en tiempos de incertidumbre.

En síntesis, esta introducción ofrece el marco conceptual con el que se analizan, de forma transversal, algunas experiencias de liderazgo en contextos reales de transformación educativa y que funcionan como comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de práctica profesional. La sección siguiente elaborará un análisis temático de los casos, ilustrando cómo se han construido estas comunidades con diferentes modelos de liderazgo, para por último ofrecer una reflexión integrada sobre los aprendizajes que estos procesos aportan al campo del conocimiento pedagógico y organizativo.

7.2. Metodología

La metodología de este estudio se aborda en el marco del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos»

PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

El objetivo principal del estudio es analizar cómo las CPP y las CPA contribuyen al desarrollo educativo con un liderazgo intermedio y la construcción de redes de colaboración en distintos centros escolares (Harris y Jones, 2017). Para responder al objetivo planteado, se utiliza una metodología cualitativa, apoyada en un diseño de estudio de casos múltiples, con lo que se proporciona una mirada exhaustiva de sus realidades escolares (Lochmiller, 2018).

A partir de ello, se seleccionan ocho estudios de caso con contextos desafiantes, que trabajan como comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de práctica profesional (tabla 1) Se utiliza un muestreo intencional heterogéneo, lo que garantiza la diversidad de experiencias educativas (Creswell, 2014), y que responde a criterios estratégicos de liderazgo empleado en los distintos centros que avanzan hacia dichos tipos de comunidades.

Tabla 1. Características definitorias fundamentales de los centros participantes

Centro educativo	Ciudad / Localidad	Rasgos principales identificados en el estudio
IES Aricel	Granada (Albolote)	Equipo docente cohesionado; liderazgo distribuido; gobernanza colegiada; trabajo en red
CEIP La Cruz	Granada (Dúrcal)	Participación de docentes, alumnado y familias; modelo flexible; redes locales; formación continua
CEIP Santiago Ramón y Cajal	Ceuta	Liderazgo resiliente; transformación impulsada por el claustro; cultura colaborativa; apoyo emocional
Jesús María Cristo de la Yedra	Granada	Liderazgo ético; enfoque de cuidado; relaciones sólidas con la comunidad; acompañamiento emocional
CEIP Juan Pablo I	Granada (Valderrubio)	Liderazgo comunitario; redes con familias y agentes externos; gobernanza horizontal; aprendizaje-servicio
Diocesano San Gabriel	Jaén	Liderazgo innovador; perspectiva humanista; trabajo por proyectos; colaboración con universidades
CEIP Andalucía	Málaga	Liderazgo inclusivo; proyectos interdisciplinarios; alianzas comunitarias; resiliencia organizativa

Fuente. Elaboración propia

A su vez, esta metodología combina diversas técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas con docentes y equipos directivos, observación participante y análisis documental. Además, el análisis de los distintos casos se lleva a cabo desde una perspectiva biográfica-narrativa, con técnicas de cascada de profundización reflexiva que captan las experiencias del profesorado y del equipo directivo. Asimismo, proporciona un conocimiento profundo de los significados atribuidos al liderazgo y las acciones que permiten avanzar hacia una comunidad que transforma y evoluciona de forma positiva.

7.3. Resultados

7.3.1. Liderazgo distribuido y horizontal. Liderazgo docente

En varios centros, el liderazgo se ha construido a partir de dinámicas participativas, donde la toma de decisiones no emana solo de la dirección, sino que se comparte entre los distintos actores escolares. Esta forma de liderazgo distribuido, documentada por García-Martínez *et al.* (2018), genera estructuras que empoderan al profesorado y refuerzan el sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa. Como señalaba un docente entrevistado:

Aquí sentimos que las decisiones se construyen entre todos; la dirección nos escucha y nos da espacio real para participar.

Por ejemplo, el IES Aricel destaca por haber consolidado un equipo docente cohesionado y autónomo, capaz de gestionar de forma colectiva la planificación y la toma de decisiones. En este centro, la confianza mutua, el trabajo en red y la implicación compartida han sido claves para sostener una comunidad de práctica sólida, lo que ha permitido avanzar hacia una gobernanza colegiada. Tal como expresó un miembro del claustro:

Cuando confían en ti, trabajas de otra manera; sabes que tu voz cuenta para mejorar el centro.

Un enfoque similar se observa en el CEIP La Cruz, donde la participación de todos los agentes (docentes, alumnado y fami-

lias) se convierte en eje vertebrador de la cultura organizativa. Aquí el liderazgo distribuido ha dado lugar a un modelo flexible, abierto a la innovación y centrado en el fortalecimiento del capital profesional mediante la formación continua, la tutoría entre iguales y la creación de redes con otras instituciones locales. Una docente resumía esta dinámica con estas palabras:

Somos un centro que se mueve porque todas las piezas participan; no hay decisiones en solitario.

7.3.2. Liderazgo transformador y resiliente

Frente a contextos de alta complejidad sociocultural, algunos centros han ejercido un liderazgo resiliente, adaptativo, centrado en el cambio pedagógico y capaz de transformar las adversidades en oportunidades (Olmo-Extremera *et al.*, 2022). En el caso del CEIP Santiago Ramón y Cajal (Ceuta), la transformación ha sido impulsada desde el interior del claustro, con docentes que asumieron de forma progresiva roles de liderazgo y colaboración. La dirección escolar ha actuado como facilitadora, promoviendo espacios de trabajo colectivo, reconociendo las iniciativas individuales y canalizándolas hacia un proyecto educativo común. A pesar de resistencias iniciales, el centro ha logrado desarrollar una cultura colaborativa y emocionalmente sostenida, generando capital social y profesional. Una docente lo expresaba así:

Al principio había dudas, pero, cuando vimos que la dirección apoyaba nuestras ideas, todo empezó a fluir.

Este enfoque resiliente también se evidencia en el Colegio Jesús María Cristo de la Yedra, donde el liderazgo se ha centrado en la inclusión, el acompañamiento emocional y la construcción de relaciones sólidas con la comunidad. Aquí se advierte una forma de liderazgo ético y comprometido con el cuidado, alineado con los principios del *care leadership* (Bolívar y Domingo, 2024) en el que el bienestar, la confianza y la corresponsabilidad son pilares fundamentales de la acción educativa. Como indicaba un docente:

Aquí se cuida a las personas antes que a los papeles; y eso cambia completamente la manera de trabajar.

7.3.3. Liderazgo comunitario e inclusivo

Otros centros han situado la vinculación con el entorno y la participación de la comunidad como elementos estratégicos de su liderazgo. El CEIP Juan Pablo I representa un ejemplo paradigmático de liderazgo comunitario, donde se han tejido redes estables entre familias, docentes, alumnado y agentes externos. Con metodologías como el aprendizaje-servicio y el trabajo por proyectos, el centro ha logrado articular una cultura pedagógica orientada a la transferencia social del aprendizaje. Como afirmaba un miembro del equipo directivo:

La escuela no funciona sin las familias; aquí entran, participan y forman parte de cada proyecto.

La gobernanza horizontal, la apertura institucional y la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa como agentes de cambio son aspectos centrales en este enfoque. Aquí se observa una clara integración del liderazgo con el entorno, que amplía los márgenes tradicionales de la escuela para convertirla en una institución permeable, dialógica y en constante transformación. Una docente lo expresaba de este modo:

Somos un centro de puertas abiertas; la comunidad está dentro y fuera al mismo tiempo.

Además, en estos centros se incorpora de manera transversal el liderazgo del cuidado (Carrasco y Palma, 2024), no solo como forma de gestión emocional interna, sino como estrategia para fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad. Esta perspectiva permite entender la mejora escolar como un proceso relacional y ético, en el que el compromiso mutuo y el reconocimiento de las personas son tan importantes como las estructuras formales.

7.3.4. Liderazgo pedagógico e innovador

Una constante en los centros analizados es la apuesta por un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica, que no se limita a coordinar tareas o gestionar recursos, sino que promueve de forma activa la transformación metodológica, el desarrollo profe-

sional docente y la mejora del aprendizaje. Este tipo de liderazgo, según Bolívar (2019), exige un compromiso explícito con el proyecto educativo, así como la capacidad de generar estructuras que favorezcan la reflexión, la autonomía y la innovación.

El CEIP La Cruz destaca por su foco en la formación continua del profesorado y por la creación de espacios de mediación y convivencia que promueven un aprendizaje integral. La dirección impulsa procesos de evaluación interna, colaboración entre docentes y construcción de redes con otras instituciones locales, todo ello dentro de un marco de corresponsabilidad y mejora continua. La escuela funciona como una comunidad de práctica en expansión, con un fuerte sentido de propósito compartido y apertura a nuevas metodologías, como el trabajo cooperativo y la participación del alumnado en la toma de decisiones. Una maestra resumía esta dinámica diciendo:

Se aprende más trabajando juntos que cada uno por separado.

Por su parte, el Colegio Diocesano San Gabriel presenta un liderazgo centrado en la innovación metodológica desde una perspectiva humanista. Este centro ha incorporado el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como núcleo de su práctica docente, apostando por la personalización del aprendizaje y el trabajo interdepartamental. La dirección fomenta un clima donde el error se considera una oportunidad para crecer, y la evaluación se convierte en una herramienta de mejora, no de control. A través del trabajo en red con universidades y entidades externas, el centro ha consolidado una cultura de innovación compartida que repercute de forma positiva en los resultados académicos y en el bienestar de la comunidad educativa. Un docente comentaba:

Aquí innovar no es moda; es la manera de hacer las cosas.

Sin embargo, en el CEIP Andalucía el liderazgo se orienta a la transformación educativa a través de la integración curricular de proyectos interdisciplinarios con impacto social. Se ha promovido un enfoque metodológico inclusivo que articula el currículo con la realidad del entorno mediante proyectos colaborativos, actividades comunitarias y alianzas con asociaciones locales. La dirección ha creado un entorno de trabajo horizontal en el que

se valora la iniciativa docente y se fomenta el liderazgo de aula como eje vertebrador de la transformación. Este centro destaca por su capacidad de resiliencia organizativa (Olmo-Extremera *et al.*, 2022) ante contextos de alta complejidad social y por haber construido una identidad institucional basada en la participación activa y la innovación pedagógica sostenible.

En todos estos centros, el liderazgo pedagógico se entiende como una estrategia para profesionalizar la cultura docente, establecer un lenguaje común sobre la enseñanza y el aprendizaje, y construir comunidades escolares capaces de generar y transferir conocimiento. Tal como señalan Hallinger y Heck (2014), el liderazgo instruccional efectivo no se limita a supervisar el cumplimiento de estándares, sino que promueve procesos de reflexión crítica, colaboración entre iguales y mejora sistémica desde dentro.

En este sentido, la tabla 2 muestra los resultados principales de esta investigación, los cuales revelan que los centros educativos avanzan hacia comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de práctica profesional, a través de acciones concretas de liderazgo definidas.

Tabla 2. Liderazgo y acciones que definen a una CPA y CPP

Liderazgo	Acciones	Finalidades
Sostenible	Trabajo en equipo. Creación de equipos motores para la transformación educativa	Comunidad práctica profesional
Docente	Transformaciones pedagógicas y didácticas. Desarrollo de redes de apoyo entre docentes	Comunidad práctica profesional
Horizontal y Comunitario	Participación de la comunidad educativa en la gobernanza escolar	Comunidad profesional de aprendizaje
Liderazgo inclusivo	Se cuida, se escucha y se atiende desde las necesidades, demandas y realidades de los discentes, docentes, familias y contexto	Comunidad profesional de aprendizaje
Liderazgo pedagógico	Implementación de pedagogías colaborativas en el aula. Profesionalismo colaborativo	Comunidad práctica profesional
Liderazgo resiliente	Construcción de lazos de apoyo. Desafíos y oportunidades para crecer. Construcción de espacios de reflexión y evaluación de los procesos.	Comunidad práctica profesional

Fuente: Elaboración propia

7.4. Discusión y conclusiones

El análisis transversal de los casos confirma que el liderazgo educativo es un factor clave para consolidar comunidades profesionales sólidas y sostenibles, en especial en contextos desafiantes. Más allá de su dimensión técnica o administrativa, el liderazgo actúa como una brújula pedagógica que orienta, cuida y conecta a los distintos actores de la comunidad escolar. Cuando este liderazgo es distribuido, colaborativo y ético, como muestran los centros analizados, se generan condiciones organizativas que permiten avanzar hacia culturas profesionales más comprometidas con el aprendizaje colectivo, la equidad y la innovación. En palabras de Bolívar y Domingo (2024), liderar una CPA supone «construir organizaciones que aprenden», donde el profesorado no solo participa, sino que asume un papel activo en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos comunes.

Un hallazgo relevante del estudio es el papel central de los equipos docentes como motores del cambio. En todos los casos analizados, se han constituido estructuras (formales o informales) que permiten a los docentes ejercer formas de liderazgo horizontal, vinculado al aula, al proyecto educativo o a la cultura organizativa del centro. Estas formas de liderazgo intermedio contribuyen a democratizar la toma de decisiones, redistribuir la autoridad pedagógica y fortalecer el capital profesional. Así, la comunidad educativa se convierte en un espacio dinámico, de reflexión crítica y mejora continua, en el que cada actor es reconocido como agente de transformación.

Asimismo, destaca la capacidad de los centros para integrar a la comunidad en los procesos educativos, superando el perímetro de la escuela para construir alianzas con familias, instituciones locales y redes externas. Esta apertura ha permitido ampliar el impacto de las CPA y CPP, conectando los aprendizajes escolares con los desafíos sociales del entorno. En este sentido, cobra especial valor la incorporación del liderazgo del cuidado (*care leadership*) como enfoque transversal en muchos de los centros estudiados. Este tipo de liderazgo basado en el reconocimiento, la escucha activa y la generación de vínculos de confianza (Carrasco y Palma, 2024) ha resultado crucial para sostener las dinámicas de colaboración, en especial en entornos donde la incertidumbre, la diversidad y la vulnerabilidad son constantes.

En suma, los casos analizados muestran que la transformación educativa es posible cuando existe una cultura profesional comprometida, un liderazgo distribuido que cuida y empodera, y una comunidad escolar que aprende unida (Azorín, 2020). La experiencia de estos centros ofrece claves replicables en otros contextos: crear estructuras organizativas flexibles, fortalecer el liderazgo pedagógico, promover redes profesionales y abrir la escuela a su entorno. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo se revela no como una posición de poder, sino como un proceso colectivo y ético que pretende generar condiciones para que todos los actores (docentes, alumnado, familias y comunidad) participen de manera activa en la construcción de una escuela más justa, inclusiva y transformadora.

7.5. Referencias

- Aparicio-Molina, C., y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Áhumada-Figueroa, L., y Durán-Fuentes, V. (2024). Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en centros de formación profesional en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 245-261. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2685>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47(2), 237-252.
- Azorín, C.; Harris, A., y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership y Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.164741>
- Barrero, B.; Domingo, J., y Fernández, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2018). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes. Estudio de casos en educación secundaria. En J.C. Torrego

- y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 99-124). Síntesis.
- 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., y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó
- Cabello, S. A., y Chinchurreta Santamaría, J. (2024). Equipos directivos en centros educativos y diversidad cultural: actitudes, recursos y acciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 35-56. <https://doi.org/10.17345/rio32.454>
- Carrasco Sáez, A., y Palma Salinas, I. (2024). Liderar desde el cuidado: Experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- García Martínez, I.; Higuera Rodríguez, M. L., y Martínez Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 21(1), 115-135. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.004>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hargreaves, A., y 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/JPC-06-2020-0039>
- Harris, A.; Jones, M.; Cheah, K. S. L.; Devadason, E., y Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221.
- Leithwood, K., y Louis, K.S. (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Louis, K. S.; Murphy, J., y Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational administra-*

tion quarterly, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

- Olmo-Extremera, M.; Townsend, A. y Domingo Segovia, J. (2022). Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain, *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052758>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 9(16), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73

Liderazgos que dinamizan la autotransformación de las organizaciones¹

VIRGINIA PIEDRA CUEVA

Coordinadora Maestría en Liderazgo Pedagógico y Organizacional.
Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana UCLAEH
<https://orcid.org/0000-0001-9998-7308>

Resumen

América Latina tiene cuentas pendientes en materia de equidad y calidad de los aprendizajes. Prácticas educativas que distan de ser acordes con las necesidades de aprendizaje de las actuales generaciones no son ajenas a ello. Son parte de culturas institucionales e identidades profesionales talladas junto a un modelo pedagógico que obstaculiza la posibilidad de renovarse. Su transformación demanda protagonismo, bienestar y confianza, en espacios que habiliten decisiones, creatividades y errores, base de los aprendizajes y de la creación de nuevos conocimientos. Esta investigación-acción procura herramientas dinamizadoras de los procesos de cambio desde los roles de liderazgo. Recurre a una estrategia basada en la metodología de creación y gestión del conocimiento con directores de centros públicos de los diferentes niveles educativos uruguayos. En una dinámica de formación interactiva entre los directores, la estrategia muestra su capacidad para promover procesos sociales y cognitivos mediados por la acción. Moviliza conocimientos operativos tácitos y promueve su aprovechamiento en la construcción de nuevos saberes, en el marco de relaciones de horizontalidad. Liderazgos con más y mejores herramientas pueden ser impulsores de centros educativos que al generar conocimientos se auto-transforman. Una estrategia que tal vez sea inspiradora en ese sentido.

Palabras clave: liderazgo; desarrollo profesional; cambio organizacional; conocimiento; gestión educativa.

1. Investigación de Tesis de Maestría: Creación y gestión del conocimiento con liderazgos directivos. Hacia la construcción de una didáctica del accionar colectivo, 2023, UCLAEH. Disponible en: https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2023/11/Tesis-V.PiedraCueva_final_30oct.2023_2.pdf

8.1. De prácticas y subjetividades encorsetadas

8.1.1. Pirámides y dicotomías en organizaciones desposeídas

Los roles y formas de relacionarse en las instituciones educativas perpetúan, con su formato de funcionamiento estándar, el trabajo individual, aislado y compartimentado de estudiantes y docentes, con relaciones de poder y control preestablecidas (Perlo, 2009). Una lógica burocrática que prescribe de forma minuciosa roles y métodos que cumplir en una cultura de egoísmo colectivo (Ranjard, 1988) que resguarda cierta omnipotencia docente en las aulas, pero que, de acuerdo con Dejours (1993), «individualiza a los seres humanos ante el sufrimiento» (como se citó en Gather, 2004, p. 67) a la vez que priva «de la libertad de invención y de las posibilidades de adaptar las decisiones al contexto local» (p. 67).

Con su absolutismo epistemológico (Rivero *et al.*, 2020) el modelo pedagógico tradicional obstaculiza la incorporación de nuevas prácticas educativas. Porta una concepción de conocimiento acabado, preexistente y externo a las personas, a ser aprendido y transmitido de forma acumulativa, además de múltiples dicotomías ya arraigadas a estructuras, culturas e identidades: pensar-sentir, saber-actuar, producir-consumir conocimiento, enseñar-aprender, dirigir-ejecutar. En una lógica semiprofesional, una suerte de premio de consolación para medias victorias, para trayectorias honorables, aunque incompletas (Lessard, 1998, como se citó en Gather, 2004, p. 26) ha sido instalada la docencia.

8.1.2. La dolorosa injusticia social que apremia

A la vanguardia en Latinoamérica hasta la mitad del siglo pasado en materia educativa, el país no logra hoy revertir su profunda inequidad educativa. Los egresos de educación media en los últimos 44 años muestran a Uruguay en una de las peores posiciones en América Latina y el Caribe (INEEd, 2024) y que avanza con gran lentitud. Apenas la mitad de la población de 21 a 23 años egresa de la educación obligatoria, pero, si proviene de hogares vulnerables se reduce al 22,5 %, frente al 82 % de los de hogares de altos ingresos. Una inequidad reflejada también en los aprendizajes (INEEd, 2023).

Múltiples aspectos provocan esta realidad y revertirla insumirá procesos difíciles y lentos. Problemas de gobernanza, de formación docente inicial y continua, de contratación docente, se suman a la falta de jerarquización de los roles directivos e inexistencia de políticas educativas a medio y largo plazo. Mientras, los docentes lidian con la permanente heteronomía entre lo prescrito y lo que demanda la realidad (Gather, 2004). La desconfianza y el malestar están instalados. Los docentes perciben que les faltan herramientas para afrontar los actuales desafíos y solo el 20% en el caso de primaria y el 30% en el de secundaria de las comunidades educativas en que se desempeñan son saludables en el ámbito público (INEEd, 2020).

8.1.3. Frónesis funcionales al modelo caduco

La docencia es una profesión de elevada complejidad debido a los procesos que implica (Nermiña *et al.*, 2009). Su desempeño en escenarios psicosociales vivos y cambiantes (Pérez Gómez, 1992), donde interactúan diversidad de factores, hace que deba afrontar todo el tiempo problemas prácticos e imprevisibles, imposibles de resolver mediante reglas o procedimientos. Estas prácticas, difíciles de modificar, contienen aprendizajes sociales que les permiten abordar esos problemas en el marco de su cultura e identidad profesional. Korthagen (2010) las asocia más a la frónesis que a la episteme, pues engloban el «conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales» (p. 7) que posibilitan su accionar en complejos ecosistemas.

8.1.4. Necesidad de reconstruir tiempos, relaciones y estructuras

Si bien Aguerrondo y Vaillant (2015) vislumbran indicios de un nuevo paradigma en las experiencias innovadoras que emergen en los centros educativos en la peculiaridad de cada contexto, desde sus necesidades y la creatividad de docentes y directivos, se trata de experiencias que suelen esfumarse sin dejar aprendizajes en las organizaciones. Transitar de un paradigma que languidece a otro que intenta asomar exige migrar de la lógica individualista de concebir la profesión, con docentes y disciplinas cohesionadas.

dos administrativamente, a la lógica de cohesión pedagógica de una comunidad y organización que aprende (Gather, 2004).

Es necesario reconstruir tiempos, relaciones y estructuras, afirma Hopkins (2017). En ese sentido, ya Blejmar (2013) señala la importancia de generar «contextos organizacionales fértiles» (p. 97), donde la calidad del vínculo, la confianza y la credibilidad permitan conversaciones profundas. Diversos estudios indican que los ambientes favorables al desarrollo de comunidades educativas saludables son aquellos que fomentan la colaboración y la expresión de la creatividad de las personas (Sacchi, 2005), su toma de decisiones y capacidad de autodeterminación (Perrenoud, 1996). La gestión apropiativa, o *empowerment*, insisten Gélinas y Fortin (1996), da significado y sentido a la experiencia y permite asumirla como propia, más cuando pone a prueba las capacidades colectivas (como se citó en Gather, 2004).

Es obvia la relevancia de que los centros formadores de docentes se constituyan en organizaciones capaces de reconstruir tiempos, relaciones y estructuras donde se desarrolle la docencia requerida (Piedra Cueva, 2024).

8.2. De docentes habilitados a la autoría colectiva

8.2.1. Los procesos de autotransformación de las organizaciones

«Cada escuela tiene su propia atmósfera, sus propias vibraciones, que la hacen única» (Gather, 2004, p. 87). Es en ellas, como sistemas de acción colectiva, donde se juega la transformación de sus prácticas y su cultura ante la necesidad de ampliar su repertorio pedagógico «incluso antes de poder, saber o querer situarlas en un nuevo concepto contextual e ideológico» (p. 31).

Como afirma Gore (2021), «construimos el saber de manera colectiva y solo podemos cambiarlo con los demás» (p. 151). El aprendizaje de los docentes ocurre en la trama vincular de pertenencia, en las redes sociocognitivas generadas en el transcurso de su práctica social compartida. Nuevos conceptos son incorporados en las interacciones, contribuciones y acciones de las personas, en procesos donde el lazo social y el conocimiento se encuentran indisolublemente ligados (Lozares *et al.*, 2006).

Cada comunidad de práctica en el seno de su «red de acuerdos explícitos y tácitos» (Gore 2021, p. 153), en procesos de autoría colectiva (Pérez Gómez, 2013), coproduce conocimientos y en circularidad y policontextualidad transforma sus condiciones de existencia a la vez que se autotransforma (Gros, 2008). Esta perspectiva sitúa la transformación de las prácticas en el seno de cada organización, como unidad autónoma, a partir de lo magmático de toda realidad (Najmanovich, 2007, 2017). No es posible predecir lo que va a ocurrir en ellas, solo entender su trama, contribuir a su proceso y facilitar el aprendizaje experiencial (Gros, 2008). En procesos peculiares, a distinto ritmo y en reconfiguraciones sucesivas, las organizaciones aprenden (Perlo, 2009) y transitan procesos de cambio donde los individuos evolucionan de forma complementaria, en «la continuidad del sistema de interacciones y, por tanto, de la orquestación de los *habitus*» (Gather, 2004, p. 121).

Esto significa migrar de la epistemología basada en el sistema de conocimiento experto a la epistemología de la cultura participativa y la inteligencia distribuida, como sostiene Pérez Gómez (2013).

8.2.2. Liderazgos dinamizadores de procesos de desarrollo

El liderazgo, entendido como «proceso de influir en los demás para lograr de mutuo acuerdo propósitos para la organización» (Bolívar *et al.*, 2017, p. 484), es vital en los procesos de cambio, desarrollo de personas y organizaciones. Incide en la mejora de los aprendizajes, el desarrollo profesional docente y el funcionamiento democrático de las organizaciones. Un liderazgo que no es neutro afectivamente y despliega una ética procesual coherente con los valores que promueve (Blejmar, 2013).

Sin embargo, la construcción de capacidades colaborativas y de trabajo en proyectos comunes (Bolívar, 2019) requiere romper con modelos y formas relacionales reñidas con los procesos de desarrollo y bienestar. Es necesario tejer nuevos ecosistemas relacionales donde las personas ocupen el lugar central (Figueroa, 2020), «en un proceso recursivo y no lineal» (Krichesky y Murillo, 2011, p. 29) contextualizado, único e irrepetible. Demanda liderazgos adaptativos y estratégicos que comprenden la singularidad de los procesos de sus instituciones y favorecen sus dinámicas evolutivas (Hopkins, 2017).

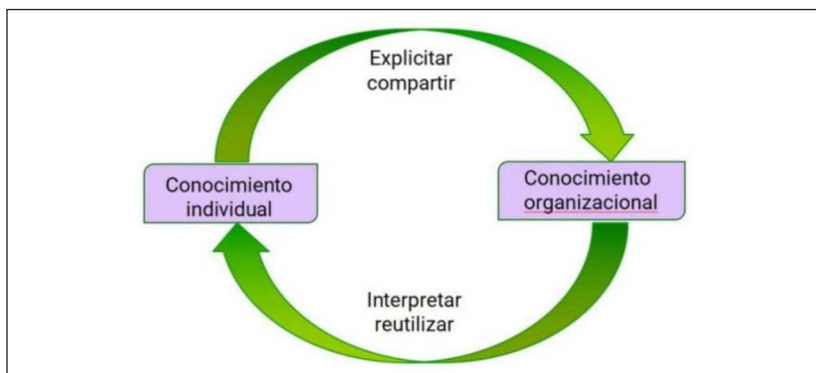
8.3. La investigación: directores en acción

8.3.1. En busca de estrategias dinamizadoras de procesos

Impulsar estos procesos de desarrollo profesional y organizacional exige herramientas que contribuyan a operacionalizarlos. Mientras «muchos directivos escolares siguen formulando la pregunta: ‘¿Qué estrategias de liderazgo logran atraer a las personas y ampliar su repertorio de práctica profesional para la larga travesía?’» (Hopkins, 2017, p. 51), en este trabajo se propone movilizar los conocimientos presentes en las organizaciones como base para la creación de nuevos saberes, con el protagonismo de sus integrantes. Dado que la experiencia está «inextricablemente vinculada a las circunstancias prácticas del entorno en el que sucede» (Lieberman, 2017, p. 78), se plantea generar aprendizajes para quienes participan de la experiencia y para quien investiga.

Se recurre a la metodología de creación y gestión del conocimiento (CGC), vinculada a la innovación y al desarrollo organizativo (Rodríguez, 2009; Gairín *et al.* 2009, Saccchi, 2005, Núñez, 2004, entre otros), asumiendo que el aprendizaje social (Wenger 2000) y la teoría de la acción (Weick, 1979) motorizan la transformación (como se citó en Gore, 2009, 2021). La metodología de CGC promueve la explicitación de los conocimientos tácitos, en un proceso de socialización en el que son reinterpretados y reutilizados en la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de procesos relacionales que habilitan procesos cognitivos de forma recursiva, como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. De conocimiento individual a conocimiento organizacional



Fuente: Elaborado según Rodríguez, 2009, p. 144.

8.3.2. La estrategia diseñada e implementada en la investigación-acción

8.3.2.1. Aspectos metodológicos

Se trata de una investigación-acción de tipo emancipatoria (Carr y Kemmis, 1988, como se citó en Latorre, 2007) cuyo objetivo es la transformación, en el entendido de que la realidad se construye de forma compartida e histórica, es dinámica y divergente. Por ello se evita «el hábito teórico de recurrir a versiones ideales de lo que está ocurriendo en el mundo real para explicarlo» (Lieberman, 2017, p. 67) y se apuesta por el «contacto cercano con eso que está ocurriendo» (p. 67) como modo de comprender los significados y sentidos otorgados.

En esta investigación-acción participaron 6 directores. Para su selección se tuvo en cuenta que los centros pertenecieran a los 4 subsistemas de la ANEP² (primaria, media secundaria, media técnica y formación docente) y que se localizaran en diversos puntos del país, además de la disposición a participar de la experiencia. De los 6 integrantes del grupo CGC, dos pertenecieron a educación media técnica; dos, a formación docente; uno, a primaria, y uno, a secundaria, ubicados en 5 departamentos de los 18 que conforman el país.³

A) Objetivos, unidades de análisis y de observación

- Objetivo general. Comprender el proceso de CGC realizado por un grupo de directivos de centros educativos de los cuatro subsistemas de la ANEP, en un periodo de 5 meses.
- Objetivos específicos. Asegurar las etapas del proceso: observación, registro, sistematización y análisis.
- Unidad de análisis. El grupo de directores y sus equipos.
- Unidad de observación. El proceso promovido con la estrategia de CGC.

B) El diseño de la investigación

Quien investiga se asume como impulsora o dinamizadora de un proceso de CGC en el grupo de directores, con las funciones

2. ANEP: Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

3. Más información en la tesis: https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2023/11/Tesis-V.PiedraCueva_final_30oct.2023_2.pdf

para el rol citadas por Rodríguez (2009). En el transcurso de los 5 meses en que se desarrolla la experiencia, mantiene encuentros quincenales, virtuales y sincrónicos con el grupo de directores (grupo CGC). Cada integrante conforma un pequeño equipo en su centro educativo de no más de 5 personas. Entre directores y equipos totalizan 27 participantes.

Con la colaboración de una observadora externa, se registra cada encuentro y es compartido con el grupo CGC. Una bitácora contiene las observaciones y reflexiones generadas durante el proceso. Se elaboran un documento síntesis y un *padlet* de forma colaborativa, que integran conceptualizaciones compartidas y los diseños de las acciones. Al final del proceso se entrevista a cada director y se realiza un grupo de discusión con cada equipo, como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Repositorio de documentos utilizados en la investigación-acción

Registro del Proceso de CGC		Aplica	Participantes involucrados
Instrumentos durante el proceso	❖ Bitácora	Moderadora/investigadora	Grupo CGC y Equipos (Encuentros EPE)
	❖ Registros de los Encuentros.	Moderadora/investigadora con colaboración de observadora	
Productos del proceso	❖ Documento síntesis	Moderadora/investigadora	Grupo CGC
	❖ Padlet	Grupo CGC	
Instrumentos al final del proceso	❖ Entrevistas	Moderadora/investigadora	6 directores
	❖ Grupos de discusión	Moderadora/investigadora	5 equipos (21 participantes).

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de la estrategia contempla dos etapas: la primera, de 2 meses, y la segunda, de 3 meses. Se puede apreciar en la tabla 2 que en la primera el grupo CGC define un problema común, acuerda un marco conceptual y directores con sus equipos diseñan acciones para su centro educativo en función del problema. Durante la segunda etapa se implementan las acciones a la vez que se ajustan de acuerdo con lo que cada realidad les demanda.

Tabla 2. Etapas de la estrategia implementada y acciones

Componentes de la estrategia	Acciones de quien investiga	Acciones del Grupo CGC
PRIMERA ETAPA		
1. Conformación del grupo y familiarización con la propuesta. Autorización de las autoridades de los Subsistemas de la ANEP.	Elabora un documento inicial. Promueve los encuentros de inmersión en la propuesta. Registra. Gestiona la autorización de la investigación ante las autoridades.	Leen el documento inicial y aceptan su participación en la investigación-acción. Participan en encuentros virtuales quincenales.
2. Conformación de un equipo en cada institución, por parte de los directivos.	Fomenta su concreción.	Integran un equipo de docentes en su centro educativo.
3. Identificación de un problema común y elaboración de un marco teórico que referencie su abordaje.	Impulsa dinámicas de intercambio para la identificación del problema común y coordina los Encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Definen un problema que sea común a los integrantes y centros. Elaboran un marco teórico para el problema. Participan en encuentros virtuales quincenales.
4. Diseño de las acciones en cada centro, en función del problema consensuado.	Impulsa y coordina dinámicas de intercambio y de elaboración de las propuestas de acción en Encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Diseñan las acciones a implementar en sus centros, en conjunto con sus equipos. Participan en encuentros virtuales quincenales.
SEGUNDA ETAPA		
5. De intervención: se implementan las acciones.	Promueve y acompaña el desarrollo de las acciones e intercambios sobre su implementación, en encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas. Registra.	Implementan las acciones en sus centros junto a sus equipos. Participan en encuentros virtuales quincenales.
6. Valoración del proceso por parte del Grupo CGC. Entrevistas a cada director. Grupos de discusión con Equipo de cada centro.	Elabora y aplica los instrumentos. Sistematiza la información recolectada.	Valoran en forma grupal el proceso. Participan de la entrevista individual. Facilitan un grupo de discusión de quien investiga con su Equipo.

Fuente: Elaboración propia.

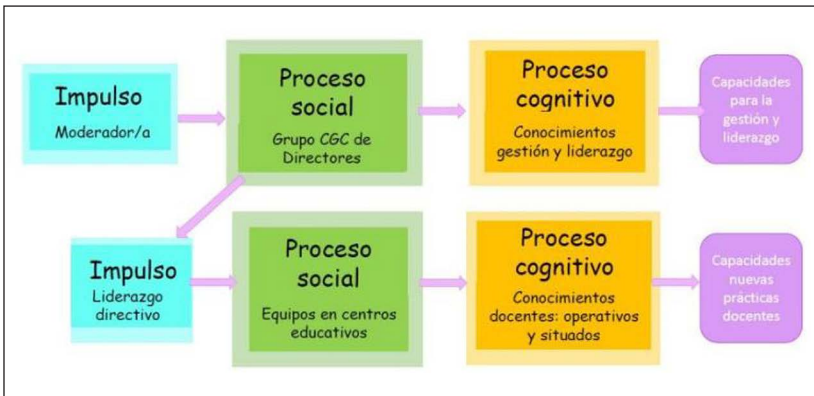
8.3.2.2. Análisis y resultados

A) Dos procesos paralelos

La estrategia permite impulsar un doble proceso. Por un lado, el generado en el grupo de directores y que dinamiza quien investiga, donde ocurre un proceso de formación interactiva entre pa-

res que gradualmente asume características de comunidad profesional de aprendizaje. Por otro lado, el liderazgo por los directores en sus equipos, que asumen diferentes modos de organizarse, diseñar e implementar sus acciones. En ambos se dan subprocesos sociales y subprocesos cognitivos, con diferente magnitud y foco en el que se centran los aprendizajes, tal como se representa en la figura 2.

Figura 2. La estrategia implementada y los dos subprocesos que genera



Fuente: Elaboración propia.

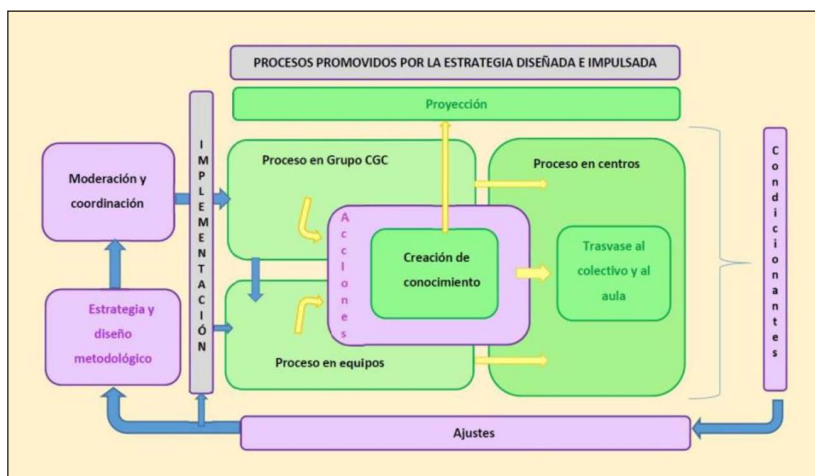
B) Dimensiones de análisis

El análisis es realizado en función de dos dimensiones:

- a) Los procesos promovidos por la estrategia diseñada e impulsada, dimensión que se desagrega en a.1 procesos grupales, a.2 procesos de creación y gestión del conocimiento en el grupo de directores, a.3 procesos en los centros y trasvase a las aulas.
- b) La implementación se desagrega en b.1 rol de moderación y dinamización, b.2 condicionantes para el desarrollo del proceso, sus obstáculos y sus facilitadores, b.3 ajustes de la estrategia o su implementación. Las dos variables y las categorías de análisis pueden visualizarse de manera integrada en el diagrama presentado en la figura 3.
- c) Los procesos promovidos por la estrategia y los componentes que se analizan se muestran en color verde.

d) La implementación y las categorías mencionadas se aprecian en color lila. Las acciones, si bien constituyen parte de la estrategia implementada, son mediadoras de los procesos, a la vez que de la creación de nuevos conocimientos, por lo que aparecen en el centro del diagrama de la figura 3.

Figura 3. Dimensiones de análisis del proceso observado



Fuente: Elaboración propia.

C) Procesos grupales

Constituyen los procesos sociales que luego habilitan los cognitivos o de creación de conocimientos. Se observan en forma directa en el grupo de directores (grupo CGC) a lo largo de los 5 meses en que transcurre la experiencia, donde los vínculos de horizontalidad y confianza facilitan y enriquecen los intercambios. Asume las características de una comunidad profesional de aprendizaje.

El grupo CGC valora el espacio de reflexión y decisión compartido, el sentirse acompañados y la menor soledad en que desempeñan su tarea. Los momentos de encuentro permiten a los directores tomar distancia de los emergentes y las exigencias habituales para detenerse a pensar y reflexionar con sus colegas. Como *amigos críticos*, aportan al diseño de sus acciones desde las diferentes perspectivas que les dan sus subsistemas y niveles educativos.

Los procesos grupales de los equipos se aprecian de forma indirecta a través de la voz de los directores a lo largo de la experiencia y por último en los grupos focales. Aluden al entusiasmo que les genera ser protagonistas al crear e implementar acciones, de las que se apropian. En algún caso, necesitaron apoyo de la moderación para autoafirmarse en la etapa de diseño. Tanto los directivos como sus equipos asignan valor formativo al proceso transitado.

Los procesos transitados en cada centro fueron diferentes, como así sus posibilidades, condiciones de trabajo, liderazgos, formas organizativas dadas por los directivos y sus equipos. Cuando esa organización fue más sistemática, las acciones fueron más elaboradas; sin embargo, la mayor incidencia parece residir en las características del liderazgo y su elección de los integrantes del equipo.

D) Procesos cognitivos y tipos de conocimientos

En el grupo de directores se corrobora la secuencia jerárquica propuesta por Rodríguez (2009) para el proceso cognitivo, sin límites muy precisos entre sus fases: i. Iniciación del problema, ii. Exploración de ideas, iii. Integración de ideas, iv. Comprobación o puesta en práctica. La fase de comprobación o puesta en práctica, la más difícil de concretar para el ámbito educativo, señala el autor, es la que moviliza en mayor medida teorías en uso y conocimientos implícitos.

El tipo de conocimientos presentes en la secuencia se analiza en función de cuatro tipologías ordenadas como se muestra en la tabla 3, de modo que los de menor complejidad para ser desarrollados se ubican en la parte superior y los que implican mayor complejidad en la parte inferior. Los conocimientos movilizados aumentaron en complejidad a medida que se sucedieron las fases mencionadas. En la fase de comprobación es cuando más se explicitan teorías en uso, abundan los conocimientos tácitos y los de tipo operacional práctico (Núñez, 2004), práctico avanzado y conocimiento de los sistemas, así como la creatividad automotivada (Sacchi, 2005) (resaltados con verde más intenso en la tabla 3), que se ven favorecidos por la fase de reflexión, valoración y proyección que se incorpora a esta experiencia.

Tabla 3. Grupo de directores: proceso cognitivo y tipos de conocimiento

Categoría de análisis	Secuencia jerárquica en la Creación del Conocimiento (Rodríguez, 2009)	Tipo de conocimiento			
		Conocimiento en una organización (Núñez, 2004)	Niveles de conocimiento para el intelecto profesional (Sacchi, 2005)	Taxonomía de Bloom (1956) modificada por Anderson y Marzano (2001)	Conocimiento declarativo (Pérez Gómez, 2017)
A. 2 - Proceso de creación y gestión de conocimientos	Iniciación del problema	Conceptual-Metodológico teórico	Conocimiento cognoscitivo o saber qué	Recuperación, recuerdo, memorización, Comprensión, codificación y decodificación	Datos, hechos, informaciones
	Exploración de ideas	Conceptual-Metodológico práctico		Análisis: asociación, clasificación, análisis del error, generalización y especificación.	Categorías y conceptos
	Integración de ideas	Operacional teórico	Conocimiento práctico avanzado o saber cómo Conocimiento de los sistemas o el saber por qué (causa-efecto)	Intervención - utilización del conocimiento. Creación: imaginar, crear, innovar	Proposiciones e ideas
	Comprobación y/o puesta en práctica	Operacional práctico			Modelos, esquemas, mapas y guiones
	Reflexión, valoración y proyección			Creatividad automotivada o interés en el por qué (y en el para qué colectivo)	Evaluación Metacognición, autorregulación

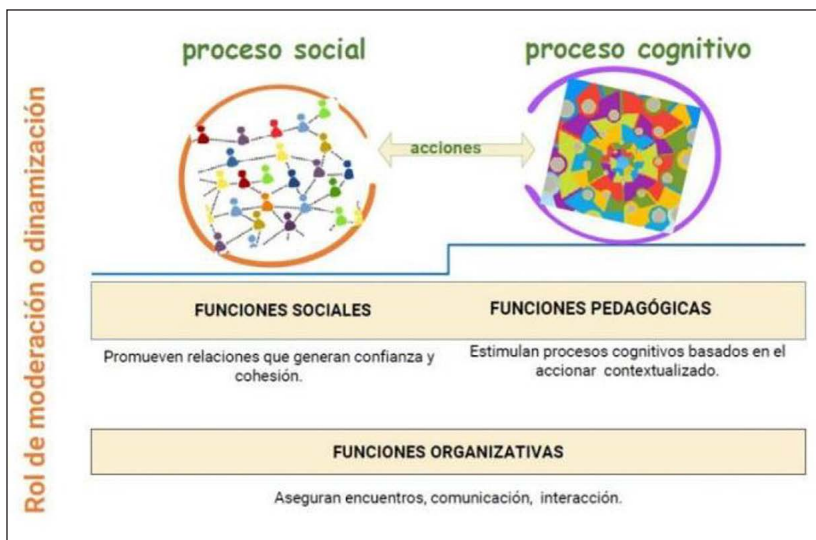
Fuente: Elaboración propia según la secuencia jerárquica de Rodríguez (2009) y tipologías del conocimiento de Núñez (2004), Sacchi (2005), Anderson y Marzano (2001) y Pérez Gómez (2017).

E) Moderación o dinamización

Resulta notoria la importancia de la moderación o dinamización en el avance y consolidación del proceso global y los que en particular se dan en el grupo de CGC, pero también en los equipos. A la moderación le competen tres funciones (Rodríguez, 2009): organizativas, sociales y pedagógicas. Las organizativas aseguran la conformación y funcionamiento del grupo y habilitan su proceso. Implican la necesidad de establecer las dinámicas de trabajo y encuentro, el cumplimiento de las etapas y del cronograma acordado, el registro y la síntesis de ideas y acuerdos, condiciones vitales para dar lugar a las otras dos funciones. Las funciones sociales generan la necesaria horizontalidad y los vínculos de confianza, terreno fértil indispensable para que se desencadenen procesos cognitivos. Las funciones pedagógicas son aquellas estrategias didácticas que promueven intercambios significativos, profundos, desde quien se involucra y a la vez provoca, más como amigo crítico que como aséptico moderador (Rodríguez, 2009).

La relación entre las tres funciones mencionadas se representa en la figura 3, donde las organizativas constituyen la base indispensable para dar lugar a las sociales y estas habilitan el proceso cognitivo mediado por las acciones.

Figura 4. Dimensiones de análisis del proceso observado



Fuente: Elaboración propia.

8.3.2.3. Discusión

La acotada pero intensa experiencia permite un acercamiento al doble potencial de una estrategia basada en la CGC que promueve nuevas tramas relacionales donde se aprovechan e incrementan los conocimientos de actores y organizaciones. La estrategia implementada, basada en la interacción y la acción, favorece la motivación, el empoderamiento, la ampliación de repertorios y la creación de nuevos conocimientos situados, acordes con posibilidades y necesidades de las personas y organizaciones. Impulsa y facilita procesos a medida en el marco de sus contextos.

A la vez que la formación interactiva de directores mejora sus capacidades, se ponen en juego conocimientos tácitos y teorías en uso en el diseño, implementación y ajuste de propuestas surgidas en espacios de horizontalidad y colaboración. Esto favorece el aprendizaje y la creación de conocimientos, y las personas recurren a su propia creatividad para mejorar su realidad.

Entre la realidad y la utopía, impulsar ese flujo transformador (Perlo 2017) parece indispensable en tiempos en que las políticas educativas no logran revertir el malestar ni la inequidad, donde no abundan comunidades educativas saludables ni se

cuestiona el modelo pedagógico que está empecinado en replicar el aparato tecnoburocrático.

Ese flujo transformador requiere que sean reconocidos los saberes presentes en las organizaciones y habilitado el protagonismo de sus integrantes, para que desde la autoría colectiva se instituyan nuevas formas de hacer. Es posible así avanzar hacia la necesaria didáctica del accionar colectivo, en una empoderada y responsable gestión curricular que apunte a la justicia social.

Los liderazgos son vitales en ese camino, así como las estrategias y herramientas que, como la experimentada en esta investigación-acción, contribuyan a hacerlo posible.

8.4. Referencias

- Aguerrondo I., y Vaillant D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef.
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión: Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique. Bs. As.
- Bolívar Botía, A.; Caballero Rodríguez, K., y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506.
- Bolívar, A. (2019). Desarrollo y capacitación de la escuela. Líneas actuales en política y gestión. Monográfico. *Rev. educación y liderazgo educativo*. DYLE N° 1. Univ. Granada.
- Figuroa Llambias, C. (2020). Promoviendo el caos colaborativo y la afectividad para gestionar el conocimiento en la administración pública. En J. Gairín, C. I. Suárez y A. Díaz-Vicario (Editores), *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 132-142). EDO-UAB.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.
- Gairín, J.; Muñoz, J.L., y Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Rev. Ciencias Sociales*, XV (4), 620-634. Maracaibo.
- Gore, E. (2009). Prácticas colectivas y redes de aprendizaje. *Revista IRI-CE. CONICET*, 20, 13-19. UNR.
- Gore, E. (2021). *La vida en las organizaciones: el aprendizaje como acción colectiva*. Granica. Bs. As.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: La producción colaborativa del conocimiento*. Ed. Gedisa.

- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En Weinstein y Muñoz, *Mejoramiento y Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. UDP, Santiago.
- INEED (2020). *Estudio de salud ocupacional docente*. Montevideo.
- INEED (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021/2022*. Tomo 1. Montevideo.
- INEED (2024). *Reporte del Mirador Educativo 9. La esquivada meta del egreso*. Montevideo.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, *Rev. Interuniversitaria*, 68, 83-101. Amsterdam.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE, 9 (1), 65-83. España.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie Fundamentos de la educación. Graó.
- Lieberman, K. (2017). La inteligibilidad reflexiva de lo que ocurre: perspectivas etnometodológicas sobre la comunicación del sentido. *Rev. Enfoques*, XXIX(1), 65-104. Univ. Oregon.
- Lozares Colina, C.; Teves, L., y Muntanyola, D. (2006) Prólogo. Del atomismo al relacionismo: La red sociocognitiva como paradigma de cambio en la concepción de lo social y de la cognición. *Redes. Rev. Hispana Análisis Redes Sociales*, vol. 10, jun. 2006. UAB.
- Nermeña, R.; García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas Profesorado. *Rev. Currículum y Form. Prof.*, 13(2), 1-13 Univ. Granada.
- Núñez, I. P. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Rev. Cubana profesionales de la salud*.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (2013). La era digital. Nuevos desafíos educativos. *Sinéctica* N° 40, versión online Tlaquepaque, enero-junio 2013.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Perlo, C. (2009) *La organización como producto de la acción individual y colectiva: El aprendizaje organizacional*. Capítulo 2. UNR, Rosario.
- Perlo, C. (2017). Autopoiesis y poder. De la jerarquía a la trama de la vida. *Revista Enfoques-Univ. Adventista del Plata*, XXIX(1), 105-121. Argentina.

- Rivero, A.; Hamed, S.; Delord, G., y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las ciencias*, 38-3 (2020). Univ. Sevilla.
- Rodríguez D. (2009). La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores. Un estudio multicaso. Tesis doctoral. UAB.
- Sacchi, S. (2005). *Gestión del conocimiento*. Cátedra de Administración Fac. Ciencias Económicas y Administración. Univ. Trujillo.

El poder del liderazgo transformacional en docentes: factor clave para potenciar organizaciones educativas saludables

MERCEDES VENTURA CAMPOS

Profesora ayudante doctor. Universitat Jaume I (Castellón)

<https://orcid.org/0000-0001-5949-7144>

EMILIA HERNÁNDEZ ONRUBIA

Profesora de Canto. Conservatorio Profesional de Música de Valencia

<https://orcid.org/0009-0001-5995-1084>

NOELIA VENTURA CAMPOS

Profesora titular. Universitat Jaume I (Castellón)

<https://orcid.org/0000-0002-0443-8048>

M. AMPARO CALATAYUD SALOM

Profesora titular. Universidad de Valencia

<https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

Resumen

El liderazgo transformacional ha cobrado una importancia creciente en el ámbito educativo por su capacidad para fomentar entornos colaborativos, emocionalmente seguros y orientados al desarrollo profesional. El presente estudio tiene como objetivo analizar su impacto sobre diversas variables organizativas y psicosociales en un conservatorio profesional de música. Se exploran las relaciones entre el liderazgo transformacional y factores como la coordinación docente, la seguridad psicológica, el clima de apoyo, la confianza vertical, el compromiso organizacional y el sentimiento de pertenencia. Para ello, se aplicó un cuestionario validado a una muestra de 63 docentes (57% hombres) y se emplearon análisis estadísticos descriptivos, correlacionales y de regresión lineal para examinar las asociaciones entre las variables. Los resultados revelan

relaciones significativas entre el liderazgo transformacional y todas las dimensiones estudiadas, destacando su influencia en el compromiso del profesorado, la seguridad psicológica y el clima de apoyo. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de promover este estilo de liderazgo mediante programas de formación continua y políticas educativas centradas en el bienestar del personal docente. En conclusión, el liderazgo transformacional se presenta como un factor clave para fortalecer la cohesión institucional y avanzar hacia comunidades educativas más resilientes y sostenibles.

Palabras clave: liderazgo; políticas educativas; coordinación; seguridad psicológica; compromiso.

9.1. Introducción

El liderazgo escolar se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales en las políticas educativas a escala mundial, siendo reconocido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2008) como un factor determinante para garantizar la calidad educativa. En esta línea, el informe *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2009, impulsado por la OCDE) subraya que el liderazgo escolar es clave para mejorar tanto la eficacia docente como el rendimiento académico del alumnado. Disponer de líderes educativos competentes no solo impulsa los logros académicos, sino que también promueve climas escolares colaborativos y participativos, con un impacto positivo en el bienestar integral de la comunidad educativa.

En la actualidad, quienes asumen funciones de liderazgo en los centros educativos para gestionar equipos de trabajo afrontan el desafío de equilibrar sus responsabilidades pedagógicas con las administrativas, desarrollando competencias multifacéticas (Ventura y Calatayud, 2025) para gestionar tanto los aspectos burocráticos como la gestión pedagógica y organizativa, así como las relaciones interpersonales. Sin embargo, la formación para afrontar estas exigencias sigue siendo insuficiente y poco prioritaria en muchos programas de desarrollo profesional docente. Este déficit ha sido señalado por diversas comunidades autónomas en España, que han comenzado a identificar la necesidad de dotar a los equipos directivos de una capacitación más sólida, con el fin de liderar de manera efectiva y fomentar equipos docentes cohesionados, comprometidos y capaces de soste-

ner procesos de mejora continua. En este contexto, la formación continua y el desarrollo profesional de los y las líderes escolares se consideran elementos clave para implementar con éxito las políticas educativas y contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa y el bienestar de la comunidad educativa.

En este marco, el concepto de liderazgo transformacional cobra gran relevancia, ya que pone énfasis en la capacidad del líder o la líder para inspirar y motivar a los equipos docentes, promoviendo su desarrollo profesional con objetivos compartidos y contribuyendo al bienestar colectivo. Según Bass (1990), el liderazgo transformacional establece relaciones cercanas y significativas con las personas integrantes de los equipos docentes para conocer sus necesidades y habilidades. Estas relaciones se basan en la confianza, la comunicación, el reconocimiento y el apoyo socioemocional, aspectos clave que permiten a las y los líderes docentes conectar de manera efectiva con la comunidad educativa. Como resultado, estas cualidades del liderazgo transformacional tienen un impacto positivo en las cogniciones, emociones y comportamientos de sus equipos colaboradores, promoviendo entornos de bienestar (Labarthe, 2024). Este tipo de liderazgo no solo se concentra en el logro de metas académicas y administrativas, sino también en crear un entorno laboral saludable, donde el bienestar de la comunidad educativa sea una prioridad.

Se ha evidenciado que el liderazgo transformacional no solo contribuye al logro de metas académicas y organizativas, sino que también transforma el clima institucional, promoviendo la satisfacción laboral, la innovación pedagógica y un entorno emocionalmente saludable (Bass y Riggio, 2006). Este estilo de liderazgo genera condiciones que favorecen la seguridad psicológica, la coordinación entre docentes y la cooperación sostenida, aspectos que resultan clave para consolidar culturas escolares resilientes y orientadas al bienestar colectivo (Hargreaves y Fullan, 2012).

En lugar de centrarse en corregir debilidades, las y los líderes transformacionales priorizan la identificación y el desarrollo de las fortalezas individuales y grupales. Esta orientación fortalece la cohesión del equipo, estimula el compromiso institucional y favorece la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto del liderazgo transformacional en una serie de

recursos organizativos y psicológicos relevantes en el ámbito escolar: la coordinación docente, la seguridad psicológica, el clima de apoyo, la confianza vertical, el sentimiento de pertenencia y el compromiso del profesorado con su institución educativa.

9.2. Metodología

El estudio adoptó un diseño no experimental, de tipo correlacional y transversal, dado que se busca explorar relaciones entre variables en un momento determinado, sin manipulación intencionada por parte del investigador.

9.2.1. Muestra y procedimiento

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación financiado por una entidad pública, desarrollado en colaboración entre la universidad y el Conservatorio Profesional de Música de Valencia. El objetivo general del proyecto es fomentar entornos de bienestar psicosocial en instituciones educativas a través de la implementación del modelo de organizaciones saludables y resilientes (HEalthy and Resilient Organization, HERO; Salanova *et al.*, 2012). Este modelo permite analizar en profundidad los recursos y demandas laborales, así como los recursos personales o psicológicos que inciden en la salud psicosocial del personal docente y su desempeño profesional.

En este estudio concreto, se aborda una parte específica del modelo HERO para examinar el papel del liderazgo transformacional y su relación con diversos factores organizativos y psicosociales, tales como los recursos laborales (por ejemplo, coordinación y clima de apoyo), los recursos psicológicos (como la seguridad psicológica y la confianza vertical) y la vinculación afectiva del profesorado con la institución (es decir, el compromiso organizacional y el sentimiento de pertenencia).

La muestra estuvo conformada por un total de 63 docentes del conservatorio, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Este número representa una tasa de participación del 47,37% respecto al total del profesorado convocado para la evaluación. La composición de la muestra fue de un 57% de hom-

bres y un 43 % de mujeres. La participación fue completamente voluntaria y se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

El procedimiento de recogida de datos se realizó de forma estructurada y estandarizada, mediante la aplicación de un cuestionario en línea basado en el modelo HERO, previamente validado en el contexto organizacional educativo. La administración de los instrumentos se llevó a cabo durante el horario laboral, con el consentimiento informado de los participantes y la aprobación ética correspondiente para estudios con personas adultas en el ámbito educativo.

9.2.2. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario autoadministrado estructurado que incluía escalas validadas dentro del marco metodológico del modelo HERO (Salanova *et al.*, 2012).

Todas las variables fueron medidas mediante escalas tipo Likert de 7 puntos, donde 0 corresponde a «nunca» y 6 a «siempre».

Las variables incluidas en el presente estudio son las siguientes:

- Liderazgo transformacional. Medido a través de la escala de Rafferty y Griffin (2004), con cinco ítems representativos del estilo de liderazgo transformacional (e. g., «La dirección reconoce los esfuerzos y logros»).
- Coordinación. Evaluada mediante un ítem específico (e. g., «El personal docente está coordinado»).
- Clima de apoyo. Evaluado con un ítem (e. g., «El personal docente recibe apoyo de sus compañeros/as tanto en circunstancias personales como profesionales»).
- Seguridad psicológica. Medida con una subescala de cuatro ítems (e.g., «El personal docente se siente comprendido y aceptado»).
- Confianza vertical. Evaluada con un ítem (e. g., «Confío en los y las responsables de la organización»).
- Sentimiento de pertenencia. Medido con un ítem (e. g., «Siento que formo parte de esta institución educativa»).
- Compromiso organizacional. Evaluado con un ítem (e. g., «Estoy comprometido/a con el conservatorio y me siento orgulloso/a de pertenecer a él»).

- La selección de los instrumentos se basó en su validez psicométrica y su aplicabilidad en contextos educativos, lo que garantiza la fiabilidad de los resultados obtenidos.

9.2.3. Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos (i.e., medias, desviaciones típicas, frecuencias), análisis de correlaciones bivariadas para explorar asociaciones entre variables, y análisis de regresión lineal simple para examinar el efecto del liderazgo transformacional como variable independiente sobre las variables psicosociales y organizativas seleccionadas. Los datos obtenidos fueron analizados con el *software* estadístico IBM SPSS Statistics, versión 29.0.

9.3. Resultados

El análisis estadístico permitió examinar las relaciones entre el liderazgo transformacional y diversas variables psicosociales y organizativas del entorno educativo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis correlacionales y de regresión lineal simple.

En la tabla 1 se muestran las medias, desviaciones típicas y las correlaciones bivariadas entre las variables del estudio. Los resultados indican que el liderazgo transformacional presentó correlaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables analizadas. En particular, se observaron correlaciones altas con la seguridad psicológica ($r = .65, p < .001$), el clima de apoyo ($r = .63, p < .001$), la confianza vertical ($r = .62, p < .001$), el compromiso organizacional ($r = .68, p < .001$) y, en menor medida, con la coordinación ($r = .21, p < .001$) y el sentido de pertenencia ($r = .41, p < .001$).

Entre las variables organizativas y psicosociales, también se encontraron correlaciones significativas entre sí, destacando en especial la relación entre seguridad psicológica y clima de apoyo ($r = .79, p < .001$), así como la relación entre compromiso organizacional y sentimiento de pertenencia ($r = .68, p < .001$). Estos hallazgos sugieren una red sólida de interrelaciones entre los factores psicosociales y organizativos evaluados.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas (DT) y correlaciones de las variables de estudio (n = 62)

Variabales	Media	DT	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. Liderazgo transformacional	4.13	1.71	-	.21***	.65***	.63***	.62***	.68***	.41***
2. Coordinación	3.82	1.48		-	.66***	.61***	.43***	.50***	.51***
3. Seguridad psicológica	4.69	1.35	-	-	-	.79***	.52***	.58***	.51***
4. Clima de apoyo	3.82	1.48	-	-	-	-	.53***	.58***	.57***
5. Confianza vertical	4.84	1.36	-	-	-	-	-	.74***	.67***
6. Compromiso organizacional	4.69	1.35	-	-	-	-	-	-	.68***
7. Sentido de pertenencia	4.45	1.49		-	-	-	-	-	-

Nota: p = nivel de significación; ***p<.001

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de profundizar en el papel del liderazgo transformacional como predictor de distintos recursos organizativos y psicosociales, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal simple. En todos los modelos, el liderazgo transformacional se introdujo como variable independiente, mientras que las variables dependientes fueron las siguientes: coordinación, seguridad psicológica, clima de apoyo, confianza vertical, sentido de pertenencia y compromiso organizacional. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Regresiones lineales simples con liderazgo transformacional como predictor de variables psicosociales y organizativas (N = 62)

Variable predictora	Variabales dependientes	B	SE B	β
Liderazgo transformacional	Coordinación	.72	.12	.61***
	Seguridad psicológica	.69	.13	.50***
	Clima de apoyo	.72	.11	.63***
	Confianza vertical	.63	.13	.50***
	Compromiso organizacional	.47	.12	.68***
	Sentido de pertenencia	.84	.12	.68***

Nota: p = nivel de significación; ***p<.001

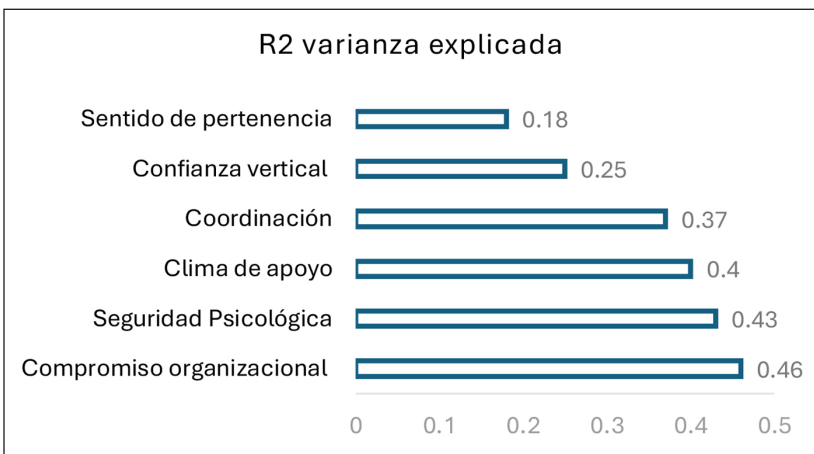
Fuente: Elaboración propia.

Los análisis revelaron que el liderazgo transformacional predice de manera significativa y positiva todas las variables consideradas. En concreto, se observaron efectos notables sobre la coordinación ($\beta = .61$, $p < .001$), la seguridad psicológica ($\beta = .50$, $p < .001$) y el clima de apoyo ($\beta = .63$, $p < .001$), lo cual indica que los docentes que perciben un liderazgo transformacional más elevado tienden a valorar de forma positiva la coordinación interna, la seguridad psicológica en el entorno laboral y un clima de apoyo entre compañeros y compañeras.

Asimismo, el liderazgo transformacional mostró un efecto significativo sobre la confianza vertical ($\beta = .50$, $p < .001$) y reflejó una mayor confianza del profesorado en los niveles jerárquicos superiores de la organización. Por último, se hallaron efectos bastante elevados en relación con el sentido de pertenencia ($\beta = .68$, $p < .001$) y el compromiso organizacional ($\beta = .68$, $p < .001$), lo que sugiere que un liderazgo transformacional efectivo está estrechamente vinculado con una mayor implicación afectiva y actitudinal hacia la institución educativa.

Estos hallazgos subrayan la relevancia del liderazgo transformacional como un factor clave para promover el bienestar psicosocial y organizacional en contextos de formación artística.

Figura 1. Porcentaje de varianza explicada (R^2) por el liderazgo transformacional en cada variable psicosocial y organizativa



Fuente: Elaboración propia.

Para complementar los análisis de regresión lineal simple, se construyó una representación gráfica que resume el impacto del liderazgo transformacional en cada una de las variables dependientes del estudio. Tal como se muestra en la figura 1, el liderazgo explicó entre un 18 % y un 46 % de la varianza en las variables analizadas.

Los niveles más altos de varianza explicada se observaron en el compromiso organizacional ($R^2 = .46$), el clima de apoyo ($R^2 = .40$) y la seguridad psicológica ($R^2 = .43$), lo cual destaca el papel central del liderazgo transformacional en la promoción de entornos educativos positivos. Las variables con menor varianza explicada fueron el sentimiento de pertenencia ($R^2 = .18$) y la confianza vertical ($R^2 = .25$), si bien los valores se mantuvieron en todos los casos dentro de rangos significativos ($p < .001$).

9.4. Discusión

Este estudio refuerza el papel del liderazgo transformacional como un modelo estratégico esencial para impulsar la mejora continua en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos evidencian que este estilo de liderazgo, caracterizado por el apoyo emocional, el reconocimiento individualizado y la construcción de una visión compartida, tiene un impacto significativo en la mejora del entorno organizativo y psicosocial del profesorado.

En consonancia con la literatura previa (Bass y Avolio, 1994; Leithwood y Jantzi, 2006), los hallazgos indican que el liderazgo transformacional no solo influye en aspectos operativos del trabajo docente, como la coordinación de tareas, sino que también fortalece dimensiones psicosociales clave, como la seguridad psicológica, la confianza vertical, el clima de apoyo, el sentimiento de pertenencia y el compromiso organizacional. En conjunto, estas condiciones generan entornos de trabajo más seguros, cooperativos y cohesionados, lo cual se traduce en un mayor bienestar del profesorado y, potencialmente, en mejores resultados educativos.

Diversos autores coinciden en señalar la importancia de estas condiciones. Por ejemplo, Newman *et al.* (2017) subrayan que la seguridad psicológica actúa como un facilitador crítico del aprendizaje, la innovación y el rendimiento, al permitir que las

personas se expresen sin temor al juicio o a repercusiones negativas. Nuestros resultados apoyan esta afirmación, al mostrar que el liderazgo transformacional potencia dicha seguridad, lo que favorece una mayor libertad para expresar ideas, participar en la toma de decisiones y colaborar de forma activa entre colegas.

La confianza, otro eje fundamental, ha sido señalada por Cameron (2011) como uno de los pilares de las culturas organizacionales positivas. Según el autor, su presencia favorece la resiliencia, la colaboración y el compromiso, elementos todos ellos fundamentales en contextos educativos en constante cambio. Del mismo modo, investigaciones recientes (Olvera *et al.*, 2024) han demostrado que los equipos con líderes transformacionales presentan mayores niveles de confianza interna y, en consecuencia, mejor rendimiento, tanto formal como extra-rol. Estas conductas extra-rol, como el apoyo entre colegas, la proactividad o la participación en iniciativas institucionales, resultan esenciales para el desarrollo de comunidades educativas resilientes ante los cambios continuos en la educación.

En esta línea, Seligman (2011) destaca que la cooperación y las relaciones interpersonales positivas son clave para crear entornos donde florecen la innovación y el aprendizaje conjunto. En nuestro estudio, se observa que el liderazgo transformacional favorece un clima donde el profesorado se siente motivado a colaborar, compartir conocimientos y participar de forma activa en proyectos comunes, lo cual no solo enriquece la convivencia institucional, sino que también impacta de forma directa en la calidad educativa y el bienestar del alumnado (Leithwood y Jantzi, 2006).

Además, como señalan Hargreaves y Fullan (2012), los líderes escolares eficaces no se limitan a gestionar recursos, sino que crean capital social, fortalecen redes de colaboración y promueven culturas profesionales sostenibles. Nuestros hallazgos empíricos respaldan esta idea, al mostrar que los efectos del liderazgo transformacional se extienden más allá de la gestión operativa, generando condiciones estructurales y emocionales que favorecen el compromiso institucional.

Desde una perspectiva práctica, estos resultados refuerzan la necesidad de diseñar programas de formación continua para líderes escolares que integren habilidades técnicas y competencias socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva o el manejo de conflictos. Tal enfoque holístico en el desarrollo

del liderazgo educativo es crucial para construir organizaciones emocionalmente sostenibles y orientadas al bienestar colectivo.

No obstante, hay que considerar algunas limitaciones. La muestra utilizada fue de conveniencia y estuvo compuesta solo por docentes de un conservatorio específico, lo cual limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos y regiones. Además, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables. Futuras investigaciones podrían utilizar diseños longitudinales o experimentales que permitan analizar el efecto sostenido de las prácticas de liderazgo transformacional sobre las variables de estudio.

En conclusión, a pesar de las limitaciones del estudio, los hallazgos refuerzan la idea de que un liderazgo centrado en las personas, guiado por objetivos organizativos claros, no solo contribuye al bienestar psicológico del profesorado, sino que también constituye un motor clave para la transformación institucional y la construcción de comunidades educativas más resilientes, cohesionadas y eficaces.

Agradecimientos

Esta investigación se ha podido realizar gracias al proyecto de investigación titulado «Explorando el impacto de las estrategias neurodidácticas sobre el bienestar, actitudes no sexistas y sostenibilidad en un modelo de educación positiva» (24I488.01/1) de la Universitat Jaume I (Castellón), y al proyecto de innovación y transferencia ACORD (Acció Col.laborativa i Recerca Docent 2023-2024 y 2024-2025) de la Generalitat Valenciana con el proyecto titulado «Vibrant en harmonia» del Conservatorio Profesional de Música de Valencia.

9.5. Referencias

- Cameron, K. S. (2011). Responsible leadership as virtuous leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 25-35. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1023-6>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Labarthe Carrara, J. (2024). *Organizaciones educativas saludables. Bienestar de los docentes y su vínculo con la confianza organizacional* (Tesis

- doctoral, Universitat Jaume I.). TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/691912>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: A case study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Newman, A.; Donohue, R., y Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Newman, A.; Donohue, R., y Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- OCDE. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Volumen 1, Políticas y prácticas*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-es>
- Olvera, J.; Acosta-Antognoni, H.; Llorens, S., y Salanova, M. (2024). Sources of trust in the healthcare context: A multilevel relationship with work engagement and organizational outcomes. *Frontiers in Psychology*, 15, 1438872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1438872>
- Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H., y David, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Rafferty, A. E., y Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.009>
- Salanova, M.; Llorens, S.; Cifre, E., y Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group y Organization Management*, 37(6), 785-822. <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- TALIS (2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje*. Ministerio de Educación. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:362d4186-b0e8-4af1-a68d-27b5f5083e8f/pdf-impresion-25-oct-2010-estudio-talis.pdf>
- Ventura, M., y Calatayud-Salom, M. A. (2025). Fomento de las competencias en liderazgo en los programas de magisterio de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana: Una investigación en educación superior. En A. B. Barragán, M. Márquez, S. Fernández y M. C. Pérez (Eds.), *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 339-360). Dykinson S.L.

BLOQUE II: MEJORA

Comunidades de práctica profesional inclusivas. Análisis de tendencias eficaces y comprometidas para contextos educativos

ANTONIO MIÑÁN ESPIGARES

Profesor. Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0002-0291-4207>

JAVIER SÁNCHEZ MENDÍAS

Profesor. Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0002-0799-6010>

JAVIER DE LA HOZ RUIZ

Profesor. Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0001-7670-5662>

BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ

Profesora. Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0002-4636-450X>

Resumen

Las comunidades de práctica profesional se han consolidado como sistemas eficientes de trabajo colaborativo que abordan temas significativos. Sus miembros son liderados por personas comprometidas, que abordan problemas reales y conforman redes de interrelación profesional. La educación inclusiva implica un compromiso social cuyo objetivo prioritario es garantizar la educación a todas las personas, sin excepciones ni matices. El objetivo de este trabajo se centra en conocer los aspectos esenciales y las tendencias que definen a una comunidad de práctica profesional inclusiva. Para ello, se empleó un análisis transversal descriptivo de seis estudios de casos incluidos en un proyecto de investigación. Los resultados obtenidos indican que el propósito compartido, las medidas organizativas, la formación del profesorado y el liderazgo para la

inclusión son cuatro pilares básicos que comparten todos los centros estudiados. El trabajo realizado pone de manifiesto que las comunidades de práctica profesional inclusivas son un sistema organizativo eficaz para satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado en los centros educativos.

Palabras clave: educación inclusiva; liderazgo; estudio de caso.

10.1. Introducción

Los contextos educativos complejos requieren sistemas de trabajo competentes y comprometidos para ofrecer respuestas eficaces y contextualizadas a los diversos problemas que deben gestionar de forma cotidiana. En este sentido, las comunidades de práctica profesional han emergido como estructuras adecuadas que se consolidan a partir de un liderazgo sólido y dan lugar a estructuras organizativas y de gestión capaces de afrontar retos educativos mediante el trabajo cooperativo.

Asimismo, el compromiso con la educación inclusiva es clave para garantizar la atención de las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes. Según Sánchez-Mendías y Miñán (2024), la apuesta por la educación inclusiva debe ser una premisa esencial en cualquier sistema educativo y una responsabilidad compartida para ofrecer una educación de calidad.

En la actualidad, desde diferentes instituciones nacionales e internacionales se trabaja para implementar políticas y modelos educativos donde la inclusión avance y se consolide en las aulas como una cuestión prioritaria de justicia social.

En la búsqueda de una educación de calidad, Hargreaves y Fullan (2020) destacan la necesidad de crear comunidades de trabajo efectivo, donde el liderazgo promueva el desarrollo del capital profesional de los docentes como personas, equipos y profesionales. Asimismo, Domingo (2019) enfatiza la necesidad de potenciar el capital profesional para fortalecer la propuesta de liderazgo, considerándola un factor esencial para que los centros educativos funcionen como verdaderas comunidades de práctica profesional.

Para ello, resulta necesario pasar de la concepción individual de la actividad docente a una visión basada en el trabajo cooperativo. Gairín (2015) indica que los contextos organizativos son

entornos preferentes para promover iniciativas de mejora e innovación considerando lo siguiente:

- a) Se desarrolla una iniciativa, en el plano institucional, que apuesta por la realización de procesos de autoevaluación, programación y acción estratégica dirigidos a la optimización.
- b) Se promueven sistemas colaborativos basados en el diálogo profesional y la puesta en común de experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc.
- c) Se potencian los cambios desde la parte institucional.

Armengol *et al.* (2015) delimitan conceptualmente las comunidades de práctica profesional, definiéndolas como colectivos humanos organizados y estructurados que requieren un proceso de construcción social y un resultado de esa labor colaborativa entre las personas que las conforman.

Las comunidades de práctica profesional favorecen la implicación de los sujetos a través de su participación en un repertorio compartido de naturaleza cultural que, según Wenger (2011), incorpora objetos y procedimientos sistematizados para la dinamización y la organización de la comunidad. Los individuos, al integrarse en ellas, asumen un compromiso recíproco con la comunidad y sus miembros, quienes se implican para compartir procedimientos de actuación ante determinadas situaciones.

Del mismo modo, las comunidades de práctica profesional se caracterizan, según Farnsworth *et al.* (2016), por presentar un fuerte componente social debido a que los aprendizajes se generan en contextos sociales. Del mismo modo, señalan que estas comunidades pueden presentar legitimidad para la participación periférica mediante la conformación de redes entre los miembros más experimentados y los más noveles.

Las comunidades de práctica profesional conllevan dos procesos. Uno inicial de construcción y un segundo de evolución. Según Smith *et al.* (2019), estos procesos deben sustentarse en la confianza interpersonal. Asimismo, señalan la existencia de una serie de factores inherentes a su dinámica de trabajo, entre los que destacan:

- Trabajar en temas significativos para sus miembros.
- Presentar un liderazgo respetado por la comunidad.

- Mostrar niveles de participación determinados que se adapten a los miembros que las componen.
- Funcionar en situaciones problemáticas reales.
- Establecer una red de relaciones que determine el ritmo de las conversaciones y los eventos.

Por otro lado, es preciso destacar que la educación inclusiva persigue como objetivo prioritario garantizar la educación a todas las personas. En este sentido, Murillo *et al.* (2010) destacan que:

[u]na educación equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, con independencia de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural. (p. 171)

Pero ante la concepción que suele gravitar en la sociedad y en la escuela, a veces no tan positiva, es preciso abordar la inclusión y la identificación y eliminación de barreras para que todos y todas tengan igualdad de oportunidades, sea cual sea su origen, género, capacidades o condiciones.

La primera de las barreras es la creencia o convicción que se tenga sobre la diversidad. López Iglesias (2024) incide en la importancia de la diferencia como factor que enriquece el respeto y la inclusión como variables que se unen. Esta sería la manera correcta de entender la atención a la diversidad en los centros educativos. Algunos de los elementos que incluye la definición de inclusión según Ainscow (2010) son:

- a) El aumento de la participación de todos los estudiantes en la cultura, el currículo y la comunidad educativa.
- b) La identificación y eliminación de las barreras que impiden que los estudiantes participen en el proceso educativo, tanto físicas como sociales y emocionales.
- c) La transformación en la forma en que se concibe la educación.

La consideración de la inclusión como un derecho fundamental es clave porque implica que todos los estudiantes, con independencia de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad (Ainscow, 1999, 2010; Ainscow y Echeita, 2011).

Un punto de partida imprescindible para realizar un análisis profundo de la educación inclusiva son los trabajos de Susinos y Rojas (2024) y Parrilla *et al.* (2023), que identifican una serie de áreas prioritarias de actuación, las cuales se muestran en las siguientes líneas:

1. El apoyo. Es necesario un apoyo no tan especializado, sino más colaborativo que beneficie a todo el alumnado y el establecimiento de una red de apoyos entre centros, profesionales y comunidad educativa. Potenciar que el apoyo se lleve a cabo dentro del aula, de manera normalizada, y que el profesorado no esté solo en el aula, sino que cuente con otros profesionales, familias y voluntarios y voluntarias que presten su apoyo.
2. La formación tanto inicial como permanente del profesorado. La formación y la actualización son cuestiones éticas. Echeita (2006) destaca algunas de las competencias necesarias de la formación para la inclusión: tener una actitud reflexiva y crítica, curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas, saber buscar y recopilar información relevante sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre. Ser capaz de trabajar de forma colaborativa, etc.
3. Políticas de primera infancia y atención temprana y modalidades de escolarización del alumnado. Ampliación de la oferta educativa en primer ciclo de Educación Infantil.
4. Políticas de inclusión educativa. Se refieren a indagar sobre las normativas existentes en materia de inclusión y las formas de concretarlas, que a veces son contraproducentes y van en dirección contraria. También hacen referencia a la existencia de centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial.
5. Colaboración con la comunidad educativa. Familias, asociaciones y otras organizaciones sociales en la vida de las escuelas.
6. Respuesta educativa. Este aspecto nos parece especialmente importante, en cuanto se trata de las medidas directas que se llevan a cabo para conseguir una educación inclusiva, derribando barreras. Se trata, por tanto, de las culturas y prácticas inclusivas y de la adopción de medidas tanto organizativas como curriculares, tales como la organización de las tutorías, la codocencia y otras formas metodológicas o estrategias.

7. Programas de educación a lo largo de la vida. Es importante revisar las propuestas formativas, sobre todo las que se sitúan en la parte final del sistema educativo para que sean de calidad y tracen caminos para el trabajo y la independencia.
8. Recursos personales y materiales. Para la educación inclusiva son muy importantes los recursos personales, materiales y tecnológicos.

La fusión de ambos conceptos da lugar a la conformación de comunidades de práctica profesional inclusivas. Miñán y Sánchez-Mendías (2023) señalan que la inclusión educativa debe convertirse en el eje central que permita articular proyectos educativos más justos. Por ello, una comunidad de práctica puede ser un excelente sistema para llevar a cabo la inclusión venciendo retos y barreras.

En esta misma línea, Mortier (2020) defiende que las comunidades de práctica profesional son un magnífico modelo para desarrollar la inclusión, justificándolo en los siguientes aspectos:

- a) Promueve un modelo alternativo a la enseñanza y la innovación caracterizado por ser más horizontal y participativo.
- b) Se basa en la confianza, de modo que la resolución de problemas es conjunta.
- c) Pasa de la teoría más académica a una perspectiva más práctica basada en la experiencia.

Esta investigación se ha enfocado en el análisis de la respuesta educativa, centrada en las medidas organizativas, ya que los casos que estudiamos se centran en aspectos vinculados al liderazgo, el capital social y profesional, el trabajo en equipo, aprender juntos, los apoyos y confianza relacional, el propósito compartido, la implicación docente y enganche del alumnado, la corresponsabilidad y capacidad de agencia, las redes de colaboración profesional e interinstitucional y cómo avanza en comunidad en torno a la inclusión.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es averiguar cuáles son los aspectos esenciales y las tendencias que definen a una comunidad de práctica profesional inclusiva mediante un análisis transversal descriptivo.

10.2. Método

En este trabajo se emplea el análisis transversal descriptivo de seis estudios de caso, realizados dentro del proyecto de investigación que hemos desarrollado, denominado «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos», donde cada caso corresponde a estudios realizados en centros educativos ubicados en provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El análisis transversal de informes de los estudios de caso puede considerarse un enfoque dentro de la investigación analítica. Mediante este análisis transversal examinamos resultados de los estudios elaborados en un momento determinado y obtenemos una instantánea de dicha situación (García Sanz y García Meseguer, 2012).

En dichos estudios de caso, hemos intentado identificar patrones o tendencias según diferentes categorías, relacionados con las comunidades de práctica profesional que apuestan por la inclusión educativa.

10.3. Resultados

En el análisis transversal de los estudios de caso, se han puesto de manifiesto los siguientes patrones o tendencias que comparan los diferentes centros educativos analizados.

10.3.1. Propósito compartido

Para iniciar y mantener una educación inclusiva en un centro educativo es indispensable tener un propósito compartido, una visión y un deseo de conseguir la inclusión de todo el alumnado, sean cuales sean sus condiciones o necesidades.

En esta investigación se ha demostrado que, en todos los casos estudiados, ha habido un denominador común de mejora, transformación y compromiso. Así hemos comprobado este propósito compartido con algunos matices, en los diferentes estudios de caso:

- Medidas para mejorar el centro.
- Compromiso con la comunidad, en una evolución adaptada a las necesidades de cada promoción de estudiantes y familias.
- Compromiso con la educación de calidad de los estudiantes que les permita no solo adaptarse a la sociedad cambiante, sino ser críticos con ella y transformarla, porque no todo vale. Se trata de contextos donde se celebran los éxitos y se mantiene una línea de conexión con los egresados. Se fomenta el compromiso social.
- Creación de un espacio inclusivo que permita que cada una de las personas del centro desarrolle al máximo su potencial.

Podemos destacar que, reuniendo los aspectos esenciales del propósito de los casos estudiados, los elementos vinculados al propósito compartido en una comunidad de práctica profesional inclusiva son los siguientes:

- Actitud positiva ante el saber, el esfuerzo y el trabajo bien hecho.
- Clima de convivencia positivo. Hay que garantizar un entorno seguro y acogedor.
- Respeto y tolerancia con la diversidad de alumnado y familias.
- Desarrollo integral del alumnado en un ambiente de motivación que consolide su autoestima y socialización.

10.3.2. Medidas organizativas

Tras el análisis de los diferentes casos analizados hemos podido comprobar que las comunidades de práctica profesional inclusivas, en su evolución, pasan por dos fases:

- a) Fase de liderazgo, en la cual el director es el líder que influye en un equipo que se convierte en motor de la inclusión en el centro.
- b) Fase de desarrollo, donde el equipo motor influye en la comunidad educativa.

Cabe destacar que esta evolución se desarrolla de manera continua.

10.3.3. Formación del profesorado

Hemos podido comprobar cómo en algunos casos analizados se enfatiza el aprendizaje práctico de estudiantes universitarios, que, al mismo tiempo, aportan innovaciones y *feedback* al profesorado en ejercicio. También se destaca la formación permanente que se produce entre el profesorado del centro, en torno a situaciones y problemas cotidianos, así como entre profesorado de otros centros a través de redes.

10.3.4. Liderazgo para la inclusión

Respecto al liderazgo, en los casos analizados se ha observado el predominio de los siguientes patrones o características:

1. Existencia de un equipo nuclear que promueve la inclusión y distribuye el liderazgo y las responsabilidades.
2. Compromiso con la inclusión y la justicia social.
3. Liderazgo pedagógico y transformacional dirigido a la inclusión.
4. Interés por la mejora, vocación de servicio, responsabilidad, compromiso, gestión, empatía, diálogo, colaboración y respeto a la norma.
5. Confianza y altas expectativas hacia el profesorado.
6. Empatía, cercanía y colaboración
7. Se potencian los líderes intermedios.
8. Proyectos educativos inclusivos, metodologías activas y proyectos innovadores.
9. Decisiones consensuadas, colaboración y coordinación.
10. Existe compromiso y colaboración de las familias.

10.4. Discusión y conclusiones

Entre las diferentes tendencias obtenidas, en el propósito compartido predominan los términos compromiso, respeto y tolerancia a la diversidad. Como indican Susinos y Rojas (2024), la inclusión es el enfoque que ayuda a conformar sociedades más solidarias, más cohesionadas y comprometidas con la justicia social. Para Ocampo (2012), para mejorar la escuela y conseguir

mayor nivel de inclusión es preciso realizar transformaciones estructurales y pensar la diversidad desde una nueva mirada de la diversidad y la desigualdad.

Un denominador común que ha aparecido en nuestros resultados es la existencia de un grupo nuclear que lidera el compromiso del resto de la comunidad. Esta afirmación es coincidente con el trabajo de Susinos y Rojas (2024), quienes destacan que las mejores escuelas para todos requieren un compromiso conjunto y una alerta permanente a las tendencias segregadoras.

Asimismo, hemos comprobado que la formación permanente se produce en torno a situaciones y problemas cotidianos, y en ella destaca la importante actitud reflexiva y crítica, así como el trabajo colaborativo, en línea con lo que señalan Echeita (2006) y Forteza (2010), entre otros.

Los patrones identificados en los estudios de caso son coherentes con las características del liderazgo inclusivo identificadas por autores como Murillo *et al.* (2010), tales como el liderazgo compartido y democrático, la creación de una cultura inclusiva o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Y de autores como Valdés Morales y Gómez-Hurtado (2019), que señalan como características del liderazgo inclusivo la necesidad de estar de acuerdo con la inclusión y promover los valores inclusivos, tomar decisiones sobre el aprendizaje, construir una comunidad cohesionada, mantener buenos profesionales, fomentar los líderes intermedios, compartir un mismo discurso y poner en práctica medidas inclusivas en la organización del centro, incluyendo la presencia de dos profesores o profesoras por aula, grupos interactivos y apoyos dentro del aula. Murillo y Belavi (2022) caracterizan a los líderes democráticos para la justicia social como favorecedores de la sensibilidad, la comprensión y la empatía entre todo el profesorado y la comunidad educativa.

En el futuro inmediato, en palabras de Fullan (2019), la desigualdad se agudizará en la sociedad; incluso va más lejos y afirma que llevará «la cohesión al límite y tal vez la destruirá por completo (p. 115). Esta desigualdad, continúa el autor, debe combatirse y, en ese cometido, los líderes tienen un cometido muy importante. Un líder para la inclusión debe tener algunas de las características que sostiene Fullan (2019) para lo que denomina «un líder con sentido del matiz» y que interpretamos de la siguiente manera, atribuyéndolas a la educación inclusiva.

- Tienen una visión ideal de la educación inclusiva y de un mundo mejor, quieren cambiar el sistema, pero reconocen y trabajan con acciones posibles.
- Ponen de manifiesto una actitud de apertura hacia otras personas y están constantemente aprendiendo.
- Manifiestan sensibilidad y compromiso con el contexto del centro educativo. Teniendo en consideración la diversidad de familias y alumnado.
- Son capaces de comprender razones, causas y justificaciones de determinados comportamientos de docentes, familias y estudiantes, reflexionar sobre las consecuencias que tienen dichos comportamientos y actitudes y poner en marcha acciones que tiendan a contrarrestarlos. Y a fortalecer aquellos comportamientos y actitudes que son favorables a la inclusión, respetuosos y tolerantes con todos.
- Saben dinamizar equipos de trabajo respetando la idiosincrasia de cada persona y fomentando el respeto entre todos. Y sacando lo mejor de cada uno.
- Les dan importancia a las emociones en la relación entre personas, lo que facilita una educación emocional. Consideran que la gestión de las emociones está en el eje central de la convivencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Impulsan al equipo a que tenga éxito, con gran determinación, pero con paciencia y humildad, a pesar de que muchas situaciones relacionadas con el progreso o no de alumnado con más necesidades educativas y vulnerabilidades son apremiantes.
- Distribuyen la responsabilidad, lo que logra instituciones comprometidas. Una escuela inclusiva necesita una estructura organizativa con reparto de responsabilidades y unos mismos principios y formas de actuar.

En cuanto a las limitaciones que presenta el estudio, debemos reseñar que están relacionadas con la imposibilidad de realizar un seguimiento de los cambios en un plazo de tiempo amplio, aunque la naturaleza cualitativa y comprometida de los estudios de casos realizados nos otorga una cercanía con los centros investigados y compartimos los resultados de la investigación.

Ainscow (2003) se preguntaba cuáles son las “palancas” que pueden hacer los sistemas educativos más inclusivos, encuentran-

do 12 factores, de los que extraemos 6, por estar más relacionados con nuestro trabajo:

1. ¿Qué entendemos por inclusión? ¿Todos lo tienen claro?
2. ¿Los líderes ejercen una gestión eficaz para la inclusión? ¿ponen en marcha prácticas positivas y sustituyen las erróneas?
3. ¿Se identifican y eliminan las barreras que impidan la inclusión?
4. ¿Se ponen en práctica medidas de autorreflexión en el centro?
5. ¿Se implementan medidas curriculares para reducir el riesgo de bajo rendimiento y marginación?
6. ¿Existe una estrategia de formación para la inclusión?

De manera coherente con el autor, en nuestro trabajo hemos llegado a la conclusión de que los centros educativos que afrontan la educación inclusiva desde una perspectiva de comunidad de práctica profesional se sustentan en cuatro pilares fundamentales: el propósito compartido, las medidas organizativas, la formación permanente del profesorado y el liderazgo inclusivo. Estos elementos comunes podrían servir de base para la conformación de futuras comunidades que atiendan eficazmente las necesidades individuales del alumnado, mejorando la educación inclusiva.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al proyecto I+D+i: Proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

10.5. Referencias

- Armengol, C.; Navarro, M., y Carnicero, P. (2015). La creación de comunidades de práctica profesional. En J. Gairín (Ed.), *Las Comunidades de Práctica Profesional: Creación desarrollo y evaluación*. Wolters Kulwer.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M. (2010). *Viaje hacia un sistema educativo más inclusivo: Análisis de las barreras y propuestas para la inclusión en las aulas*. Fundación SM.

- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Fundación SM.
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Farnsworth, V.; Kleanthous, I. y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Forteza, M. D. (2010). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 127-144.
- Fullan (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Gairín, J. (2015). *Las Comunidades de Práctica Profesional: Creación desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- García Sanz, M. P., y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M. P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.), *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. Universidad de Murcia.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 27-36. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- López Iglesias, Y. E. (2024). *Educar personalizando, personalizar educando. Una visión inclusiva de la educación*. Plataforma.
- Miñán, A., y Sánchez-Mendías, J. (2023). Inclusión y comunidades de práctica profesional orientadas a la atención de necesidades educativas especiales. En A.S. Jiménez, C.J. Castro, M. Vergara y R.S. Chacón (Eds.), *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación*. (pp. 641-649). Octaedro.
- Mortier, K. (2020). Communities of Practice: a Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 24(3), 329-340.
- Murillo, F. J., y Belavi, G. (2022). Una dirección escolar para tiempos complejos: liderazgo democrático para la justicia social. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (coords.). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis*. Editorial Universidad de Granada.

- Murillo, F. J.; Krichesky, G.; Castro, A.M., y Reyes Hernández, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-187.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva. Transformaciones estructurales y nuevas consciencias para la legitimación de la diversidad*. Editorial Académica Española.
- Parrilla, A.; Susinos, T.; Rojas, S.; Gallego, C.; Arnáiz-Sánchez, P., y De Haro, R. (2023). Un proyecto común de investigación para el análisis de las políticas y las prácticas educativas inclusivas: prioridades y brechas en la inclusión. En P. Arnáiz y R. de Haro (coord.), *Trazando una investigación inclusiva: propuestas de mejora para la práctica educativa*. Dykinson.
- Sánchez-Mendías, J., y Miñán, A. (2024). Conocimientos, experiencias y valores de los futuros maestros sobre educación inclusiva. En A.S. Jiménez, J. A. Quiroga, M. Vegara, I. C. Castillo y L. Silva (Eds.), *Educar para la felicidad* (pp. 956-964). Dykinson.
- Smith, S.; Kempster, S., y Wenger-Trayner, E. (2019). Developing a Program Community of Practice for Leadership Development. *Journal of Management Education*, 43(1), 62-88.
- Susinos, T., y Rojas, S. (coords.) (2024). *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas*. Octaedro.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. STEP Leadership Workshop. University of Oregon.
- Valdés Morales, R. A., y Gómez Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729>

¿Cómo debe ser la *accountability* para favorecer la mejora educativa? Tendencias sobre un tema polémico a partir de discursos de especialistas

LUIS FELIPE DE LA VEGA

Investigador. Universidad Andrés Bello

<https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

Resumen

Introducción. En el presente, el *accountability* educacional ha estado dominado por una perspectiva performativa, orientada por el logro de resultados evaluados de forma externa y asociado a altas consecuencias. Sin embargo, no hay suficiente evidencia que dé cuenta de su efectividad para favorecer la mejora educativa y, a la vez, ha tendido a identificarse la emergencia de propuestas alternativas. **Método.** Se realizó un estudio cualitativo transversal, implementado a través de entrevistas semiestructuradas a doce especialistas internacionales en *accountability*. El objetivo fue identificar qué características serían las más relevantes para priorizar en el diseño y la implementación de este mecanismo, así como cuáles deberían ser las principales responsabilidades de distintos niveles del sistema educativo para impulsar procesos de mejora en este contexto. **Resultados.** Los expertos coincidieron en que el *accountability* efectivo debe priorizar su bidireccionalidad, su visión colectiva y su contextualización. Además, fue posible identificar con claridad responsabilidades clave para cada uno de los tres niveles del sistema: el nivel central debe proveer condiciones y asegurar equidad educativa; el nivel intermedio requiere articular el nivel central y el local y promover la colaboración territorial; el nivel de escuelas requiere privilegiar la realización de procesos formativos de calidad. **Discusión.** Los hallazgos evidencian un consenso en favor de modelos de *accountability* profesional y social. El desafío es traducir este consenso en políticas que fortalezcan confianza, colaboración y aprendizaje colectivo como ejes de mejora educativa.

Palabras clave: *accountability* educacional; performatividad; políticas educacionales; mejora educativa; evaluación educativa.

11.1. Introducción

En el campo educativo, el *accountability* ha sido un mecanismo protagonista de intensos debates y diverso tipo de investigación, en especial a partir de su vinculación con visiones asociadas al paradigma de la Nueva Gestión Pública y la incorporación de componentes de la lógica de mercado en el diseño de algunos sistemas educativos en el mundo (Falabella, 2020). Sus características (que relacionan estrechamente la evaluación externa con consecuencias para las instituciones y actores) la han convertido en un objeto de interés político y académico, incorporándose la discusión sobre su efectividad, pero también sobre los efectos de mediano y largo plazo que produce o con los cuales se vincula en los sistemas educativos (de la Vega, 2023).

Tal ha sido el énfasis puesto en este diseño en particular que con frecuencia se visibiliza como si fuera la única forma en que este mecanismo debería implementarse. Sin embargo, su existencia y características son muy diversas y exceden ampliamente el campo de la educación. El *accountability* se entiende originalmente como una obligación de los representantes para responder por las obligaciones mandatadas por la ciudadanía, por lo que su funcionamiento tiene sentido en el campo de la política y las políticas públicas en su amplio espectro.

En los sistemas educativos, los sistemas de *accountability* son mecanismos fundamentales tanto para verificar el cumplimiento de tareas y metas relevantes como para impulsar procesos y acciones clave para la mejora (De la Vega, 2024). Si bien no todos los sistemas dan cuenta de manera explícita de la existencia de estos mecanismos, se trata de procesos que son parte del funcionamiento regular respecto de temas de interés público, en especial cuando son abordados por el aparato estatal (CLAD, 2000).

Con el pasar del tiempo, los diseños y las estrategias de rendición de cuentas se han diversificado en los sistemas educativos. Desde el punto de vista teórico, es de relevancia la tipología elaborada por Darling Hammond y Ascher (1991), que distingue tres grandes modalidades de *accountability*: el burocrático, el profesional y el performativo. El último de ellos, justamente, es aquel que se ha mencionado con anterioridad como predominante y objeto de controversia.

La idea de performatividad está relacionada con la necesidad de exigir a las instituciones y actores educativos que se adecuen a un esquema de resultados (asociados a determinados estándares o expectativas de logro) y, para ello, privilegiar una determinada forma de concebir e implementar los procesos educativos con la que se espera que se logren las metas definidas por el centro del sistema. Este último recurre a estrategias que posibilitan que las escuelas y los docentes se adhieran a esta lógica. La más importante es la vinculación entre la evaluación (sobre todo de tipo externo y estandarizado) y un sistema de incentivos, materiales y simbólicos, a los que quienes rinden cuentas están afectos. En algunos países, se habla de *altas consecuencias*, debido a que el impacto del grado en que se cumplen las expectativas puede ser amplio y profundo (Leiva *et al.*, 2023).

Diversos sistemas educativos en el mundo han incorporado la lógica performativa de *accountability*, con lo que se distingue una tendencia a su expansión, así como también a la diversificación de sus características (Levatino, Verger, Camphuijsen, Termes y Parcerisa, 2024). Sin embargo, hay al menos dos aspectos que señalan diversas reacciones críticas respecto de su puesta en escena. El primero es que, pese al importante grado de difusión y extensión en la implementación de este mecanismo, en paralelo se ha generado un importante volumen de evidencia que pone en duda sus logros en función de la expectativa de aporte a la mejora educativa, así como también sobre un amplio margen de costos o dificultades que genera en el sistema y sus actores (Flórez *et al.*, 2020). De manera sintética, en las últimas décadas se han acumulado investigaciones que no identifican claras mejoras de su implementación en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ni siquiera en aquellos medidos por evaluaciones estandarizadas (Carrasco, de la Vega y Peña, 2024). Asimismo, diversos estudios han graficado los profundos y negativos alcances que la incorporación de la cultura performativa genera en las prácticas docentes, en la identidad de los actores educativos y su salud mental, así como también en las dinámicas de trabajo en el interior de los establecimientos (Gore, Rickards y Fray, 2022).

El segundo aspecto es la emergencia de propuestas alternativas, que permitan superar el mecanismo predominante o, al menos, reducir sus externalidades (Hevia y Vergara, 2019), así como también la identificación de casos nacionales o subnacionales

que han decidido hacer ajustes o derechamente reemplazarlos por otros mecanismos que den soporte a una evaluación formativa o la disminución de las altas consecuencias, entre otros aspectos, que motivan a explorar caminos futuros para la rendición de cuentas en los sistemas educativos.

En un escenario como el descrito, es relevante conocer, sobre la base de los aprendizajes desarrollados en la investigación, qué características y finalidades del mecanismo de *accountability* son aquellas que favorecen que un sistema educativo y sus instituciones y actores desarrollen procesos de mejoramiento. Para ello, resulta importante recurrir a la voz experta de investigadores que han estudiado este mecanismo en profundidad. Este trabajo elaboró esta información, para reconocer y proyectar el lugar que debería tener el *accountability* en los sistemas educativos y qué dinámicas de este serían más beneficiosas. Asimismo, desde la acepción de responsabilización de este término, resulta indispensable identificar qué responsabilidades tienen los diferentes niveles del sistema, de manera que puedan contribuir a su mejora (y rendir cuentas).

11.2. Metodología

Se llevó a cabo una investigación orientada a conocer la percepción de especialistas en procesos de *accountability* sobre los atributos y finalidades que deberían tener en el escenario actual, qué elementos están disponibles en algunos sistemas educativos a escala global, cuáles serían las principales responsabilidades de los niveles del sistema educativo y cómo su cumplimiento fomentaría la implementación de procesos de mejora.

Se consideró una aproximación cualitativa para un estudio de tipo transversal, cuyo elemento caracterizador fue dar cuenta del juicio de expertos en esta materia. Para ello, se identificaron especialistas que trabajaran en diferentes partes del mundo, con la finalidad de que sus conocimientos mostraran diferentes realidades y tipos de sistemas educativos.

La muestra terminó analizando lo manifestado por doce entrevistados, distribuidos en América del Sur (Chile y Brasil), América del Norte (México y Estados Unidos) y Europa (Inglaterra y España).

El estudio se completó con entrevistas semiestructuradas a dichos especialistas, en el marco de la ejecución de un proyecto de

transformación de los mecanismos de *accountability* en Chile. Las entrevistas se realizaron de forma virtual y fueron llevadas a cabo por académicos con especialidad en esta materia.

11.3. Resultados

11.3.1. Aportes del *accountability* a la sociedad y la educación

En función del acuerdo sobre la relevancia de contar con sistemas de *accountability*, los entrevistados evidenciaron de nuevo un consenso sobre cuáles deberían ser sus principales características. Tres fueron los aspectos en los que hubo mayor acuerdo, lo que llamativamente ocurre al mencionar atributos de este mecanismo que no corresponden a la tipología performativa. Primero, el *accountability* debería ser bidireccional, para comprender la responsabilización mutua de las tareas u objetivos que cumplir y no solo la rendición de cuentas de un actor a una institución. Detrás de ello se identifica la necesidad de incorporar los diferentes niveles del sistema como objeto de responsabilización y rendición de cuentas, pues los niveles intermedio y central tienen un importante rol en lo que al final ocurra en las aulas.

En segundo lugar, es esencial que se reconozca e incentive la responsabilización colectiva, para dar cuenta de que los resultados son producto de un trabajo conjunto, donde los involucrados tienen un rol específico, pero la suma de esfuerzos completa responsabilidades clave para el sistema.

Por último, se destaca que el *accountability* debe considerar la contextualización del proceso de responsabilización. Se alude a la evidencia que muestra que recurrir a exigencias homogéneas para comunidades y actores diferentes genera problemas de equidad en la evaluación y, al mismo tiempo, opera como un incentivo negativo para quienes consideran que los requerimientos generales no se adecuan a su propia realidad.

Considerando las características mencionadas, el *accountability* puede convertirse en un mecanismo más complejo, que exceda la única función de rendir cuentas, y transformarse en un proceso participativo y contextualizado que permita el diálogo continuo entre directivos, docentes, familias y estudiantes, en

función de los propósitos y las prácticas educativas, objeto de interés de esos actores. Sobre la base de la experiencia de casos previos, se estima que este escenario es el más favorable para que el *accountability* fomente la innovación pedagógica, la inclusión y la justicia educativa, y que, además, se convierta en un insumo para generar la condición fundamental para que esta lógica funcione con éxito: la confianza entre los actores educativos. Los entrevistados concuerdan en que este aspecto es fundamental para dar viabilidad a esta perspectiva respecto del *accountability* educacional, por lo que es, a su vez, su valor y su riesgo.

Asimismo, los especialistas coincidieron en señalar que, además de la lógica de funcionamiento del mecanismo, es importante considerar su objeto. Criticando la tipología performativa, señalan que un *accountability* que ayuda a la mejora educativa es aquel capaz de reconocer la diversidad de contextos y trayectorias educativas, tanto de actores como de instituciones educativas. Esto favorece una mayor comprensión del progreso que se sigue, entendiendo su dinámica y ayudando a que la información producida sea más pertinente para seguir avanzando, incorporando indicadores de proceso y de progreso más allá de los resultados estandarizados. Ejemplos de indicadores que apoyan esta perspectiva son aquellos que permiten que cada institución se compare consigo misma o los que consideran información contextual para analizar el desempeño.

Resultó interesante que, en sus discursos, los entrevistados formularan ejemplos de sistemas educativos que, a su juicio, poseían algunas de las características recién mencionadas. De acuerdo con todo ello, dichos atributos tienen que ver con el lugar que alcanza la evaluación formativa y el diálogo profesional, por encima de sanciones y recompensas, donde se privilegien las responsabilidades profesionales, además de los resultados de aprendizaje, y los sistemas generen mecanismos de adaptación, considerando la diversidad de su población educativa (por ejemplo, pueblos originarios), o haya mayor participación comunitaria.

11.3.2. Identificación de responsabilidades para los diferentes niveles del sistema educativo

Considerando las coincidencias de los especialistas respecto de aquellos atributos que deben tener los mecanismos de *accountabi-*

lity para favorecer la mejora educativa, se observa la relevancia de la aceptación de responsabilización de este término. Lo anterior implica que, a juicio de los entrevistados, es esencial en un sistema de *accountability* que los diferentes actores y niveles del sistema se hagan cargo del cumplimiento de sus propias responsabilidades.

Por esta razón, resultó relevante consultarles cuáles serían las principales responsabilidades que deberían cumplir los tres niveles del sistema educativo para avanzar hacia la mejora.

En relación con el nivel central del sistema, se acordó que las responsabilidades deberían ir más allá del control o la exigencia de resultados, considerando sobre todo el importante rol que deben cumplir en la provisión de condiciones y apoyos necesarios para que se lleven a cabo los procesos educativos. Este tipo de soportes se inician con recursos materiales y financieros y pretenden garantizar la existencia de apoyos técnicos, sobre todo, en aquellas realidades educativas más desventajadas. Por lo mismo, los participantes también concuerdan en que el nivel central tiene la responsabilidad de fortalecer la equidad y la colaboración dentro del sistema. Esto implicaría, por ejemplo, modificar la aproximación al uso de datos educativos, de manera que sean proporcionados, para favorecer la reflexión más que para comparar las escuelas; de esta forma, se proporcionarían apoyos de retroalimentación a las instituciones y los actores. Por su parte, se agrega que otra responsabilidad clave del nivel central sería liberar de cargas burocráticas a los actores que se desempeñan en las escuelas.

Respecto de las responsabilidades del nivel intermedio, se releva que su principal responsabilidad está en saber mediar de forma adecuada entre las instituciones educativas y el nivel central del sistema. Al respecto, señalan que ello implica no solo la realización de una tarea de entregar fluidez a la comunicación, sino también ser capaces de representar las necesidades educativas locales, para que sean consideradas en la planificación del proceso educativo. Por lo mismo, deberían contar con objetivos y metas pertinentes y que respondan a sus propias expectativas. Por último, y al igual que en el nivel central, se estima que el intermedio debe esforzarse por generar políticas que reduzcan las brechas del sistema local, evitando trasladar a las escuelas responsabilidades que no les competen. Por ello, deben potenciar un trabajo que favorezca la existencia de condiciones equitativas para la ense-

ñanza, considerando variables como infraestructura, recursos y estabilidad docente, y que generen estrategias que favorezcan la colaboración y las redes entre actores e instituciones, incluso llegando a asumir compromisos conjuntos con las escuelas.

Por último, en relación con las responsabilidades del nivel de las instituciones educativas, ponen de relieve la necesidad de asumir la labor de garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje de buena calidad. Esto implica favorecer la labor docente, pero también incorporar estudiantes, familias y comunidades, considerando una lógica de corresponsabilidad.

Lo anterior no significa que deba eliminarse la rendición de cuentas, sino darle otro sentido. Para ello, las escuelas pueden beneficiarse si los procesos de evaluación tienen componentes internos y se articulan con insumos o impulsos externos, sobre todo aquellos que apoyan la mejora continua.

Las principales propuestas de responsabilidades para los tres niveles del sistema se sintetizan en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Principales responsabilidades que cumplir en un sistema de *accountability* en el nivel central.

Categoría	Responsabilidad
Generación de condiciones	Aseguramiento de condiciones de operación del sistema
Apoyo técnico	Generar y asegurar espacios de desarrollo de capacidades en el sistema

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Principales responsabilidades que cumplir en un sistema de *accountability* en el nivel intermedio.

Categoría	Responsabilidad
Intermediación	Catalizar las oportunidades de las políticas del nivel central en las escuelas del territorio
Apoyo técnico y acompañamiento	Desarrollar capacidades a través del vínculo directo con escuelas
Promover la colaboración	Generar condiciones que permitan el intercambio y la suma de esfuerzos de las escuelas
Promover estrategias territoriales	Definir propósitos educativos comunes, relevantes para el sistema local

Asegurar condiciones educativas	Velar por la equidad en el punto de partida y condiciones de escolarización equilibradas
Equilibrar objetivos y autonomía	Gestionar el cumplimiento de metas comunes, manteniendo suficiente autonomía en las escuelas

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Principales responsabilidades que cumplir en un sistema de *accountability* en el nivel central.

Categoría	Responsabilidad
Asegurar una buena enseñanza	Desarrollar procesos técnicos que favorezcan la implementación de una adecuada formación
Ambientes de aprendizaje	Asegurar que en el interior de las aulas existan condiciones propicias para aprender
Autoevaluación	Revisión permanente de las propias prácticas, en función de los resultados que producen
Generar condiciones de mejora	Existencia de procesos individuales y colectivos para identificar espacios de mejora y desarrollo de capacidades
Administración eficiente	Asegurar la utilización de mecanismos de gestión eficiente de los recursos disponibles
Desarrollar la comunidad	Fortalecer los vínculos dentro y fuera de la institución, en función de propósitos comunes

Fuente: Elaboración propia.

11.4. Discusión

Los resultados de la investigación muestran amplios espacios de acuerdo respecto de la orientación de los sistemas de *accountability* en educación. Resulta llamativa la claridad con que la visión respecto de ellos difiere de las características del *accountability* performativo. Al mismo tiempo, se genera la interrogante de por qué, si existe un consenso experto, los sistemas educativos parecen no seguirlo en el diseño de este tipo de mecanismos.

En segundo lugar, el discurso de los entrevistados otorga mayor relevancia a la acepción de responsabilización del *accountability*. No se trata de minimizar el significado de la rendición de cuentas, sino de anteponer la idea de que todos deben asegurarse, como parte esencial de su labor, de cumplir su rol, para luego

rendir cuentas sobre él. Al mismo tiempo, se destaca que es necesario visibilizar y trabajar con una clara distribución de responsabilidades entre los niveles del sistema, que requieran y potencien su colaboración. Estas posiciones están más cerca de la tipología de *accountability* profesional, pero, si se vinculan con la rendición de cuentas, pueden relacionarse con la propuesta de *accountability* social educativo (Hevia y Vergara, 2019).

El ejercicio de identificación de responsabilidades clave para cada nivel del sistema permitió identificar de manera concreta la aspiración recién mencionada. Fue muy destacado por los especialistas que el nivel central no puede desentenderse de su rol en la provisión de recursos, aseguramiento de condiciones para la enseñanza y el acompañamiento pedagógico. Por su parte, el nivel intermedio debe cumplir responsabilidades de intermediación y articulación, pero además favorecer la implementación de una lógica territorial y asegurar la equidad educativa. Por último, en el nivel de las instituciones educativas se espera que se asuma la autoridad pedagógica y, además, el desarrollo de estrategias que permitan articular el aporte de los miembros de las comunidades educativas.

La identificación de responsabilidades de los tres niveles del sistema permite averiguar el rol que compete a cada parte en el logro de los propósitos educativos, visualiza qué se requiere del aporte agregado de estos para alcanzar dichas metas y, por ende, releva la idea de que la rendición de cuentas es un proceso que deben llevar a cabo los tres niveles del sistema, no solo el escolar. Asimismo, se identifican vasos comunicantes entre las responsabilidades de los tres niveles, lo que evidencia la existencia de responsabilidades compartidas entre ellos.

Dentro de esta perspectiva, la evaluación sigue teniendo un cometido fundamental, pero diferente del modelo performativo. Se busca potenciar su carácter formativo y la capacidad de articular las visiones de los actores, lo que implica la necesidad de acercarse a las estrategias de autoevaluación y coevaluación, siempre con una lógica bidireccional y orientada a favorecer la mejora.

Agradecimiento

Este trabajo es parte del proyecto Fondef IDEA I+ D ID22110009, «Una nueva rendición de cuentas para la Nueva Educación Pú-

blica. Propiciando la responsabilización compartida para la mejora educativa».

11.5. Referencias

- Carrasco-Aguilar, C.; de la Vega, L. F., y Peña-Ruz, M. (2024). New responsibilities for a New Public Education? Analysis of the Chilean accountability reform. *International Journal of Sociology of Education*, 13(3), 176-195. <https://doi.org/10.17583/rise.15241>
- Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD. (2000). *Accountability in Latin American New Public Management*. Caracas: CLAD. <https://clad.org/wp-content/uploads/2020/07/Una-Nueva-Gestion-Publica-para-America-Latina.pdf>
- Darling- Hammond, L., y Ascher, C. (1991). *Creating accountability in Big City School Systems*. [Digital version] Urban Diversity Series. N° 102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334339.pdf>
- De la Vega, L. (2023). Límites de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena: un estudio de caso. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 85, 195-230. <https://revista.clad.org/ryd/article/view/evaluacion-SAC-educacion-chilena>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Flórez Petour, M.T., y Rozas Assael, T. (2020). Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21, 157-182. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- Gore, J., Rickards, B., y Fray, L. (2022). From performative to professional accountability: Re-imagining 'the field of judgment' through teacher professional development. *Journal of Education Policy*, 38(3), 452-473. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2080274>
- Levatino, A.; Verger, A.; Camphuijsen, M.; Termes, A., y Parcerisa, L. (2024). School governance through performance-based accountability: A comparative analysis of its side effects across different regulatory regimes. *Review of Research in Education*, 48(1), 248-286. <https://doi.org/10.3102/0091732X241270672>
- Hevia, F., y Vergara, S. (2019). *¿Accountability Educativo o Accountability Social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias*. Medición Inde-

pendiente de Aprendizajes y Accountability Research Center. <https://accountabilityresearch.org/publication/accountability-educativo-o-accountability-social-en-educacion-emejanzas-tensiones-y-diferencias/>

Leiva-Guerrero, M., y Pasqual, M. (2023). *Políticas de evaluación y accountability en América Latina*. Altazor.

Redefiniendo el éxito educativo: factores clave en las trayectorias de jóvenes inmigrantes

MONIA RODRIGO

Profesora titular. Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0003-0895-0249>

MARIE-NOËLLE LÁZARO BRETTNACHER

Profesora permanente laboral. Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0002-6317-0870>

SUSANA FERNÁNDEZ-LARRAGUETA

Catedrática de universidad. Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0002-0555-433>

Resumen

Este trabajo presenta los primeros resultados de un estudio (enmarcado en un proyecto de investigación de la Universidad de Almería y cofinanciado por la Secretaría General de Investigación e Innovación de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación del Programa FEDER Andalucía 2021-2027) que, por superar las tradicionales visiones tecnocráticas, asimilacionistas y del concepto de éxito académico, redefine el éxito educativo de jóvenes inmigrantes de primera generación en España. Desde un enfoque naturalista e interpretativo, utilizando el método biográfico y mediante entrevistas en profundidad a mujeres que están cursando o han cursado estudios superiores, hemos analizado la influencia de aspectos pedagógicos tanto académicos como organizativos, factores socioafectivos con equipos docentes y grupos de pares y la importancia de las expectativas familiares, así como el impacto de sus respectivos logros escolares en su empoderamiento y liderazgo.

Entre las conclusiones destacables, hemos identificado que el paso por el sistema educativo va más allá de la adquisición de conocimiento y que, gracias al apoyo socioafectivo, entendido como acompañamiento emocional por parte del entorno escolar y familiar, nuestras jóvenes han superado obstáculos del

proceso migratorio y han fortalecido su capacidad de resiliencia, siendo la etapa universitaria clave en la construcción de su identidad, autoestima y empoderamiento.

Palabras clave: éxito académico; jóvenes inmigrantes; familia, aspectos pedagógicos; empoderamiento.

12.1. Introducción

El fenómeno migratorio ha sido en las últimas décadas un desafío significativo para los sistemas educativos, en especial en lo que respecta a la inclusión y tránsito escolar de los y las estudiantes inmigrantes. Sabedores de ello, en el Grupo de Investigación HUM-413 llevamos más de dos décadas aproximándonos al tema desde posiciones fenomenológicas, acercándonos a las voces de niños y niñas inmigrantes, y a sus contextos familiares y escolares, a través de equipos docentes y grupos de pares, en aras sobre todo de profundizar en sus vivencias escolares. Así, en el presente estudio «Entre el éxito escolar y la inclusión sociocultural de las jóvenes inmigrantes: difícil correlación en contextos postmodernos» (P_LANZ_G_2023/003), Proyecto de Investigación Lanzadera sobre Estudios de las Mujeres y del Género, aprobado por la Universidad de Almería y cofinanciado por la Secretaría General de Investigación e Innovación de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación del Programa FEDER Andalucía 2021-2027, hemos querido reorientar la mirada de acercamiento a las jóvenes desde la positividad del éxito escolar, con el propósito principal de analizar los factores que han permitido a estas jóvenes inmigrantes de primera generación lograr trayectorias educativas exitosas dentro del sistema educativo español. A este propósito, para comprender la amplitud conceptual que queremos conceder a la idea de tránsito escolar exitoso, y que trasciende la mera superación académico-curricular, debemos superar ciertas perspectivas tradicionales en el análisis educativo y migratorio.

Así, en primer lugar, resulta necesario dejar atrás la visión tecnocrática de la educación, perspectiva reduccionista que concibe la enseñanza solo como un sistema de transmisión de conocimientos estandarizados y cuantificables. Esta concepción instru-

mental, sustentada en los resultados medibles de los contenidos curriculares, tiende a ignorar o minimizar otras dimensiones fundamentales del proceso educativo, como las emociones, las relaciones interpersonales y el contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez-Gómez, 1992). En este marco, el alumnado es percibido como un receptor pasivo de información, y el docente, como un mero transmisor de contenidos, lo que empobrece profundamente la experiencia educativa. Superar esta visión implica reconocer que aprender no es solo adquirir datos, sino también construir significados, desarrollar identidades y establecer vínculos humanos que dan sentido a lo aprendido.

En segundo lugar, se hace necesario trascender el concepto tradicional de éxito académico, ya que ha estado siempre ligado a parámetros cuantificables como las calificaciones, los resultados en pruebas estandarizadas y el acceso a niveles superiores del sistema educativo, lo que ha provocado que esta visión limitada del éxito tienda a invisibilizar otros aspectos esenciales del desarrollo humano y del proceso formativo, como, entre otros, la integración social, el desarrollo de habilidades interpersonales, la autonomía personal y el bienestar emocional de las y los estudiantes. Reducir el éxito a logros medibles no solo excluye a quienes no encajan en esos criterios, sino que también perpetúa modelos educativos que privilegian la competitividad por encima de la cooperación.

Por último, se propone superar la visión asimilacionista que ha predominado en muchas políticas y prácticas escolares, asumiéndose que el proceso de integración educativa debe basarse sobre todo en la adaptación unilateral de las y los estudiantes al sistema escolar hegemónico. Un enfoque que, al privilegiar la homogeneidad cultural y lingüística, ignora las múltiples identidades y saberes que conviven en las aulas, y termina por invisibilizar o desvalorizar los aportes de las culturas de origen del alumnado diverso (Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017); por ende, se aleja de una perspectiva intercultural, que no solo reconozca la diversidad como un hecho, sino que la entienda como un valor pedagógico y una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Asimismo, desde una perspectiva socio-educativa, el concepto de capital cultural desarrollado por Bourdieu (1986) resulta en especial útil para comprender los mecanismos mediante los cuales las jóvenes inmigrantes logran inser-

tarse (con mayor o menor éxito) en el sistema escolar. Se considera que el capital cultural, entendido como el conjunto de saberes, habilidades lingüísticas, disposiciones y valores transmitidos en el seno familiar, desempeña un papel crucial en la trayectoria educativa del alumnado. En este sentido, la capacidad de estas estudiantes para movilizar dicho capital, junto con las expectativas de éxito académico promovidas por su familia, actúa como un factor determinante no solo en su desempeño escolar, sino también en su forma de interpretar su propio proceso de aprendizaje y sus logros. Reconocer y valorar estos recursos culturales permite avanzar hacia una educación más justa, que no parta de un modelo deficitario, sino que construya a partir de las fortalezas y aspiraciones de todas y todos los estudiantes.

Por tanto, y atendiendo a estas consideraciones, los propósitos que sostienen la investigación se organizan en torno a varios ejes fundamentales. En primer lugar, se analizan los aspectos académicos y organizativos que han favorecido la integración escolar de las jóvenes, con especial atención a las políticas institucionales, los recursos pedagógicos y las estrategias docentes que han contribuido a su inclusión en el sistema educativo. En segundo lugar, se exploran las dinámicas socioafectivas que han influido en su desarrollo educativo, incluyendo las relaciones interpersonales con sus compañeros y profesores, así como el sentido de pertenencia y bienestar emocional en el entorno escolar. Un tercer eje de análisis se centra en el impacto del contexto socioeducativo y familiar en su trayectoria, considerando factores como el nivel educativo y el apoyo familiar, las expectativas sociales y las condiciones socioeconómicas del entorno. Por último, se indaga en el papel que desempeña el éxito escolar en el proceso de empoderamiento de estas jóvenes como mujeres, entendiendo este empoderamiento no solo como un logro individual, sino como una herramienta de transformación dentro de sus respectivos entornos socioculturales, capaces de generar nuevas narrativas y oportunidades para ellas y sus comunidades.

12.2. Metodología

El estudio que presentamos se aborda desde un enfoque paradigmático naturalista e interpretativo, utilizando para ello el método

biográfico (Bolívar, 2014), el cual nos ha permitido componer las trayectorias escolares, profundizando en aspectos pedagógicos y relacionales, de cinco universitarias inmigrantes de primera generación que se han integrado en alguno de los cursos del sistema escolar obligatorio español y han transitado con éxito por él, cursando estudios universitarios. La selección de la muestra ha sido intencional y no probabilística a través de informantes clave, y han participado dos marroquíes, dos colombianas y una hondureña.

Para profundizar en su subjetividad idiosincrásica a través de sus propios constructos verbalizados, se ha utilizado como instrumento prioritario de recogida de datos la entrevista semiestructurada y en profundidad (Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013), elaborada en el seno del equipo investigador, validando su idoneidad y lenguaje, con expertos y con jóvenes inmigrantes, y permitiendo flexibilidad a las investigadoras para recabar información emergente de relevancia singular de cada joven; lo que posibilitado obtener información detallada sobre sus experiencias y percepciones acerca de su éxito académico y su transitar por la escuela,¹ además de profundizar en sus relaciones con docentes, compañeros y compañeras, y familias. El acceso a estas participantes y el desarrollo de las entrevistas fue negociado según la certificación Bioética de la Universidad de Almería (Cod. Ref. UAL-BIO2024/033). Las entrevistas fueron transcritas y contrastadas con los participantes para su fiabilidad, y se analizaron siguiendo el proceso de extracción de temas emergentes y definición de categorías, tanto transversales a la investigación como singulares de cada biografía, en aras de no obviar la idiosincrasia propia de cada participante. Con los datos, cada investigadora armó el relato singular poniendo el índice en categorías emergentes de especial relevancia para la investigación y con posterioridad se transversalizaron las categorías en un relato cruzado (Pujadas Muñoz, 1992), elaborado según los análisis que aquí se presentan.

12.3. Análisis y discusión de los datos

Para la exposición de los resultados que han emergido de la investigación, hemos seguido un proceso de categorización y trian-

1. A lo largo del texto aparecen algunas voces de estudiantes que se presentan con seudónimo para garantizar el anonimato del proceso investigador.

gulación que se ha materializado en tres dimensiones que utilizamos como guía de análisis:

- a) La pedagógica, profundizando en el análisis del binomio «académico, curricular y organizativo» y relacional con los equipos docentes y el grupo de pares.
- b) El entorno familiar.
- c) El empoderamiento y liderazgo.

12.3.1. Dimensión pedagógica

Uno de los hallazgos más significativos del estudio es el papel central que desempeña la dimensión socioafectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo largo del análisis, se ha identificado que la necesidad de apoyo emocional constituye un elemento clave para lograr una integración escolar efectiva de las estudiantes, con independencia del nivel educativo en el que se incorporen, ya sea en primaria o en secundaria. Este aspecto resulta en especial relevante en contextos de movilidad o vulnerabilidad, donde las alumnas afrontan múltiples desafíos personales, culturales y académicos. La experiencia escolar, por tanto, no puede entenderse solo desde una lógica cognitiva o de adquisición de contenidos, sino también como un proceso muy vinculado al bienestar emocional, a la seguridad afectiva y al establecimiento de vínculos significativos con el profesorado y los compañeros.

En este sentido, el estudio evidencia que la ausencia de una acogida emocional adecuada y de estrategias de acompañamiento docente puede dificultar de forma muy seria la adaptación escolar y generar sentimientos de inseguridad, aislamiento o desmotivación. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad urgente de replantear los enfoques pedagógicos demasiado centrados en el rendimiento académico y la evaluación estandarizada, los cuales no siempre contemplan las trayectorias personales ni las condiciones particulares de las alumnas recién incorporadas al sistema educativo. Frente a estas lógicas de homogeneización, resulta imprescindible un enfoque educativo más flexible, inclusivo y humanizador, que reconozca las necesidades emocionales del alumnado como parte integral del aprendizaje.

Así lo expresa Selma, quien llegó en el último trimestre de 2.º de ESO y relata las dificultades que afrontó al no sentirse acom-

pañada emocional ni pedagógicamente durante su proceso de adaptación.

Pues tuve que ponerme todo desde cero, pero bueno, aprobé ese curso: o sea, hice un trimestre, pero me ayudaron más o menos los profesores [...] O sea, me dejaron presentarme a exámenes de los anteriores y ya me lo estudié por mi cuenta... (r.b: Selma)

Además, se observa que los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rol del profesorado continúan estando mayoritariamente orientados a la consecución del éxito académico según parámetros tradicionales, centrados en la medición del rendimiento mediante estándares homogéneos y rígidos. Esta lógica, lejos de responder a la diversidad del alumnado, tiende a reforzar ciertas expectativas preconcebidas sobre lo que significa «tener éxito» en la escuela, y en ocasiones perpetúa estereotipos relacionados con el rendimiento y la capacidad de las estudiantes, en especial cuando provienen de contextos migrantes o socialmente vulnerables.

Un ejemplo de esta dinámica nos lo proporciona Amina, quien relata que su orientación académica estuvo condicionada por una visión reduccionista de sus capacidades:

El director me llamó y me dijo: [...] te recomendamos los grados de formación profesional. Los aplicados son más fáciles para ti. (r.b: Amina)

Además, pone de manifiesto la tendencia a subestimar el potencial del alumnado en función de percepciones sesgadas o prejuicios implícitos, que terminan limitando sus opciones futuras y reforzando desigualdades estructurales dentro del sistema educativo. Frente a ello, se hace evidente la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y los sistemas de orientación escolar, promoviendo enfoques más inclusivos, adaptativos y sensibles a las trayectorias individuales, implicando no solo una transformación metodológica, sino también un cambio de mirada que valore las capacidades diversas de los y las estudiantes.

12.3.2. Dimensión familiar

El entorno familiar es, sin lugar a duda, un factor determinante del éxito académico de estas jóvenes. A partir del análisis de los

datos obtenidos en el estudio, ha ido emergiendo que las familias, en su mayoría, depositan altas expectativas en el logro escolar de sus hijas, pues entienden el éxito educativo como una herramienta clave para ascender socialmente y acceder a oportunidades laborales más estables y dignas. Este horizonte de mejora y movilidad social se convierte en un objetivo compartido entre generaciones, donde la trayectoria educativa de las jóvenes no solo representa una realización personal, sino también una forma de devolver de forma simbólica el esfuerzo migratorio realizado por las familias.

Un aspecto muy significativo que ha emergido en el análisis es el rol de las figuras femeninas dentro del núcleo familiar (madres, abuelas, tías), quienes asumen un papel principal en el acompañamiento del proceso educativo. Estas mujeres, muchas veces invisibilizadas en los discursos formales, se convierten en referentes esenciales para las estudiantes, siendo quienes promueven la constancia, la dedicación y el esfuerzo en los estudios. Así lo expresa Selma:

De pequeña, por mi abuela, porque ella sí que era la que me revisaba las tareas, que tenía que tener buenas notas [...] Sí, mi tía también [...] me metía a inglés. (r. b: Selma)

Sin embargo, esta exigencia académica se acompaña, en muchos casos, de cierto sentimiento de soledad y una fuerte autoexigencia por parte de las estudiantes:

Nunca me ha presionado, por así decirlo, pero siempre, como veía el esfuerzo que había hecho, también por traerme o de separarse ella y venir aquí y eso [...] siempre tenía la presión. Ella, como yo siempre hice todo sola y siempre me iba bien, siempre esperó que me siguiera yendo bien, ella nunca pensó que me fuera a pasar algo malo y evidentemente nunca me pasó, pero porque siempre estaba presionada. (r. b: Selma)

En este entramado relacional también se han identificado dos factores concurrentes que influyen de manera significativa en los procesos de inclusión de estas chicas. En primer lugar, destaca la conexión emocional y afectiva que muchas de ellas mantienen con sus abuelos, quienes, en algunos casos, han asumido roles parentales y, en otros, funcionan como puentes culturales entre

la sociedad de origen y el nuevo contexto migratorio. Esta conexión les aporta estabilidad, memoria y sentido de pertenencia, como se aprecia en el testimonio de Amina:

Cada semana hablamos con ellos [...] En los años donde no estaban mis padres con nosotros, vivimos con mi abuela y mi tía. Tengo cercanía a esas personas, que en un momento dado se convirtieron en mis padres. (r. b: Amina)

Por otro lado, y en contraste con esta contención emocional, se observa también la existencia de cierto choque cultural que atraviesa su experiencia escolar. Las jóvenes, a diferencia de muchas de sus coetáneas, se ven obligadas a conciliar los valores tradicionales, las normas familiares y las expectativas comunitarias con las nuevas realidades que experimentan en el contexto educativo y social. Esta doble pertenencia, si bien puede ser una fuente de riqueza identitaria, también conlleva tensiones constantes, especialmente cuando sienten que deben «ir más allá» de lo que sus padres o madres pudieron alcanzar:

Mis padres no tuvieron... no han estudiado mucho, por así decirlo. Es como el reto donde tengo que hacer más que mis padres. Han emigrado por mí. Están trabajando en un invernadero porque no tienen estudios casi [...] Tú tienes que perseguir un sueño. (r. b: Amina)

Esto muestra que el acceso a la educación, lejos de ser vivido por ellas con total libertad, se experimenta a menudo como una responsabilidad heredada, una promesa silenciosa de redención familiar que condiciona su vivencia escolar y emocional, actuando el entorno familiar a la vez como motor de impulso y como espacio de tensión para estas jóvenes. Entender esta dualidad es clave para abordar su trayectoria educativa con una mirada integral, que reconozca tanto el valor del capital emocional y simbólico que portan como los desafíos a los que se enfrentan en el proceso de conciliación entre mundos distintos pero igual de exigentes.

12.3.3. Empoderamiento

El último elemento relevante que subraya esta investigación se relaciona con el hecho de que las trayectorias de éxito académico

no solo tienen un impacto significativo en el desarrollo educativo de las jóvenes, sino que también actúan como catalizadores de su proceso de empoderamiento personal y social. Los datos recogidos ponen de manifiesto que, para muchas de ellas, la superación de obstáculos (tanto estructurales como personales) ha fortalecido su sentido de autonomía, resiliencia y capacidad de tomar decisiones conscientes sobre su vida, siendo la autoexigencia, combinada con una fuerte motivación intrínseca, una herramienta para transformar las experiencias de vulnerabilidad en oportunidades de crecimiento.

De especial relevancia es la etapa posterior a la secundaria, en la que el paso al bachillerato y, sobre todo, el acceso a la universidad representan un punto de inflexión en su trayectoria. Es en este contexto donde muchas de estas jóvenes desarrollan una mayor capacidad crítica y reflexiva, lo que les permite cuestionar de forma activa los estereotipos de género y las expectativas sociales tradicionalmente asignadas a su condición de mujeres, migrantes o pertenecientes a determinados contextos socioculturales:

El cambio mayor fue una vez que yo me adentré en la universidad [...] estudié algo llamado «feminismo». Yo antes no tenía idea de lo que era, es verdad que mi padre siempre me ha dicho que era una chica muy rebelde, pero no le ponía nombre a eso, y fue ahí cuando me junté con ciertas chicas que hablaban de un movimiento de mujeres unidas.
(r. b: Fatima)

Sin embargo, no todas las jóvenes viven este empoderamiento de manera lineal o sin contradicciones. Algunas expresan cierta contradicción entre la imagen de fuerza, autonomía y éxito que proyectan hacia el exterior, y una autopercepción real, más frágil o insegura que permanece en su esfera íntima, lo que refuerza de alguna forma la idea de que el empoderamiento no puede entenderse como un estado alcanzado para siempre, sino más bien como un proceso dinámico, complejo y en permanente construcción. Reconocer esta dimensión es clave para evitar lecturas simplificadas del fenómeno, así como para promover políticas educativas y sociales que acompañen y sostengan estos procesos.

12.4. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio han permitido identificar una serie de factores clave que inciden de manera significativa en el éxito académico de las jóvenes inmigrantes en el sistema educativo. Uno de los elementos más destacados es el apoyo socioafectivo en el entorno escolar, tanto por parte del profesorado como del grupo de pares. Este acompañamiento emocional no solo facilita la adaptación al nuevo contexto educativo, sino que también influye de forma positiva en el rendimiento académico. En este sentido, la necesidad de afecto, reconocimiento y de un entorno seguro y acogedor se revela como uno de los ejes centrales en las experiencias educativas de estas estudiantes, ya que el hecho de sentirse valoradas y comprendidas, en especial en los momentos iniciales de su incorporación al sistema, marca una diferencia significativa en su capacidad para implicarse de forma activa en el aprendizaje; y pone además en evidencia la importancia de implementar metodologías pedagógicas inclusivas, que no solo respondan a las necesidades académicas, sino también a la diversidad cultural y emocional del alumnado, favoreciendo el desarrollo integral de cada estudiante.

Desde una perspectiva pedagógica, se ha observado que los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen muy condicionados por una visión academicista del éxito, centrada en la obtención de resultados estandarizados y en la lógica del rendimiento. Esta orientación, si bien pretende garantizar la calidad educativa (entendida desde una perspectiva netamente de rendición de cuentas) puede generar presiones añadidas sobre las estudiantes migrantes, quienes ya afrontan múltiples retos derivados de su proceso de adaptación. No obstante, los datos también muestran que aquellas jóvenes que han logrado superar las dificultades iniciales han encontrado en su trayectoria educativa no solo un camino hacia la integración social, sino también un espacio de afirmación personal y una herramienta poderosa para el empoderamiento. La escuela y, en especial, la universidad pueden convertirse en escenarios de transformación, donde la adquisición de conocimientos va de la mano de la superación de barreras sociales y culturales impuestas a lo largo de la historia.

En lo que respecta al contexto familiar, la investigación revela una relación ambivalente entre las expectativas de éxito académ-

mico y el bienestar emocional de las jóvenes. Por un lado, las altas expectativas transmitidas por las familias suelen funcionar como motor de superación, impulsándolas a esforzarse y a buscar la excelencia; y, por otro, esta presión puede traducirse en una carga emocional considerable y generar sentimientos de soledad, culpa o autoexigencia desmedida. En algunos casos, la necesidad de no defraudar a la familia actúa como una fuerza silenciosa que condiciona todas sus decisiones, lo que reduce la posibilidad de explorar trayectorias más autónomas o vinculadas a sus intereses personales. Esta tensión interna subraya la necesidad de comprender el éxito académico no solo con indicadores objetivos, sino también a partir de las vivencias subjetivas que lo acompañan.

Por último, es importante señalar que el tránsito por el sistema educativo representa mucho más que un proceso de adquisición de conocimientos, ya que constituye una experiencia clave en la construcción de la identidad, la autoestima y la autonomía personal de estas jóvenes migrantes. La superación de obstáculos, en especial durante la etapa de educación secundaria y marcada con frecuencia por rupturas, fracasos o sentimientos de desarraigo, ha actuado como un catalizador que ha fortalecido su capacidad de resiliencia y toma de decisiones, siendo más bien en la etapa universitaria donde muchas de ellas logran redefinir su autopercepción, pasando de una actitud centrada en la autoexigencia constante y la lucha por ser reconocidas a una postura más segura, crítica y firme respecto a sus propias metas y aspiraciones, tanto académicas como personales.

Agradecimientos

Al equipo de investigación: Johana Muñoz-López, M.^a José Martínez Martínez, Ángela de Jesús Cárdenas, Dayana Teodoro Mendes, M.^a José García Giménez, Melsy Álvarez Villanueva y Sally Ludeña Chuco.

Y, por supuesto, a las cinco participantes del estudio.

12.5. Referencias

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Fernández-Larragueta, S.; Fernández-Sierra, J., y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: Escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Fernández-Larragueta, S.; Rodorigo, M., y Lázaro, M. N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: La importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educación*, 57(2), 333-346. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>
- Fernández-Sierra, J. (2013). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: Estudios de caso, multicaso*. Aljibe.
- Fernández-Sierra, J., y Fernández-Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales: Estudios de caso multicaso. En J. Fernández-Sierra (Coord.), *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: Estudios de caso, multicaso* (pp. 15-30). Aljibe.
- Gimeno-Sacristán, J., y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

La yincana en el aula universitaria como metodología activa para la resolución de problemas sociales desde el marco educativo

DIANA AMBER-MONTES

Profesora titular de universidad. Universidad de Jaén

<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

DAVID MARTÍN-VIDAÑA

Profesor ayudante doctor. Universidad de Jaén

<https://orcid.org/0000-0002-3090-2553>

Resumen

Nuestra sociedad afronta problemas sociales complejos (acoso escolar, desigualdad, etc.) que es necesario abordar desde el marco educativo. Los futuros docentes de educación primaria deben disponer de competencias y herramientas didácticas adecuadas para abordar estos problemas, y la gamificación es una metodología activa que contribuye a su adquisición a través del juego, mejorando la motivación y el rendimiento. El objetivo principal de esta experiencia fue favorecer que los docentes en formación desarrollaran habilidades para afrontar desde la acción educativa los desafíos sociales recogidos por la normativa educativa. La experiencia se realizó en el grado en educación primaria de la Universidad de Jaén y participaron en ella 321 estudiantes, organizados en equipos. La dinámica consistió en diseñar e implementar una yincana de actividades dirigidas a alumnos de 11-12 años para abordar desafíos sociales. Se utilizó la metodología role play en las sesiones de implementación, alternando roles de dinamizador y participante. Para la valoración de los resultados de aprendizaje se utilizaron indicadores de evaluación de la actividad implementada y para valorar la satisfacción del estudiantado con la dinámica se empleó un cuestionario. En conclusión, la dinámica fue altamente valorada y considerada un recurso útil para abordar problemas sociales en el aula universitaria.

Palabras clave: metodología; educación superior; innovación; formación de docentes; problema social.

13.1. Justificación

En un mundo caracterizado por el deterioro del medioambiente, la proliferación de la violencia de género, el acoso escolar, el aumento de la desigualdad y la diversificación de las injusticias sociales, se hace necesario incorporar competencias clave en la formación de los discentes de educación primaria que respondan a los diversos problemas sociales presentes a escala global. Estos desempeños, imprescindibles para que el alumnado progrese con éxito en su itinerario formativo, quedan plasmados en diez desafíos recogidos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, los cuales contemplan, entre otros aspectos, la promoción del buen trato, la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente, el fomento de la convivencia pacífica, la promoción de valores democráticos, la erradicación del acoso escolar y el desarrollo de hábitos de vida saludable.

Es innegable que los centros educativos de hoy en día necesitan, cada vez más, acciones socioeducativas enfocadas en el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática, que favorezca la inclusión y la equidad social (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022). En este sentido, pese a la necesidad de fomentar los desafíos socioculturales que caracterizan la sociedad del siglo XXI en la etapa de primaria, todavía se aprecian carencias de herramientas didácticas y metodológicas para incorporarlas al currículum (Fernández-Martínez *et al.*, 2020; Jiménez-García *et al.*, 2023). Desde este punto de vista, la gamificación, como metodología emergente para la adquisición de conocimientos y competencias a través del juego, se erige como la estrategia metodológica idónea para abordar los retos y desafíos que caracterizan las sociedades actuales, dado que permite adquirir conocimientos y competencias clave tan necesarios como la empatía, la generosidad, la resolución creativa de problemas y la búsqueda de la justicia social (Braga *et al.*, 2025). Además, aumenta la motivación y la autonomía del alumnado, potencia el rendimiento académico y mejora el nivel de aprendizaje (Aibar-Almazán *et al.*, 2024).

Por todo ello, las escuelas deben trasladar al centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje todas aquellas situaciones, cuestiones y problemas cotidianos que afectan a la vida diaria de los discentes de educación primaria. De este modo, los docentes en

formación necesitan un amplio perfil competencial que les permita seleccionar las herramientas metodológicas que, alejadas del tradicionalismo, fomenten el desarrollo integral de los discentes, priorizando, entre otros aspectos, la resolución creativa de problemas cívicos a partir de su compromiso de participación en la mejora del mundo actual (García-Holgado *et al.*, 2020). En este sentido, la experiencia recogida en este trabajo pretende que el estudiantado universitario del grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén diseñe una dinámica de actividades gamificadas donde se responda de forma satisfactoria a los desafíos planteados en el anexo I: «Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica» del Real Decreto 175/2022, de 1 de marzo:

- El desarrollo de una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medioambiente y del maltrato animal basada en el conocimiento e identificación de las causas que los provocan.
- El reconocimiento de diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando de forma crítica las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- El desarrollo de un estilo de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en esta, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado personal y colectivo.
- La promoción de un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad, desigualdad y exclusión social a partir de la comprensión de las causas que las originan.
- La identificación de los conflictos como elementos connotados a la vida en sociedad, que deben resolverse de manera armónica, respetuosa y pacífica.
- El análisis de las oportunidades educativas que ofrece la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y social, y a la prevención y erradicación del ciber(acoso) escolar.

- La aceptación del miedo y de la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad, la frustración y la intranquilidad.
- La necesidad de cooperar y convivir en sociedades abiertas, cambiantes y multiculturales, valorando la diversidad personal, social y cultural.
- El sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo a través del desarrollo de habilidades emocionales como la empatía, la resiliencia y la generosidad.
- La promoción y puesta en práctica de habilidades socioeducativas que permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, a través del conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios que plantea la sociedad del siglo XXI (pp. 24402-24403).

Acercar a los discentes de primaria al pensamiento crítico que se requiere para afrontar los grandes desafíos emergentes que caracterizan la sociedad del siglo XXI exige incorporar, además, el ingrediente de educar para la sostenibilidad (Robles Moral *et al.*, 2021). Este hecho implica visualizar diferentes alternativas para articular la búsqueda legítima del bienestar personal a partir del respeto al bien común. Este respeto incluye, además, la individualidad de cada ser, sin obviar la capacidad sintiente de los animales y del medioambiente (Villar y Barrio, 2025). Dicho de otro modo, en el intento de promover el respeto a la naturaleza, los discentes de educación primaria deberán desdibujar la línea que divide la superioridad de derechos de las personas sobre los demás seres animales, en tanto que el reconocimiento del sentir animal ayudará a equilibrar los problemas medioambientales sobrevenidos en la sociedad (Villar *et al.*, 2023).

Asimismo, es habitual la idea de que los conflictos deben evitarse, sobre todo para que no salgan perjudicados los aprendizajes de lo que por regla general se considera más relevante en los centros educativos, que suelen ser los contenidos académicos de las asignaturas. No obstante, si la educación debe contribuir a la consolidación de una sociedad más libre, más justa y más democrática, no solo se deben abordar los conflictos en el aula, sino que, además, ha de promoverse el desarrollo moral y la conciencia cívica del alumnado a través de aquellos (Luginick y De Carvalho, 2025). Desde este punto de vista, los conflictos deben ser

vistos como una oportunidad de aprendizaje, de modo que promuevan la empatía y la capacidad de los discentes de educación primaria de elegir conductas prosociales y cooperativas que favorezcan la convivencia.

Por otra parte, el acoso y el ciberacoso se presentan, en el ámbito estatal, como dos de los principales problemas que afrontan la mayoría de los centros educativos españoles, sobre todo como consecuencia directa del estallido de la revolución tecnológica y la ausencia de formación en competencias tecnológicas de los discentes de educación primaria (Bayón-Rodríguez *et al.*, 2025). Siguiendo a Díaz-Aguado (2024), el 9,53 % de los adolescentes españoles ha sufrido acoso y el 9,2 %, ciberacoso. En lo que respecta al porcentaje de víctimas, un 30,9 % ha denunciado la situación a un docente, un 20,17 % ha informado a un familiar y un 14,8 % lo ha comentado con algún compañero o compañera; el 9,83 % de los adolescentes manifiesta haberse enfrentado al acosador y el 7,17 % no supo cómo reaccionar. Por consiguiente, además de poner de manifiesto la necesidad de impulsar mayores medidas políticas que aboguen por combatir y controlar la violencia escolar, el profesorado ha de establecer acciones y propuestas construidas en la educación para la paz, la resolución pacífica de conflictos y la promoción del buen trato (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021). Estas propuestas de acción han de enmarcarse en el paradigma de una metodología activa y emergente, donde los discentes de educación primaria sean considerados protagonistas de su propio aprendizaje (González-Salamanca *et al.*, 2020).

En definitiva, esta dinámica de actividades, unida a la filosofía educativa sobre la que se asienta la materia «Sociedad, familia y escuela» del grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, concreta los principios pedagógicos que ayudan a entender la educación como la transformación social necesaria para que los discentes de educación primaria sean considerados agentes sociales autónomos, críticos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, esta experiencia educativa trasciende la simple adquisición de conocimientos académicos, en tanto que se orienta hacia el desarrollo de competencias clave que permiten solucionar las necesidades sociales que afrontan los discentes de educación primaria en la actualidad, participando de forma activa en la construcción de una sociedad sostenible, ecoanimalista, inclusiva, diversa y global, asumiendo valo-

res de justicia social, democracia, igualdad y equidad (Dieste *et al.*, 2019), y afrontando aquellas cuestiones presentes en el día a día que marcarán su futuro desarrollo profesional y personal.

13.2. Contexto

Esta experiencia se enmarca en el proyecto de innovación educativa «APEMLAB: Aulas Profesionales de Empleabilidad, Emprendimiento y Profesionalización. Entornos transformacionales de innovación en diseño metodológico, formación competencial y gestión de proyectos». Se trata de un proyecto con participación interprovincial, liderado y coordinado por la Universidad de Málaga.

La experiencia educativa se llevó a cabo en la Universidad de Jaén, en el curso académico 2023-2024, concretamente en la asignatura «Sociedad, familia y escuela» de primer curso del grado en Educación Primaria. Esta asignatura es de carácter troncal y tiene una carga lectiva de 6 créditos ECTS. La dinámica desarrollada por este trabajo se implementó en las sesiones prácticas del cuarto tema de la materia, titulado «La sociedad del siglo XXI como institución educativa: principales problemas actuales que afectan a la educación y que pueden ser prevenidos o paliados por la acción educadora de la escuela en conjunto con las familias y la sociedad».

13.3. Desarrollo de la experiencia

La dinámica educativa propuesta se centró en la organización y puesta en marcha por parte del estudiantado de una yincana de actividades orientadas a paliar problemas sociales desde el marco educativo, dirigidas a discentes de educación primaria. Las actividades de la yincana debían favorecer en los alumnos de esta etapa la adquisición de los aprendizajes necesarios para superar los desafíos recogidos en el anexo I del Real Decreto 157/2022.

El diseño de la dinámica se orientó al logro de los resultados de aprendizaje señalados en la guía docente de la materia, así como al desarrollo de las competencias indicadas, entre las que se destaca «Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones

más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible».

De este modo, se propuso como objetivo principal de la experiencia favorecer el aprendizaje de estrategias y recursos para prevenir problemas sociales desde el marco educativo y, de forma paralela, promover la competencia de análisis crítico de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.

13.3.1. Participantes

Los cuatro grupos de primer curso del grado en Educación Primaria, que sumaban un total de 321 estudiantes, participaron en la experiencia, organizados en equipos de 3-6 miembros. Esta dinámica fue dirigida de forma coordinada por los dos docentes que impartían este bloque de la materia.

13.3.2. Organización de la dinámica

La dinámica educativa se desarrolló durante seis sesiones prácticas de 50 minutos de duración. Las cuatro primeras sesiones fueron dedicadas al planteamiento por parte del estudiantado de dos actividades destinadas a alumnado de 6.º de educación primaria (11-12 años). Cada actividad debía tratar sobre uno de los diez desafíos sociales. Cada equipo trabajó con dos desafíos diferentes, que fueron asignados por sorteo. Tras su diseño, cada equipo debía elegir cuál de las actividades diseñadas implementaría en la yincana.

Las dos últimas sesiones se dedicaron a la puesta en marcha de las yincanas de actividades diseñadas por los estudiantes. Para su realización, se utilizó la metodología role play, de modo que durante estas sesiones los equipos se dividieron en dos partes, la mitad actuaba como dinamizadores de su actividad y la otra mitad como discentes de 11-12 años que participaban en la yincana. En la siguiente sesión se invirtieron los roles.

Cada equipo disponía de diez minutos para poner en marcha su actividad. Los participantes, por equipos, realizaban el recorrido de la yincana, cambiando de actividad cada diez minutos.

13.3.3. Evaluación de los resultados de aprendizaje

Para valorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las actividades implementadas fueron evaluadas según los cinco indicadores que se presentan a continuación:

- La actividad implementada es dinámica, participativa y creativa.
- La organización del espacio y de los participantes favorece el desarrollo de la actividad.
- Los recursos son de calidad y facilitan la implementación de la actividad.
- La interacción con los participantes es fluida y cercana.
- La actividad se ajusta correctamente al tiempo establecido.

En general, la evaluación de la actividad fue positiva. Todos los estudiantes que participaron en la dinámica superaron la evaluación de la tarea y adquirieron las competencias y los recursos necesarios para prevenir problemas sociales desde la acción educativa.

13.3.4. Valoración de la dinámica

Una vez implementadas las dos yincanas, de forma individual, cada estudiante cumplimentó el cuestionario de opinión sobre el uso de la yincana como método docente. Este cuestionario, diseñado con Google Formularios, contenía una pregunta cuantitativa que permitía valorar del 1 al 5 el grado de satisfacción del estudiante con la yincana como método docente; además, incluía las siguientes cuestiones de respuesta abierta:

- ¿Qué aspectos de la yincana como metodología docente valoras positivamente? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos de la yincana como metodología docente consideras mejorables? ¿Cómo los mejorarías?

Se obtuvieron 138 respuestas al cuestionario. La valoración media de la dinámica de las yincanas fue de un 4,6 (sobre 5), mostrando una alta valoración de esta metodología por parte del estudiantado.

Los aspectos más valorados fueron el fomento del trabajo en equipo, la interacción y la cooperación en el aula, la promoción

del aprendizaje activo y participativo, la motivación que suscitó la actividad, el aprendizaje práctico y significativo y su facilidad de adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje. Tal como indica una estudiante en su argumentación:

En las yincanas hemos podido encontrar diferentes estilos de aprendizaje, como visuales, auditivos, etc., que permiten ayudar a que los alumnos conozcan las diferentes formas de aprender que hay. (Ref. 87)

Entre las potencialidades señaladas por los estudiantes tras la implementación de la yincana, destaca la motivación como elemento principal de la actividad. En relación con esta idea, una de las estudiantes afirma:

Gracias a su alto grado de participación y la formación de grupos pequeños, logra que el alumnado se sienta motivado y dispuesto a aprender de manera lúdica. (Ref. 55)

El aprendizaje desde la práctica también es destacado por los estudiantes en frases como la siguiente:

La puesta en práctica, porque realmente el conocimiento aprendido lo aplicas a través de la práctica y se aprende mucho más. (Ref. 32)

Como aspectos mejorables destaca principalmente la corta duración de la actividad, como indica esta estudiante:

Yo añadiría más tiempo, ya que hubo pruebas que no nos dio tiempo a terminar en tan solo 10 minutos. (Ref. 43)

También aludieron a la limitación del espacio en el aula para el desempeño de las actividades y a la imposibilidad de participar en las actividades propuestas por los equipos en la sesión en la que actuaban como dinamizadores.

13.4. Conclusiones

La dinámica de la yincana, como estrategia para tratar en el aula universitaria los principales problemas sociales que afectan a la

educación familiar y escolar, permitió abordar los distintos desafíos sociales de forma activa y orientada al diseño e implementación de actividades dirigidas a la etapa de educación primaria. Así, se pudieron trasladar las situaciones y problemas cotidianos al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando, de ese modo, una educación para la vida (García-Mera y González, 2022), una educación contextualizada, que responda a las necesidades y retos del entorno social y comunitario desde una educación integral y de calidad.

Los estudiantes, a través del role play, tuvieron ocasión no solo de practicar funciones docentes, sino también, al invertir los roles, de participar en actividades diseñadas por los compañeros, lo que supuso un enriquecimiento al compartir y experimentar distintas metodologías y enfoques y una oportunidad para valorar las acciones docentes e identificar puntos fuertes y aspectos mejorables. Por tanto, esta doble perspectiva supuso un enriquecimiento significativo, facilitando el aprendizaje entre pares. Además, el uso del role play, al igual que otras metodologías activas, contribuye a que los estudiantes asuman un rol protagónico, logren una mayor autonomía en su propio proceso de aprendizaje (Bonilla *et al.*, 2020) y desarrollen competencias profesionales (Pérez-Sostoa y Rekalde, 2015).

Además de trabajar el contenido temático de la materia y desarrollar las competencias propuestas a través de las yincanas, las altas valoraciones de los estudiantes y sus aportaciones sugieren que esta experiencia supuso un aporte positivo para la mejora de la socialización y del trabajo en equipo, mediante una propuesta de aprendizaje activo y dinámico, especialmente significativo para los docentes en formación.

En conclusión, la experiencia implementada respondió a los objetivos propuestos, puesto que se logró favorecer en el estudiantado universitario el aprendizaje de estrategias y recursos para prevenir y paliar diferentes problemas sociales mediante la acción educativa, siendo capaces de proponer e implementar sus propias iniciativas docentes y también accediendo a nuevos recursos e ideas planteadas por sus compañeros. Asimismo, se pudo desarrollar, entre otras, la competencia de análisis crítico en el estudiantado, al requerirles que analizaran los problemas sociales actuales que afectan a la educación, diseñaran soluciones pedagógicas lúdicas y creativas, y evaluaran de forma crítica

las metodologías y enfoques mediante la experiencia de la doble perspectiva que ofrece el role play en combinación con el uso de la yincana, lo que fomentó su cometido como agentes de transformación social.

13.5. Referencias

- Aibar-Almazán, A.; Castellote-Caballero, Y.; Carcelén-Fraile, M. D. C.; Rivas-Campo, Y., y González-Martín, A. M. (2024). Gamification in the classroom: Kahoot! As a tool for university teaching innovation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370084>
- Bayón-Rodríguez, L.; González-Mayorga, H., y Vieira, M. J. (2025). La convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 151-161. <https://doi.org/10.5209/rced.93440>
- Bonilla, M. A.; Cárdenas Benavides, J. P.; Arellano Espinoza, F. J., y Pérez Castillo, D. F. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 25-36. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282>
- Braga, G.; Rodríguez, A.; De la Fuente, S., y García, A. (2025). Pedagogías basadas en el juego para afrontar retos globales. En A. Calvo y A. Fueyo (Coords.), *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global* (pp. 49-66). Octaedro.
- Díaz-Aguado, M. J. (2024). *Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- Dieste, B.; Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación Primaria y Secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1) 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 2 de marzo). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24872-24951.
- Fernández-Martínez, M. M.; Luque de la Rosa, A.; Valdez, E. F., y Román-Sánchez, I. M. (2020). Transferencia de la formación permanente del docente en la educación universitaria. En M.M. Fernández-Martínez,

- A. Luque de la Rosa, J.J. Carrión-Martínez y I. M. Román-Sánchez (Coords.), *Innovación docente en la universidad y realidades emergentes* (pp. 9-24). Octaedro.
- García-Holgado, A.; García-Peñalvo, F. J., y Butler, P. (2020). Technological Ecosystems in Citizen Science: A Framework to Involve Children and Young People. *Sustainability*, 12(5), 1863. <https://doi.org/10.3390/su12051863>
- García-Mera, L. C., y González, D. R. (Eds.) (2022). *Educación para la vida: Una apuesta de bienestar por la mente y el corazón de los jóvenes universitarios*. Editorial Universidad del Rosario.
- González-Salamanca, J. C.; Agudelo, O. L., y Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and Strategies for the development of 21st century skills. A Systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). La Educación Social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Jiménez-García, E.; De Castro-Cabrera, M. C.; Guerrero-Contreras, G., y Vargas-Vergara, M. (2023). Análisis de aplicaciones móviles enfocadas en los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Otero y M. C. Castro (Eds.), *Educación de Calidad: Mentoría y Desarrollo Competencial* (pp. 245-247). Editorial Universidad de Cádiz.
- Luginick, R., y De Carvalho, C. (2025). La escuela que tenemos y la que queremos: los conflictos como oportunidad de aprendizaje. En E. Aguilar-Mediavilla, M. Salmerón, M. Valera, M. M. Vanrell, y J. Vidal-Conti (Coords.), *Investigación educativa en red frente a los desafíos de la educación* (pp.49-60). Octaedro.
- Pérez-Sostoa, V., y Rekalde, I. (2015). Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del Role-Play en el Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 81-96. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.9>
- Robles Moral, F. J.; Fernández Díaz, M., y Ayuso Fernández, G. E. (2021). Desarrollo Sostenible a través de Instagram. Estudio de propuestas de futuros docentes de primaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 212-227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1919>
- Rodríguez-Castro, Y.; Martínez, R.; Alonso, P.; Adá, A., y Carrera, M. V. (2021). Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and

- sexting in adolescents: new challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042181>
- Villar, M., y Barrio, N. (2025). La (re)evolución de la educación ambiental: hacia una pedagogía ecoanimalista y una ética de la sostenibilidad. En M. Urrea-Solano, M. J. Hernández-Amorós y L. Vega-Ramírez (Coords.), *Educación para la sostenibilidad. Estrategias, innovaciones y retos* (pp. 93-106). Octaedro.
- Villar, M.; Méndez, M. J.; Barreiro, F., y Permuy, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.157>

Entre el deseo y la dificultad de innovar: necesidades formativas de las educadoras infantiles

INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN

Titular de Universidad. Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>

KATIA ÁLVAREZ DÍAZ

Profesora Sustituta Interina. Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0002-6886-2921>

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS

Catedrático de Universidad. Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>

INMACULADA GÓMEZ HURTADO

Titular de Universidad. Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

Resumen

El primer ciclo de educación infantil es fundamental para garantizar el bienestar, la inclusión y el éxito educativo de la primera infancia. Sin embargo, apenas se conocen las oportunidades de actualización pedagógica de sus profesionales. Este estudio de carácter cualitativo, realizado en cuatro escuelas infantiles públicas de gestión municipal de Huelva, analiza las necesidades formativas del equipo educativo y sus condicionantes. En concreto, se analiza uno de los estudios de caso implementados y se exploran las voces de la directora y las educadoras escolares. Los resultados evidencian un gran interés por la formación en metodologías activas, atención a la diversidad y liderazgo educativo. A este respecto, la formación se percibe como una vía esencial para la innovación, aunque su desarrollo se ve limitado por el escaso respaldo institucional de familias, asesorías del centro de profesorado y ayuntamiento. Asi-

mismo, las educadoras transitan entre el deseo de transformación y la inseguridad que les genera el cambio. En conclusión, la formación permanente emerge como un motor de cambio que impulsa la mejora educativa y refuerza la confianza profesional del equipo docente.

Palabras clave: educación infantil; formación permanente; innovación educativa; investigación cualitativa.

14.1. Introducción

A lo largo de la historia, la escolarización del alumnado en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) se ha concebido como una ayuda a las familias, destacando su carácter meramente asistencial. Ello ha incidido en que, entre otras cuestiones, en nuestro país:

- a) No hubiera una conciencia real de la importancia de este ciclo para el desarrollo y aprendizaje de la infancia.
- b) La administración educativa no haya asumido responsabilidades en su gestión hasta fechas recientes;
- c) La oferta de plazas en este ciclo se haya cubierto de una gran diversidad de entidades públicas y privadas (ayuntamientos, empresas, consorcios, cooperativas...).
- d) La formación de calidad del equipo educativo del primer ciclo no siempre estuviera garantizada. Aún hoy predomina el acento fundamentalmente asistencial en muchas escuelas infantiles.

Las directrices europeas y estatales insisten en la actualidad en la necesidad de ordenar la oferta de plazas educativas en el primer ciclo y de reforzar su carácter educativo. Subrayan la importancia de ofrecer una atención educativa de calidad en la primera infancia para mejorar las oportunidades de éxito escolar, inclusión educativa e igualdad del alumnado porque también incide en su trayectoria educativa posterior (Cabrera-Cornide, 2021). Para ello, resulta fundamental mejorar la formación y actualización pedagógica de los profesionales en activo. Como señala la investigación educativa (Pozo y Ferrer-Ribot, 2014), la formación permanente del profesorado es una de las piezas clave para

mejorar las organizaciones escolares y promocionar el cambio e innovación. Sin embargo, en nuestro país, las políticas en este sentido aún son muy incipientes y la actualización pedagógica de los profesionales en activo del primer ciclo de Educación Infantil no está garantizada. En Andalucía, los centros de profesores han comenzado a impartir algunos cursos de formación dirigidos al personal educador de las escuelas infantiles, con independencia de su titularidad, en el curso académico 2021-2022. Esta oferta debe complementar la formación que las entidades titulares de las escuelas infantiles deben brindar a sus trabajadores y trabajadoras. Sin embargo, esta formación no siempre se ha garantizado ni se ha conformado según las peculiaridades del primer ciclo de Educación Infantil y las necesidades reales del personal educador (Pozo y Ferrer-Ribot, 2014).

Por todo ello, parece conveniente analizar de qué forma se garantiza en la actualidad la formación permanente del equipo educativo del primer ciclo de Educación Infantil y a qué criterios y razones obedece. Profundizar en las necesidades formativas que los y las educadoras tienen para atender el día a día de las escuelas infantiles ayuda a comprender sus modos de hacer y a definir acciones que mejoren sus respuestas y la atención educativa.

14.2. Metodología

La investigación cursada se contextualiza en un proyecto de investigación educativa subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa y Empleabilidad de la Universidad de Huelva (Ref. PIE 2022-23/ A2) y un convenio de colaboración suscrito entre esta universidad y uno de los ayuntamientos de la campaña del condado onubense que gestiona escuelas infantiles públicas. El objetivo fue analizar las necesidades formativas de los educadores y educadoras y la manera en la que sus demandas eran atendidas y cubiertas para después definir los condicionantes del plan de formación y posibles líneas de mejora. Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las necesidades formativas del personal educador de las escuelas infantiles municipales y a qué obedecen?
2. ¿De qué forma se les trata de dar respuesta?

3. ¿Qué aspectos condicionan y posibilitan una mejor formación pedagógica del personal educativo de estas escuelas?

Los datos se recogieron en las cuatro escuelas públicas de gestión municipal. Dos de ellas están situadas en el propio pueblo y cuentan con más de 40 años de trayectoria, mientras que las otras dos, localizadas en el paraje natural y costero del municipio, son más recientes y responden al crecimiento demográfico de la zona. Todas se enmarcan en un entorno socioeconómico y cultural medio, caracterizado por la agricultura, la construcción y el turismo como principales actividades. En todas las escuelas la plantilla está conformada solo por mujeres.

Dado que interesaba explorar las voces, valoraciones y aproximaciones de las educadoras, se optó por la metodología de investigación cualitativa y el método de estudios de caso. Los instrumentos de investigación fueron entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de documentos y grupos de discusión. Se entrevistó a las directoras de las cuatro escuelas, se formaron cuatro grupos de discusión con las educadoras de cada centro, con una participación media de 6 educadoras por cada escuela, y se formularon observaciones en cuadernos de campo y con registros audiovisuales (fotografías y vídeos) a lo largo de varias jornadas para registrar las rutinas, actividades nucleares y conocer el contexto. Asimismo, se analizó el proyecto educativo y asistencial. En todo momento se veló por el carácter ético de la investigación, respetando los derechos de la infancia y el uso de sus imágenes.

Para el análisis de datos, se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización de la información basado en la «teoría fundamentada» (Braun y Clarke, 2022). Se aplicó, por tanto, un análisis inductivo. A partir de las principales preguntas de investigación emergieron las categorías de análisis.

En este trabajo, se presentan los resultados del estudio de caso elaborado en una de las escuelas infantiles. Dicha escuela es una de las ubicadas en el pueblo, tiene una antigüedad de 30 años, 8 aulas (2 de 0-1 año, 3 de 1 a 2 años y 2 de 2 a 3 años) y cuenta en la actualidad con 120 niños escolarizados (el máximo). La plantilla está conformada por 12 educadoras (4 de apoyo), más la persona contratada de limpieza, comedor y el apoyo administrativo. El grueso de la plantilla está conformado por educadoras experimentadas, con más de 15 años en la profesión.

La directora tiene una experiencia profesional de 29 años, 6 al frente de la dirección. La relación con las familias es bastante buena y cuentan con el apoyo del AMPA para llevar a cabo diversas actividades. El nivel socioeconómico es medio, aunque en los últimos años ha crecido el número de familias inmigrantes y temporeras con menor nivel adquisitivo. La recogida de información se realiza tras haber visitado las educadoras y directoras una escuela infantil respetuosa con los ritmos de la infancia y que destaca por el diseño de sus espacios educativos.

14.3. Resultados

A continuación, se definen de forma breve los principales resultados en función de los objetivos marcados.

14.3.1. Necesidades formativas de las educadoras infantiles

Las educadoras señalan, sobre todo, la necesidad de formarse en metodologías innovadoras. En sus reflexiones no pueden evitar hacer comparaciones constantes con la escuela que acaban de visitar y señalan la necesidad de formación para mejorar los aspectos que no les gustan de su día a día. Entre ellos, sentirse obligadas a utilizar el método que dicta una editorial, no poder utilizar con más frecuencia el patio escolar para realizar actividades de aprendizaje con los escolares y no brindarles más oportunidades de juego, exploración, movimiento y relación tanto dentro como fuera del aula. Critican la presencia de sillas y mesas en las aulas, y abogan por actividades más respetuosas con los ritmos y necesidades de la infancia.

No entiendo esa imagen del niño que no se puede mover, que no puede salir al patio si hace frío, que no puede estar sucio, que tiene que salir de la escuela con la raya en medio, limpio y perfumado / Tenemos muchos recursos para llevar un método tradicional. A mí me gustaría saber cómo trabajar la metodología de Reggio Emilia. (Grupo de discusión de educadoras)

A la directora, sin embargo, parece costarle identificar necesidades formativas en su equipo. Sus respuestas destacan las nece-

sidades que ella misma sintió cuando accedió al cargo de la dirección escolar o cuando comenzó a trabajar en el primer ciclo de Educación Infantil. A este respecto, subraya la importancia de conocer las características del 0 a 3 años y saber cómo trabajar en una escuela que define como «más maternal».

Yo tenía formación de todos los cursos que puedas imaginar, pero dedicada a los niños, pero de cómo llevar la dirección, nada. Nula, nula, nula. No sabía nada del Séneca, cómo organizar a las otras compañeras, hablar con el ayuntamiento, llevar los papeles... Y me lo pasé muy mal. (Entrevista a la directora)

Por otro lado, subraya el desafío que supone atender en la actualidad a un alumnado cada vez más diverso y responder a distintas urgencias de carácter médico. No hace referencia, sin embargo, a necesidades formativas vinculadas a la metodología, organización o forma de proceder de la escuela infantil para alcanzar sus finalidades educativas. Directora y educadoras coinciden, sin embargo, en la necesidad de apostar por la formación presencial. Todas añoran las jornadas de formación y convivencia que se organizaban antaño. Eran unos días de intercambio con otras escuelas de la provincia en los que aprendían mutuamente y se activaban procesos de innovación.

A mí me gustaría formarme en algunos métodos que vimos para aplicarlos mejor, pero de forma online no, presencial, visitando las escuelas o como se hacía antes. (Grupo de discusión de educadoras)

Tras la formación en una escuela infantil que han realizado, muestran interés por implementar diferentes cambios referidos al uso de materiales sensoriales (por parte de la dirección) o al cambio de los espacios educativos (por parte de las educadoras).

Podríamos hacer muchas cosas de las que vimos en la escuela infantil que visitamos porque nos encantó. Hemos pedido paneles para poner luces, para abrir y todo eso que les encanta a los niños. Abrir puertas, cerrojos, eso nos encantó. Lo de las luces, lo de los cuentos... (Entrevista a la directora)

14.3.2. Respuestas implementadas para cubrir las necesidades formativas

Todas señalan que las oportunidades formativas les llegan, sobre todo, por parte del ayuntamiento. Cada año les ofrecen cursos de formación que consideran pertinentes y que también pueden definirse según sus propias necesidades o inquietudes. Justamente, la visita a una escuela infantil de otra localidad para conocer su forma de trabajo surgió por iniciativa de las educadoras de otra de las escuelas municipales. La colaboración del ayuntamiento para llevar a cabo esta actuación ha sido valorada de forma muy positiva, así como la dinamización realizada por parte de otras compañeras. Asimismo, se valora de manera muy positiva que accedan a la oferta formativa de los centros de profesores.

Ya, por fin, nos han aceptado en el centro de profesores, que nos ha costado mucho trabajo, y ellos sí tienen un montón de cursos, pero un montón, dedicados tanto a la LOMLOE como a trabajar por rincones, como a la diversidad, sobre TDH, autismo... que hemos estado haciendo un curso ahora del autismo, muy práctico, muy bueno, y nosotros vamos pidiendo constantemente cursos para irnos renovando. Ahora estamos con la nueva ley, que hemos pedido un curso para ponernos al día con la nueva ley y es solo para las directoras. (Entrevista a la directora)

Añoran, sin embargo, otras actuaciones que se realizaban antes, como, por ejemplo, las jornadas de puertas abiertas o el asesoramiento que el psicólogo del ayuntamiento brindaba a las familias; actividades que también les permitían mejorar sus conocimientos sobre distintos temas.

Antes, por ejemplo, se daba una jornada de puertas abiertas en la que venía el psicólogo del ayuntamiento y a mí me gustaba mucho. Las familias se enteraban mejor, pero ahora ya están hasta arriba y, como no se contrata a nadie más, no vienen. (Grupo de discusión de educadoras)

14.3.3. Condicionantes de la formación y posibles líneas de mejora

Respecto a los factores que inciden en las posibilidades de formación del equipo educador de las escuelas, se señala la falta de

tiempo para coordinarse entre las educadoras. Muchas de ellas ni siquiera se ven a lo largo del día. A veces, la directora debe utilizar *walkie-talkie* para comunicarse con ellas. Solo se reúnen una vez al mes por tramos de edad (0-1 años, 1-2 o 2-3 años) para planificar actividades vinculadas a la celebración de distintas efemérides. El horario con jornada diaria de 7 horas de atención directa a niños y salida a las 17.00 h tampoco facilita el encuentro. Estas situaciones se agravan cuando no se cubren las bajas de algunas compañeras.

Aquí no siempre se cubren las bajas, sobre todo las más cortas; entonces, cuando falta alguien, ya te puedes imaginar lo que es esto. No da tiempo de nada. (Grupo de discusión de educadoras)

La directora, por su parte, subraya la elevada y diversa ratio a la que atienden y los múltiples imprevistos y necesidades que surgen cada día.

Pongo un día por trimestre porque no tenemos más remedio que coordinarnos, pero es que no tenemos tiempo ni de vernos, que tú has visto cómo estamos, no nos da tiempo a nada. Antes no había tantos alumnos, ahora hay más niños y muchos con necesidades educativas especiales; que yo lo digo, es trabajar el triple. (Entrevista a la directora)

La comodidad y la rutina también se señalan por todas ellas como obstáculos para activar procesos de innovación y autoformación. A este respecto, algunas educadoras expresan inseguridad a la hora de incentivar cambios. No saben cómo afrontar dichos procesos y la incertidumbre o el miedo a reacciones negativas por parte de las familias frenan sus deseos de transformación y mejora.

Hay miedo en muchos sentidos, incluso con los materiales. Es lo que dice mi compañera. La escuela vieja está implantada y por miedo no se hacen muchas actividades. ¡Ay, no, qué miedo, qué miedo...! Miedo también al qué dirán las familias y, al final, el miedo o la inseguridad también nos paraliza. (Grupo de discusión de educadoras)

La relación con las familias, la colaboración entre las propias educadoras y escuelas y el apoyo percibido por el ayuntamiento

inciden, por tanto, en sus procesos de formación e innovación, siendo más fácil implementarlos cuando las educadoras sienten su respaldo. Con todo, hay una voluntad sincera por parte de muchas educadoras y de la directora del centro de mejorar su formación y trabajar de manera diferente, y están dispuestas incluso a costearse su propia formación.

Si yo veo que me sirve, me lo pago, pero lo que quiero es aprender bien, que me sirva lo que me van a contar, que lo pueda ver. (Grupo de discusión de educadoras)

14.4. Discusión y conclusiones

Son muchos los elementos que influyen en las necesidades formativas del personal educativo de la escuela analizada. Aunque existe interés por mejorar los procesos formativos vinculados a metodologías innovadoras, atención a la diversidad o la gestión y liderazgo de las propuestas, el sentido con el que se proyectan no siempre parece coincidir entre las educadoras y la directora. En realidad, ambas muestran distintas visiones sobre el método de trabajo y sobre el papel que tanto la escuela como ellas mismas deben llevar a cabo. Llama la atención que no hayan reflexionado sobre los principios pedagógicos y el método educativo que deben aplicar ni se haya liderado por parte de la dirección y coordinación educativa del ayuntamiento. La directora parece defender un método más tradicional, definido por algunas educadoras como de la «vieja escuela» y caracterizado, según sus propias valoraciones, por el miedo y la rigidez. La directora, por su parte, muestra reticencias ante prácticas en las que considera que las educadoras no están trabajando ni los niños aprendiendo, como si el hecho de no llevar a cabo actividades dirigidas se tradujera en falta de actividad pedagógica (Nilsson *et al.*, 2018). A este respecto, se observan algunas necesidades formativas por parte de la directora y algunas educadoras vinculadas a la no directividad de las propuestas y al sentir de una escuela infantil respetuosa con los ritmos y necesidades de la infancia (Arnáiz y Díez-Navarro, 2018). Como defiende Rinaldi (2021), es de vital importancia no tratar a los niños y niñas como adultos en miniatura y dar tiempo suficiente para que puedan crecer sanos

y en armonía. Se observan así distintas necesidades y realidades en torno a la formación de educadoras y directoras, vinculadas también a sus propias concepciones del hacer educativo, la infancia y su identidad profesional (Pineda-Herrero *et al.*, 2010).

También destacan las cuestiones de contexto y apoyo institucional, con mejoras vinculadas a la jornada laboral, suplencia de bajas y disposición de tiempos para la formación y coordinación. Para Boyd (2013) y Wiltshire (2023), se comportan como elementos estresantes que no hacen sino señalar los contextos desafiantes en los que trabajan las educadoras y sus dificultades para la formación e innovación.

Por otra parte, la formación práctica debe acompañarse necesariamente de formación teórica y procesos reflexivos en los que se valore lo aprendido y analizado. De lo contrario, aunque se apuesta por visitar centros y formaciones presenciales, se corre el riesgo de incentivar la mera copia y repetición, sin opciones para evaluar las propuestas y proponer otras actuaciones contextualizadas a sus entornos y comunidades (Pineda-Herrero *et al.*, 2010). En este empeño resulta fundamental cuidar también la formación de los profesionales que deben facilitar los procesos de actualización pedagógica en primer ciclo de Educación Infantil (Martínez *et al.*, 2007). Los gestores educativos del ayuntamiento, así como las asesorías de los centros de profesorado, deben conocer con detalle la realidad de este ciclo y formarse a su vez sobre las metodologías y procesos más pertinentes.

La investigación cursada presenta algunas limitaciones y propuestas de mejora. Hubiera sido pertinente contar con más tiempo en el centro educativo para profundizar en las observaciones y reflexiones del equipo directivo y triangularlas con otras voces, como las de las asesorías de formación del centro de profesorado de referencia o los responsables del seguimiento y coordinación de las escuelas en el ayuntamiento. Aun así, consideramos que el estudio ayuda a comprender la realidad de algunas escuelas infantiles y las necesidades formativas de sus equipos, aportando datos de interés en ese sentido. Este ciclo ha sido, y sigue siendo, el gran olvidado de la investigación y gestión educativa (Cumming *et al.*, 2020) y estudios de este tipo ayudan a conocer mejor sus distintos contextos.

Por otro lado, el estudio evidencia cómo una formación contextualizada, conectada con los intereses de las educadoras y en

la que puedan sentirse reconocidas o interpeladas fomenta, cuando menos, el debate y la reflexión sobre sus propias prácticas. En otras ocasiones, moviliza, además, las acciones necesarias para superar las barreras o dificultades que imposibilitan el cambio, haciendo realidad el deseo de transformación e innovación educativa. La actualización pedagógica se presenta como una de las claves de la innovación educativa. Continuar investigando sobre las condiciones que garantizan la formación permanente de las educadoras y directoras en el primer ciclo de Educación Infantil, y su vinculación con la innovación, genera oportunidades para la mejora educativa y para incentivar los procesos de cambio que deben regirla.

14. 5. Referencias

- Arnáiz, V., y Díez-Navarro, M.C. (2018). *Infancias. Educar y educarse*. Graó.
- Boyd, M. (2013). «I love my work but...»: The Professionalization of Early Childhood Education. *The Qualitative Report*, 18(36), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3-9. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000196>
- Cabrera-Cornide, J. (2021). (Coord.) *Donde todo empieza. Análisis de políticas públicas de Educación Infantil de 0-3 años para igualar oportunidades*. Save the Children.
- Cumming, T.; Logan, H., y Wong, S. (2020). A critique of the discursive landscape: Challenging the invisibility of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 96-110. <https://doi.org/10.1177/1463949120928430>
- Martínez, X. Ú.; Belvis, E.; Herrero, P., y Moreno, M.V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4442225>
- Nilsson, M.; Ferholt, B., y Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Pineda-Herrero, P.; Belvis, E.; Victoria Moreno, M., y Úcar, X. (2010). Is continuing training useful for pre-school teachers? Effects of trai-

ning on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 407-421. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500081>

Pozo, M. L., y Ferrer-Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 255. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>

Rinaldi, C. (2021) (Ed.). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Morata.

Wiltshire, C. A. (2023). Early Childhood Education Teacher Workforce: Stress in Relation to Identity and Choices. *Early Childhood Education*, 52, 655-668. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01468-w>

La educación inclusiva en la agenda: ¿qué dicen los docentes en servicio sobre su formación inicial?

GABRIELA OLIVEIRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
<https://orcid.org/0009-0006-4720-8396>

LOUISE LIMA

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
<https://orcid.org/0000-0002-3042-8097>

Resumen

Este artículo aborda la formación inicial del profesorado con un compromiso con la Educación Inclusiva, a partir de un estudio de caso desarrollado en un grupo escolar del área metropolitana de Oporto, Portugal. La investigación, de naturaleza cualitativa y guiada por el paradigma fenomenológico-interpretativo, se centra en comprender las percepciones del profesorado en ejercicio sobre su preparación para las prácticas pedagógicas inclusivas. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios, entrevistas y observación participante, con la participación de docentes y un psicólogo escolar. Los resultados muestran que la formación inicial, en muchos casos, no abarca de forma suficiente los principios de inclusión, lo que lleva al profesorado a recurrir a la formación continua y a la colaboración con colegas de Educación Especial. Se destaca la importancia de estrategias como el DUA y el enfoque multinivel para responder a la diversidad en las aulas. El texto señala la urgencia de reformular los cursos de formación inicial del profesorado, incluyendo conocimientos sobre Educación Inclusiva. Se concluye que una formación sólida y coherente es esencial para que el profesorado desarrolle prácticas pedagógicas inclusivas que garanticen el derecho a la educación y promuevan el éxito de todo el alumnado.

Palabras clave: formación inicial docente; educación inclusiva; desarrollo profesional; docentes.

15.1. Introducción

La formación inicial del profesorado, basada en los supuestos de la educación inclusiva, ha sido una de las demandas de algunos docentes que ya están en el aula (Oliveira, 2024). En otras palabras, los profesores que participan en el estudio afirman que durante la formación inicial es importante abordar contenidos que los preparen para ser docentes con prácticas pedagógicas más inclusivas. Este artículo se enmarca en este tema. Se enumerarán algunas dimensiones de la profesión docente, de forma principal la voz del profesorado de un grupo escolar del norte de Portugal que participa en la formación continua que ofrece la institución, además del apoyo y el conocimiento del profesorado de Educación Especial, para compensar la falta de formación en inclusión durante la licenciatura o el máster. En este sentido, este artículo es un extracto de una investigación realizada en el ámbito del Máster en Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FP-CEUP), consecuencia de mi interés por investigar la formación inicial del profesorado y las contribuciones de la educación inclusiva.

Para garantizar la coherencia entre las políticas educativas y la formación inicial del profesorado, es importante reflexionar sobre los programas de educación superior que habilitan al profesorado para la docencia. Como destaca Leite (2018), con el Proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades y los programas de formación inicial del profesorado han experimentado cambios importantes.

La recomendación del Informe de la Unesco (2020) señala la conveniencia de que los profesionales de la educación mejoren su comprensión de la educación inclusiva, con el objetivo de hacer realidad la inclusión de todos en las escuelas, «independientemente de su identidad, origen o capacidades» (p. 5). El concepto de inclusión, como se destaca en el documento mencionado, está muy vinculado a la necesidad de garantizar que el alumnado se sienta respetado y valorado. En este sentido, la educación para todos implica, por un lado, eliminar cualquier obstáculo o barrera que impida al alumnado alcanzar su potencial y, por otro, fomentar su derecho a la educación escolar.

La inclusión en la educación es un proceso, no un punto final. Y, en este camino, muchos cambios pueden ocurrir espontáneamente: en las acciones del profesorado, en el *ethos* creado por los líderes escolares en los entornos de aprendizaje, en la forma en que las familias toman decisiones sobre lo que la escuela les ofrece y en lo que nosotros, como sociedad, decidimos para nuestro futuro. (Unesco, 2020, p. 7)¹

Sin embargo, el aula es un entorno diverso, ya que existe alumnado con una amplia gama de intereses y capacidades. Por ello, hallamos amparo en el Decreto-Ley n.º 55/2018 sobre el grado de autonomía y flexibilidad que cada centro educativo puede tener para gestionar el currículo escolar, con énfasis en el DUA y el enfoque multinivel para el acceso al currículo, que:

Se basa en modelos curriculares flexibles, en el seguimiento sistemático de la eficacia de las intervenciones implementadas, en el diálogo entre docentes y padres o tutores y en la opción de medidas de apoyo al aprendizaje, organizadas en diferentes niveles de intervención, según las respuestas educativas necesarias para que cada estudiante adquiriera una base común de competencias, valorando sus potencialidades e intereses. (Decreto-Ley n. 54/2018)²

El enfoque multinivel, considerado un modelo integral de acción (Pereira *et al.*, 2018), tiene en cuenta los contextos individuales y sociales del alumnado escolar. Se organiza por niveles de intervención universales, de modo que el éxito educativo sea el objetivo para todo el alumnado y las medidas de apoyo al aprendizaje consideren su potencial. En este contexto, el enfoque multinivel permite a los centros planificar sus acciones en

1. En el original: «A inclusão na educação é um processo, não um ponto final. E, nessa jornada, muitas mudanças podem ocorrer de forma espontânea, nas ações dos professores, no ethos criado pelos líderes escolares nos ambientes de aprendizagem, na maneira como as famílias tomam decisões quanto ao que a escola lhes oferece e no que nós, como sociedade, decidimos para o nosso futuro» (Unesco, 2020, p. 7).

2. En el original: «baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses» (Decreto-Lei n.º 54/2018).

todos los ámbitos educativos, así como sus acciones para garantizar el acceso al currículo y el éxito del alumnado mediante medidas de apoyo al aprendizaje, que consisten en:

[...] modelos de acción escolar, con acciones e impactos esperados en los diferentes actores, los diferentes espacios y los distintos niveles de organización y funcionamiento. En efecto, puede decirse que el enfoque multinivel configura un modelo de acción de todos y para todos. (Pereira *et al.*, 2018, p. 18)³

Es necesario que los docentes que trabajan en el aula y otros profesionales de la institución escolar desarrollen estrategias para que los estudiantes se sientan parte de ese espacio y sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. El aula es un espacio diverso y, por lo tanto, es un reto para el docente crear estrategias inclusivas que consideren a cada estudiante, así como trabajar en sus habilidades y dificultades.

Ante este desafío, como señala Leite (2018), es fundamental abordar la formación inicial del profesorado, donde existen numerosas limitaciones para el desarrollo de conocimientos por parte de los futuros docentes. Conocimientos que no deben limitarse a los contenidos relacionados con el área disciplinar de actividad, sino a «una socialización con la profesión que les permita desarrollar habilidades para abordar la diversidad y complejidad que conllevan las situaciones de práctica profesional» (Leite, 2018, p. 56), promoviendo la relación entre la práctica y la teoría. Según Oliveira *et al.* (2020), los diferentes conceptos y temas que se trabajan en la formación inicial del profesorado:

[...] son de gran importancia en la configuración del ser en la construcción profesional de la educación y deben acompañarlo a lo largo de su desarrollo, so pena de, en su trayectoria docente, privilegiar la teoría en detrimento de la práctica o viceversa. (Oliveira *et al.*, 2020, p. 233)⁴

3. En el original: «[...] como modelos de atuação de escola, com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento. Com efeito, pode afirmar-se que a abordagem multinível configura um modelo de ação de todos e para todos» (Pereira *et al.*, 2018, p. 18).

4. En el original: «[...] são de grande importância na configuração do ser em construção profissional na educação e precisa acompanhá-lo ao longo do seu desenvolvimento,

La formación inicial docente adquiere contornos específicos según cada programa de docencia de educación superior y en cada universidad. Para comprender mejor esta especificidad, es fundamental un análisis documental exhaustivo de los expedientes de las unidades curriculares de los másteres de formación inicial docente, a fin de identificar cómo los programas de formación inicial docente están diseñados para desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con la construcción de un currículo inclusivo, destacando la conexión entre la teoría y la práctica (Freire, 1998). En el estudio de Leite y Sousa-Pereira (2022) sobre la formación inicial docente, los autores realizaron un análisis documental de 2878 unidades curriculares (UC) y el currículum vitae del profesorado de los programas de formación inicial docente de educación superior, identificando que existen UC para la docencia:

Didácticas Específicas (ED), Iniciación al Ejercicio Profesional/Práctica Docente Supervisada (PPE/PES) y Área Educativa General (AEG), es decir, UC que se orientan al ejercicio docente/práctica curricular de enseñanza-aprendizaje-evaluación (de las que son ejemplos las siguientes: Prácticas profesionales; Organización y desarrollo del currículo; Evaluación de los aprendizajes; Metodologías de enseñanza-aprendizaje). (p. 14)⁵

Se observa que no se menciona la vinculación de las UC con la educación inclusiva. Además de lo establecido en los planes de estudio, el análisis de Leite y Sousa-Pereira (2022) también considera la formación del profesorado de educación superior, destacando su falta de experiencia en primaria, tanto del de instituciones públicas como del de instituciones privadas. En este sentido:

Es importante destacar que esta experiencia profesional en los cursos de formación inicial docente puede ser un valor añadido, ya que fomenta la interacción con las situaciones del ejercicio de la profe-

sob o risco de, no decorrer de sua trajetória docente, privilegie a teoria em detrimento da prática ou vice-versa» (Oliveira *et al.*, 2020, p. 233).

5. En el original: «Didáticas Específicas (DE), Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES) e Área Educacional Geral (AEG), ou seja, UC que se orientam para o exercício docente/prática curricular de ensino-aprendizagem-avaliação (de que são exemplo: Estágio; Organização e desenvolvimento do currículo; Avaliação da aprendizagem; Metodologias de ensino-aprendizagem)» (p. 14).

sión docente y sus exigencias. Por ello, en este estudio se consideró importante caracterizar el perfil del profesorado que imparte formación inicial docente, para conocer las actividades de desarrollo profesional que pueden contribuir a la profundización de las cuestiones educativas generales y específicas de la docencia en los respectivos dominios de contenido. (p. 20)⁶

Es clara la necesidad de reformular los cursos de formación inicial docente, preparándolos para el ejercicio profesional con el fin de garantizar una educación de calidad.

15.2. Metodología

Este texto es un extracto de una investigación desarrollada en 2024 el Máster en Ciencias de la Educación (FPCEUP) basada en un estudio de caso en un grupo escolar del área metropolitana de Oporto, y mi interés durante el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en la respectiva institución, en investigar la formación inicial del profesorado y las contribuciones de la educación inclusiva.

Esta investigación, con un enfoque cualitativo, se basa en el paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2014). Con el fin de identificar los aspectos facilitadores y los desafíos en la elaboración e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, en este texto centro el análisis en una de las categorías que emergieron de la investigación (Oliveira, 2024): Educación inclusiva y formación del profesorado. La recolección de datos se llevó a cabo mediante una encuesta con cuestionario para todos los profesores (110 profesionales), una encuesta con entrevista y observación participante de 4 profesionales de la escuela: 3 profesores y 1 psicólogo. Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis de contenido (Bardin, 2016).

6. En el original: «importa referir que, esta experiência profissional, em cursos de formação inicial de professores, pode constituir uma mais-valia porque favorece relações com situações do exercício da profissão docente e do que ela exige. Por essa razão considerou-se importante, neste estudo de caracterização do perfil dos docentes que asseguram a formação inicial de professores, conhecer as atividades de desenvolvimento profissional que possam contribuir para o aprofundamento de questões educacionais gerais e específicas do ensino nos respetivos domínios de conteúdo» (p. 20).

En la investigación en cuestión, la Carta Ética de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación (SPCE) formó parte de todo el proceso investigativo, ya que su principio primordial es el «respeto a la dignidad de cada persona» (Baptista *et al.*, 2020, p. 11).

15.2.1. Educación inclusiva y formación docente

Esta subcategoría incluyó en su análisis datos muy importantes sobre la formación docente inicial y continua. Se otorga gran importancia a que los docentes sean escuchados sobre las necesidades reales que afrontan en el aula, demostrando así que requieren una formación acorde con la realidad educativa o, al menos, que los prepare en el plano teórico.

La formación que recibí se impartió aquí en la escuela, en los paneles que promueve el director o en los talleres que imparte varias veces al año [...] Y luego mi mayor aprendizaje proviene de la observación y el contacto con colegas de educación especial, quienes nos ayudan mucho. (Maestra C, entrevista)

La inclusión y las adaptaciones deberían formar parte de la formación de, al menos, cualquier profesional de la educación. (Maestra C, entrevista)

Ofrecimos capacitación; en cierto modo, conceptualmente, inspiramos al profesorado y luego intentamos crear espacios de aprendizaje, espacios en el currículo que promovieran este tipo de trabajo, para que la gente sintiera la necesidad de hacerlo, de diversificar, pensar de forma innovadora y usar la creatividad y la innovación como herramientas de trabajo. (Psicólogo, entrevista)

Organizamos talleres, traemos nuevas ideas, personas que están haciendo cosas interesantes en este ámbito, invitados. Como socio de nuestra microred, Partilhas, con la escuela, dentro del proyecto PIP y TEIP, existe una serie de microrredes que a menudo dinamizamos. (Psicólogo, entrevista)

Cuando salieron los decretos 54 y 55 al mismo tiempo, nos quedamos sin formación, pero había alguien que sí la había recibido y que, de alguna manera, nos transmitió todo lo que abarcaban. Solo en ese sentido. Yo, en realidad, no tengo formación. (Maestra A, entrevista)

Me apunté a un curso de especialización los viernes al final del día y todos los sábados en la Universidad Portucalense de Oporto. Y entonces decidí hacer la especialización. Una especialización que duraría dos años, para comprender un poco, para aprender. Fue una inversión personal, ¿no? Una inversión que pagué yo, y pensé que necesitaba esta formación, así que invertí en ella. Después de hacer la formación, ¿qué pasa, Gabriela? Bueno, ya hice la especialización, ahora voy a tener que probarla. (Maestra B, entrevista)

En el grupo, nos esforzamos por capacitar a nuestros docentes tras la entrada en vigor del decreto. Realizamos varias capacitaciones para familiarizarlos con estos instrumentos, (Maestra B, entrevista)

Se observa que los entrevistados no recibieron formación durante sus estudios de grado sobre los conceptos de educación inclusiva que los preparara para el aula, en especial formación teórica, sino solo formación continua en el servicio. Por lo tanto, la formación que recibieron se produjo durante su experiencia docente o en la formación continua ofrecida en las escuelas. Solo Maestra B completó un posgrado para especializarse en Educación Especial y trabajar como docente en el grupo de reclutamiento de docentes.

Necesitamos que los cursos de formación docente cuenten con unidades curriculares que permitan al profesorado aprender sobre los supuestos de la educación inclusiva; es decir, información valiosa que ayude al profesorado a llegar al aula con un cúmulo de conocimientos que les permita planificar su acción pedagógica para satisfacer las necesidades de su alumnado. Es bien sabido que las escuelas tienen estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Si el docente sabe a dónde ir, dónde consultar o qué hacer, la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas integrará su planificación, a menudo de forma inconsciente, ya que formará parte de su intención pedagógica.

15.3. Consideraciones finales

Los conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones de los docentes tienen implicaciones directas y significativas para el éxito de sus alumnos. Por lo tanto, es importante considerar el aprendizaje

profesional de forma más amplia como un estímulo para la innovación [...]. (OCDE, 2022, p. 20)⁷

El documento señala una mejora significativa del sistema educativo en Portugal, a la vez que señala recomendaciones a corto y largo plazo. Las recomendaciones a corto plazo incluyen las siguientes:

- a) Mejorar la gobernanza de la educación inclusiva mediante mejores sinergias y mecanismos de rendición de cuentas entre los diferentes niveles del sistema educativo.
- b) Mantener los esfuerzos de una estrategia colaborativa y consultiva para ampliar la comprensión de la educación inclusiva.

A largo plazo, las recomendaciones son las que se señalan a continuación:

- a) Mejorar la gestión de los recursos para la educación inclusiva y continuar los esfuerzos para construir un sistema de financiamiento coherente que apoye la equidad y la inclusión;
- b) Fortalecer la gestión del seguimiento y la evaluación de la educación inclusiva a nivel del sistema.

Teniendo en cuenta estas recomendaciones, es urgente abordar la necesidad de ofrecer al profesorado la inclusión de conceptos de educación inclusiva, empoderándolos para satisfacer sus necesidades y promover el aprendizaje de todo el alumnado. De hecho, la OCDE (2022) nos presenta un marco educativo que aún requiere progreso, con el objetivo de reducir la frustración del profesorado y, en consecuencia, empoderarlo para superar las barreras que impiden el aprendizaje de su alumnado.

15.4. Referencias

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

7. En el original: «knowledge, skills, attitudes and dispositions have direct and serious implications for the success of the students they teach. It is therefore important to think of professional learning more broadly as a stimulus for innovation [...]» (OECD, 2022, p. 20)

- Baptista, I.; Caetano, A.; Amado, J.; Azevedo, M., y Pais, S. (2021). Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta ética. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 - I Série A. (2018a). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º. 129/18 - I Série A. (2018b). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Leite, C. (2018). Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão. *ELO*, 25, 53-60. <https://hdl.handle.net/10216/113133>
- Leite, C., y Sousa-Pereira, F. (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/629/b83/7a1/629b837a14906015107136.pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira, F.; Lima, L.; Ferreira, D., y Cosme, A. (2020). A formação de professores e o seu impacto para a transformação da escola. *Polyphonia*, 31(1), 225-244. <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66940>
- Oliveira, G. (2024). *Práticas pedagógicas promotoras de inclusão: Desafios, perspetivas e reflexões* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/159871>
- Oliveira, G., y Lima, L. (2025). Diferentes dimensões para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas: Um estudo de caso. *Revista Educação em Páginas*, 4, 1-15, e15640. <https://doi.org/10.22481/redupa.v4.15640>
- Pereira, F.; Crespo, A.; Trindade, A.; Cosme, A.; Croca, F.; Breia, G.; Azevedo, H.; Fonseca, H.; Micaelo, M.; Reis, M.; Saragoça, M.; Carvalho, M., y Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66940>
- Unesco (2020). *Relatório de monitoramento global da educação: Resumo 2020. Inclusão e educação: todos, sem exceção*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

Instrumentos y metodologías en estudios sobre coeducación y formación docente: revisión de alcance 2013–2023

MERCEDES RODRÍGUEZ-LÓPEZ

Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0002-3377-928X>

M. PILAR GARCÍA-RODRÍGUEZ

Profesora Titular. Universidad de Huelva

<https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>

Resumen

La coeducación constituye un eje esencial en los estudios de cualquier nivel educativo. Esta cobra especial importancia en la formación inicial del profesorado, pues desarrollarán en su futuro profesional posibles experiencias y prácticas coeducativas con alumnado en la etapa de educación primaria. Con el objetivo de analizar los instrumentos y metodologías empleados para promover la coeducación y la igualdad de género, se realiza una revisión de alcance según los criterios de la declaración PRISMA, en el periodo 2013–2023, en la que se identifican 34 registros de entre tres bases de datos, siendo 30 artículos donde se describen investigaciones. Los trabajos analizados presentan una tipología de estudios mayoritariamente cualitativa ($n=14$, 41.18%), seguidos de la cuantitativa ($n=11$, 32.35%). En cuanto a los instrumentos, existe variedad de ellos, en función de la naturaleza de la investigación y los objetivos que persiguen. Tanto en los trabajos cuantitativos como en los mixtos, la técnica más empleada es la encuesta, y el análisis de contenido prevalece en los cualitativos. Se concluye que las investigaciones cualitativas han tomado impulso en los últimos años, quizá debido a la esfera social y humanística que supone fomentar la coeducación y que no existe un modelo de trabajo que unifique la manera de trabajar en la comunidad científica.

Palabras clave: coeducación; igualdad de género; formación de docentes; metodología; instrumentos.

16.1. Introducción

A pesar de que la coeducación es bastante reciente en las aulas, ya tiene una historia significativamente larga (Subirats, 2017). Se podría establecer la gestación del término con el reconocimiento del derecho de las niñas a una educación académica, aunque diferenciada y separada, en la Ley General de Instrucción Pública en 1857, conocida como Ley Moyano.

En la segunda mitad del siglo XX, la coeducación era entendida como educación mixta, es decir, como educación segregada por sexos (Subirats, 2017). Dicha educación segregada llegó a su fin gracias a la Ley General de Educación (LGE, 1970), aunque no desapareció hasta 1985, ya que se obligó a los centros financiados con fondos públicos a ofrecer una educación mixta. Tras este proceso, se reformuló el término, asociándolo al trabajo por la igualdad entre niños y niñas (Ahufinger e Hidalgo, 2023).

Buscando profundizar más en estas cuestiones y contemplando que de la formación del futuro profesorado dependerá la del alumnado en plena fase de desarrollo cognitivo y madurativo y que, por ende, está empezando a interactuar como ser social, se plantea como objetivo general de este estudio averiguar cuáles son las metodologías que usan para el estudio de las ciencias sociales, en concreto, en coeducación, y los instrumentos más empleados.

En este trabajo se exponen los resultados de una revisión de alcance que analiza las metodologías y los instrumentos empleados en 34 registros en los que se trabaja la igualdad de género y la coeducación en cualquier ámbito educativo, desde la educación infantil hasta las aulas universitarias y los centros de profesorado. La investigación no solo se centra en el territorio español, aunque son mayoritarios los de la península.

16.1.1. Coeducación y formación

La coeducación se ha consolidado en las últimas décadas como una de las claves para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. No se trata solo de incorporar contenidos sobre la igualdad de género, sino de promover una transformación profunda de las prácticas, metodologías y relaciones dentro del aula que radique los estereotipos, los roles y patrones

patriarcales y cisheteronormativos anclados en la educación (EIGE, 2016) y que, en palabras de la autora Resa Ocio (2023), «afectan y limitan a mujeres y hombres» (p. 271). Esto implica, de forma necesaria, repensar la formación inicial del profesorado, de modo que las y los futuros docentes dispongan de las competencias necesarias para poner en práctica este enfoque de manera efectiva (Aragón-González *et al.*, 2020; Cubero *et al.*, 2015).

Son muchos los estudios que señalan que, a pesar de los avances normativos y de la creciente sensibilidad social hacia la igualdad, las intervenciones coeducativas en el ámbito universitario son todavía limitadas (García *et al.*, 2013, Heras-Sevilla *et al.*, 2021; Idin y Dönmez, 2017; Martínez-Lirola, 2020; Sánchez, 2020; Sánchez *et al.*, 2022). En muchos casos, la formación inicial del profesorado no cuenta con un enfoque sistemático que permita visibilizar las desigualdades de género presentes tanto en la escuela como en la sociedad, ni cuestionar estereotipos y prácticas discriminatorias que aún persisten en los contextos educativos (Rebollo-Catalán y Buzón-García, 2021). Esta carencia evidencia la importancia de brindar al alumnado universitario herramientas conceptuales y metodológicas que promuevan la reflexión crítica, la sensibilización y un compromiso real con la igualdad.

En este sentido, la universidad, como espacio de formación y socialización académica, tiene la responsabilidad de asegurar que la coeducación forme parte tanto de los planes de estudio como de la práctica docente cotidiana. No se trata solo de incluir asignaturas específicas o seminarios puntuales, sino de integrar la perspectiva de género (PG) de manera transversal en todas las materias, repensando el diseño y las actividades docentes, y el conocimiento del género como contenido de la asignatura (EIGE, 2016; Ahufinger e Hidalgo, 2023). De esta forma, la coeducación deja de percibirse como un complemento externo y se convierte en un principio fundamental que atraviesa toda la formación docente.

En definitiva, la coeducación y la formación conforman un binomio inseparable en la búsqueda de una docencia más justa e inclusiva. La universidad no puede limitarse a transmitir conocimientos teóricos sobre igualdad; también debe proporcionar experiencias formativas que cuestionen las desigualdades, pongan en entredicho las estructuras tradicionales y preparen al fu-

turo profesorado para desempeñarse como agente de cambio en su ámbito profesional. Solo así será posible consolidar una cultura educativa que impulse la igualdad de oportunidades y contribuya a formar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

16.2. Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es la revisión de alcance y, velando por la calidad de la búsqueda de artículos, se siguió la estrategia de investigación basada en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) (Page *et al.*, 2021).

Del objetivo general se extrae una pregunta de investigación de la que parte este análisis y que ayudará a centrar nuestra investigación: ¿Qué metodologías se han usado desde el 2013 hasta el 2023 para trabajar la coeducación en el sistema educativo y a través de qué instrumentos? A su vez, esta se ha desglosado en las siguientes:

- ¿Qué enfoques son los más utilizados según las investigaciones analizadas?
- ¿Qué tipo de instrumentos se emplean según la tipología de los estudios?
- ¿Qué líneas de trabajo se pueden extraer de los artículos y experiencias revisadas?

Para responder a las preguntas planteadas, se analizaron 122 registros que surgieron de la búsqueda bibliográfica en tres bases de datos: Web Of Science (WoS), Scopus y ERIC (ProQuest) en octubre de 2023 bajo unos criterios específicos. Se utilizaron «coeducation» y «teacher training» como filtros en las tres bases y, además, se añadió «gender equity» en ERIC (ProQuest) para afinar más aún los resultados. Como se detalla en Rodríguez-López y García-Rodríguez (2025a), la estrategia de búsqueda se detalla en las tablas 1 y 2. En ellas, se desarrollan los algoritmos concretos que se utilizaron en dos de las tres bases de datos mencionadas con anterioridad, así como los criterios específicos de inclusión y exclusión de ERIC (ProQuest).

Tabla 1. Estrategia de búsqueda

Base de datos	Algoritmo de búsqueda
ERIC (ProQuest)	title (coeducation) OR title (gender AND equity) AND (teacher AND training)
Scopus	(TITLE-ABS-KEY (coeducation) AND ALL (teacher AND training)) AND PUBYEAR > 2012 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, «Spanish») OR LIMIT-TO (LANGUAGE, «English»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, «ar»))
Web of Science	(ALL=(coeducation) AND ALL=(teacher AND training)) AND (PY=(«2023» OR «2022» OR «2021» OR «2020» OR «2019» OR «2018» OR «2017» OR «2015» OR «2013») AND LA=(«SPANISH» OR «ENGLISH») AND DT=(«ARTICLE»))

Nota. Extraída de Rodríguez-López y García-Rodríguez (2025a).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de inclusión/exclusión para ERIC (ProQuest)

Criterios de inclusión/exclusión
Año de publicación entre: 01/01/2013 y 01/07/2023
Idiomas: inglés y español.
Materias relacionadas: gender equity OR gender differences OR women OR gender OR students OR higher education OR colleges y universities OR education OR equality OR learning OR research OR teachers OR coeducation OR qualitative research OR females OR girls OR secondary school students OR teaching OR attitudes OR pedagogy OR research y development--ryd OR schools OR secondary schools OR sex roles OR teacher attitudes OR teacher education OR university faculty OR case studies OR college students

Nota. Extraída de Rodríguez-López y García-Rodríguez (2025a).

Fuente: Elaboración propia.

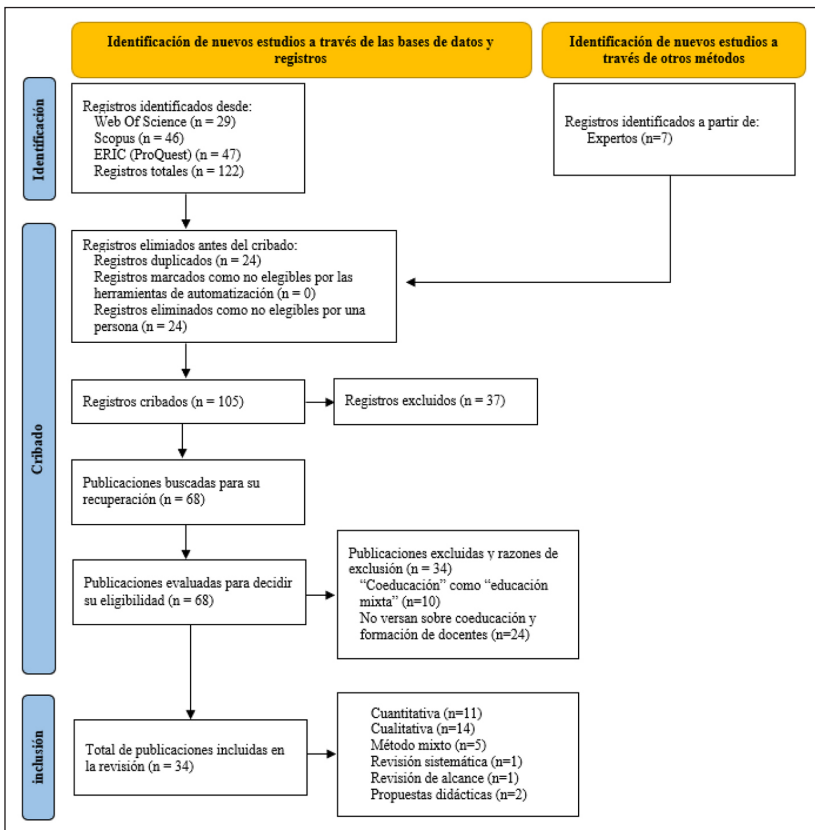
Junto a estos criterios específicos de cada base, se añadieron otros que ayudaron a cercar algo la búsqueda:

- Artículos científicos completos publicados entre 2013 y 2023.
- Investigaciones, estudios e intervenciones.
- Publicados tanto en español como en inglés.
- Estudios sobre coeducación y formación de docentes, indistintamente de la etapa de formación del profesorado en que se desarrollarán (inicial o continua).

A los 122 registros que surgieron, se añadieron siete sugeridos por una experta en coeducación y un experto en revisiones bibliográficas y, con posterioridad, se eliminaron aquellos que es-

taban repetidos (24). Tras una revisión más exhaustiva, de los 105 que quedaban, se valoró la adecuación de cada uno en función de títulos, resúmenes, resultados y conclusiones, y se excluyeron aquellos trabajos que utilizaban el término «coeducación» como sinónimo de «educación mixta» o cuyos contenidos no abordaban de forma específica la coeducación y la formación del profesorado. Así, de los 129 que se desprendieron de la búsqueda, resultaron los 34 que conforman la muestra de esta investigación (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a). En la siguiente figura (figura 1) se puede ver el diagrama de flujo PRISMA que se desarrolló.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a)



Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de garantizar la coherencia, consistencia y flexibilidad metodológica de la revisión (Murcia, 2017), se elaboró un sistema de categorías (tabla 3) que sirvió de base para la organización y el análisis de los datos. A partir de dicho sistema, se aplicaron dos procedimientos complementarios: uno de carácter cuantitativo y otro cualitativo. Para el primero se empleó el programa estadístico SPSS 29.0, mientras que para el segundo se aplicó el análisis de contenido (Gough *et al.*, 2017).

Tabla 3. Sistema de categorías

Autoría	
Revista	
Idioma	1 – Español 2 – Inglés
Base de datos	1 – Eric 2 – Scopus 3 – WOS
Periodo	2013-2023
Etapa educativa	1 – Primaria 2 – Secundaria 3 – Universidad 4 – Infantil 5 – Revisión
Instrumento	1 – Entrevista 2 – Observación 3 – Encuesta 4 – Estudio de casos 5 – Grupo de discusión 6 – Análisis documental 7 – Análisis de contenido 8 – Pruebas de conocimiento + cuadernos de investigación + portfolios + cuestionario
Enfoque	1 – Cuantitativo 2 – Cualitativo 3 – Mixto 4 – Intervención 5 – Revisión sistemática 6 – Revisión de alcance

Nota. Extraída de Rodríguez-López y García-Rodríguez (2025a).

Fuente: Elaboración propia.

16.3. Resultados

Los estudios revisados (n=34) se desarrollan en distintos puntos geográficos de todo el mundo, aunque predominan las investigaciones realizadas en España, que constituyen el conjunto más numeroso (n=28), tal y como se muestra en la tabla 4. Tras estos trabajos, se sitúan tanto la revisión sistemática como la de alcance, sin delimitación territorial concreta, seguidas de cuatro publicaciones individuales correspondientes a diferentes contextos nacionales: Nicaragua, Turquía, Austria y Estados Unidos.

Con relación a la tipología de estudios (tabla 4), los trabajos que emplean un enfoque cualitativo (n=14, 41.18%) representan la mayoría, seguidos de los que adquieren un enfoque cuantitativo (n=11, 32.35%). Así, el enfoque mixto representa el tercer grupo más numeroso (n=5, 14.71%), y las intervenciones y las revisiones (n=2, 5.88%) las que se posicionan en los últimos puestos de la lista.

Tabla 4. Muestra de la revisión en función de los países y la tipología de estudio

Tip. Mt.	Países						N
	España	Nicaragua	Turquía	Austria	Estados Unidos	N.E.	
Cual.	13	-	-	-	1	-	14
Cuant.	10	-	1	-	-	-	11
Mixta	4	-	-	1	-	-	5
Interv.	1	1	-	-	-	-	2
Rev.	-	-	-	-	-	2	2
N	28	1	1	1	1	2	34

Nota. Tip. Mt.: tipo de metodología; Cuant.: cuantitativa; Cual.: cualitativa; Interv.: Intervención; Rev.: revisiones; N.E.: no se establece.

Fuente: Elaboración propia.

Donde más variedad se encuentra es en las técnicas utilizadas para recopilar datos (tabla 5). Estas presentan una variedad sustancial, ya que en función del estudio y de los objetivos de la investigación algunas utilizan hasta cuatro instrumentos distintos, frente a las que solo emplean uno. Además, de los estudios que recogen una intervención, el de Martínez-Lirola (2020), que se desarrolla en Nicaragua, parte de una encuesta.

Tabla 5. Registros, tipología e instrumentos

Enfoques	Número de registros de la muestra	Instrumentos
Cualitativo	4	Análisis de contenido
	1	Entrevista
	2	Grupos de discusión
	2	Análisis de contenido y entrevista
	1	Análisis documental y entrevista
	1	Cuestionario abierto
	1	Entrevista, grupo de discusión, análisis documental y observación
	1	Entrevista y observación
	1	Entrevista y grupo de discusión
Cuantitativo	1	Análisis de contenido, estadística descriptiva (SPSS, ANOVA)
	8	Encuesta
	1	Encuesta y pruebas metacognitivas
	1	Encuesta y observación
Mixto	2	Encuesta y preguntas abiertas
	1	Cuestionarios y análisis documental
	1	Encuesta y grupos de discusión
	1	Encuesta, pruebas de conocimiento, cuadernos de investigación y portafolios
Intervenciones	1	Análisis de contenido y reflexión docente
	1	Análisis de contenido
Revisiones	1	18 documentos revisados. Revisión sistemática (PRISMA)
	1	18 documentos revisados. Revisión documental sistemática
Total	34	

Nota. Extraída de Rodríguez-López y García-Rodríguez (2025b).

Fuente: Elaboración propia.

16.4. Discusión y conclusiones

Tras la investigación desarrollada, resulta necesario subrayar el impulso que han experimentado las investigaciones cualitativas (Mérida-Serrano *et al.*, 2023; Resa, 2023; Sáiz y Ceballos, 2021), sobre todo teniendo en cuenta que, de manera tradicional, las más usadas en el ámbito académico siempre han sido las cuantitativas (Azorín, 2014; García *et al.*, 2013; Idin y Dönmez, 2017). Es posible que la dimensión humanística y social que caracteriza a la coeducación haya influido en que, en la última década, exista una inclinación más pronunciada hacia este tipo de aproximaciones (Cordero-Aliaga y Romero-López, 2024). Al mismo tiempo, esta investigación pone de manifiesto la ausencia de un marco normativo unificado para toda la comunidad educativa, tanto a escala nacional como internacional, que oriente de manera homogénea la labor investigadora (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a).

El análisis de los estudios revisados revela una marcada diversidad metodológica en las investigaciones sobre coeducación y formación docente. En él se identifican enfoques cualitativos, centrados en la comprensión de los discursos, percepciones y experiencias del profesorado (Cubero *et al.*, 2015; Resa, 2023), junto con otros de carácter cuantitativo, orientados al análisis de actitudes o a la evaluación de los efectos de intervenciones formativas (Aragonéz-González *et al.*, 2020; García *et al.*, 2013; Idin y Dönmez, 2017).

Tal como se señala en esta revisión, esta heterogeneidad metodológica y conceptual constituye uno de los principales desafíos del ámbito de estudio, ya que dificulta la comparación de resultados y la elaboración de un marco común de referencia (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a). Las diferencias en los instrumentos, los enfoques analíticos y la definición de categorías como *igualdad*, *diversidad* o *coeducación* ponen de manifiesto la falta de criterios consensuados y la necesidad de avanzar hacia una mayor coherencia investigadora (Aragonéz-González *et al.*, 2020).

Esta disparidad de metodologías refuerza la idea de impulsar redes de cooperación y proyectos comunes que garanticen una mayor coherencia en la definición de criterios y procedimientos. Solo de este modo se podrán establecer parámetros claros para

una coeducación eficaz en los centros educativos y consensuar instrumentos de recogida de datos compartidos y comparables. Diversos estudios apuntan en esta dirección, al destacar la utilidad de la cooperación para la validación conjunta de instrumentos y la creación de indicadores comunes sobre coeducación e igualdad en la formación docente (Resa, 2023; Rebollo-Catalán y Buzón-García, 2021). Del mismo modo, Heras-Sevillas *et al.* (2021) insisten en que el fortalecimiento de redes académicas y formativas es clave para consolidar una cultura docente sensible al género y sustentada en pruebas científicas coherentes.

En definitiva, esta diversidad detectada no debe interpretarse solo como una limitación, sino como una oportunidad para el diálogo y la cooperación científica. Avanzar hacia la definición compartida de criterios y procedimientos permitirá dotar al campo de la coeducación de una mayor consistencia teórica y empírica, lo que contribuirá a su consolidación como una línea de investigación estratégica en la formación del profesorado (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a).

En cuanto a la distribución geográfica de las investigaciones incluidas en la muestra, se observa una clara concentración en el contexto español, con trabajos que analizan discursos docentes, integración curricular de la perspectiva de género y formación inicial del profesorado en universidades y sistemas educativos del país (Cubero *et al.*, 2015; Resa, 2021, 2023). Junto a este foco, la muestra incorpora estudios desarrollados en Turquía (Idin y Dönmez, 2017), así como aportes de Estados Unidos (Darby *et al.*, 2021) y de contextos latinoamericanos como Nicaragua (Martínez-Lirola, 2020), lo que amplía el espectro comparativo señalado en la propia revisión de alcance (Rodríguez-López y García-Rodríguez, 2025a).

Este panorama se amplía al compararlo con la revisión sistemática de Cordero-Aliaga y Romero-López (2024), que, en el periodo comprendido entre 2017 y 2024, destacan una mayor presencia de investigaciones desarrolladas en Argentina, Chile y Grecia, aunque no incluyen trabajos procedentes de Estados Unidos. La lectura conjunta de ambos estudios revela, por una parte, una coincidencia geográfica en torno al peso que tiene la producción española y europea en este ámbito y, por otra, diferencias en la cobertura internacional que pueden explicarse por los criterios de inclusión utilizados, bases de datos consultadas o los sesgos

idiomáticos y de indexación que todavía persisten en las bases de datos académicas. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la conveniencia de articular redes interuniversitarias e internacionales y de armonizar criterios de búsqueda y selección, con el fin de mejorar la comparabilidad entre regiones y reducir las lagunas de cobertura que aún persisten en el campo de la coeducación y la formación docente (EIGE, 2016; EURYDICE, 2011; Resa, 2023).

Para concluir, se abordan tanto las limitaciones como las proyecciones futuras. Con respecto a las primeras, conviene señalar que las decisiones metodológicas asumidas durante la revisión y el propio proceso de análisis condicionan en cierta medida los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas, aunque se ha procurado mantener en todo momento el rigor académico y científico.

En cuanto a la prospectiva, consideramos esencial continuar profundizando en el estudio de este tema. En particular, proponemos dos líneas de acción prioritarias: por un lado, revisar los contenidos formativos presentes en la preparación inicial del profesorado en formación; por otro, prestar atención a las actitudes y perspectivas del alumnado universitario con el fin de contar con un punto de referencia desde el cual plantear nuevas propuestas. El objetivo último radica en superar la denominada «ceguera de género» (Cubero *et al.*, 2015; García *et al.*, 2013) y avanzar hacia mejores resultados en materia de igualdad de trato y oportunidades, en consonancia con las recomendaciones formuladas por las políticas europeas (EURYDICE, 2011).

16.5. Referencias

- Ahufinger, N., e Hidalgo, A. (17 de abril de 2023). La coeducación: retos y herramientas para una escuela coeducativa. *Educación, Psicología y Sociedad. Blog de Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación. Universitat Oberta de Catalunya*. <https://bit.ly/47jG5Fl>
- Aragonés-González, M.; Rosser-Limiñana, A., y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: Claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de Educa-*

- ción de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Cordero-Aliaga, S., y Romero-López, M. A. (2024). Perspectiva de género en la formación docente. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 69-82. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93115>
- Cubero, M.; Santamaría, A.; Rebollo, M. A.; Cubero, R.; García, R., y Vega, L. (2015). Teachers negotiating discourses of gender (in)equality: The case of equal opportunities reform in Andalusia. *Gender and Education*, 27(6), 635-653. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1083947>
- Darby, A. N.; Cobb, T., y Willingham, L. (2021). Faculty perspectives on Co-Education and reciprocity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(2), 23-34. <https://bit.ly/4hMMCMb>
- EIGE. (2016). *Guidelines for Gender Mainstreaming Academia*. Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3sIMcNo>
- EURYDICE. (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. <https://bit.ly/4ointLL>
- García, R.; Sala, A.; Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Initial teacher training on gender and coeducation: Metacognitive impacts of cross-curricular inclusion on sexism and homophobia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19461>
- Gough, D.; Oliver, S., y Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage
- Heras-Sevilla, D.; Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and Citizenship: A Study on Initial Teacher Training in Sexual Equality and Diversity. *Sustainability*, 13(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13095233>
- Idin, Ş., y Dönmez, İ. (2017). The views of Turkish Science teachers about gender equity within science education. *Science Education International*, 28(2), 119-127. <https://doi.org/10.33828/sei.v28.i2.4>
- Martínez-Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Mérida-Serrano, R.; González-Alfaya, M. E.; Olivares-García, M. A.; Muñoz-Moya, M., y Rodríguez-Carrillo, J. (2023). Evaluación del

- impacto de un programa de mujeres y ciencia en el alumnado de Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 21-33. <https://doi.org/10.5209/rced.76691>
- Murcia, J. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: Pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho*, 74(163), 75-106. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v74n163a04>
- Page, M. J.; McKenzie, J. E.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J. M.; Akl, E. A.; Brennan, S. E.; Chou, R.; Glanville, J.; Grimshaw, J. M.; Hróbjartsson, A.; Lalu, M. M.; Li, T.; Loder, E. W.; Mayo-Wilson, E.; McDonald, S., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rebollo-Catalán, Á., y Buzón-García, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En Ángeles Rebollo y Alicia Arias (coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 55-82). Dykinson. <https://bit.ly/4qzXZLq>
- Resa, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿Utopía o realidad? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez, S.; Bartau-Rojas, I., y Lojo-Novo, A. (2025). Evaluación de la igualdad de género en secundaria. Prácticas coeducativas del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 28(2), 241-258. <https://doi.org/10.6018/reifop.631681>
- Rodríguez-López, M., y García-Rodríguez, M. P. (2025a). Coeducación en la formación del futuro profesorado: una revisión de alcance (2013-2023). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.005>
- Rodríguez-López, M., y García-Rodríguez, M. P. (2025b). *Revisión de alcance sobre coeducación en la formación inicial de docentes: metodologías e instrumentos*. [Conferencia] VI Congreso Internacional Liderazgo y Mejora de la Educación (CILME 2025), Murcia, España.

- Sáiz, A., y Ceballos, N. (2021). «Hemos aprendido que los hombres no son más importantes que las mujeres». Una investigación sobre la construcción de una escuela coeducativa en Cantabria (España). *Cuadernos Pagu*, 61, 1-18, <https://doi.org/10.1590/18094449202100610018>
- Sánchez, B. (2020). Coeducación en la formación del profesorado. Herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro. Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 22(2), 127-147. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- Sánchez, B.; Amar, V., y Sánchez, S. (2022). Coeducation and training of teachers in Early Childhood Education. *International Humanities Review*, 14(1), 1-11. <https://bit.ly/47z6TQu>
- Subirats, M. (2021). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

Computational thinking: key to critical citizenship from early childhood education

M. MANUELA ORDÓÑEZ

PhD student. Universidade de Vigo

<https://orcid.org/0000-0002-6179-9085>

ABRAHAM BERNÁRDEZ-GÓMEZ

Lecturer in Education. Universidade de Vigo

<https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>

ALMUDENA ALONSO-FERREIRO

Lecturer in Education. Universidade de Vigo

<https://orcid.org/0000-0002-9438-2681>

Abstract

The development of Computational Thinking from early childhood presents a challenge in which Open Educational Resources can become a key element. This research is a content analysis of 17 Open Educational Resources shared in official repositories in Spain over the last ten years, focused on developing Computational Thinking in early childhood education. Resources were found to develop the skills of abstraction, algorithmic thinking, automation, breakdown, debugging, and generalization. Algorithmic thinking is the most developed skill with different programming languages and for all ages from 1 to 6 years. Except for automation, all the resources analysed have developed different Computational Thinking skills unplugged. The analysis of the use of technologies reveals that the proposals mostly include proprietary technologies. The analysis shows that the most widely used pedagogy is direct instruction. In conclusion, official repositories offer the possibility of sharing and disseminating resources to introduce Computational Thinking in early childhood education, but a reflection on their quality is necessary.

Keywords: 3arly childhood education; digital skills; Open Educational Resources.

17.1. Introduction

We are currently facing the 5th industrial revolution and, with it, a necessary educational revolution that responds to the changing social reality. This educational revolution is driven by technological advances that are rendering rote learning obsolete. The so-called Education 4.0 is based on the idea of the teacher as a guide and mediator of learning, a facilitator of competency-based learning who provides students with the tools to solve the challenges they face in their context (Negrín-Medina *et al.*, 2022; Tiwari *et al.*, 2023). In this educational context, Computational Thinking (CT) becomes key, since the problem-solving, critical thinking, and creativity inherent in CT are skills identified as necessary for adapting to the changing environment (INTEF, 2022).

Open Educational Resources (OER) provide education professionals with the opportunity to tailor resources to their particular context: the characteristics of their students, the specifics of the school and selected pedagogical objectives (Unesco, 2019, Vila-Viñas *et al.*, 2015). Their implementation has been analyzed at all educational levels, with particular emphasis on basic education (ages 6 to 16) (Bethencourt-Aguilar *et al.*, 2021).

The rise of policies related to the integration of technologies at the global and European levels emphasizes the digital competence of both teachers and students, and the importance of teaching literacy in various languages from an early age (Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2024). These policies seek to ensure that both teachers and students are prepared to face the challenges of a constantly evolving digital society (Marrero *et al.*, 2023). Formal education must therefore reflect on students' needs beyond policies or legal obligations; in this way, teachers assume the role of bridge between students' needs and objectives and the formal curriculum (Caldeiro-Pedreira y Castro-Zubizarreta, 2020).

Inclusion and literacy in classrooms must be consistent and support the achievement of educational objectives. Teachers, playing an active role in adapting to specific needs and characteristics, are responsible for implementing these educational proposals (Unesco, 2021). It is essential to reflect on the methodology and pedagogical perspective to be employed, since the simple incorporation of technology does not guarantee signifi-

cant results in the teaching-learning process (Unesco, 2023). The research by Murcia *et al.* (2025) provides evidence that didactic methodology is fundamental for the development of CT skills, as scaffolding through questioning fostered a rich environment of collaboration and social interaction that extended beyond computational thinking skills.

Schools, as a space that must promote social justice and universalize access to knowledge, cannot ignore the need to teach literacy in diverse languages in a digital society (Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2024). Student literacy in schools must be gradual and begin from early childhood, fostering multiple forms of representation and interpretation that facilitate their adaptation to this new digital era. Among these methods, CT stands out, as it not only improves problem-solving and logical thinking skills but also strengthens students' critical digital competence, preparing them to face the challenges of an increasingly technological society (Alsina y Acosta, 2018; Zapata-Ros, 2015, 2019).

A society that is the main driving force behind schools. Often labelled as accelerationist (Fano y Fueyo, 2025) due to its assimilation of or alignment with educational technologies, with a clear lack of reflection or critical perspective on the matter. This makes teaching practices more market-oriented than education-oriented, favoured by the techno-optimism of the last years (Riaza, 2021).

Pedagogical approaches designed to develop CT generally focus on the device used, ignoring pedagogical designs that are contextualized and centered on the active role of the student, in which the teacher's role is that of a guide, as proposed by Zamorano *et al.* (2018) in their guide to teaching guidelines for developing STEAM competencies. This analysis aims to reflect on the proposals that teachers share openly with the community as part of the survey of what is actually being done in the classrooms.

This work has been carried out under the project «Best Practices for Critical Digital Citizenship in Early Childhood Education» (Ref: PID2023-148530NA-I00), funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and by FEDER, EU. It also has a favorable report from the Ethics Committee of the University of Vigo (ASSESSMENT REPORT 0052-F-2025-02-13).

17.2. Methodology

This research aims to investigate and analyze the OERs available for improving CT and acquiring critical digital competence. To achieve this objective, a qualitative study was designed based on the content analysis methodology (Bardin, 2002). This approach allows for a systematic analysis of data content, seeking to understand its meaning. Research of this type is characterised by its ability to explore the complexity of educational phenomena from a deep and contextualised perspective (Stanley y Robertson, 2024). This approach allows us to understand the experiences, perceptions and meanings that actors attribute to their practices, offering a comprehensive view that transcends the superficial. Its richness lies in its ability to capture nuances that influence teaching and learning processes. The research questions are: What are the characteristics of OERs in terms of authorship, affiliation, year, grade and age of the students? What CT skills (abstraction, algorithmic thinking, automation, breakdown, debugging and generalization) are developed in early childhood and with what programming language? What technologies and materials are used in OERs? What teaching methodologies are used to develop CT skills in early childhood?

The process began by reviewing the repositories of the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (INTEF), a platform created by the Ministry of Education, Vocational Training, and Sports (MEFP) (Spain) to train teachers and promote open digital educational resources. The portals Procomún and CodeIntef were selected, dedicated to collecting and publishing educational resources and promoting CT and artificial intelligence in education, respectively. For Procomún, the filter used was «early childhood education» and the term «computational thinking», while for CodeIntef, the filter was only «early childhood education». The resources were then manually reviewed to verify whether they met the eligibility criteria: develops the CT, being targeted at early childhood education, providing full access to the resource and being educational experiences.

The search process resulted in 33 educational experiences, of which 16 were eliminated for not meeting the eligibility criteria. That's leaving a final sample of 17 OERs: 9 from Procomún and 8 from CodeIntef. An analysis matrix was designed to explore

the resources, including a category system (Bardin, 2002) for content analysis.

The analysis form considered aspects such as authorship, affiliation, year, title, grade/age group, programming language, computer skills, necessary resources, software, teaching methodology, link to the resource, support, and notable observations.

17.3. Results

The analysis of the final sample (Table 1) reveals the existence of various OERs available to families and schools, which develop CT in the 0-6 age group (early childhood education). The results respond to the research questions posed. Regarding authorship, affiliation, year, and age of the recipients, 17 OERs published under a CC-BY-SA license were analyzed. Of these, 13 were created solely by women. Three are anonymous, and the identified authors include early childhood education teachers, a primary school teacher, a digital mentor, a university professor, and a tiflotechnology instructor. The first publication dates from 2016, with a significant increase beginning in 2023. Most of the OERs are geared toward early childhood education, although some also cover other educational stages.

Table 1. Identification of the OER analyzed

OER	Year /author	Resources	CT skills	Link
1	Nerea Rodríguez Regueira (2017)	Grid board, Scratch Jr, board game	Algorithmic thinking	https://procomun.intef.es/ode/view/1493756830335
2	María José Catalán (2023)	Body, pictures of arrows, Blue-bot, grid board	Algorithmic thinking, generalization	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2023110412_9185305
3	Verónica Marchal (2024)	Stories, body, online game, Bee-bot online, grid board, Robot Mouse, Scratch Jr, building blocks	Algorithmic thinking, generalization	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2024012012_9120038
4	María José Romero y Marta Ciprés (2024)	Board game, different objects	Breakdown, algorithmic thinking, abstraction	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2024072312_9150558

OER	Year /author	Resources	CT skills	Link
5	Raquel Martín Márquez (2023)	Scratch Jr	Algorithmic thinking	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2023121312_9241944
6	Miriam García Maldonado (2023)	Pictures of arrows, grid board, body, Bee-bot (tabletop robot y online)	Algorithmic thinking	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2023120612_9205329
7	Montse Zapata (2023)	Pictures of arrows, grid board, body, Bee-bot (tabletop robot y online)	Generalization, Algorithmic thinking	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2023121312_9170919
8	María Juana Moraga Herraiz (2024)	Robot Mouse, pictures of arrows, grid board	(not specified)	https://procomun.intef.es/ode/view/es_2024120912_9230319
9	Marta Arrabal Enrique (2016)	Scratch, Scratch Jr	(not specified)	https://procomun.intef.es/ode/view/1461141360161
10	Mari Luz Castellano (2025)	Scratch Jr	Algorithmic thinking	https://code.intef.es/prop_didacticas/scratch-jr-en-educacion-infantil/
11	Marta Ciprés García (2024)	Tablet, grid board, pictures of arrows, different objects	Algorithmic thinking, abstraction, breakdown	https://code.intef.es/prop_didacticas/vaya-lío-en-la-granja/
12	Javier Grisalvo Mimoso (2024)	Pictures of arrows, grid board, Matatabot	Algorithmic thinking	https://code.intef.es/prop_didacticas/robot-matabot-como-recurso-didactico-en-el-aula-de-educacion-infantil/
13	Roger Olivella y María Seoane (2024)	Scratch Jr (tactile kit), mask, expendable material	Algorithmic thinking, breakdown, automation	https://code.intef.es/prop_didacticas/scratch-jr-tactile/
14	Anónima (2023)	Program cards, paper characters, projector video, grid board, algorithm registration form	Algorithmic thinking, breakdown, abstraction, debugging	https://code.intef.es/prop_didacticas/empezamos-a-programar-con-dipper/
15	Anónima (2021)	Escornobot, board (sensory), different material, Matatabot, Roamer, Codi-oruga	Algorithmic thinking	https://code.intef.es/prop_didacticas/adaptacion-de-tableros-para-trabajar-la-robotica-educativa-con-alumnado-con-discapacidad-visual/

OER	Year /author	Resources	CT skills	Link
16	Anónima (2020)	Escornabot (singularis), grid board	Algorithmic thinking, debugging, abstraction	https://code.intef.es/prop_didacticas/escornabot-como-herramienta-didactica/
17	Maria Pino Blas (2022)	Pictures of arrows, building blocks, paper circuits	Algorithmic thinking	https://code.intef.es/experiencias_aula/iniciacion-a-la-robotica/

Source: Own elaboration

Regarding the CT skills developed and the programming languages used, for students aged 1 to 2 (OER 17), there is only one proposal that uses unplugged programming to develop algorithmic thinking. For 3-year-olds (OER: 2, 3, 4, 6, 15, 17), four CT skills are included, the most developed of which is algorithmic thinking, mainly through unplugged programming. For 4-year-olds (OER: 1, 2, 3, 7, 11, 13), five CT skills are included, highlighting algorithmic thinking worked on with various programming languages. For 5-year-olds (OER: 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15), all CT skills are included, with a focus on algorithmic thinking using various programming languages. For 6-year-old children (OER: 2, 5, 13, 15), four CT skills are included, with algorithmic thinking being the most common.

Table 2. Relationship between CT skills and ages

	1-2 years	3 years	4 years	5 years	6 years
Abstraction		X	X	X	
Algorithmic thinking	X	X	X	X	X
Automation			X	X	X
Breakdown		X	X	X	X
Debugging				X	
Generalization		X	X	X	X

Source: Own elaboration

Table 2 illustrates the relevance of the educational proposal for developing computer skills. By examining which skills were addressed at different age levels, it becomes clear that the pro-

posal's design allows for the development of each skill regardless of age. Programming languages proved more relevant than age in skill development. Proposals that included unplugged software and tangible blocks facilitated the development of a greater number of skills than those that used buttons, graphic blocks, or digital boards.

The development of algorithmic thinking focuses on sequencing, with pattern recognition appearing in only four of the analyzed OERs (OER: 4, 10, 11, 16). Furthermore, OER 14 is the only proposal that includes a recording sheet that can be used to verify the degree of abstraction with which sequences are encoded.

Regarding the materials used in the OERs, a wide variety of resources is observed. The most commonly used are floor robots and boards, as well as direction cards, which are abstract images of arrows indicating progress and turns. Board and online games, manipulative or symbolic play materials, and building blocks were also found.

Most of the educational robotics used is proprietary and commercial, although some OERs use open-source robotics. In addition to educational robotics, technologies such as ScratchJr and other materials such as projectors, computers, mobile phones, and tablets are included. The OER 17 experience stands out for its inclusion of paper circuits as a strategy for developing unplugged computing with children under 3 years of age.

Regarding the teaching methodologies used to develop computing skills in early childhood, most proposals involve direct instruction, where the students are the executors of the proposal. Methodologies that allow students to construct their own knowledge through discovery are rare. Furthermore, a balanced number of single- and divergent-response activities are observed. OER3, OER4, and OER13 include activities with both possibilities.

17.4. Conclusions

Currently, the education system faces the challenge of integrating technology to foster critical participation from an early age. To achieve this, it is essential to update teachers' digital competence, empower students from early childhood, and promote co-

operation and dissemination of quality open resources. Updating teachers' digital skills ensures that the integration of technology into education is not only functional but also promotes meaningful and participatory learning from the earliest stages. Teacher training that incorporates computational thinking in a playful way, encouraging divergent responses, has proven successful in early childhood classrooms, improving students' problem-solving abilities and creativity (An y Shin, 2024).

Furthermore, empowering students and fostering cooperation through high-quality open educational resources strengthens an inclusive and critical educational culture, adapted to the challenges of the 21st century. These resources enhance the democratization of access to education, as collaboration between professionals and institutions becomes more fluid. Educational portals allow the creation of networks where resources are not only shared but also reviewed and improved; this, in turn, enhances the quality of education (Vidal-Viñas *et al.*, 2015).

The results of this research show that the creation of OER focused on the development of critical thinking has grown exponentially since 2016, especially in the last three years. This increase is due to teachers' interest and the recognition of critical thinking as a specific competency in the legislation regulating early childhood education (ages 0-6) in Spain.

Most of the OERs analyzed were created by early childhood teachers, reflecting the feminization of this educational stage. However, no clear pattern was found linking age with the CT skills developed. The proposals for 3-year-old students include various CT skills, while some experiences for older students focus solely on algorithmic thinking. This demonstrates that the approach taken with students is key to achieving work that encourages reflection and a more comprehensive development of CT skills. Therefore, the design of learning activities and teacher training are fundamental for developing CT skills.

The Unplugged programming language is the most widely used and the one that most comprehensively develops computer skills at these ages. The use of this type of programming language has two fundamental advantages: firstly, it is economical, as it can be implemented without access to physical or digital technological resources; and secondly, in early childhood, it enables more meaningful activities that involve the body itself and allow

for a better understanding of concepts, given the egocentrism of this stage (Enríquez Ramírez *et al.*, 2022).

The analysis reveals the inconsistency that, despite being OER, the educational robotics used is mostly proprietary and commercial, without the possibility of customization or adaptation to the needs of the context. To a lesser extent, some OER were found to use open-source robotics. This fact prompts reflection on the awareness of intellectual property and the model that education transmits to students.

The results also highlight that most OERs use direct instruction methodologies, while methodologies based on experiential and discovery learning are rare. Transforming the education system into an open and accessible space requires addressing obstacles such as lack of time and training in computing. It is essential that governments focus on the pedagogical dimension of teachers' digital competence and that institutional repositories offer quality resources with sound methodological design and a technological selection based on pedagogical principles.

The scarcity of available resources may lead to a lack of interest among teachers in sharing or incorporating computer literacy-focused proposals into their classrooms. Either teachers don't see the value in sharing these proposals, or they lack the confidence to do so. Both possibilities suggest that teacher training is essential, as computer literacy is included in the curriculum and is necessary for developing critical digital citizenship.

17.5. References

- Alonso-Ferreiro, A., y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2024). Programar para aprender vs. Aprender a programar: Pensamiento Computacional y Robótica Educativa en Educación Infantil. En J. Rodríguez-Rodríguez, M. Area y Á. San-Martín-Alonso (coords.), *Infancia y transformación digital de la educación: Miradas diversas* (pp. 201-218). Dykinson.
- Alsina, Á., y Acosta, Y. (2018). Iniciación al álgebra en educación infantil a través del pensamiento computacional: Una experiencia sobre patrones con robots educativos programables. *Unión: Revista Iberoamericana De Educación Matemática*, (52), 218-235.
- An, M.-Y., y Shin, K.-S. (2024). Effects of Teachers' Media Utilization and Computational Thinking on Sustainable Development in Early

- Childhood Education. *Sustainability*, 16(13), 5773. <https://doi.org/10.3390/su16135773>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bethencourt-Aguilar, A.; Fernández-Esteban, M.I.; González, C.J., y Martín-Gómez, S. (2021). Recursos Educativos en Abierto (REA) en Educación Infantil: características tecnológicas, didácticas y socio-comunicativas. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 32-45. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12273>
- Caldeiro-Pedreira, M. C., y Castro-Zubizarreta, A. (2020). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad? Recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 33-53. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2019.1-5>
- Enríquez Ramírez, C.; Raluy Herrero, M., y Vega Sosa, L. M. (2022). Desarrollo del pensamiento computacional en niñas y niños usando actividades desconectadas y conectadas de computadora. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1079>
- Fano Méndez, S., y Fueyo Gutiérrez, M. A. (2025). Aceleracionismo, seguridad de la IA y educación: Los discursos tecnocapitalistas sobre alineamiento de la IA y sus implicaciones educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, (48), 354-379. <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45369>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2022). *Escuela de pensamiento computacional e inteligencia artificial 21/22: de la formación docente al cambio metodológico*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/40JpEgK>
- Marrero Galván, J.J.; Negrín Medina, M.Á.; Bernárdez-Gómez, A., y Portela Pruaño, A. (2023). The impact of the first millennial teachers on education: views held by different generations of teachers. *Education and Information Technologies*, 28, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11768-8>
- Murcia, K.; Cross, E., y Lowe, G. (2025). Pensamiento computacional en niños pequeños: pedagogía docente que fomenta el juego y el aprendizaje infantil con un dispositivo de codificación tangible. *The Australian Educational Researcher*, 52, 1261-1279. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00762-9>
- Negrín-Medina, M. Á.; Bernárdez-Gómez, A.; Portela-Pruaño, A., y Marrero-Galván, J. J. (2022). Teachers' Perceptions of Changes in

- Their Professional Development as a Result of ICT. *Journal of Intelligence*, 10(4), 90. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040090>
- Riaza, R. (2021). Digital revolution, techno-optimism an Education. *Revista Diecisiete*, 4. https://doi.org/10.36852/2695-4427_2021_04.05
- Stanley, S. D., y Robertson, W. B. (2024). Qualitative Research in Science Education: A Literature Review of Current Publications. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 175-199. <https://doi.org/10.30935/scimath/14293>
- Tiwari, S.; Reddy, R. R., y Tyagi, A. K. (2023). Position of blockchain: Internet of Things-based education 4.0 in Industry 5.0-A discussion of issues and challenges. *Architecture and Technological Advancements of Education 4.0*, 292-311. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9285-7.ch013>
- Unesco (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3Q320ah>
- Unesco (2021). *Estrategia de la Unesco sobre la innovación tecnológica en la educación (2022-2025)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3EnT24Y>
- Unesco. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Unesco. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- Vila-Viñas, D.; Araya, D., y Bouchard, P. (2015). Educación: recursos educativos abiertos. En D. Vila-Viñas y X. E. Barandiaran (Eds.), *Buen Conocer – FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. Quito: IAEN – CIESPAL. Retrieved from <http://book.floksociety.org/ec/1/1-1-educacion-recursos-educativos-abiertos>
- Zamorano, T.; García, Y., y Reyes, D. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos*, (41), 1-21.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Alfabetización digital. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (46), 1-47.
- Zapata-Ros, M. (2019). Pensamiento computacional desenchufado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-29. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18

Aprender en comunidad: claves para la implicación del alumnado en entornos desafiantes

LUCÍA FERNÁNDEZ-TEROL

Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0001-7132-9717>

Resumen

Esta investigación analiza cómo mejorar la implicación del alumnado en centros educativos situados en contextos complejos, donde el riesgo de desafección y fracaso escolar es elevado. Se parte de la idea de que una implicación activa favorece no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional del alumnado. Se empleó una metodología cualitativa, con enfoque biográfico-narrativo y técnicas etnográficas, en cinco estudios de caso en centros andaluces. Se realizaron entrevistas al profesorado, observación participante y análisis documental. Los datos se examinaron mediante análisis temático inductivo. Los resultados evidencian que la implicación mejora cuando se fortalecen tres dimensiones: afectiva (sentido de pertenencia y disfrute del aprendizaje), conductual (participación activa en la vida escolar y gobernanza), y cognitiva (planificación del aprendizaje y establecimiento de metas). Las metodologías activas, la convivencia positiva y la apertura a la comunidad fueron elementos clave. Se concluye que la mejora de la implicación estudiantil favorece la transformación tanto del aprendizaje del alumnado como de las prácticas docentes. Las escuelas analizadas avanzan hacia modelos de comunidades de práctica profesional, donde el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido y la participación del alumnado se configuran como motores de mejora educativa.

Palabras clave: implicación de los estudiantes; estudio de casos, comunidad de práctica profesional; mejora escolar.

18.1. Introducción

Numerosos estudios han investigado la influencia que ejerce en el rendimiento académico la composición social del alumnado en el contexto del centro y del aula, así como el entorno en el que se ubica (OCDE, 2018, MEFP, 2019). Este hecho es determinante en especial en los centros escolares catalogados como «contextos retantes» o de «difícil desempeño» por sus situaciones de riesgo y desventaja social. Sammons y Bakkum (2011) incidieron en que las oportunidades de vida de los estudiantes de entornos desfavorecidos en el ámbito socioeconómico se ven reforzadas por escuelas eficaces que fomenten su desarrollo, tanto cognitivo como socioafectivo, incluyendo la motivación, la autoestima y la participación de los estudiantes. En este sentido, cobra especial interés la idea de que todos tienen derecho a un buen aprendizaje, es decir, alcanzar un justo equilibrio entre equidad y calidad (Domingo, 2013). En el marco de una Comunidad de Práctica Profesional Ampliada (CdP-a), el objetivo principal es el aprendizaje colectivo para mejorar la práctica educativa y el rendimiento estudiantil.

Por todo ello, existe una presión importante que enfatiza la mejora de los resultados escolares a escala internacional y nacional (Unesco, 2021). Para repensar en qué consisten los procesos de mejora escolar y cómo se pueden evaluar de forma real (más allá de los resultados académicos y la nota de los estudiantes), es necesario plantearse si una escuela de calidad es aquella donde los escolares obtienen buenas notas o hay muchas otras variables de carácter social, organizacional y pedagógico que la definen. Por ello, esta investigación entiende los resultados educativos en el sentido más amplio del buen aprendizaje, de todos y para todos (Domingo, 2003), no solo las calificaciones académicas, ya que las notas que obtienen los alumnos en las numerosas pruebas y exámenes que realizan constituyen el referente fundamental a la hora de determinar resultados buenos o malos. Sin embargo, este estudio busca destacar los resultados sobre la implicación escolar considerando las tres dimensiones que lo conforman: conductual, afectiva y cognitiva.

El sistema educativo actual muestra deficiencias en la atención de las necesidades de bienestar y aprendizaje de los estudiantes (Mehta y Datnow, 2020). En este contexto, la investiga-

ción sobre la implicación del estudiante resulta de interés, ya que se relaciona con aspectos como el rendimiento académico, el clima escolar y la prevención del fracaso o abandono (Fredricks *et al.*, 2019; González, 2010; Reschly *et al.*, 2020).

Este estudio entiende la implicación de los escolares como el grado en que los estudiantes están conectados y participan de forma activa para aprender, en contraste con la participación superficial, la apatía y la desafección. Diversas revisiones sobre la literatura (Fredricks *et al.*, 2004; González, 2010) apuntan que es un metaconstructo, compuesto por tres dimensiones: socioafectiva (relaciones positivas, disfrute del aprendizaje y sentido de pertenencia), conductuales (participación en actividades dentro y fuera de la escuela, así como en la gobernanza escolar) y cognitivas (planificación del aprendizaje y establecimiento de metas). Las escuelas que se esfuerzan por mejorar la implicación escolar reconocen la importancia de considerar los intereses del alumnado, motivar su participación en las decisiones escolares y compartir la responsabilidad de la mejora educativa (Conner *et al.*, 2022; Sargeant y Gillett-Swan, 2019). Diversas investigaciones respaldan estos resultados al destacar que la implicación se promueve mediante el aprendizaje profundo, la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, la creación de un entorno ampliado y el uso de la tecnología para desarrollar competencias globales (Fullan, 2021; Fullan *et al.*, 2018; Quinn *et al.*, 2020).

En las últimas décadas se han desarrollado numerosas investigaciones sobre la implicación de los estudiantes en su aprendizaje y con la escuela, debido a su potencial para abordar problemas educativos que se encuentran presentes, de manera continua en las aulas, como el fracaso escolar, el bajo rendimiento, las altas tasas de deserción, aburrimento y alienación estudiantil (Fredricks *et al.*, 2004; González, 2010; Fredricks *et al.*, 2016). También existen evidencias del impacto que tiene el centro educativo en la conexión y participación del estudiante o, por el contrario, la desafección, la desconexión y, en último término, el abandono escolar (Fredricks *et al.*, 2019; González, 2015) y qué cambios o estrategias de mejora pueden realizar las escuelas para fomentar la implicación de todos los estudiantes (González y San Fabián, 2018; González y Bernárdez-Gómez, 2019; Reschly *et al.*, 2020; Rigo, 2018).

Para fomentar el desarrollo positivo de la implicación en los estudiantes, sobre todo en aquellos contextos educativos de ma-

por riesgo, las escuelas deben abordar los componentes conductuales, emocionales, cognitivos y contextuales de la participación estudiantil en sus actividades diarias. Además, será fundamental que reflexionen sobre la organización escolar y las prácticas educativas en relación con la experiencia subjetiva del estudiante, y no solo según la evaluación de unos resultados de aprendizaje.

18.2. Metodología

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos» (proyecto I+D+i: Proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033), que adopta una metodología cualitativa, con un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 20219). Diversos autores (Bolívar y Ritacco, 2016; Becker, 2019) sugieren que este enfoque favorece la comprensión de los fenómenos sociales en su contexto natural, ya que permite captar la complejidad de las interacciones, las prácticas profesionales y los procesos de mejora de los aprendizajes en centros educativos situados en contextos complejos.

Se emplearon técnicas propias de la investigación etnográfica (De Oca, 1994), como la observación participante con el objetivo de registrar las dinámicas cotidianas en los entornos educativos. Además, se realizaron entrevistas dialógico-comunicativas al profesorado y a los equipos directivos, lo que permitió recoger sus voces y experiencias sobre sus prácticas pedagógicas y de liderazgo (Hopf, 2004).

Los datos se analizaron según el contenido temático (Braun y Clarke, 2006), un proceso de carácter inductivo, lo que facilitó la identificación de patrones, categorías emergentes y significados recurrentes en los relatos. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad mediante la codificación de datos y la omisión de cualquier información identificable. En este trabajo particular, se ha realizado un análisis transversal descriptivo de cinco estudios de caso. Cada estudio de caso corresponde a un centro educativo andaluz seleccionado por su pertenencia a entornos complejos. Al centrarse en contextos específicos, este enfoque es adecuado para investigar la riqueza de las experiencias individuales y co-

lectivas, así como la identificación de prácticas innovadoras y estrategias efectivas para enfrentar los desafíos propios de dichos contextos (González, 2013). En este caso, cómo se puede favorecer la implicación de los escolares. La tabla 1 presenta una síntesis de los casos seleccionados.

Tabla 1. Casos de estudio seleccionados para el análisis transversal

Caso	Contexto	Metodología
CASO A	Escuela en un contexto intercultural, con notable presencia de alumnado marroquí. Al inicio, presentaba baja participación familiar y conflictos de convivencia.	Estudio de caso único con enfoque biográfico-narrativo. Entrevistas y observación inductiva.
CASO B	Escuela rural en una localidad de 2000 habitantes, centrada en el aprendizaje basado en proyectos y en el aprendizaje-servicio. Escuela consolidada como comunidad de práctica profesional.	Investigación etnográfica y estudio de caso. Entrevistas y observación.
CASO C	Centro concertado ubicado en un barrio con bajos niveles socioeconómicos, comprometido con una educación inclusiva.	Estudio de caso con entrevistas y análisis de documentos del centro
CASO D	Centro plurilingüe con más de 1000 estudiantes y 92 docentes, que atiende a un alumnado diverso, en su mayoría procedente de contextos familiares vulnerables.	Estudio de caso con enfoque biográfico-narrativo. Observación y análisis de buenas prácticas.
CASO E	Centro en proceso de consolidarse como Comunidad Profesional de Aprendizaje, con metodologías innovadoras y retos asociados a la inestabilidad del equipo docente	Estudio de caso con entrevistas a la comunidad educativa y análisis documental.

Fuente: Elaboración propia.

18.3. Una mirada transversal en la mejora de la implicación escolar

18.3.1. Dimensión afectiva: Sentido de pertenencia, disfrute del aprendizaje y relaciones positivas.

Todos los casos muestran cómo la implicación del alumnado mejora cuando hay un fuerte sentido de pertenencia al centro educativo y relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado y entre el propio alumnado. En este aspecto, destacan ac-

ciones educativas basadas en la inclusión educativa a través de metodologías de aula que favorezcan la participación de todos los niños y niñas y el fomento de una convivencia positiva basada en valores de respeto y aceptación, como se ha observado en los distintos casos. El Caso D evidencia que el clima escolar ha mejorado con la creación de una asociación estudiantil para mejorar las relaciones sociales y la reestructuración del aula de convivencia, mientras que el Caso E ha implementado la mediación escolar y en el Caso B el proyecto «Formadores de Convivencia». La motivación y el disfrute del aprendizaje surgen cuando los proyectos son significativos y conectan con los intereses del alumnado, como evidencian las iniciativas llevadas a cabo en los diferentes casos. Se destaca el Caso C con la semana del teatro y la cultura; el Caso E con la radio en la escuela; el proyecto cinematográfico del Caso A; y, en una fase más avanzada de desarrollo de la comunidad de práctica profesional, el Caso B con los proyectos de emprendimiento social, por ejemplo, «Puntos de Vida». En la mejora de las relaciones sociales en el centro educativo también se observa en todos los casos una mayor participación de la familia, lo que incrementa el sentimiento de pertenencia de la comunidad educativa y favorece la visión de un propósito compartido.

18.3.2. Dimensión conductual: Participación activa y responsabilidad en la vida escolar

Los resultados obtenidos en cada uno de los casos muestran que la participación en la vida escolar fortalece la conexión del estudiante con su centro. Trabajos pioneros como el de Finn (1993) definieron el componente conductual en términos de participación del estudiante en las actividades diarias de la escuela. Este mismo autor distinguió cuatro niveles de participación estudiantil y en el último nivel encontró la participación en el gobierno de la escuela. Una muestra de ellos son las iniciativas llevadas por algunos centros (Caso D y Caso E) con iniciativas como la organización de actividades formativas en el recreo o talleres organizados por el alumnado (gestión emocional, doblaje, deportes). La participación de los escolares en la gobernanza escolar facilita que el alumnado participe de manera real en la toma de decisiones y mejora de la escuela. En ese sentido, destacan los

casos B y D con la creación del Consejo de la Infancia o la participación en el consejo escolar y actividades extracurriculares. Se ha observado que todas estas iniciativas potencian la implicación activa en la toma de decisiones y favorecen la responsabilidad compartida en los procesos de mejora de la escuela. Además, el aprendizaje basado en proyectos y la educación artística (por ejemplo, semana del teatro, festival de cine en la escuela) favorecen una implicación más profunda y significativa, como muestran los casos A, C y B. Por último, y de manera generalizada, en todos los centros se ha observado una disminución de las conductas disruptivas y los conflictos en las aulas y el recreo.

18.3.3. Dimensión cognitiva: Planificación del aprendizaje y establecimiento de metas

En todos los casos se ha observado, y corroborado con el profesorado, que la inclusión de metodologías innovadoras y trabajo por proyectos estimula la planificación del aprendizaje y el desarrollo de competencias. La enseñanza diversificada, adaptada a los ritmos y necesidades del alumno, favorece un aprendizaje profundo y significativo, destacando diversos casos (E, C y B). De manera concreta, destaca el Caso C por implementar un enfoque basado en inteligencias múltiples y la construcción de conocimiento desde la diversidad cultural y social. Iniciativas como la creación de espacios de reflexión, por ejemplo, el Aula de Convivencia implementada en el caso D, permiten al alumnado interiorizar aprendizajes sobre convivencia y ciudadanía. También es interesante el desarrollo de competencias lingüísticas a través del cine y la transformación de la enseñanza con enfoques creativos que han implementado en el Caso A. Por último, en el Caso B, han creado su propio enfoque metodológico para el desarrollo de proyectos basados en aprendizaje-servicio y emprendimiento social, «el método ECO» (Diáñez y López, 2023), para ayudar al alumnado a desarrollar competencias y habilidades basadas en el pensamiento de diseño, el pensamiento crítico, la investigación y la generación de ideas y soluciones. De manera generalizada, los profesores entrevistados en todos los casos afirman que ahora el alumnado aprende más y aprende mejor, y observan una mejora en los resultados académicos.

18.4. Análisis transversal: claves para mejorar el aprendizaje fomentando la implicación del alumnado

A partir de los casos analizados, se identifican tres ejes transversales que explican cómo la implicación del alumno impacta en la mejora del aprendizaje.

18.4.1. La mejora de la convivencia como base para el aprendizaje profundo

En todos los centros, la convivencia positiva emerge como un elemento clave para generar entornos de aprendizaje seguros y emocionalmente sostenibles. Desde las estrategias de mediación escolar presentes en el Caso E hasta los talleres de gestión emocional en el Caso D, o la Semana del Teatro en el Caso C, las experiencias demuestran que cuando el alumno se siente parte de la comunidad educativa, su motivación y compromiso con el aprendizaje aumentan.

18.4.2. La participación activa del alumno como motor de aprendizaje

La participación activa en la vida escolar no solo fortalece las relaciones sociales, sino que también empodera al alumnado como agente de cambio. En los casos D y E, los escolares lideran actividades formativas y proyectos de mediación. En los casos A y B, el aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes conectar los aprendizajes curriculares con experiencias reales y significativas, lo que favorece la autonomía y la autorregulación.

18.4.3. La conexión entre aprendizaje académico y experiencias significativas

A través de la observación y el análisis de los diferentes proyectos que se han desarrollado en cada uno de los centros estudiados, se han identificado ejemplos de cómo el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa y transformadora cuando se implementan metodologías activas e innovadoras que conectan

los aprendizajes con la realidad del alumnado y su contexto sociocultural.

18.5. Discusión final

La implicación de los estudiantes no solo impacta en su aprendizaje, sino que también transforma a docentes y centros educativos. Esto confirma la idea de que las escuelas son organizaciones que aprenden (Tayag, 2020).

Avanzar en comunidad también implica que, para que la transformación en las aulas haya sido posible, es clave la formación del profesorado, tanto en habilidades de comunicación y gestión de conflictos como en nuevos enfoques pedagógicos, como se ha evidenciado en los casos D y C. En todos los casos los resultados evidencian que la apertura de las escuelas a la comunidad ha permitido que las familias sean actores clave y no solo agentes externos en el proceso educativo.

Los hallazgos de este estudio apuntan que la implementación de acciones educativas basadas en la participación de los escolares a nivel organizativo o de gobernanza, pedagógico y comunitario ha tenido un impacto positivo en los modelos de enseñanza de las escuelas objeto de estudio. Los resultados apuntan que la implicación del alumnado depende en gran medida de cómo los docentes enseñan (Sammons *et al.*, 2016; Reeve *et al.*, 2019). Por ese motivo, podemos concluir que estrategias como el trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio han sido fundamentales en este proceso.

La comunidad educativa no es solo un espacio de enseñanza, sino de transformación. El aprendizaje no es solo para el alumnado, sino también para los docentes y los centros educativos. En ese sentido, los resultados obtenidos en este estudio refuerzan la necesidad de las escuelas de liberar los aprendizajes (Rincón-Gallardo, 2019).

En conclusión, las escuelas estudiadas no son modelos perfectos, pero sí espacios que avanzan y conquistan mejoras en el aprendizaje. Cada una de ellas se encuentra en diferentes fases o estados de desarrollo de comunidades de práctica profesional y demuestra que el compromiso del alumno es clave para la construcción de comunidades educativas sólidas y comprometidas.

18.6. Referencias

- Becker, J. (2019). Places and Emplacement: Employing the Sociology of Space for the Analysis of Life Histories. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(1), Art. 12. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3029>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Conner, J., Posner, M., y Nsowaa, B. (2022). The Relationship Between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *Urban Review*, 54, 755-774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
- De Oca, I. C. M. (1994). La investigación etnográfica. Un enfoque metodológico apropiado para el estudio del rol del docente. *Revista Educación*, 18(2), 23-39.
- Diáñez, E., y López, A. (2023). *Aprender en contextos: Claves para el diseño de situaciones de aprendizaje*. SM.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-21. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5350/5789>
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement y Students at Risk*. National Center for Educational Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C., y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A.; Filsecker, M., y Lawson, M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-04519-9>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE Leading Education Series.
- Fullan, M.; Quinn, J., y McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the World*. Corwin Press.
- González, M. T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución para paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639>
- González, M.T., y Bernárdez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de investigación en educación*, 17(1), 5-19.
- González, M.T., y San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: An overview. In U. Flick, E. von Kardorff, y I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 203-208). London: Sage publications.
- MEFP (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje, Informe español*. INEE/MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Mehta, J., y Datnow, A. (2020). Changing the grammar of schooling. *American Journal of Education*, 126(4), 1-8. <https://doi.org/10.1086/709960>
- OCDE (2018a). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*. PISA/OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Quinn, J.; McEachen, J.; Fullan, M.; Gardner, M., y Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press.
- Reeve, J.; Cheon, S.H., y Jang, H.R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In J.A. Fredricks,

- A.L. Reschly, S.L. Christenson (eds.) *Handbook of Student Engagement interventions* (pp. 87-102). Elsevier. 10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3
- Reschly, A.L.; Pohl, A.J., y Christenson, S.L. (2020). *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*. Springer Nature.
- Rigo, D.Y. (2018). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 64-71. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/493>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: educational change as social movement*. Routledge.
- Sammons, P., y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20404>
- Sargeant, J., y Gillett-Swan, J. K. (2019). Voice-inclusive practice (VIP): A charter for authentic student engagement. *International Journal of Children's Rights*, 27(1), 122-139. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701002>
- Tayag, J.R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>
- Unesco (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. Unesco. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Aprendizaje profundo en tiempos de inteligencia artificial: autopercepción de estudiantes del grado de Pedagogía como eje de mejora

M. TRINIDAD CUTANDA-LÓPEZ

Profesora ayudante doctor. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0003-0246-9382>

M. BEGOÑA ALFAGEME-GONZÁLEZ

Profesora titular universidad. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0003-4148-7620>

Resumen

En la trayectoria del Grupo de Innovación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (GILME-214) en metodologías activas y su potencial para el aprendizaje profundo, se presenta y analiza la experiencia implementada en 3.º curso del grado de Pedagogía, sustentada en procesos dialógicos y de reflexión crítica en respuesta a dificultades detectadas entre su alumnado. Desde un enfoque pragmático-crítico la innovación se lleva a cabo bajo el método de investigación-acción, durante el curso 2023/2024, en el que participaron 42 estudiantes. La información presentada se recabó mediante cuestionario de autoevaluación a estudiantes (preguntas abiertas) y registro de observaciones docentes. Se analizó de forma cualitativa. Destacan mejoras notables en la capacitación para el diálogo y la reflexión inherentes a la función pedagógica. Asimismo, en la auto-percepción discente sobre sus dificultades para lograr un aprendizaje profundo facilitada por el cuestionario aplicado, aun con limitaciones derivadas de la propia complejidad del instrumento. La experiencia permite consolidar su carácter innovador para potenciar competencias que definen el aprendizaje profundo por su rol activo y participativo, así como la pertinencia del instrumento de autoevaluación en la detección de necesidades de mejora en materia de enseñanza-aprendizaje, con las adaptaciones necesarias.

Palabras clave: participación estudiantil; liderazgo; innovación pedagógica; aprendizaje dialógico; aprendizaje profundo.

19.1. Introducción

En el marco de los proyectos desarrollados desde el Grupo de Innovación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (GILME-214) aprobados por la Universidad de Murcia, esta contribución se sitúa en la línea de metodologías activas y participativas claves para el logro de un aprendizaje profundo entre sus estudiantes. En particular, se presenta una experiencia interdisciplinar sustentada en procesos dialógicos y de reflexión crítica contruidos de forma conjunta entre docentes y discentes. Si bien, y en lo que aquí concierne, la experiencia se circunscribe a un colectivo en particular de entre otros con los que fue implementada (alumnado de 3.º curso del grado de Pedagogía) por los motivos que más tarde se indican. En concreto, se discuten y analizan los resultados alcanzados analizando la información cualitativa proporcionada por un cuestionario cumplimentado por el alumnado, así como mediante el registro de observaciones docentes.

La innovación tiene su sentido y razón de ser en la reflexión sobre la propia práctica docente con el fin de mejorar. En concreto, la iniciativa parte y se articula a la luz de las carencias detectadas entre el alumnado para llevar a cabo procesos de comunicación activa y participativa, así como para entablar debates entre el grupo-clase sostenidos en reflexiones críticas y fundamentadas. Entre otros, por una tendencia al alza a emplear dispositivos tecnológicos y herramientas en línea, incluso en el contexto físico del aula, haciendo que la tecnología medie en la interacción presencial entre el alumnado y cambiando las relaciones de trabajo y colaboración por escenarios virtuales; o, dada la dependencia progresiva de la inmediatez de respuestas por medio de inteligencia artificial (en adelante, IA), no es infrecuente que conlleve una limitación en los procesos de comprensión y reflexión imprescindibles para lograr los aprendizajes deseables. En respuesta, la innovación se planifica e implementa para mejorar las competencias en el marco del diálogo y la reflexión crítica y tomando como hilo conductor aquellos aprendizajes imprescindibles en el contexto de las asignaturas referidas. También, como puente para afianzar el empleo de las tecnologías en consonancia con su potencial pedagógico. De forma más específica, el propósito es poner en marcha y afianzar progresos deseables desde la perspectiva del aprendizaje profundo, así como las consiguientes mejoras en la labor docente.

La experiencia se sustenta en el potencial del aprendizaje profundo desde el viraje progresivo y consistente de aquellos de carácter más superficial, con una limitada comprensión y significación y desde las diversas dimensiones o dominios que lo componen, cognitivo, interpersonal e intrapersonal (Orellana-Guevara, 2020, p. 2014), el aprendizaje profundo permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sentido dual, está orientado a aprender y a enseñar, adquiriendo así su máximo sentido entre alumnado del grado de Pedagogía, para los que además el diálogo y el cuestionamiento crítico es tan trasversal como esencial en el ejercicio de su labor (Carrascal y otros, 2009; Orellana-Guevara, 2020; Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015; Quinn y otros, 2021). Una justificación que se afianza, más si cabe, en un escenario como el actual en el que la IA ha venido para quedarse, y con ella la consecuente demanda de nuevos enfoques y metodologías capaces de liderar de forma efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A este último respecto, puntualizan Vicente-Yagüe-Jara y otros (2023) que, si bien la IA ha constatado su potencial para apoyar tareas de escritura y creatividad verbal, también ha evidenciado repercusiones no tan positivas en la gestión y manejo de la información y en su difusión y transmisión desde posturas sólidas y suficientemente fundamentadas. En un sentido similar, Carrascal y otros (2009) y Díaz-Ramírez (2021) argumentan que aprendizaje profundo e inteligencia artificial pueden y es cada vez más frecuente que vayan de la mano, si bien cuidando los efectos adversos que pueden derivar de su uso excesivo o arbitrario, con la consecuente pérdida de su potencial didáctico y pedagógico. En concreto, Acosta-Enríquez y otros (2024) señalan la preocupación creciente por la pérdida del desarrollo de pensamiento crítico, cuya adquisición no puede pasarse por alto en ningún caso, pero que es inherente al despliegue de la formación inicial docente en la que se aspira a cualificar a profesionales competentes capaces de involucrarse y desenvolverse de forma constante en procesos de mejora, renovación y búsqueda de la excelencia del ejercicio de su labor, desde una responsabilidad comprometida y compartida (Nieto y Alfageme-González, 2017; Alfageme-González y Nieto-Cano, 2017). En los términos de Hargreaves y Fullan, una formación que ha de continuar bajo los parámetros de confianza, competencia y retroalimentación crítica (2014, p. 17) de colegas de profesión y de otros profesionales implicados en su labor.

Cabría añadir a lo anterior su pertinencia para ejercer un liderazgo intermedio o distribuido, que compete a cualquier docente en un contexto de mejora de la organización escolar, al margen de posiciones formales más estrechamente ligadas a funciones de líderes (Bolívar, 2011). O, desde una visión holística, para involucrarse en procesos de crecimiento o desarrollo desde sinergias que pueden ocurrir en espacios de reunión orientados al trabajo, la planificación y el aprendizaje docente de forma conjunta (Barrero Fernández y otros, 2020; Woods y Gronn, 2009).

En suma, en tanto que acción y participación son elementos clave e inherentes al aprendizaje profundo, su afianzamiento a través de dinámicas dialógicas desde posturas reflexivas y suficientemente cimentadas se estima en tal sentido respaldado. De acuerdo con Alonso y otros (2008), tales dinámicas permiten aproximar al alumnado de un modo más fundado y realista a contextos, situaciones y problemas propios de la práctica docente. Pero, además, tienen un valor añadido para contribuir a la generación de pensamiento crítico, respetar la diferencia o aumentar la motivación y satisfacción individual. Sin olvidar su pertinencia para la construcción del conocimiento de forma colectiva (Alfageme-González y Cutanda-López, 2019).

Tomando como punto de partida tales planteamientos se justifica una innovación que, en el ámbito educativo, pone el foco en lo deseable de cara a la transformación profunda necesaria (García Gómez y Escudero, 2021). Se plantea un viraje metodológico que aspira a tender puentes en la adquisición de la competencia digital, pero que se sitúa en la prelación de necesidades previas en espacios de presencialidad y colaboración directa para fomentar un diálogo y un aprendizaje capaces de hacer frente a los retos que representa. Esto es, sin perder el foco en la interacción y reflexión que, en su dimensión interpersonal, directa y presencial potencia la colaboración y genera espacios para la construcción del conocimiento entre todos (Unesco, 2016).

En respuesta al propósito esgrimido, el capítulo se centra en dos objetivos:

1. Analizar y valorar los resultados de mejora desde la perspectiva de aprendizaje profundo, derivados de la implementación del proyecto de innovación.

2. Determinar la utilidad y pertinencia del cuestionario de auto-evaluación para detectar necesidades y propuestas de mejora por el propio alumnado participante.

19.2. Método

La innovación, en consonancia con el propósito perseguido, se posiciona en un enfoque pragmático o crítico, entendido según Navarro y otros (2017) como aquel que aúna el enfoque positivista (foco en los resultados) con el fenomenológico (que atiende a los condicionantes individuales y contextuales) y está centrado en la resolución de problemas prácticos. De forma más específica, argumenta Barraza (2005, en Navarro y otros, 2017, p. 27) que se trata de un enfoque que responde a los principios de resolución de problemas (emerge de un problema de la práctica profesional); gestión democrática (relaciones de participación y horizontalidad); experiencia personal (significada en la práctica docente); cooperación (sinergia entre todos los componentes del proceso pedagógico para lograr mejoras); principio de dirección «abajo-arriba»; carácter (flexibilidad y adaptación *vs* resultados esperados); descentralización (iniciativa participantes, no directiva), y objetivo (del cambio pretendido).

De forma específica se empleó la investigación-acción como metodología en la que se asienta la innovación, cuya pertinencia se esgrime acorde con las consideraciones de los autores antes mencionados:

- a) Surge por iniciativa y es participada por integrantes del grupo GILME-2014.
- b) Tiene un carácter interdisciplinar e implica a dos departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Historia de la Educación).
- c) Parte de las necesidades previas detectadas.
- d) Prioriza el factor contextual, considerando particularidades de los distintos grupos de estudiantes participantes (curso, asignatura, temporalidad).
- e) La finalidad no fue en ningún caso el «producto» como resultado, sino generar y poner en marcha procesos de mejora capaces de lograr el cambio pretendido de forma sostenida.

19.2.1. Participantes

La innovación considerada de forma global, esto es, tal y como fue implementada en el seno de GILME-2014, implicó a 5 grupos de estudiantes de asignaturas de 3.º y 4.º curso del grado de Pedagogía y del máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas durante el curso 2023/24, con una población total de 259 estudiantes (alumnado matriculado en las asignaturas implicadas), de los cuales participaron 216 (83,39%).

No obstante, los datos que aquí se presentan y analizan corresponden en concreto a 42 estudiantes participantes pertenecientes al 3.º curso de Pedagogía que cursaron al tiempo las asignaturas de Política, Legislación y Administración de Sistemas en el primer cuatrimestre, y Desarrollo Profesional, Asesoramiento y Evaluación docente en el segundo. El motivo de dicha selección radica precisamente en la secuencia temporal que, junto al carácter interdisciplinar aludido, otorga un mayor ajuste al contexto y particularidades individuales. Esto es, se possibilitó la implicación y colaboración permanente de las dos docentes involucradas durante todo el curso escolar, así como una mayor cercanía y conocimiento de este alumnado. Aspectos ambos, claves de cara a facilitar una evaluación formativa continuada (y más allá de centrarse solo en los resultados) como eje central de la innovación.

19.2.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos para recabar la información relativa a la evaluación de la experiencia presentada tanto en su fase diagnóstica como formativa y sumativa fueron múltiples y diversos. No obstante, por limitaciones de espacio, así como por el particular interés en la utilidad del propio instrumento, la información aquí concernida deriva del registro de observaciones docentes y de la aplicación del cuestionario de autoevaluación de aprendizaje profundo empleado (Quinn y otros, 2021), configurado en torno a seis grandes dimensiones y 34 subdimensiones:

1. Carácter. Aprender a aprender en profundidad. 1.1. Carácter proactivo y dirigido. 1.2. Valor, tenacidad, perseverancia y resiliencia. 1.3. Empatía.

2. Ciudadanía. Pensar como ciudadanos globales. 2.1. Perspectiva global. 2.2. Compromiso con la equidad y el bienestar humanos. 2.3. Interés genuino en sostenibilidad. 2.4. Resolución de problemas mundiales.
3. Colaboración. Trabajar de forma independiente y sinérgica en equipos. 3.1. Trabajo interdependiente en equipo. 3.2. Habilidades interpersonales. 3.3. Habilidades sociales. 3.4. Gestión de desafíos de equipo.
4. Comunicación. Efectiva y con propósito, con herramientas incluidas las digitales. 4.1. Comunicación para audiencia e impacto. 4.2. Mensaje con propósito. 4.3. Reflexión para la mejora. 4.4. Voz para el progreso de la humanidad.
5. Creatividad. 5.1. Emprendimiento. 5.2. Realizar preguntas de investigación adecuadas. 5.3. Perseguir soluciones novedosas. 5.4. Liderazgo.
6. Pensamiento crítico. 6.1. Evaluar información y argumentos. 6.2. Conectar y elaborar patrones. 6.3. Construir conocimiento significativo. 6.4. Actuar en el mundo real.

Para su cumplimentación, se incluyen directrices básicas, una rúbrica para delimitar su nivel de logro (limitado, emergente, en desarrollo, acelerado y competente) y preguntas abiertas al respecto y sobre propuesta de mejora: «Esta evaluación sugiere que debo enfocarme ahora en...». «Podría hacerlo porque...».

19.2.3. Análisis de datos

Se analizó la información de carácter cualitativo de la valoración que el alumnado realizaba atendiendo a las categorías y subcategorías mencionadas y el grado de adquisición y necesidades y propuestas de mejora derivadas. Se llevó a cabo un análisis de contenido evaluativo, en los términos considerados por Riba (2017), con el que se pretendió no solo valorar referencias sino también juicios y opiniones en clave denotativa y connotativa. Esto es, teniendo en cuenta no solo la presencia de contenidos sino, además su intensidad. El análisis se apoyó en el software Atlas.ti. 8.

La innovación salvaguardó todos los criterios de rigor, así como aquellos correspondientes a una estricta ética de la investigación, contando en todo momento con la plena información y consentimiento de los participantes debidamente informados.

19.3. Resultados

Se presentan y comentan a continuación, en respuesta a los dos grandes objetivos planteados, los resultados derivados tras la implementación de la experiencia. De forma muy somera, cabe señalar que para su desarrollo se seleccionaron *ad hoc* y de forma previa por las docentes participantes diversos textos académicos conectados con los intereses preponderantes del grupo clase en cada una de las asignaturas, que tuvieron distinto grado de análisis y reflexión individual y en pequeños grupos. A partir de los mismos se programaron diversas dinámicas dialógicas, para culminar con debate en gran grupo, lo que permitió el aprendizaje entre iguales de forma progresiva y la responsabilidad compartida que de estas estrategias se deriva. Tras la finalización de la experiencia cabe destacar mejoras consistentes en los términos que se relatan a continuación.

19.3.1. Mejoras en el aprendizaje profundo: valoraciones del alumnado.

De forma sintética, destacan mejoras en torno a lo siguiente:

1. Acercamiento del alumnado tanto al conocimiento individual como al construido de forma conjunta, a través de la interacción dialógica directa y el trabajo y responsabilidad sostenidos en el seno de los grupos de trabajo.
2. Progresión positiva en materia de pensamiento crítico, respeto a la diferencia y aumento de la motivación correlacionado positivamente con los mayores niveles de intervención individual y colectiva en los debates planteados.
3. Mayor receptividad a la lectura y debate sobre textos ligados estrechamente a problemas reales y cercanas afines a sus propios intereses.
4. Detección de la utilidad de la teoría como base para documentar la práctica de cara a su ejercicio profesional.
5. Menor dependencia de las tecnologías para la justificación y reflexión de los temas y problemas abordados, aunque momentánea y con matices.
6. Refuerzo de la autopercepción de limitaciones previas y avances individuales para el aprendizaje profundo.

En conjunto, cabe esgrimir la discusión según una tríada argumental que sustenta las mejoras señaladas:

- En primer lugar, los hallazgos derivados de la observación docente reflejaron de forma mayoritaria un progreso al alza en la modulación de la perspectiva inicial por lo general adversa entre el alumnado frente a los textos de carácter académico, máxime con vistas a su análisis autónomo y su posterior debate y reflexión compartida. Las dificultades declaradas aún entre estudiantes de tercer curso no son, sin embargo, infrecuentes, y coinciden con aportaciones como las de Moreno (2021) en torno a la falta de comprensión de textos breves y la consiguiente pobreza que de su aprendizaje se deriva, y que contrasta con el ejercicio de una labor entre cuyos cometidos se halla orientar procesos de aprendizaje capaces de lograr una lectura plenamente comprensiva. El potencial de las tertulias dialógicas se refuerza aquí, coincidiendo con experiencias anteriores (Alfageme-González y Cutanda-López, 2023).
- En segundo lugar, en las percepciones del alumnado y el grado de satisfacción tras su participación en las actividades y dinámicas propuestas, se destacan las elevadas puntuaciones obtenidas en la totalidad de ítems o dimensiones correspondientes a su valoración y el trabajo desempeñado, coincidiendo con hallazgos previos de Alonso y otros (2008). En concreto destaca:
 - Implicación con el temario (unión teoría-práctica y acercamiento a situaciones profesionales).
 - Participación directa y con escucha activa (al menos en mayor proporción).
 - Refuerzo de la habilidad comunicativa y de cuestionamiento en público.
 - Trabajo en equipo, aunque con diferencias.
 - Mayores ideas y argumentos propios acompañados del aumento de la empatía ante los argumentos del otro.
- En tercer lugar, es preciso puntualizar que persistieron en diverso grado dificultades que interfirieron en las oportunidades para el cambio pretendido: persistencia en ciertos estudiantes de miedo y falta de confianza para hablar en público; escasa o limitada preparación previa del discurso, que va emergiendo y afianzándose sobre la marcha, pero sin el sus-

tento de una base ni de la estructura argumental mínimas requeridas; las contradicciones evidentes a la hora de seleccionar e interpretar la información crucial y relevante; y, por último, fueron también reseñables los obstáculos manifiestos para liderar los grupos de trabajo y sus ideas emergentes. En conjunto, y sobre el particular, no fue infrecuente que entre los participantes se apuntara a una cierta desprotección provocada por la lejanía de las pantallas a la hora de debatir en público, y la falta de seguridad que la virtualidad les proporciona. Asimismo, la inmediatez en el acceso a la información, junto con el despliegue de argumentos proporcionados por la IA, parece chocar de pleno con el tiempo requerido para su comprensión y apropiación discursiva. En tal sentido, se constataron diferencias considerables entre estudiantes que dedicaron al menos un tiempo a la lectura detenida y en cierta medida sopesada frente al alumnado que destinó más tiempo al cómputo de páginas que a su lectura. Unos hallazgos que continúan interpelando a la reflexión de acuerdo con Carrascal y otros (2009) y Díaz-Ramírez (2021) o Vicente-Yagüe-Jara y otros (2023).

19.3.2. Utilidad y pertinencia del cuestionario de autoevaluación

En respuesta al segundo de los objetivos planteados, del análisis de los datos se deriva la afirmación del potencial del instrumento de autoevaluación empleado frente a otros muchos existentes (véase por ejemplo Simón y otros [2023]), siendo su punto fuerte su carácter autoaplicativo y autoevaluativo. Esto es, no solo permite medir el aprendizaje profundo, sino que, expresamente indicado para el ámbito educativo, contribuye a que sus futuros profesionales sean capaces de discriminar su nivel de competencia de forma sopesada en las distintas dimensiones que lo componen. Supone pues, compartiendo los planteamientos de Fullan y otros (2015), situarnos en un nuevo enfoque para la rendición de cuentas desde los avances derivados de centrarse en el proceso en su integridad más allá de considerar solo los resultados.

Desde una postura más crítica, cabe cuestionar que el punto fuerte destacado es asimismo el que ocasiona mayores contro-

versias. Las instrucciones proporcionadas para que el alumnado obtuviera por sí mismo los resultados de evaluación se demostraron poco clarificadoras y tendentes a la confusión. Y, del mismo modo, el formato y la estructura tal y como están presentadas y subdivididas en sus múltiples subdimensiones fueron en parte causantes de una visión difusa y poco clara del sentido de cada dimensión en la que se aglutinan y la comprensión de cara a la mejora de su nivel de logro. Aspecto ligado a la propia elección del instrumento en su versión traducida al castellano por Quinn y otros (2021), a partir del propio grupo de investigación de Fullan en versión original en inglés, pensado para ser autoadministrado con apoyo profesional y, quizás, en grupos más reducidos que los que han participado en esta experiencia. La necesidad de una posterior revisión y adaptación del cuestionario, así como tutorizar la cumplimentación de este proporcionando directrices claras más allá de las incluidas en la versión aquí empleada, sería al respecto muy pertinente para optimizar el potencial descrito. Cabría plantear, por último, como una tercera vía de mejora, la necesidad de estudiar el hecho de dotar a la dimensión digital de una entidad propia, puesto que su consideración transversal como subdimensión produjo cierta confusión entre el alumnado.

19.4. Conclusiones

Al amparo de los apartados que preceden, cabe concluir que la innovación que aquí concierne se une al sentir de experiencias precedentes que ponen en valor la pertinencia de virar decididamente hacia metodologías participativas, entre ellas, las de carácter dialógico, que toman como hilo conductor el debate participado por y entre el colectivo de estudiantes. Son consideradas así un eje central sobre el que pivotar el cambio y la transformación en un sentido bidireccional: personal, destacando los avances en las competencias de aprendizaje profundo entre las que se erige la capacidad de liderar equipos de trabajo, ideas y argumentos, así como el propio aprendizaje; y asimismo interpersonal y holística, en tanto que afianza los beneficios colaborativos y la generación de conocimiento compartido. El nuevo escenario en que se han de contextualizar, sin duda digital y mediado, exi-

ge adquirir competencias digitales, pero trasciende con mucho el parapeto que blindan como atajo a la dedicación debida y al esfuerzo necesario que requiere el aprendizaje, desde puentes de interacción conjuntos, directos y humanizantes para aprehender y comprender su más verdadera razón de ser desde el plano pedagógico.

19.5. Referencias

- Acosta-Enríquez, B. G.; Arbulú Ballesteros, M. A.; Arbulú Pérez Vargas, C. G.; Orellana Ulloa, M. N.; Gutiérrez Ulloa, C. R.; Pizarro Romero, J. M.; López Roca, C., y Vidal-Silva, C. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived ethics regarding the use of ChatGPT among Generation Z university students. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 10. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4>
- Alfageme-González, M. B., y Cutanda-López, M. T. (2019). Instrumento de evaluación de 'debates pedagógicos' como una estrategia de innovación docente. *Brazilian Journal of Development*, 5 (8), 12936-12953. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-115>
- Alfageme-González, M. B., y Cutanda-López, M. T. (2023). *Dinámicas dialógicas en pedagogía dialógica*. En M. Becerra Quero (2023), *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 143-156). Octaedro.
- Alfageme-González, M. B., y Nieto-Cano, J.M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 148-165.
- Alonso, M. J.; Arandía, M., y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77.
- Álvarez, J. A; Álvarez, T; Sandoval, R. J, y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 9(18), 833-844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Aravena, F. (2018). Aprendizaje profundo: Una demanda necesaria para participar en la sociedad del siglo XXI. *Líderes Educativos*, 1, 7-8. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/boletin-no1-2018/>
- Barrero Fernández, B.; Domingo Segovia, J., y Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicopers-*

- pectivas, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Carrascal, N.; Alvarino, G., y Díaz, E. (2009). Estrategias mediadas por TIC para el desarrollo de enfoques de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Folios*, 29, 3-18.
- Díaz-Ramírez, J. (2021). Aprendizaje automático y aprendizaje profundo. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 29(2), 182-183.
- Fullan, M.; Rincón-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- García Gómez, R. J., y Escudero, J. M. (2021). Presentación Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Hargreaves A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Moreno, J. M. (2021). Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa: la innovación como lucha contra los elementos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 97-110.
- Navarro Asencio, E. (Coord.); Jiménez García, E.; Rappoport Redondo, S., y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir.
- Nieto, J. M., y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21 (3), 63-81.
- Orellana-Guevara, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente: experiencia con estudiantes de Enseñanza de la Educación de la Universidad de Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125>
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Revista Ra Ximhai*, 11 (4), 213-220.
- Quinn, J.; McEachen, J.; Fullan, M.; Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata
- Riba Campos, C. E. (2017). *El análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/6283de06-b7f1-45ed-9b40-d28570c8c5d1/content>

- Unesco (2016). *Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Vicente-Yagüe-Jara, M. I.; López Martínez, O.; Navarro-Navarro, V., y Cuellar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 31(77), 47-57.
- Woods, P. A., y Gronn, P. (2009). Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(4), 430-451.

Sobre la coordinación

Ph. D. M. Begoña Alfageme-González. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Cargos de gestión académica desempeñados: Decana de la Facultad de Educación, Vicedecana de Calidad, Coordinadora de Pedagogía y Coordinadora de Docencia Virtual de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación y campos de interés: currículum y planificación educativa, metodologías en la enseñanza, innovación, inclusión educativa, profesionales en la educación, formación, desarrollo profesional, asesoramiento, liderazgo educativo y, en general, aplicación de la teoría pedagógica a la práctica de las diferentes disciplinas y de diversos colectivos.

Ph.D. María Trinidad Cutanda- López. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia (España). En la actualidad directora de la sede permanente de la Universidad de Murcia en Cieza. Líneas de investigación y campos de interés: Alumnado en riesgo de exclusión educativa; Absentismo y Abandono escolar; Desenganche y desafección de alumnos en los centros escolares; Liderazgo y dirección escolar; Desarrollo Profesional Docente; Políticas Educativas. Cuenta con la participación en congresos nacionales e internacionales y diversas publicaciones en relación con las mismas.

Ph. D. Eva María González Barea. Profesora Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Cargos de gestión académica desempeñados: Vicedecana de Innovación y Calidad, secretaria del Departamento y directora del Centro de Estudios de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación que desarrolla se enmarcan en temas relacionados con el fracaso escolar, el abandono escolar prematuro, la exclusión socioeducativa, el currículo, la interculturalidad, el género, la diversidad y la educación para el desarrollo.

Ph.D. María Jesús Rodríguez-Entrena. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España). En la actualidad, Directora de Formación Corporativa de la Universidad de Murcia. Su actividad investigadora se centra en el estudio del alumnado en situación de vulnerabilidad, la formación inicial y permanente del profesorado y el liderazgo educativo. Cuenta con diversas publicaciones científicas, difundidas en revistas y editoriales de reconocido prestigio. Ha participado en proyectos de investigación de carácter nacional e internacional, con especial relevancia en iniciativas financiadas por el programa Erasmus+ y en Teacher Academies, orientados al fortalecimiento de la formación docente, el liderazgo educativo y la promoción de la democracia, la diversidad y la inclusión en los centros educativos.

Índice

Prólogo.....	11
Nota de las coordinadoras.....	21

BLOQUE I: LIDERAZGO

1. Liderazgo y desarrollo docente en centros chilenos de formación profesional: Comprendiendo sus prácticas y estrategias.....	25
1.1. Introducción.....	26
1.1.1. Liderazgo y desarrollo profesional docente en la Formación Profesional.....	26
1.2. Metodología.....	30
1.3. Resultados y discusión.....	32
1.4. Referencias.....	35
2. El liderazgo para el desarrollo profesional docente en la Formación Profesional: el caso chileno.....	39
2.1. Introducción.....	40
2.2. Marco conceptual.....	41
2.2.1. Desarrollo profesional docente.....	41
2.3. Metodología.....	43
2.4. Análisis de resultados.....	44
2.4.1. Comprensión del DPD en los instrumentos de gestión.....	44

2.4.2. Prácticas de liderazgo asociadas al DPD presentes en instrumentos de gestión	46
2.5. Discusión y conclusiones	48
2.6. Referencias.	49
3. El nivel intermedio como subsistema articulador de redes para la Formación Secundaria Técnico Profesional	53
3.1. Introducción	53
3.1.1. La Formación Técnica Secundaria y la Nueva Educación Pública chilena.	53
3.1.2. Sistema educativo y subsistema del nivel intermedio como articulador de redes.	55
3.2. Antecedentes teórico-contextuales.	56
3.2.1. Formación Técnica y Profesional en el contexto de la Nueva Educación Pública	56
3.3. Metodología	57
3.3.1. Instrumento y producción de datos	57
3.3.2. Participantes	58
3.4. Resultados	59
3.4.1. Análisis de resultados	59
3.4.1.1. Redes en la Nueva Educación Pública en Chile	59
3.4.1.2. Hallazgos: Facilitación de redes	60
3.5. Discusión.	62
3.6. Referencias.	64
4. Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina	67
4.1. Introducción	68
4.2. Metodología	70
4.3. Resultados	71
4.3.1. AFE de las características de los docentes líderes.	71
4.3.2. AFE de Prácticas propias de docentes líderes. Análisis factorial	73
4.4. Vías de desarrollo del liderazgo docente. Análisis factorial	75
4.5. Discusión.	76
4.6. Referencias.	79

5. Narrativas de liderazgo docente: la experiencia vital de una docente española	83
5.1. Introducción	84
5.2. Metodología	86
5.3. Resultados	87
5.3.1. Retrato	87
5.3.2. Resultados de la entrevista y cuestionarios	87
5.4. Discusión.	92
5.5. Referencias.	94
6. Estrategias educativas para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje	97
6.1. Introducción	98
6.2. Características, desafíos y liderazgo en las comunidades profesionales de aprendizaje.	99
6.3. Metodología	100
6.4. Resultados	101
6.4.1. Actuaciones y estrategias educativas	101
6.4.2. Retos y desafíos del centro educativo	103
6.5. Discusión y conclusiones	105
6.6. Referencias.	107
7. Comunidades profesionales de aprendizaje como vía para liderar en contextos educativos: adversidades y propuestas de mejora	111
7.1. Introducción	112
7.2. Metodología	114
7.3. Resultados	116
7.3.1. Liderazgo distribuido y horizontal. Liderazgo docente	116
7.3.2. Liderazgo transformador y resiliente.	117
7.3.3. Liderazgo comunitario e inclusivo	118
7.3.4. Liderazgo pedagógico e innovador	118
7.4. Discusión y conclusiones	121
7.5. Referencias.	122
8. Liderazgos que dinamizan la autotransformación de las organizaciones.	125
8.1. De prácticas y subjetividades encorsetadas	126
8.1.1. Pirámides y dicotomías en organizaciones desposeídas	126

8.1.2. La dolorosa injusticia social que apremia	126
8.1.3. Frónesis funcionales al modelo caduco.	127
8.1.4. Necesidad de reconstruir tiempos, relaciones y estructuras	127
8.2. De docentes habilitados a la autoría colectiva.	128
8.2.1. Los procesos de autotransformación de las organizaciones.	128
8.2.2. Liderazgos dinamizadores de procesos de desarrollo.	129
8.3. La investigación: directores en acción	130
8.3.1. En busca de estrategias dinamizadoras de procesos	130
8.3.2. La estrategia diseñada e implementada en la investigación-acción	131
8.3.2.1. Aspectos metodológicos	131
A) Objetivos, unidades de análisis y de observación	131
B) El diseño de la investigación	131
8.3.2.2. Análisis y resultados	133
A) Dos procesos paralelos	133
B) Dimensiones de análisis	134
C) Procesos grupales.	135
D) Procesos cognitivos y tipos de conocimientos	136
E) Moderación o dinamización	137
8.3.2.3. Discusión	138
8.4. Referencias.	139
9. El poder del liderazgo transformacional en docentes: factor clave para potenciar organizaciones educativas saludables.	143
9.1. Introducción	144
9.2. Metodología	146
9.2.1. Muestra y procedimiento.	146
9.2.2. Instrumentos	147
9.2.3. Análisis de datos	148
9.3. Resultados	148
9.4. Discusión.	151
9.5. Referencias.	153

BLOQUE II: MEJORA

10. Comunidades de práctica profesional inclusivas. Análisis de tendencias eficaces y comprometidas para contextos educativos	157
10.1. Introducción	158
10.2. Método	163
10.3. Resultados	163
10.3.1. Propósito compartido	163
10.3.2. Medidas organizativas	164
10.3.3. Formación del profesorado	165
10.3.4. Liderazgo para la inclusión	165
10.4. Discusión y conclusiones	165
10.5. Referencias.	168
11. ¿Cómo debe ser la <i>accountability</i> para favorecer la mejora educativa? Tendencias sobre un tema polémico a partir de discursos de especialistas	171
11.1. Introducción	172
11.2. Metodología	174
11.3. Resultados	175
11.3.1. Aportes del <i>accountability</i> a la sociedad y la educación	175
11.3.2. Identificación de responsabilidades para los diferentes niveles del sistema educativo	176
11.4. Discusión	179
11.5. Referencias.	181
12. Redefiniendo el éxito educativo: factores clave en las trayectorias de jóvenes inmigrantes	183
12.1. Introducción	184
12.2. Metodología	186
12.3. Análisis y discusión de los datos	187
12.3.1. Dimensión pedagógica	188
12.3.2. Dimensión familiar	189
12.3.3. Empoderamiento.	191
12.4. Conclusiones.	193
12.5. Referencias.	194

13. La yincana en el aula universitaria como metodología activa para la resolución de problemas sociales desde el marco educativo	197
13.1. Justificación.	198
13.2. Contexto	202
13.3. Desarrollo de la experiencia	202
13.3.1. Participantes	203
13.3.2. Organización de la dinámica.	203
13.3.3. Evaluación de los resultados de aprendizaje	204
13.3.4. Valoración de la dinámica.	204
13.4. Conclusiones.	205
13.5. Referencias.	207
14. Entre el deseo y la dificultad de innovar: necesidades formativas de las educadoras infantiles	211
14.1. Introducción	212
14.2. Metodología	213
14.3. Resultados	215
14.3.1. Necesidades formativas de las educadoras infantiles	215
14.3.2. Respuestas implementadas para cubrir las necesidades formativas	217
14.3.3. Condicionantes de la formación y posibles líneas de mejora.	217
14.4. Discusión y conclusiones	219
14. 5. Referencias	221
15. La educación inclusiva en la agenda: ¿qué dicen los docentes en servicio sobre su formación inicial?	223
15.1. Introducción	224
15.2. Metodología	228
15.2.1. Educación inclusiva y formación docente	229
15.3. Consideraciones finales.	230
15.4. Referencias.	231
16. Instrumentos y metodologías en estudios sobre coeducación y formación docente: revisión de alcance 2013-2023	233
16.1. Introducción	234
16.1.1. Coeducación y formación	234
16.2. Metodología	236

16.3. Resultados	240
16.4. Discusión y conclusiones	242
16.5. Referencias.	244
17. Computational thinking: key to critical citizenship from early childhood education	249
17.1. Introduction	250
17.2. Methodology.	252
17.3. Results	253
17.4. Conclusions.	256
17.5. References	258
18. Aprender en comunidad: claves para la implicación del alumnado en entornos desafiantes.	261
18.1. Introducción	262
18.2. Metodología	264
18.3. Una mirada transversal en la mejora de la implicación escolar	265
18.3.1. Dimensión afectiva: Sentido de pertenencia, disfrute del aprendizaje y relaciones positivas.	265
18.3.2. Dimensión conductual: Participación activa y responsabilidad en la vida escolar.	266
18.3.3. Dimensión cognitiva: Planificación del aprendizaje y establecimiento de metas	267
18.4. Análisis transversal: claves para mejorar el aprendizaje fomentando la implicación del alumnado	268
18.4.1. La mejora de la convivencia como base para el aprendizaje profundo	268
18.4.2. La participación activa del alumno como motor de aprendizaje.	268
18.4.3. La conexión entre aprendizaje académico y experiencias significativas	268
18.5. Discusión final	269
18.6. Referencias.	270
19. Aprendizaje profundo en tiempos de inteligencia artificial: autopercepción de estudiantes del grado de Pedagogía como eje de mejora.	273
19.1. Introducción	274
19.2. Método	277
19.2.1. Participantes	278

19.2.2. Instrumentos de recogida de información.	278
19.2.3. Análisis de datos	279
19.3. Resultados.	280
19.3.1. Mejoras en el aprendizaje profundo: valoraciones del alumnado.	280
19.3.2. Utilidad y pertinencia del cuestionario de autoevaluación	282
19.4. Conclusiones.	283
19.5. Referencias.	284
Sobre la coordinación	287

Liderazgo escolar como puerta de entrada a la mejora educativa

Los debates sobre la mejora educativa, la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente, así como diferentes informes internacionales, convergen en señalar el liderazgo educativo como concepto relevante. Cuestionar sus relaciones, sus estrategias y sus definiciones son punto en común de investigadores a lo largo de todo el mundo.

Se entiende, en general, el liderazgo no sólo como una función directiva, sino como una práctica colectiva que involucra a todos los actores del sistema educativo, máxime en tiempos en los que las instituciones aumentan sus funciones, y se hace necesario repensar sus estructuras. En este sentido, el liderazgo puede ayudar a comprender y resignificar el trabajo institucional, la innovación pedagógica y la conexión con la comunidad.

Desde hace unos años, una red de investigación internacional, la Red de Liderazgo y Mejora Educativa, reúne a expertos y especialistas que tratan de analizar y proponer perspectivas desde dónde trabajar con estos conceptos. Tanto las coordinadoras de este libro como los autores forman parte de esta red, dando voz a un colectivo que trabaja e investiga para mejorar las instituciones educativas.

Liderar no es trabajar o decidir de forma única y personal, trabajamos en colegialidad y eso también se traslada a la toma de decisiones y a la dirección de las instituciones educativas. Esta es la base de muchas de las aportaciones que recoge el libro y que nos ayudan a entender mejor las relaciones y conceptos educativos que en él trasladan los autores desde diferentes contextos: España, Portugal, Argentina y Chile.