

# EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO

DAMARYS ROY SADRADIN  
JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ  
SANTIAGO ALONSO GARCÍA  
JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY

# **Educación del siglo XXI: investigación e innovación para el liderazgo educativo**

Damarys Roy Sadradin  
José María Romero Rodríguez  
Santiago Alonso García  
Juan Miguel Fernández Campoy

*Dykinson, S.L.*



Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

Cofinanciado con fondos públicos, mediante convocatoria en concurrencia competitiva del Centro de Estudios Andaluces (CENTRA) vinculado a informes de investigación y transferencia investigadora de distintos proyectos.

ISBN: 978-84-1070-193-9



**Junta de Andalucía**

Consejería de la Presidencia, Interior,  
Diálogo Social y Simplificación Administrativa

Centro de Estudios Andaluces



# INDICE

<b>1. INTRODUCCION .....</b>	<b>9</b>
<b>2. ESCAPE ROOMS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS</b>	
Nuria María Murcia Ballesta, Natalia Moreno Palma, Manuel Enrique Lorenzo Martín y Blanca Berral Ortiz .....	13
<b>3. DESAFIANDO LA TRADICIÓN: INNOVACIÓN EN FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS - EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR</b>	
María del Carmen Jiménez Barriosnuevo, Álvaro Oñate Bowen y María Johana Carvajalino .....	21
<b>4. EL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL. IMPORTANCIA Y CONCEPTUALIZACIÓN</b>	
Pepa Haba-García, José Antonio Martínez Domingo, Nuria María Murcia Ballesta y Juan José Victoria Maldonado.....	37
<b>5. HACIA UN LIDERAZGO CON PERSPECTIVA SISTÉMICA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES</b>	
Franco Guidi-Polanco .....	43
<b>6. USO DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA</b>	
Juan José Victoria Maldonado, José Fernández Cerero, Yosbanys Roque Herrera y Alejandro Martínez Menéndez .....	57
<b>7. LIDERANDO TERRITORIO: ROL DE LOS ENCARGADOS RURALES EN CHILE</b>	
Marta Quiroga Lobos y Óscar Valenzuela Flores.....	65
<b>8. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA:INTEGRANDO TEORÍA Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR</b>	
Cinthia Peña Hurtado.....	73
<b>9. LOMLOE. LA APUESTA GLOBAL POR UNA ESCUELA INCLUSIVA</b>	
Manuel Enrique Lorenzo Martín, Pepa Haba García, José Fernández Cerero y Carmen Rocío Fernández Fernández .....	83
<b>10. PRINCIPALES TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA NUEVA ADMINITRACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS</b>	
María Verónica Leiva-Guerrero.....	89

<b>11. COMPETENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA LA PARTICIPACIÓN ONLINE</b>	
José-Antonio Martínez-Domingo, Marta Montenegro-Rueda, Carmen Rocío Fernández-Fernández y Yosbanys Roque-Herrera.....	99
<b>12. REDES VIRTUALES, CONEXIONES REALES: POTENCIANDO LA COLABORACIÓN ACADÉMICA E INVESTIGATIVA</b>	
Olga Lucía Agudelo Velásquez, Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Oruam Cadex Marichal Guevara y William René Reyes Cabrera.....	107
<b>13. REDES DE COLABORACIÓN PROFESIONAL DOCENTE AL SERVICIO DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO</b>	
Claudio Barrientos Piñeiro, José Manuel Perdomo Vázquez, Oruam Cadex Marichal Guevara y Cristian Céspedes Carreño.....	115
<b>14. IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA BRECHA DE GÉNERO EN STEM: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS</b>	
Blanca Berral Ortiz, Alejandro Martínez Menéndez, Marta Montenegro Rueda y Natalia Moreno Palma .....	123
<b>15. LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y AUTOEFICACIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CHILE: UN ENFOQUE TRANSFORMACIONAL</b>	
Cristian Céspedes Carreño, Oruam Cadex Marichal Guevara, Claudio Barrientos Piñeiro y José Manuel Perdomo Vázquez .....	131
<b>16. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR TRABAJOS COLABORATIVOS</b>	
María Valeria Iglesias, José Manuel Perdomo Vázquez, Oruam Marichal Guevara, Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro y Olga Lucía Agudelo Velásquez .....	143
<b>17. LIDERAZGO Y CAPITAL SOCIAL: UNA ESCUELA CEARENSE, BRASIL</b>	
Marta Olmo- Extremera, Isabel María Sabino de Farias y Lucía Fernández-Terol .....	151
<b>18. LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN. APORTACIONES DESDE ESPAÑA</b>	
Lina Higuera-Rodríguez, Marta Medina-García, José Manuel Ortiz-Marcos y Ana Isabel Invernón Gómez .....	163
<b>19. LIDERANDO EN LA COMPLEJIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A UN ESTUDIO DE CASO</b>	
Cristina Moral Santaella y Ana Martín Romera .....	173

<b>20. EXPLORANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVAS Y MEDIAS FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
Óscar Maureira Cabrera .....	187
<b>21. ENTENDIENDO EL LIDERAZGO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR</b>	
Begoña Ladrón de Guevara, Graciela Salazar-Díaz y Gloria Gratacós ...	197
<b>22. DIRECCIÓN ESCOLAR Y SU FORMACIÓN. ANÁLISIS ONTOLÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE MÉXICO</b>	
Miguel Angel Díaz Delgado.....	209
<b>23. CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE LOS LOGROS DEL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR</b>	
Álvaro Oñate Bowen, María del Carmen Jiménez Barriosnuevo, Jairo Francisco Seoanes Leon y John Jairo Patiño Vanegas .....	223
<b>24. REDES DE INVESTIGACIÓN Y LIDERAZGO PARA LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA</b>	
Oruam Cadex Marichal Guevara, Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Olga María Moscoso Portillo, Olga Lucía Agudelo Vásquez, María Valeria Iglesias y Cristian Céspedes Carreño .....	253



# INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, adaptándose a los cambios en el entorno educativo y a las demandas de la sociedad. En el siglo XXI, el liderazgo educativo se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades que requieren un enfoque dinámico y adaptable para guiar a las instituciones educativas hacia el éxito.

**De la gestión al liderazgo:** En décadas pasadas, el enfoque predominante en el liderazgo educativo se centraba más en la gestión administrativa de las escuelas, con un énfasis en la eficiencia operativa y el cumplimiento de normativas. Sin embargo, en el siglo XXI, el concepto de liderazgo educativo ha evolucionado hacia un enfoque más amplio que abarca la visión estratégica, la toma de decisiones basada en datos y el fomento de una cultura escolar positiva y colaborativa.

**Enfoques transformacionales:** En respuesta a la creciente complejidad y diversidad de las necesidades educativas, han surgido enfoques de liderazgo transformacional que se centran en la inspiración y motivación de los miembros de la comunidad escolar para alcanzar metas ambiciosas y promover el cambio positivo. Este enfoque reconoce la importancia de la visión compartida, el empoderamiento del personal docente y el desarrollo de relaciones de confianza y colaboración.

**Liderazgo distribuido:** En el siglo XXI, se reconoce cada vez más que el liderazgo efectivo en las escuelas no es responsabilidad exclusiva de un solo individuo, sino que es compartido por diversos actores dentro de la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes y padres. El liderazgo distribuido promueve la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en la toma de decisiones y la implementación de iniciativas de mejora.

**Adaptación a la era digital:** Con la creciente integración de la tecnología en la educación, el liderazgo educativo en el siglo XXI debe adaptarse para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las TIC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye la promoción de la alfabetización digital entre los miembros de la comunidad escolar, la implementación de herramientas tecnológicas para la gestión escolar y el desarrollo de estrategias para utilizar eficazmente la información generada por los sistemas de gestión educativa.

En el siglo XXI, el liderazgo educativo se ha enriquecido con una variedad de teorías y enfoques que buscan comprender y promover prácticas efectivas de liderazgo en las instituciones educativas. Estas teorías proporcionan marcos conceptuales para guiar la reflexión y la acción de los líderes educativos en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. A

continuación, se exploran algunas de las teorías contemporáneas más relevantes sobre liderazgo en educación:

**Liderazgo Transformacional:** Esta teoría se centra en la capacidad del líder para inspirar y motivar a los miembros de la organización hacia la consecución de metas compartidas. Los líderes transformacionales articulan una visión inspiradora, fomentan el empoderamiento y el desarrollo profesional del personal docente, y promueven una cultura de innovación y aprendizaje continuo.

**Liderazgo Distribuido:** Esta perspectiva reconoce que el liderazgo efectivo no es responsabilidad exclusiva de un solo individuo, sino que se comparte entre múltiples actores dentro de la organización. Los líderes distribuidos promueven la participación activa y el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando una cultura de liderazgo compartido y responsabilidad colectiva.

**Liderazgo Pedagógico:** Este enfoque destaca la importancia del liderazgo en la mejora de la práctica pedagógica y el logro estudiantil. Los líderes pedagógicos trabajan en estrecha colaboración con el personal docente para establecer metas de aprendizaje claras, proporcionar apoyo y retroalimentación efectiva, y promover prácticas de enseñanza basadas en la investigación y centradas en el estudiante.

**Liderazgo Ético:** Esta teoría enfatiza la importancia de la ética y los valores en el ejercicio del liderazgo educativo. Los líderes éticos se guían por principios morales sólidos, como la equidad, la justicia y el respeto, y actúan con integridad y transparencia en todas sus interacciones. Además, promueven una cultura de responsabilidad y rendición de cuentas en la toma de decisiones y la gestión de recursos.

Estas teorías ofrecen marcos conceptuales valiosos para comprender y abordar los desafíos y oportunidades que enfrentan los líderes educativos en el siglo XXI. Al combinar principios fundamentales con enfoques innovadores, los líderes educativos pueden cultivar entornos escolares que fomenten el éxito académico, el bienestar estudiantil y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

En el dinámico y cambiante paisaje educativo del siglo XXI, el liderazgo desempeña un papel fundamental en la promoción de la excelencia académica, la equidad y la innovación en las instituciones educativas. Con la rápida evolución de la sociedad y la tecnología, los líderes educativos se enfrentan a desafíos cada vez más complejos y demandas crecientes para guiar a sus organizaciones hacia el éxito en un mundo en constante transformación.

Este libro, "Liderazgo Educativo en el Siglo XXI: Investigación e Innovación para el Éxito Escolar", ofrece una exploración exhaustiva y multidisciplinaria del papel del liderazgo en la educación del siglo XXI. A través de una variedad de perspectivas teóricas, estudios empíricos y experiencias prácticas, este libro examina los fundamentos, desafíos y oportunidades del liderazgo educativo en el contexto actual.

En el siglo XXI, las instituciones educativas se enfrentan a un entorno cada vez más complejo y diverso, caracterizado por la globalización, la digitalización y la rápida evolución de las expectativas sociales y económicas. En este contexto, el liderazgo educativo se convierte en un factor crucial para promover la equidad, la excelencia académica y la preparación para la ciudadanía global en todos los estudiantes.

La investigación científica y la innovación desempeñan un papel vital en la comprensión y promoción del liderazgo educativo efectivo en el siglo XXI. A través de la investigación rigurosa y basada en evidencia, los líderes educativos pueden identificar mejores prácticas, desarrollar habilidades de liderazgo efectivas y abordar los desafíos emergentes en la gestión escolar y el aprendizaje.

El objetivo principal de este libro es proporcionar una visión integral y actualizada del liderazgo educativo en el siglo XXI, con un enfoque en la investigación e innovación que informan y transforman la práctica del liderazgo en las escuelas y sistemas educativos. A través de una serie de capítulos temáticos, este libro aborda una amplia gama de temas relacionados con el liderazgo educativo, incluyendo teorías contemporáneas, enfoques pedagógicos, desafíos emergentes y estrategias de desarrollo profesional.

El libro está organizado en una serie de secciones que abarcan diferentes aspectos del liderazgo educativo en el siglo XXI. Cada sección incluye una variedad de capítulos escritos por destacados expertos en el campo, que ofrecen análisis profundos, reflexiones críticas y ejemplos prácticos para ilustrar los principios y prácticas del liderazgo educativo efectivo.

En resumen, este libro proporciona una valiosa contribución al campo del liderazgo educativo, ofreciendo conocimientos actualizados, perspectivas innovadoras y recomendaciones prácticas para los líderes educativos que buscan mejorar el éxito escolar y el bienestar de todos los estudiantes en el siglo XXI.



# ESCAPE ROOMS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Nuria María Murcia Ballesta<sup>1</sup>  
Natalia Moreno Palma<sup>2</sup>  
Manuel Enrique Lorenzo Martín<sup>3</sup>  
Blanca Berral Ortiz<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el dinámico entorno educativo del siglo XXI, donde el profesorado encuentra dificultades para motivar al alumnado y fomentar su participación, la gamificación emerge como una atractiva solución. Este artículo se enfoca en los *Escape Rooms*, una herramienta con gran potencial educativo para fomentar competencias clave como la resolución de problemas, la cooperación, el trabajo en equipo y la autonomía en el aprendizaje. De naturaleza lúdica e interactiva, los *Escape Rooms* ofrecen una oportunidad ideal para captar el interés de los estudiantes y fomentar un aprendizaje más inmersivo y participativo en distintas áreas, como la enseñanza de idiomas extranjeros. Se abarca aquí desde la teoría y metodología detrás de su aplicación hasta experiencias prácticas que demuestran su eficacia y versatilidad. Al examinar el impacto de los *Escape Rooms* en diversos contextos educativos y niveles de enseñanza se busca ofrecer una visión holística de cómo esta innovadora herramienta didáctica puede ser un valioso complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

## 2. DISCUSIÓN

### 2.1. *Escape Rooms* como recurso didáctico para la gamificación

El alumnado del siglo XXI vive en un contexto sobrecargado de estímulos que captan su atención. Esta estimulación, de la que son responsables en gran medida los dispositivos tecnológicos y el mundo de las redes sociales, generalmente está muy alejada del tipo de

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

<sup>4</sup> Universidad de Granada

actividades que suelen proponerse en el aula y de la cultura escolar en general. Por esta razón, los docentes encuentran dificultades para enganchar en las clases a sus estudiantes y buscan nuevas estrategias que logren despertar su interés.

Por otra parte, las demandas de la sociedad a la escuela evolucionan con el tiempo y hoy la educación afronta el magnífico reto de formar a personas para las habilidades del presente y el futuro. Algunas de estas competencias incluyen la capacidad de resolución de problemas, la cooperación y el trabajo en equipo, la autorregulación y autonomía en el aprendizaje, y valores como el respeto o la tolerancia. Lo que se requiere, pues, son metodologías coherentes con el enfoque constructivista y el aprendizaje experiencial que promuevan el desarrollo de estas habilidades (Moreno-Fernández et al., 2020).

En la intersección entre estas dos demandas surgen las experiencias relacionadas con la gamificación en el aula. Aunque muy diversas en herramientas y estrategias, se identifica en ellas un fundamento y propósito común: la aplicación de los elementos del juego (mecánica, dinámicas y estética) en contextos que no son propiamente lúdicos con el objetivo de aprovechar sus ventajas, especialmente en lo que se refiere a la motivación y la interacción social que propician. En el contexto educativo, además, la gamificación tiene una finalidad adicional, pues lo que se persigue en última instancia es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con propuestas que prometen superar barreras tradicionalmente interpuestas entre el mundo del juego y el del trabajo (Alonso-García et al., 2021).

Entre las múltiples experiencias que tienen cabida bajo el concepto de gamificación, una de las que más interés ha suscitado y que lleva instaurándose en las aulas desde hace unos años es el *Escape Room*. En este juego, los participantes se encuentran encerrados en una sala y han de superar una serie de retos vinculados a una narrativa ficticia conductora para conseguir escapar antes de que acabe el tiempo límite establecido (Carrera, 2023). El origen de estos juegos de escape se vincula a los videojuegos y a la idea de materializarlos como aventuras del mundo real (Pla, 2020). Más concretamente, se dice que este tipo de experiencias empezaron a llevarse a cabo en Japón por el año 2007 y su rápida popularización hizo que se extendieran primero por Asia y seguidamente por el continente europeo. Los juegos de escape se han constituido como una actividad de ocio y turística con gran reclamo en muchas ciudades. Su éxito se asocia a la participación conjunta de amigos y familiares, la desconexión temporal de la realidad, su narrativa y enigmas característicos y las emociones que genera el reto de salir de la habitación en un tiempo determinado (García Lázaro, 2019). En ocasiones incluso se aprovecha como actividad para el fortalecimiento de grupos en organizaciones por su potencial para fomentar la colaboración y el espíritu de equipo (Moreno-Fernández et al., 2020).

En educación, por sus objetivos y condicionantes particulares, este tipo de juegos tiene unas características especiales que definen al llamado *Escape Room* educativo. Además de divertir al alumnado participante, se diseñan para involucrarlo activamente en su proceso de aprendizaje. Consecuentemente, su diseño ha de cumplir los requisitos de cualquier secuencia didáctica tradicional, lo que implica la definición de unos objetivos de aprendizaje, el perfil de los

participantes a los que se dirige, las distintas actividades (que aquí cobran la forma de enigmas al servicio de una trama) y, finalmente, la propuesta de evaluación. Esta última deberá comprobar, por una parte, la consecución de los objetivos de aprendizaje y, por otra, la experiencia de juego (Manojlovic, 2022). Una variación de estos Escape Rooms en el aula son los Breakouts, muy similares en su esencia, aunque con algunas modificaciones. El objetivo en este caso no es escapar de una sala, sino abrir una caja que se mantiene cerrada por distintos candados; y las distintas pruebas no son pistas para salir de la habitación, sino claves para ir abriendo los distintos candados (Pla, 2020).

Entre los estudiantes, estos juegos parecen tener gran aceptación. Un estudio realizado en Israel por Vidergor (2021) que evaluó sus percepciones en la etapa Primaria concluyó que los *Escape Rooms* (en su caso en modalidad digital) tienen un impacto positivo en la experiencia lúdica, la colaboración y la motivación del alumnado. Sus resultados indican, además, que los estudiantes prefieren este tipo de retos sobre otras actividades de aprendizaje basadas en juegos digitales más tradicionales, ya que los juegos de escape fomentarían más la colaboración, brindarían una experiencia más inmersiva y conseguirían mayor motivación interna y externa para aprender. Otro estudio, en este caso un metaanálisis, destaca que los resultados son positivos independientemente del ámbito y el nivel educativo donde se implementan (López-Pernas, 2023). Advierte, sin embargo, que los que se realizan en modalidad virtual no consiguen el mismo efecto que los organizados presencialmente en las aulas.

El reto no es en absoluto sencillo para los docentes que se animan a llevar a sus aulas los Escape Rooms. Se convierten en diseñadores, guías y coordinadores de una actividad que demanda la inversión de mucho tiempo para su planificación, especialmente en las primeras pruebas. No obstante, la gratificación por el desarrollo de nuevas competencias y la buena acogida que suele encontrar entre el alumnado pueden ser motivos para atreverse (Alonso-García et al., 2021). Una actividad como esta ofrece oportunidades únicas para alentar el trabajo colaborativo, las habilidades de resolución de problemas, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y divergente o las actitudes de liderazgo. Y su gran versatilidad permite recrear todo tipo de situaciones de la vida real que facilitan un aprendizaje de tipo experiencial en cualquier materia educativa (Manojlovic, 2022). Otros aspectos que pueden trabajarse de forma privilegiada con esta actividad serían la gestión del tiempo, la tolerancia a la frustración, el trabajo bajo presión, la perseverancia o la concentración (Pla, 2020).

Dada la complejidad de la tarea, debe promoverse la formación pedagógica de los docentes en relación con las estrategias de gamificación (García Lázaro, 2019). Para guiar el trabajo del profesorado se han desarrollado distintas guías con pasos a seguir o aspectos a considerar en el diseño de Escape Rooms. Como ejemplo, resulta interesante la propuesta de Repetto et al. (2023), que ofrece una taxonomía donde los aspectos del juego se entrelazan estrechamente con los educativos: la estructura del juego se relaciona con el fin educativo, los premios se asocian a la evaluación, los enigmas con la retroalimentación y el nivel de dificultad con la

estrategia de aprendizaje. Se recomienda una lectura detallada del trabajo para comprender estas vinculaciones y acceder además a su reflexión sobre la conveniencia de priorizar un enfoque socioconstructivista frente al enfoque conductista en el diseño de los elementos. Desde su perspectiva, sólo con esta orientación se fomentará el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

## **2.2. Experiencias con Escape Rooms en el aprendizaje de idiomas**

La flexibilidad que favorecen los Escape Rooms, unida a grandes dosis de creatividad, permite su adaptación para todo tipo de fines educativos. Uno de los ámbitos en que se han aprovechado sus beneficios es el aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, se recoge una selección de puestas en práctica con alumnado de todos los niveles en la enseñanza del inglés. La revisión de este conjunto de publicaciones puede servir como inspiración y demuestra las infinitas posibilidades de la estrategia.

Una primera experiencia con niños de Primaria se propuso enriquecer un Escape Room ambientado en el *Globe Theatre* de Londres con realidad aumentada. La historia comenzaba con el reparto de invitaciones a un tour guiado por este teatro. Una vez dentro del aula, los niños descubrirían la trampa del fantasma de Shakespeare, responsable de su encierro, y se embarcarían en una misión para encontrar la única llave escondida dentro. Todas las tarjetas incluían elementos de realidad aumentada para resolver acertijos y descifrar mensajes. De esta forma, los estudiantes consiguieron practicar habilidades productivas y receptivas en inglés al tiempo que aumentaban su conciencia cultural aprendiendo sobre la vida y obra de Shakespeare (Voreopoulou et al., 2024).

Otros estudios ponen el foco en el potencial para trabajar de forma interdisciplinar aplicando el Escape Room en aulas bilingües. Por ejemplo, en Grecia se diseñó un programa de aprendizaje de 12 sesiones con juegos de escape en inglés para mejorar el conocimiento sobre aspectos de la historia, geografía y cultura del país en niños de 5º de Primaria. Además de contribuir al aprendizaje de estos contenidos, lo que se constató fue un aumento del interés hacia el idioma al emplearlo en entornos auténticos (Kikidou & Griva, 2023). En España también se ha empleado en aulas bilingües. Pla (2020) diseñó un proyecto anual para la asignatura de Ciencias Naturales de 4º de Primaria, impartida en inglés, donde se crearon *Breakouts* como actividad final para cada uno de los temas. El artículo desarrolla en detalle el primero de ellos, con el título de “Epidemia en el hospital general” y relacionado con el aprendizaje del cuerpo humano, donde el hilo argumental planteaba el reto de encontrar una de las últimas vacunas disponibles en el hospital para combatir el virus del Ébola. Además de su cuidadoso diseño, destaca de este trabajo la adaptación a las NEAE de los estudiantes y el involucramiento de todo el centro, así como el planteamiento de un último enigma pensado para su resolución grupal.

En el contexto de la etapa Secundaria, Johnson et al. (2022) desarrollaron *Escapeling*, una aplicación implementada como un bot en Telegram que tiene como objetivo mejorar las

habilidades en inglés fuera del entorno del aula mediante un escenario de juego tipo escape room. Los usuarios, en cooperación con sus compañeros en un chat grupal, deben completar tareas gramaticales de corrección de oraciones, enriquecen su vocabulario mediante juegos de adivinanzas y practican la escritura en tareas de discusión. Y el interés a largo plazo se mantiene con el objetivo de escapar de una nave alienígena. La característica distintiva de *Escapeling* es su módulo adaptativo basado en inteligencia artificial, que ajusta la dificultad de las tareas al rendimiento individual de cada usuario. Como expone Stojšić (2024), la IA abre todo un mundo de posibilidades en la creación de Escape Rooms. Herramientas como los generadores de texto e imágenes, a disposición del profesorado, facilitarán la invención de narrativas, enigmas y gráficos atractivos.

También en Secundaria se ejecutaron otros dos proyectos de Escape Room virtuales: “Catch Me If You Can”, con actividades de gramática y pronunciación (Ayman et al., 2022); y uno de lo más innovador, utilizando la plataforma eTwinning, que posibilitaría el juego con estudiantes de otros países europeos. La misión del alumnado sería detener a los alienígenas responsables de la construcción de barreras entre países que frustrarían la sociedad intercultural. Iniciativas como estas motivan el desarrollo de competencias culturales y comunicativas al permitir la práctica oral del inglés en una situación real (Mateo Guillén & Camarasa Macián, 2022).

La Educación Superior también puede aprovechar las ventajas de la gamificación. Esto lo demuestra un estudio implementado por Santamaria Urbieta & Alcalde Peñalver (2019) en las clases del Grado de Traducción, donde actividades de trabajo habitual en el aula se repensaron para transformarlas en enigmas de un *Escape Room*. E incluso se ha probado con docentes expertos en la enseñanza de segundas lenguas (de Ros Cócera & Polyakova, 2022). La historia en este caso se desarrollaba en el siglo XVI, a bordo de un navío; y el propósito no era otro que animar al profesorado a introducirlo en sus clases. Después de todo, la mejor forma para descubrir el potencial del *Escape Room* es vivenciarlo.

### **3. CONCLUSIONES**

Como se ha explorado en este artículo, los *Escape Rooms* representan una herramienta didáctica innovadora y efectiva en el aprendizaje. Su atractivo no sólo reside en el interés que despierta el acercamiento a unos contenidos de aprendizaje convertidos en enigmas de una trama, sino que además promueve habilidades cruciales como la colaboración, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico. Asimismo, la gamificación no sólo beneficia a los estudiantes, sino que también ofrece a los docentes la oportunidad de experimentar con nuevas metodologías y enfoques, desafiando y enriqueciendo sus prácticas pedagógicas.

Las experiencias descritas sobre la experimentación con *Escape Rooms* en la enseñanza de lenguas extranjeras demuestran las infinitas posibilidades que plantean en Educación Primaria, Secundaria o Superior para trabajar todas las habilidades lingüísticas en entornos

comunicativos realistas. Además, su combinación con aplicaciones de realidad aumentada o inteligencia artificial puede enriquecer la experiencia. Con su exitosa implementación y resultados positivos, se abre un camino prometedor para los *Escape Rooms* en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

#### 4. REFERENCIAS

- Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J.-A., Berral-Ortiz, B., & De la Cruz Campos, J. (2021). Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, 1-21. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i23.2205>
- Ayman, R., Ayman, R., & Sharaf, N. (2022). *Catch Me If you Can: An Educational Serious Game to Teach Grammatical English Rules* (pp. 198-209). [https://doi.org/10.1007/978-3-031-15325-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-031-15325-9_15)
- Carrera, T. (2023). *Escape Room en la clase de lenguas para fines específicos: Una nueva forma de escapar del aula digital* (p. 243). <https://doi.org/10.22364/lincs.2023.20>
- de Ros Cócera, L., & Polyakova, O. (2022). Escape Room Educativo como estrategia para innovar en enseñanza de segundas lenguas. Un estudio piloto en docentes de LE. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11, 35-52. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i1.13607>
- García Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, 27, 71-79.
- Johnson, C., Urazov, M., & Zanolli, E. (2022). *Escapeling: A Gamified, AI-Supported Chatbot for Collaborative Language Practice* (pp. 141-148). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90677-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90677-1_14)
- López-Pernas, S. (2023). Educational Escape Rooms Are Effective Learning Activities Across Educational Levels and Contexts: A Meta-Analysis. *IEEE Transactions on Learning Technologies, PP*. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3328913>
- Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method. *Opus et Educatio*, 9. <https://doi.org/10.3311/ope.504>
- Mateo Guillén, C., & Camarasa Macián, M. (2022). *Escape Room virtual como herramienta para la mejora de la competencia sociocultural y comunicativa en el aula de inglés: Un proyecto etwinning*.
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C., Ferreras-Listán, M., & Moreno-Crespo, P. (2020). LOS ESCAPE ROOMS COMO RECURSO DIDÁCTICO INCLUSIVO Y MOTIVACIONAL EN LAS AULAS DE PRIMARIA ESCAPE ROOM AS A MOTIVATIONAL AND INCLUSIVE RESOURCE IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM A STUDY FROM FUTURE TEACHERS' PERSPECTIVE. *Prisma Social*, 31, 352-367.

- Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 5-40. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.437>
- Repetto, M., Bruschi, B., & Talarico, M. (2023). Key issues and pedagogical implications in the design of Digital Educational Escape rooms. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 19, 67-74. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135749>
- Santamaria Urbieto, A., & Alcalde Peñalver, E. (2019). *Escaping from the English classroom. Who will get out first?* 37, 83-92. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.83-92>
- Stojšić, I. (2024). Possible Utilization of Generative Artificial Intelligence Tools for Creating Digital Educational Escape Rooms. *SCIENCE International Journal*, 3, 43-47. <https://doi.org/10.35120/sciencej0301043s>
- Vidergor, H. E. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers & Education*, 166, 104156. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104156>
- Voreopoulou, A., Mystakidis, S., & Tsinakos, A. (2024). Augmented Reality Escape Classroom Game for Deep and Meaningful English Language Learning. *Computers*, 13, 24. <https://doi.org/10.3390/computers13010024>



# DESAFIANDO LA TRADICIÓN: INNOVACIÓN EN FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS - EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

María del Carmen Jiménez Barriosnuevo<sup>1</sup>

Álvaro Oñate Bowen<sup>2</sup>

María Johana Carvajalino<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones en la educación superior abarcan una amplia variedad de aspectos y contextos. Dentro de este marco, la flexibilidad curricular emerge como un componente importante que permite a las universidades adaptarse a distintos propósitos, incluyendo la vinculación y retención de los estudiantes en programas educativos, así como la formación integral de profesionales capaces de ajustarse ágilmente a las demandas del mercado laboral y los cambios del entorno actual.

Según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el Decreto 1421 de 2017, Artículo 2.3.3.5.1.4.5, se define un currículo flexible como aquel que mantiene objetivos generales comunes para todos los estudiantes, pero ofrece diversas oportunidades para alcanzarlos. Esto implica organizar la enseñanza considerando la diversidad social, cultural y los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de brindar a todos la posibilidad de aprender y participar de manera efectiva.

---

<sup>1</sup> Universidad Popular del Cesar.

<sup>2</sup> Universidad Popular del Cesar.

<sup>3</sup> Universidad Popular del Cesar.

En las instituciones de educación superior, la flexibilidad ha cobrado una gran importancia en el ámbito educativo, dando lugar a conceptos como "institución flexible", "docentes flexibles", "aprendizaje flexible" y "relaciones pedagógicas flexibles", buscando adaptar las interacciones entre docentes y estudiantes a las necesidades y avances de la sociedad actual. Desde la perspectiva de Tomlinson (2017), la implementación de un currículo flexible demanda a los educadores un mayor liderazgo y rigor, ya que implica la gestión y supervisión de múltiples actividades simultáneas. Esto, a su vez, requiere fomentar en los estudiantes la conciencia sobre su proceso de aprendizaje y habilidades de autorregulación.

En el caso específico del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar, surge la necesidad de realizar una reforma curricular flexible como respuesta necesaria para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral y las transformaciones en el entorno educativo. Esta adaptación busca garantizar la pertinencia y calidad de la formación académica, promoviendo la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje y trayectorias educativas.

El diseño e implementación de un currículo flexible representa un cambio significativo en la estructura educativa tradicional. Esta adaptación responde a la necesidad de formar profesionales innovadores y preparados para enfrentar los desafíos cambiantes del mundo laboral y tecnológico, buscando ajustarse tanto a las exigencias del mercado como a las diversidades individuales de los estudiantes, promoviendo así una formación integral y adaptable.

Este estudio es esencial para comprender los beneficios, desafíos y oportunidades asociados con la implementación de un currículo flexible en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar. Los resultados de esta investigación proporcionaron información valiosa para mejorar la calidad y pertinencia de la formación académica, así como para orientar futuras estrategias de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la ingeniería de sistemas.

Es importante destacar que el desarrollo del plan de estudios del programa se concibió como un plan dinámico, atendiendo las directrices de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI) en lo que respecta a la existencia y participación porcentual de créditos electivos en los programas de formación profesional e ingeniería. Esta característica de la organización del plan de estudios del programa permite a los estudiantes aprender de acuerdo a sus intereses, potenciales y expectativas.

Asimismo, El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad establece estrategias pedagógicas y didácticas que se fundamentan en los cuatro pilares propuestos por la UNESCO: Aprender a ser, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a crear o conocer. Estos pilares abarcan el desarrollo integral del estudiante, desde su formación personal y técnica hasta su capacidad para convivir en una sociedad justa, además, fomentan el aprendizaje continuo y creativo, fundamentales para su crecimiento personal y profesional.

## **2. MÉTODO**

Se optó por un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, respaldado por el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP) en sus tres fases esenciales: Fase inicial o de contacto con la comunidad en donde se recolectaron datos en reuniones y mesas de trabajo con 40 docentes, 600 estudiantes, 60 egresados del programa de Ingeniería de Sistemas y 8 empresarios; fase intermedia o de diseño, revisión y actualización de currículos y planes de estudio; y por último la fase de apropiación de la flexibilidad curricular

### **2.1 Fase 1: Diagnóstico de la flexibilidad curricular del programa**

El Comité Curricular del Programa realizó una minuciosa revisión y evaluación del currículo mediante la organización de claustros académicos, en los que participaron activamente docentes, estudiantes, egresados y representantes del sector externo. Este proceso, realizado a través del mapeo curricular, tuvo como objetivo principal analizar y mejorar la flexibilidad del plan de estudios. El propósito era crear nuevos ambientes, experiencias y oportunidades de aprendizaje que se ajustaran a los intereses y necesidades de los estudiantes del programa.

### **2.2 Fase 2: Reforma curricular y actualización de los planes de asignatura.**

El Consejo Superior de la Universidad Popular del Cesar aprobó mediante el acuerdo No. 052 del 28 de septiembre de 2016, una política dirigida al desarrollo y mejora continua de los currículos y planes de estudio de los programas académicos. Esta política se orienta hacia la concepción interdisciplinaria, integral y flexible de los conocimientos, fundamentándose en teorías y enfoques curriculares contemporáneos.

El propósito primordial de esta política es establecer principios, metodologías, criterios, y valores que guíen la formación integral del estudiante. Asimismo, busca adaptar y actualizar constantemente los contenidos curriculares a las necesidades cambiantes de la sociedad y del ámbito laboral. Se enfoca en promover una educación que contribuya a la construcción de la identidad cultural tanto a nivel nacional, regional como local. Asimismo, esta política representa el compromiso institucional de mantener una oferta académica actualizada y relevante, garantizando así la formación profesional y personal de los estudiantes acorde a los desafíos y demandas del mundo contemporáneo.

Con base en ello, el programa de ingeniería de sistemas llevó a cabo un exhaustivo diagnóstico con el fin de identificar las necesidades y demandas emergentes en el ámbito educativo. Este análisis detallado permitió evidenciar la pertinencia y urgencia de iniciar un proceso integral de una reforma curricular y actualización de los planes de asignatura.

### **2.3 Fase 3. Apropiación de la flexibilidad curricular**

La integración de la flexibilidad curricular en el programa de ingeniería de Sistemas se llevó a cabo en diferentes momentos, promoviendo aprendizajes adaptables y experiencias de gran impacto. Inspirado en las ideas de Touron (2020), quien reconoce que el aprendizaje actual

requiere más que solo conocimientos teóricos; es fundamental desarrollar habilidades prácticas y competencias clave para el siglo XXI, como resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración, alfabetización digital, creatividad, innovación, entre otras.

### **3. RESULTADOS**

#### **Diagnóstico de la flexibilidad curricular del programa**

Siguiendo la recomendación de Díaz (2002), el programa se fundamenta en los principios básicos que respaldan la estructura curricular de la Universidad Popular del Cesar:

##### **3.1.1. Flexibilidad en la selección de asignaturas**

El programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar reconoció la necesidad de elaborar planes de asignaturas con contenidos programáticos relevantes y pertinentes, que tengan un marcado impacto tecnológico y generen efectos significativos en los ámbitos social y económico. Estos contenidos deben ser aplicables para abordar y resolver problemas reales tanto a nivel nacional como internacional. Esta iniciativa se alinea estrechamente con el Marco Nacional de Cualificaciones del Ministerio de Educación Nacional, especialmente en el área de cualificación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICO).

Además, el programa se orienta conforme al Modelo de Acreditación ABET y las políticas educativas vigentes en este milenio. Es crucial destacar que el constante y acelerado ritmo de expansión y cambio del conocimiento demanda una estrecha articulación e interdependencia entre el conocimiento genérico y el conocimiento específico. Por consiguiente, se busca garantizar que los estudiantes adquieran una sólida base de conocimientos generales mientras desarrollan competencias específicas relevantes para satisfacer las demandas del mercado laboral actual y futuro.

En cuanto a la flexibilización en la selección, el programa ofrece a sus estudiantes una amplia variedad de asignaturas en áreas como ciencias básicas, ciencias básicas de ingeniería, ingeniería aplicada, formación en investigación y formación complementaria. Esta diversidad de opciones está diseñada para beneficiar a los futuros profesionales, permitiéndoles acceder a ciclos formativos más cortos y a oportunidades de inserción temprana en el mercado laboral, sin comprometer la continuidad de su formación académica de nivel superior.

Además, el programa ha implementado asignaturas electivas que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de elegir entre diferentes opciones dentro de diversas líneas de profundización. Esta flexibilidad les permite adaptar su plan de estudios a sus intereses específicos y objetivos profesionales, contribuyendo así a una formación más personalizada y enriquecedora.

##### **3.1.2. Flexibilidad en el acceso a recursos educativos**

Los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos mediante cursos ofrecidos en plataformas educativas tecnológicas externas, con las cuales la institución tiene convenios y/o acuerdos de uso vigentes. Estas plataformas son fundamentales para el

enriquecimiento de las asignaturas del área de ingeniería aplicada. Entre las opciones disponibles se incluyen:

- **IBM Academy:** ofrece cursos especializados en tecnologías de la información y la comunicación, así como en ciencia de datos y análisis, inteligencia artificial, seguridad, entre otros.
- **ORACLE Academy:** ofrece recursos gratuitos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo planes de estudios, tecnología en la nube, software y oportunidades de desarrollo profesional, para promover la educación tecnológica, las habilidades, la innovación y la diversidad y la inclusión.
- **MATLAB y Simulink:** promueve las herramientas de aprendizaje online de MathWorks que incluye tutoriales listos para usar y herramientas interactivas
- **STATA:** provee herramientas para la gestión, análisis y visualización de datos que pueden ser aplicados en diferentes áreas y sectores, por lo que es ampliamente utilizado en investigación académica.
- **Base de Datos Virtual:** facilita el acceso a IES y centros de Investigación a herramientas especializadas, publicaciones de libros y artículos científicos de investigación de altísimo nivel internacional a través de los principales editores.
- **CISCO:** ofrece capacitación en habilidades digitales a través de sólidas asociaciones público-privadas, un plan de estudios de alta calidad y programas inclusivos de desarrollo de la fuerza laboral.
- **COURSERA:** Ofrece cursos de más de 275 universidades líderes y socios de la industria.
- **HUAWEI ICT:** es un programa de asociación sin fines de lucro que autoriza a universidades y facultades a impartir cursos de certificación de Huawei a sus estudiantes.
- **Google Cloud Computing Foundation Academy:** Ofrece planes de estudios gratuitos para enseñar conceptos básicos, como la infraestructura, el desarrollo de aplicaciones, los datos y el aprendizaje automático, a alumnos con poca o ninguna experiencia en cloud computing.
- **AWS ACADEMY:** ofrece cursos y recursos de aprendizaje que permiten a los estudiantes desarrollar diferentes habilidades relacionadas con la nube de AWS.
- **Sociedad Digital:** oferta cursos especializados en TI con empresas líderes del sector.

Es relevante destacar que todas las asignaturas del programa están completamente integradas dentro de la plataforma de educación virtual de la universidad, AULAWEB. Esta plataforma proporciona un entorno centralizado y accesible donde los estudiantes pueden explorar y profundizar en los temas de su interés en cualquier momento y desde cualquier lugar con acceso a internet. Además, AULAWEB ofrece la flexibilidad necesaria para que los estudiantes gestionen su tiempo de estudio de manera autónoma, de acuerdo con sus propios horarios y ritmos de aprendizaje. Como parte esencial del trabajo independiente, los estudiantes

pueden acceder a las asignaturas, revisar el contenido, profundizar en los temas de su interés y colaborar con sus compañeros y profesores dentro y fuera del aula.

### 3.1.3. Flexibilidad en la organización

La estructura organizativa de la Facultad de Ingeniería y Tecnológicas de la Universidad Popular del Cesar cuenta con el registro calificado vigente para cuatro programas: Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Ambiental e Ingeniería Agroindustrial. Cada uno de estos programas académicos está delineado por un ciclo básico de Ingeniería, que se inicia en el primer semestre y finaliza en el cuarto semestre para todas las carreras profesionales de la Facultad. En este ciclo, diversos contenidos curriculares provenientes de distintos departamentos de servicio se agrupan en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el área de las ciencias básicas. Esto brinda a los estudiantes la flexibilidad de cambiar de carrera, si así lo deciden en un tiempo determinado y cumplen con los requisitos mínimos, sin que ello afecte lo cursado durante su permanencia en el programa de origen. Además, se considera la homologación de asignaturas del ciclo básico que se tendrán en cuenta para el programa académico de destino. Esta modalidad permite el aprovechamiento eficiente de los recursos académicos y administrativos, ya que un mismo docente puede impartir las mismas asignaturas en diferentes programas.

En el caso específico del programa de Ingeniería de Sistemas, se ofrece una estructura abierta y flexible tanto para los docentes como para los estudiantes. Ambos pueden seleccionar la oferta y demanda de contenidos y prácticas formativas que consideren pertinentes, relevantes y útiles para la formación. La flexibilización de esta estructura curricular se basa en fomentar una mayor interacción entre el conocimiento, la ciencia y la tecnología, con el objetivo de desarrollar una cultura de interdisciplinariedad. Además, busca redefinir las relaciones entre la formación, la investigación y la proyección social, para influir en el ejercicio profesional de los futuros egresados y ofrecer a los educandos la oportunidad de realizar su formación de manera coherente con sus intereses y necesidades.

Por lo tanto, la organización de la estructura curricular del programa de Ingeniería de Sistemas se divide en tres ciclos: el Ciclo Básico de Ingeniería, el Ciclo Profesional de Sistemas y el Ciclo de Profundización. Además, cuenta con diferentes áreas, incluyendo el área de Ingeniería Aplicada, el área de Formación Complementaria y el área de Formación Investigativa. Esta distribución proporciona un marco integral para la formación de los estudiantes, permitiendo que adquieran conocimientos teóricos y prácticos relevantes para su desarrollo profesional en el campo de la ingeniería de sistemas.

Basado en ello, el programa de Ingeniería de Sistemas cuenta con un plan de estudio que se encuentra sujeto al sistema de créditos, con una alta flexibilidad que promueve la formación integral. Tiene una duración de 10 semestre, 62 asignaturas con 160 créditos académicos, de los cuales 143 créditos corresponden a las asignaturas de naturaleza obligatoria y 17 créditos a cursos electivos, que el estudiante puede tomar de acuerdo con sus necesidades y expectativas.

La estructura curricular del programa se ha desarrollado teniendo en cuenta el Artículo 2 de la Resolución 2773 de 2003 emitida por el MEN, que comprende las áreas de formación y la distribución de créditos:

**Tabla 1**

*Estructura curricular del programa*

<b>Componentes</b>	<b>Créditos</b>	<b>Porcentaje</b>
Ciencias básicas	27	17%
Ciencias básicas de la ingeniería	16	10%
Formación en ingeniería aplicada	83	52%
Formación complementaria	18	11%
Formación en investigación	16	10%
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100%</b>

3.1.4. Flexibilidad en los contenidos programáticos de las asignaturas académicas

En cuanto a la flexibilidad curricular desde las asignaturas, estas se agrupan por áreas y ciclos formativos, lo que permite disminuir o hacer más flexibles los límites entre ellas y fomentar la investigación, el trabajo colectivo y participativo en equipos de docentes y estudiantes. Los agrupamientos de las asignaturas se realizan de acuerdo con secuencias explícitas establecidas en el plan de estudios, permitiendo una conexión entre un ciclo y otro, lo que apunta a una salida ocupacional clara en el mercado laboral.

El plan de estudios del programa de Ingeniería de Sistemas, busca dentro de su plan de flexibilización el fortalecimiento de una formación integral y el reconocimiento de las necesidades y vocaciones individuales, que faciliten una actualización permanente y la aproximación a nuevas orientaciones de los objetos de estudio a través de las opciones de grado, las asignaturas electivas y de profundización, con las cuales a la vez se fomenta la interdisciplinariedad y la profundización en temas de interés profesional de los estudiantes.

3.1.5. E. Flexibilidad para una doble titulación

El acuerdo 015 del 18 de abril de 2021 de la Universidad Popular del Cesar establece las modalidades de grado para los programas de pregrado de ingeniería y tecnología, incluyendo el estudio Cotermino, que facilita la integración entre la formación de pregrado y posgrado. Esta iniciativa tiene como objetivo respaldar y fortalecer la preparación de estudiantes con un promedio ponderado acumulado igual o superior a tres punto cinco (3.5) y que tengan pendientes dos asignaturas. Estos estudiantes pueden inscribirse en programas de posgrado ofrecidos por la institución, siempre que estén vinculados con los programas de pregrado y/o con la Facultad o el Consejo de programas de Ingeniería y Tecnológicas.

**Reforma curricular y actualización de los planes de asignatura**

El programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar realizó una reforma curricular en consonancia con las políticas nacionales e internacionales de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta reforma aborda aspectos como los créditos académicos, la distribución por áreas de formación y conocimiento para promover la flexibilidad y movilidad estudiantil, con el fin de facilitar una formación integral coherente con los principios y valores delineados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, se enfocó en el desarrollo de competencias y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), todo ello con el propósito de fomentar un desempeño profesional eficaz.

La estructura curricular del programa se ha diseñado pensando en su accesibilidad para la comunidad tanto regional como nacional, conforme al Artículo 2 de la Resolución 2773 del 2003 emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta estructura abarca áreas de formación en ciencias básicas, básicas de ingeniería, formación en ingeniería aplicada, formación complementaria y formación en investigación, distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 2.**

*Reforma curricular del programa*

N°	PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS	CRÉDITOS		
		Créditos	Obligatorios	Electivos
<b>ÁREA CIENCIAS BÁSICAS</b>				
1	CALCULO DIFERENCIAL	3	X	
2	CALCULO INTEGRAL	3	X	
3	CALCULO MULTIVARIABLE	3	X	
4	ECUACIONES DIFERENCIALES	3	X	
5	ALGEBRA LINEAL	3	X	
6	MATEMÁTICAS DISCRETAS	3	X	
7	MECÁNICA	3	X	
8	ONDAS	3	X	
9	ELECTROMAGNETISMO	3	X	
<b>ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS DE LA INGENIERÍA</b>				
1	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL	2	X	
11	ANÁLISIS NUMÉRICO	3	X	
12	INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES	3	X	
13	INGENIERÍA ECONÓMICA	3	X	
14	FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INGENIERÍAS	2	X	
15	OPTATIVA BÁSICA DE INGENIERÍA	2		X
<b>INGENIERÍA APLICADA</b>				
16	ALGORITMOS Y FUNDAMENTO DE PROGRAMACIÓN	3	X	
17	INTRODUCCIÓN A LA INGENIERÍA DE SISTEMAS	2	X	
18	PROGRAMACIÓN DE COMPUTADORES I	3	X	

19	PROGRAMACIÓN DE COMPUTADORES II	3	X	
20	PROGRAMACIÓN DE COMPUTADORES III	3	X	
21	ESTRUCTURA DE DATOS	3	X	
22	BASE DE DATOS	3	X	
23	ARQUITECTURA DE COMPUTADORES	3	X	
24	PROGRAMACIÓN WEB	3	X	
25	INGENIERÍA DE SOFTWARE I	3	X	
26	SISTEMAS OPERATIVOS	3	X	
27	MODELOS Y SIMULACIÓN	3	X	
28	INGENIERÍA DE SOFTWARE II	3	X	
29	PROGRAMACIÓN MÓVIL	3	X	
30	REDES Y COMUNICACIONES	3	X	
31	INTELIGENCIA ARTIFICIAL	3	X	
32	SISTEMAS DE INFORMACIÓN	3	X	
33	TECNOLOGÍAS INMERSIVAS	3	X	
34	SISTEMAS DISTRIBUIDOS	3	X	
35	INGENIERÍA DE DATOS	3	X	
36	GESTIÓN DE PROYECTOS TI	3	X	
37	LEGISLACIÓN TECNOLÓGICA	3	X	
38	CIBERSEGURIDAD	3	X	
39	ELECTIVA DE PROFUNDIZACIÓN I	3	X	X
40	ELECTIVA DE PROFUNDIZACIÓN II	3	X	X
41	ELECTIVA DE PROFUNDIZACIÓN III	3	X	X
42	ELECTIVA DE PROFUNDIZACIÓN IV	3	X	X
43	ELECTIVA DE PROFUNDIZACIÓN V	3	X	X
<b>FORMACIÓN COMPLEMENTARIA</b>				
44	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA I	2	X	
45	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA II	2	X	
46	ACTIVIDAD DEPORTIVA	1	X	
43	ACTIVIDAD CULTURAL	1	X	
48	HUMANIDADES I	2	X	
49	HUMANIDADES II	2	X	
50	TECH ENGLISH I	1	X	
51	TECH ENGLISH II	1	X	
52	CATEDRA DE NEGOCIO INTERNACIONALES	1	X	
53	OPTATIVA CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, ECONÓMICAS Y CONTABLES	2	X	x
54	CATEDRA DE LA PAZ	1	X	
55	CATEDRA AMBIENTAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE	1	X	
56	ÉTICA PROFESIONAL	1	X	

### FORMACIÓN INVESTIGATIVA

57	SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN	2	X	
57	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	2	X	
58	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	2	X	
59	INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO TECNOLÓGICO	2	X	
60	RESEARCH PROJECT	2	X	
61	PROYECTO DE GRADO I	2	X	
62	PROYECTO DE GRADO II	4	X	X

De igual forma se realizó la reestructuración y/o actualización de los planes de asignatura que incluyó descripción de la asignatura, objetivos claros, estrategias pedagógicas y metodológicas, competencias genéricas y específicas del programa y asignatura, resultados de aprendizaje de la asignatura y los mecanismos de evaluación. Lo que dio lugar a múltiples beneficios:

**Tabla 3**

*Estrategias de flexibilidad curricular del programa*

<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Resultados</b>
<b>Trabajo presencial o acompañamiento directo:</b>	Consiste en el tiempo dedicado a la actividad académica en la que hay interacción entre el docente y el estudiante, a través de clases magistrales, seminarios, talleres y laboratorios. Estas actividades se realizan en las instalaciones de la institución en horarios definidos previamente y en espacios destinados para ello, como salones de clases, salas de sistemas e informática, laboratorios, visitas técnicas y otros lugares que cumplan con las normas exigidas para impartir clases.	<p><b>En el aprendizaje</b></p> <p>Diversificar la respuesta educativa</p> <p><b>En la enseñanza</b></p> <p>Interacción directa con los estudiantes con la finalidad de promover la interacción entre ellos, además de incentivar un intercambio continuo</p>
<b>Trabajo independiente</b>	Es el tiempo que asume el estudiante para el aprendizaje autónomo, realizando consultas, lecturas y trabajos grupales. Estas actividades pueden llevarse a cabo en bibliotecas, aulas abiertas, laboratorios, salas de sistemas, AULAWEB y herramientas en línea, fuera de los horarios académicos establecidos.	<p><b>En el aprendizaje</b></p> <p>El estudiante adquiere la capacidad de aprender a aprender y de ejercer control sobre sus procesos cognitivos</p>

<b>Asesorías</b>	Actividades prácticas dirigidas por el docente, enfocadas en temas relevantes de la asignatura y resolución de dudas del estudiante, programadas fuera del horario académico regular.	<b>En el aprendizaje</b> se mejora el dominio de diversos conceptos.
		<b>En la enseñanza</b> se fomenta una mayor conceptualización y aplicación de los mismos.
<b>Talleres</b>	Esta estrategia metodológica fortalece la enseñanza y el aprendizaje. Los talleres, diseñados por los docentes según las competencias de cada asignatura, fomentan la reflexión y construcción del conocimiento en espacios digitales y físicos.	<b>En el aprendizaje</b> Los estudiantes son más dinámicos a la hora de debatir con sus pares académicos
<b>Mediaciones Virtuales</b>	Las TIC son herramientas esenciales que apoyan la formación en el aula al fomentar la búsqueda constante de conocimiento a través de plataformas virtuales, redes profesionales, sociales, aplicaciones en la nube, correo electrónico y foros.	<b>En el aprendizaje:</b> fomenta la búsqueda constante de conocimiento a través de plataformas virtuales.
		<b>En la enseñanza:</b> Preparación previa de los contenidos programáticos
<b>Prácticas formativas</b>	La práctica formativa en Ingeniería de Sistemas es la aplicación de conocimientos en escenarios laborales y espacios de cooperación, identificando y solucionando problemas empresariales. Es una opción de grado que incluye la formulación y ejecución de proyectos validados por objetivos.	<b>En el aprendizaje</b> Resolver problemas reales en contextos reales
<b>Laboratorios</b>	Los conceptos teóricos se ponen en práctica mediante actividades dirigidas por el docente, reforzando así el aprendizaje. Asignaturas como física, mecánica y arquitectura de computadoras en el programa de ingeniería de sistemas demandan este enfoque para la formación académica.	<b>En la enseñanza</b> Simulación de entornos reales
<b>Proyectos de aula</b>	Tiene como finalidad que los estudiantes durante el desarrollo del curso y	<b>En el aprendizaje</b>

organizado por fases realicen el proyecto de aula con base a las temáticas abordadas y dando solución a una necesidad del entorno. Esta estrategia es aplicada todos los semestres y en las asignaturas que se imparten en el programa y propias de la disciplina, se plantea un proyecto, orientado a desarrollar destrezas prácticas. Dicho proyecto de complejidad progresiva con el semestre del estudiante, está orientado a alcanzar una competencia propuesta curricularmente y apuntar al perfil de formación desde el plan de estudios. Estos proyectos son presentados en un evento semestral del programa conocido como "Exposoftware".

Fortalecimiento de competencias blandas

Fortalecimiento de competencias específicas propias de la asignatura.

#### En la enseñanza

Se fortalecen valores como responsabilidad y honestidad, cuidado del medio ambiente

#### Visitas empresariales

Acercan al estudiante con aplicaciones y situaciones reales de la ingeniería de sistemas en los diferentes sectores productivos.

#### En el aprendizaje

Construcción de pensamiento crítico y aprendizaje significativo.

### Apropiación de la flexibilidad curricular

El programa de Ingeniería de Sistemas, planteó unos resultados de aprendizajes que van alineados con los resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman la carrera de ingeniería, y que marcan el camino a seguir, para lograr generar las competencias necesarias en los estudiantes del programa de sistemas. Es por esto que se se podría decir que la apropiación de esa flexibilidad curricular en el programa de ingeniería de sistemas se hace notoria en los siguientes momentos:

- **Momento inicial:** Cuando un estudiante solicita un cambio de carrera después de cursar un semestre, la malla curricular del programa de Ingeniería de Sistemas permite el cambio dentro del ciclo básico de Ingeniería, que es común para todas las ingenierías hasta el quinto semestre.
- **Momento Intermedio:** En esta fase, el estudiante avanza en su formación profesional y desarrolla una cultura investigativa, lo que fomenta una mayor integración entre conocimiento, la ciencia y la tecnología para resolver problemas reales. Esta práctica influye en su futura carrera profesional, guiada por los Resultados de Aprendizaje del Programa y estrategias metodológicas alineadas con el modelo pedagógico Upecista.
- **Momento final:** En esta etapa, el estudiante ingresa al ciclo de profundización de su carrera, donde debe elegir el área de formación que guiará su futuro laboral tras obtener su título profesional. El programa de Ingeniería de Sistemas ofrece flexibilidad en áreas de formación y líneas de especialización, junto con oportunidades para prácticas

empresariales, priorizando aprendizajes relevantes para las demandas actuales de la sociedad, la economía y a la cultura del siglo XXI.

- Dentro de las electivas de profundización se encuentran: modelos y arquitectura de software, ingeniería de requerimientos, patrones de diseño de software, procesos de software y prácticas ágiles, arquitectura de aplicaciones web, calidad y métricas del software, pruebas del software, diseño dirigido por pruebas, desarrollo de aplicaciones móviles, data science, minería de datos, diseño de material didáctico digital desarrollo y programación de videojuegos.

#### **4. DISCUSIÓN**

El nuevo plan de estudios del programa de Ingeniería de Sistemas se diseñó con un alto grado de flexibilidad curricular, conformado por 160 créditos académicos distribuidos en 10 semestres y 62 asignaturas. La reforma curricular y la asignación de créditos por semestre se llevó a cabo considerando múltiples aspectos: los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, las directrices curriculares de la Universidad Popular del Cesar, criterios de acreditadoras internacionales de programas de ingeniería, el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje del programa, las tendencias tecnológicas contemporáneas, así como la revisión de diferentes mallas curriculares de universidades locales, nacionales e internacionales.

El área de Ciencias Básicas compuesta por asignaturas como cálculo diferencial, integral, multivariable, ecuaciones diferenciales, álgebra lineal, matemáticas discretas, mecánica, ondas y electromagnetismo, es fundamental en la formación de ingenieros; y proveen al estudiante de cualquier carrera de la Facultad de Ingeniería y Tecnológicas de la Universidad Popular del Cesar, las bases teóricas y herramientas matemáticas necesarias para comprender y abordar con solidez los problemas complejos que surgen en el campo de la ingeniería. El dominio de estos conceptos es esencial para el desarrollo de modelos, análisis y solución de situaciones prácticas, así como para el avance en áreas como la ingeniería aplicada, la investigación y la innovación tecnológica. por lo tanto, el estudio riguroso de las ciencias básicas sienta las bases para una formación integral y sólida en el campo de la ingeniería de sistemas.

El área de ciencias básicas de la ingeniería es esencial para formar ingenieros competentes y versátiles. Incluye asignaturas como estadística descriptiva e inferencial, análisis numérico, investigación de operaciones, ingeniería económica, formulación y evaluación de proyectos de ingeniería, y una optativa básica de ingeniería. Estas materias proveen los fundamentos matemáticos, estadísticos y económicos necesarios para abordar problemas complejos en la ingeniería; la estadística permite analizar datos y tomar decisiones fundamentadas, mientras que el análisis numérico facilita la resolución de problemas computacionales. La investigación de operaciones y la ingeniería económica ofrecen herramientas para optimizar procesos y recursos, y evaluar la viabilidad de proyectos; la formulación y evaluación de proyectos desarrolla habilidades para planificar, gestionar y evaluar proyectos de ingeniería de manera eficiente. En

conjunto, estas asignaturas proporcionan una base sólida para el desarrollo profesional de ingenieros capaces de enfrentar los desafíos actuales y futuros en diversos campos de la ingeniería.

El área de ingeniería aplicada en el programa refleja la flexibilidad curricular necesaria para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y las tendencias tecnológicas. Al abarcar una amplia variedad de asignaturas, desde fundamentos básicos hasta áreas especializadas como programación web, redes y comunicaciones, y ciberseguridad, los estudiantes tienen la oportunidad de personalizar su educación según sus intereses y objetivos profesionales.

Esta flexibilidad no solo les permite adquirir habilidades prácticas para enfrentar desafíos del mundo real, como el desarrollo de software, la gestión de proyectos de TI y la seguridad informática, sino que también fomenta la exploración y la innovación. Las electivas de profundización ofrecen a los estudiantes la libertad de explorar en áreas específicas de interés, como inteligencia artificial, sistemas distribuidos o ingeniería de datos, lo que les brinda una ventaja competitiva en un mercado laboral en constante evolución.

La formación complementaria del programa destaca la flexibilidad curricular como un elemento crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque incluye una amplia gama de asignaturas, tales como comunicación oral y escrita I y II, actividad deportiva, actividad cultural, humanidades I y II, tech english I y II, cátedra de negocios internacionales, optativa en ciencias administrativas, económicas y contables, cátedra de la paz, cátedra ambiental y desarrollo sostenible, entre otras.

Esta diversidad de asignaturas permite a los estudiantes personalizar su experiencia educativa, adaptándola a sus intereses y aspiraciones profesionales, además de fortalecer las habilidades técnicas necesarias para el campo de la ingeniería de sistemas, esta formación complementaria fomenta el desarrollo de competencias transversales fundamentales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico.

De igual forma, la flexibilidad curricular en el programa se evidencia en la formación investigativa, crucial para preparar a los estudiantes como líderes competentes en su campo. A través de asignaturas como semillero de investigación, metodología de investigación, seminario de investigación, innovación y emprendimiento tecnológico, research project, y proyecto de grado I y II, los estudiantes adquieren habilidades y herramientas para llevar a cabo investigaciones rigurosas y pertinentes en el ámbito de la ingeniería de sistemas.

Estas asignaturas no solo les brindan conocimientos sobre técnicas y metodologías de investigación, sino que también les permiten explorar temas innovadores en seminarios especializados. La inclusión de asignaturas como Innovación y Emprendimiento Tecnológico fomenta la creatividad y la capacidad empresarial, preparando a los estudiantes para identificar oportunidades de innovación y llevar sus ideas al mercado. El desarrollo de proyectos de grado ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos en investigaciones originales y significativas, contribuyendo así al avance del conocimiento en su campo y preparándolos para su futura carrera profesional.

## 5. CONCLUSIONES

La flexibilidad curricular del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar brinda a los estudiantes una amplia gama de asignaturas en diversas áreas de formación, lo que les permite acceder a ciclos formativos más cortos y a oportunidades de inserción temprana en el mercado laboral, sin comprometer la continuidad de su educación superior.

Estas iniciativas no solo fortalecen la formación académica de los estudiantes, sino que también los capacitan con las habilidades necesarias para destacarse en un mercado laboral cada vez más competitivo y diversificado. La capacidad de los estudiantes para seleccionar asignaturas según sus intereses y objetivos profesionales, además de utilizar diferentes plataformas como recursos educativos internos y externos, les proporciona una ventaja significativa al graduarse, ya que estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual y futuro.

Estas medidas reflejan el firme compromiso de la Universidad Popular del Cesar con la excelencia académica y la formación integral de profesionales altamente capacitados y adaptables. La institución se destaca como líder en la educación en ingeniería de sistemas al adoptar prácticas innovadoras y flexibles que responden de manera efectiva a las necesidades y demandas del mundo contemporáneo. Este compromiso continuo con la mejora y la innovación garantiza que los graduados del programa estén bien preparados para realizar contribuciones significativas en sus respectivos campos y para enfrentar los desafíos futuros con confianza y éxito.

## 6. REFERENCIAS

- Álvarez Alfonso, I. Y., Amado Acosta, J. D., & Contreras Triana, R. P. (2005). Currículo y flexibilidad en la educación superior en Colombia: aspectos generales. *Revista Varela*, 5(11), 1–11. Recuperado a partir de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/256>
- Arriaga Álvarez, E. G., (2006). Reseña de "Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior" de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educar*, 7(13), 147-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 1(1), 83-91.

- [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/542/1/ChehaibarL\\_2020\\_Flexibilidad\\_curricular.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/542/1/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf)
- Decreto 1421 (29 de agosto de 2017). *Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Vol. 220). ICFES. [https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad\\_educacion\\_colombia.PDF](https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF)
- Fontalvo, Tomás J., Delahoz-Dominguez, Enrique J., & De la Hoz, Gustavo. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 15(1), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>.
- Maker, C., y Nielson, A. B. (2009). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Pro Ed; 3er edición: Austin
- Medina Agredo, P., (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(1), 79-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257006>
- MEN (s.f) *Introducción, modelos educativos flexibles?* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/ModelosEducativosFlexibles/340087:Introduccion>
- Secretaría de Educación de Bogotá Colombia (2021). *Flexibilización curricular. Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica*. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-01/Modulo%201%20-%20Flexibilizacio%CC%81n%20curricular.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Touron, J. (2020 junio 1) *¿Qué sistema educativo necesitamos?*. <https://www.javiertouron.es/que-sistema-educativo-necesitamos/>

# EL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL. IMPORTANCIA Y CONCEPTUALIZACIÓN

Pepa Haba-García  
José Antonio Martínez Domingo  
Nuria María Murcia Ballesta  
Juan José Victoria Maldonado

## 1. INTRODUCCIÓN

El juego tiene una importancia inmensa en la primera infancia. Favorece el desarrollo y mejora de áreas como la afectividad, creatividad, sociabilidad, etc. Por ello, es vital otorgarle un lugar al juego en el aprendizaje infantil, se debe incluir en las programaciones del centro, para así poder alcanzar el máximo rendimiento de su potencial educativo. Sin duda alguna, el juego es una actividad inherente al ser humano, es un componente esencial que fomenta el desarrollo físico y el bienestar cognitivo, social y emocional (Solís, 2018).

En sí mismo, el juego fomenta el desarrollo de las capacidades y el equilibrio personal del alumnado. Favorece y potencia actitudes y valores, por ejemplo, el respeto por uno mismo, por las demás personas y por las normas o reglas, aprendiendo a pactar, dialogar, negociar y llegar a acuerdos que satisfagan los deseos de ambas personas. Éstas tan solo son algunas de las áreas que el juego es capaz de desarrollar y potenciar en la primera infancia (Andrade, 2020).

Numerosos autores y autoras como *Jean Piaget*, *Rosa Sensat* o *María Montessori*, entre otros, resaltan la trascendencia del juego en la infancia como foco protagonista del aprendizaje. *Francesco Tonucci* considera el juego como el “trabajo” de los niños y niñas, estableciendo un símil con la vida adulta. El juego es considerado una actividad placentera y de vital importancia para el desarrollo integral del niño y niña. Favorece la maduración y la creatividad, desarrolla aptitudes físicas, mejora la inteligencia emocional, la capacidad intelectual y mejora sus habilidades sociales (López, 2010; Rabazas y Sanz, 2020; Constante., et al 2017; Tonucci, 2004).

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN

El juego, es una actividad que tiene múltiples finalidades educativas que favorecen el crecimiento durante la infancia. Los niños y niñas pueden conocer y explorar el entorno en el que

se encuentran y relacionarse con la realidad, incorporándose en ella y preparándose para la vida futura. López (2010), propone una clasificación de las áreas que pueden ser beneficiadas a través del juego: **La afectividad.** El juego le permite al niño o niña expresar libremente sus sentimientos, intereses y aficiones. Además, fomenta su autonomía mediante la formación de su propia identidad y personalidad a través del juego. **La motricidad.** El juego permite que los niños y niñas vayan comprendiendo el funcionamiento de su propio cuerpo y controlando sus movimientos, lo que los lleva a mejorar el equilibrio y la coordinación del mismo. **La inteligencia.** El juego contribuye en el desarrollo de su potencial cognitivo, mejora su destreza perceptiva, activa y mejora la memoria y habilidades lingüísticas, influye de manera positiva en el desarrollo psicológico, aportando mejoras a las áreas de lenguaje y socialización, cognoscitiva, motoras gruesas y finas y el autocuidado. **La creatividad.** El juego permite a los niños y niñas desarrollar el pensamiento creativo e imaginativo mediante la elaboración de juegos y sus reglas, de forma flexible y original. El juego en sí mismo es un modo de expresión creativo espontáneo y natural para los más pequeños. **La sociabilidad.** Los juegos que se realizan en grupo permiten que los niños y niñas aprendan valores, normas y reglas básicas de convivencia que los acompañarán durante toda su vida, como esperar su turno, comunicarse de forma asertiva y respetando a sus iguales, negociar y llegar a puntos en común, y resolución de conflictos, capacidad para ponerse en el lugar de los demás y, por consiguiente, desarrollo de la empatía.

Las características del juego descritas por Reina (2009), justifican que el juego sea considerada una actividad completa y global: es una actividad placentera, es decir, provoca gozo y satisfacción en quienes lo practican; tiene un espacio y un tiempo determinado; cada juego tiene sus reglas; está enmarcado dentro de desarrollo temporal fijo, contemplado por un inicio, desarrollo y final; tiene un carácter desinteresado; implica acción, los niños y niñas mientras juegan se mueven, corren, saltan, ejecutan acciones, por lo que están en constante actividad física y mental.

En cuanto a la tipología del juego, encontramos: juegos de movimiento y ejercicio, en los que el niño o niña practica un juego espontáneo de carácter sensorio-motriz que le ayudará a conocer y controlar sus movimientos, a la vez que explora su cuerpo y el mundo que le rodea; juegos simbólicos, en los que los niños y niñas imitan, recrean y representa la realidad que les rodea, asumiendo diversos roles; juego de reglas, este tipo de juegos favorecerá que el niño o niña aprenda a esperar su turno, a respetar las pautas de los juegos y aprender a jugar en equipo, lo que a largo plazo conlleva el aprendizaje y respeto de las normas sociales (López, 2010; Zych et al., 2016).

### **3. MARCO LEGAL**

En lo referido al marco legislativo actual que respalda el uso del juego como fuente principal de aprendizaje en España encontramos la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE); la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa*

(LOMCE); y la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE). En las leyes anteriores, se puede comprobar que se hace alusión al juego, entre otros, como metodología principal en el ciclo de Educación Infantil para potenciar su autoestima y desarrollo integral. Establecen que la EI contribuye al desarrollo físico, afectivo, social, cultural e intelectual de los niños y niñas, y que el juego es una herramienta fundamental para lograr estos objetivos. Además, reconocen la importancia del juego en el aprendizaje de habilidades sociales, comunicativas y en la resolución de conflictos de forma respetuosa.

Por otro lado, el *Real Decreto 95/2022 del 1 de febrero*, recoge en su *Artículo 6* los principios pedagógicos de esta etapa. Entre ellos, subraya que partiendo de los intereses y el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, la práctica educativa se debe enfocar principalmente en la exploración, experimentación y el juego. Destaca la importancia de emplear el juego como metodología central para desarrollar y aprender competencias académicas, sociales, motrices y emocionales. Hace especial hincapié en que el momento del juego satisface las necesidades de los niños y niñas, es el momento en el que más se vinculan las emociones, con el desarrollo de la personalidad y del yo y se familiarizan con normas y valores sociales. En definitiva, la trascendencia de recurrir al juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje.

Aún teniendo presente el inmenso peso que tiene el juego durante la infancia y el respaldo legislativo que se le atribuye a ello, las áreas urbanas no están preparadas para el desarrollo del juego de los niños y niñas. Muchos autores y autoras defienden que dichas leyes no hacen referencia a un aspecto tan importante para el desarrollo del juego de los niños y niñas como lo son las características de los espacios destinados a la infancia en los pueblos y ciudades. Además, este marco legislativo está desarrollado desde un punto de vista “adultocéntrico”, es decir, se toman decisiones y se organizan espacios a favor de los niños y niñas sin tener en cuenta su visión u opinión (Navarro-Martínez, 2017; Flores, Gómez y Osman, 2017).

Italia, plantea cambiar esta perspectiva dándole voz a la infancia y adaptando las ciudades a ellos. Esto lo encontramos reflejado en el proyecto “*La ciudad de los niños*” llevado a cabo por *Francesco Tonucci* (2004) quien critica que las ciudades están diseñadas para las personas adultas y no tienen en cuenta las necesidades y demandas de la infancia, defiende que se deben adecuar los espacios a los intereses, características e individualidades de los niños y niñas. Construir materiales y espacios que fomenten su imaginación, en los que el juego sea mucho más interesante y placentero, y no tan esquematizado como un columpio que te limita a jugar de esa manera.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Por último, al margen de la importancia del juego, el soporte legislativo y las teorías que lo sustentan, también encontramos autores que defienden el juego y la infancia valorando y

otorgando a la educación infantil un enfoque lúdico, significado, clave y sustancial. Entre ellos, destacamos a:

Piaget, que expresa que el “juego es una actividad que tiene fin en sí misma y el niño la realiza sin la intención de alcanzar un objetivo. Es algo opuesto al trabajo; no implica una adaptación a la realidad y, por ende, se realiza por puro placer y no por utilidad. Permite la liberación de conflictos ignorándolos o resolviéndolos” (López, 2010).

A su vez, *Vigotski* defiende que el juego es una actividad social del niño o niña, por medio de la interacción y relación con sus iguales, logra apropiarse de su cultura. Adquiere las relaciones sociales fundamentales propias de la cultura al limitar y reproducir las acciones de los adultos (Chaves, 2001).

*Francesco Tonucci* expone que “*Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo, sólo o acompañado de amigos, sabiendo que donde no pueda llegar lo puede inventar*” (Tonucci, 2004).

María Montessori nos hablaba de “*permitir a las niñas y niños trabajar con herramientas reales, que les diéramos la libertad de elegir en qué trabajar para perfeccionar sus habilidades con el tiempo*” (Constante, Vizuete y Razo, 2017).

Para finalizar, el pedagogo italiano Loris Malaguzzi elogia a la infancia refiriéndose a sus cien lenguajes “*el niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar... Cien siempre cien, cien modos de escuchar, de amar, cien alegrías para cantar y entender*” (Martínez-Agut y Ramos, 2015).

## 5. REFERENCIAS

- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Chaves, A. L., (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65.
- Constante, M.F., Vizuete, J.C. y Razo, S.P. (2017). Los carretes de Colores de María Montessori como material didáctico y su importancia en la práctica de los juegos psicológicos en niños de 3 a 5 años. *Revista Científica de Investigación actualización del mundo de las Ciencias*, 1 (4), 167-186. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/1.4.2017.167-186>
- Flores, P., Gómez, N.R. y Osman, J.P. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Revista Latinoamericana de Comunicación* (136), 81-96.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, I. (2020). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, 19-37.
- Martínez-Agut, M.P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En N. Padrós, E. Collelldemont y J. Soler (Eds). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151).
- Navarro-Martínez, V. (2017). Playgrounds: La importancia Educativa del Espacio Exterior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (1), 231-241. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.013>
- Rabazas, T. y Sanz, C. (2020). La escuela al aire libre. *Revista de Pedagogía. Tendencias Pedagógicas*, 35, 153-158.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/02/02/pdfs/BOE-A-2022-1654.pdf>
- Reina, C. (2009). El juego infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, (15).
- Solís, P (2018). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Revista voces de la educación*, 4 (7), 44-51.
- Tonucci, F. (2004). La ciudad de los niños. *Educación Social* 73, 175-176.
- Zych, I., Ortega-Ruíz, R., Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 380-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>



# HACIA UN LIDERAZGO CON PERSPECTIVA SISTÉMICA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

Franco Guidi-Polanco<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La Teoría de sistemas nació en la década de 1940 en el ámbito de la biología organicista, planteando una nueva forma de comprender la vida y a los seres vivos, basada en interconexiones, relaciones, patrones y contexto (Capra & Luisi, 2014). Bajo esta perspectiva los seres vivos son conceptualizados como “sistemas”, esto es, entidades que exhiben “propiedades emergentes” observables en el todo, las que no radican en sus partes sino en las interacciones entre éstas. Esta concepción, fue planteada inicialmente por el biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (von Bertalanffy, 2008) y se extendió rápidamente a otros ámbitos del saber, como alternativa al análisis reduccionista. El reduccionismo, que propone la explicación de los fenómenos abstrayéndolos de su contexto y centrando su comprensión en el estudio de las partes, resultaba entonces infructuoso para generar explicaciones significativas ante la complejidad de la realidad.

Extendiéndose fuera de los límites del campo biológico, la Teoría general de sistemas provee herramientas y modelos de carácter abstracto que permiten abordar el estudio de sistemas de muy diversa complejidad, entre estos, simples estructuras estáticas, sistemas dinámicos, sistemas cibernéticos, órganos, seres vivos y organizaciones sociales, como tempranamente en la historia de esta disciplina lo plantea Kenneth Boulding (Boulding, 1956).

Así, los principios de la Teoría general de sistemas han permeado también el campo del liderazgo y gestión de las organizaciones humanas, generando una importante ampliación de perspectiva en la teoría de la administración, la que ha transitado desde el enfoque clásico hasta el enfoque sistémico. El enfoque clásico, cimentado en principios propios del mecanicismo (reduccionismo, pensamiento analítico y el determinismo) es sustituido por el enfoque sistémico, que adopta una visión expansionista, donde se entiende que la organización opera en relación con un todo mayor que la envuelve, la gestión se desarrolla con una mirada sintética o

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Ingeniería Industrial

integradora, y el comportamiento se explica teleológicamente, esto es, desde la perspectiva de los objetivos de la institución (Chiavenato, 2006).

En el día de hoy gestionar y liderar una organización escolar no es una tarea fácil. Por una parte, las evaluaciones y rendiciones de cuentas a las que se encuentran actualmente sometidas estas instituciones hacen recaer en los directores y sus equipos directivos la necesidad de demostrar resultados consistentes con las políticas públicas, que apunten a asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes (Shaked & Schechter, 2017). El desafío se vuelve aun mayor con la creciente necesidad de incorporar en la cultura escolar prácticas pedagógicas que permitan avanzar hacia una escuela efectivamente inclusiva (Donoso Osorio & Jarpa Azagra, 2022). Por otra parte, el marco legal y la mayor supervisión de las agencias del estado obligan a los actores de la organización escolar a actuar de forma cuidadosa, sobre todo en el actual contexto donde se aprecian interrelaciones y fenómenos sociales mucho más complejos. Estos y otros desafíos implican que la conducción de estas instituciones debe prestar una mucho mayor atención, tanto a la complejidad de las dinámicas internas, como a las interacciones de la institución con su entorno.

El Magíster en Gestión y Liderazgo en Organizaciones Escolares (MLGOE) es un programa de Magíster (Maestría o Máster) profesional que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, ofrece para la formación de equipos directivos y líderes escolares. Como característica fundamental, promueve la formación de líderes escolares capaces de conducir a sus instituciones con perspectiva sistémica. Esta aproximación ha sido impulsada interdisciplinariamente desde hace más de una década, mediante la contribución de las tres áreas distintas del saber sobre las cuales se desarrolla el programa: la Pedagogía, la Ingeniería Industrial y la Economía y Negocios.

Este trabajo tiene por objetivo sintetizar los aspectos del pensamiento sistémico que fundan la formación de los estudiantes del MLGOE, constituyendo una aproximación innovadora en programas de esta naturaleza en Chile. Tales contenidos fueron en su momento desarrollados e integrados a través de un proceso de investigación documental, que involucró revisiones bibliográficas en ámbitos tan diversos como la Filosofía, la Epistemología, la Historia de la Ciencia, la Biología, la Teoría General de Sistemas, la Pedagogía, la Termodinámica, la Teoría de la Información, el Diseño de Procesos y la Cibernética, entre las principales.

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO CON PERSPECTIVA SISTÉMICA**

Desde la perspectiva del MLGOE los líderes escolares convocan a los actores de la organización escolar a un trabajo conjunto, potenciado por efectivas relaciones de colaboración y coordinación, que se orientan hacia el logro de los propósitos institucionales. Su formación considera que un líder que actúa con perspectiva sistémica debe incorporar en su visión de mundo seis distinciones: (1) valoración de la sinergia; (2) consideración del contexto; (3) visión de procesos; (4) comportamiento teleológico; (5) comprensión de la complejidad dinámica; y (6) conciencia de observador. Todos ellos se explican sintéticamente a continuación.

### **Valoración de la sinergia**

El concepto de sinergia hace referencia a que el todo es más que la suma de las partes que lo componen. Esto ocurre porque en los sistemas se distinguen propiedades que emergen de las interacciones entre las partes, y que, por lo tanto, no existen o no se observan en las partes o componentes por sí solos. En el mundo físico, un ejemplo es la molécula de agua ( $H_2O$ ), que se encuentra conformada por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno, y que se presenta como líquido en condición de temperatura y presión normales, siendo fundamental para la vida. Estas propiedades no son atribuibles, ni al hidrógeno, ni al oxígeno por sí solos, sino que solo surgen de su interacción en la proporción indicada. Más aún, si se combinan dos átomos de hidrógeno con dos de oxígeno, se obtiene peróxido de hidrógeno ( $H_2O_2$  o agua oxigenada), que tiene propiedades diferentes a las del agua. En ambos casos, las partes son las mismas (hidrógeno y oxígeno), pero las propiedades observadas en el todo (la molécula) están determinadas por sus interacciones.

En el ámbito de las organizaciones escolares el concepto de sinergia se manifiesta en las posibilidades y acciones que emergen de la colaboración entre sus integrantes. Cuando hay cohesión y capacidad para trabajar en conjunto pueden surgir nuevas actividades o iniciativas que potencien el quehacer pedagógico. Un ejemplo puede ser el trabajo concertado de profesores de diferentes áreas que implementan proyectos transversales para un aprendizaje integral y más efectivo de los estudiantes.

Otro ejemplo puede ser el de una organización escolar que aborda los aspectos de inclusión y necesidades educativas especiales, formando a todos sus profesores en el ámbito, y gestionando la inclusión como una actividad colaborativa entre el docente del aula y el equipo a cargo del programa de inclusión, en vez de solo relegar esta función a este último. Este accionar tiene la ventaja de resultar más escalable en términos de tamaño, puesto que no concentra en un solo grupo humano (que de otra forma debiese crecer proporcionalmente a la cantidad de alumnos atendidos), sino que lo distribuye dentro del entramado institucional.

En términos de la dirección de un establecimiento educacional, la sinergia se encuentra a la base de un liderazgo efectivo, como puede ser el liderazgo distribuido, en el que se entiende que el liderazgo no es una capacidad propia de un individuo, sino una propiedad emergente que se construye mediante la interacción de diversos actores de la institución en el contexto de una determinada situación (Harris, 2008). De esta forma, el liderazgo se ejerce en forma compartida y el gobierno de la institución surge sinérgicamente de la interacción formal e informal entre individuos.

Si se piensa en sinergia del sistema escolar, el líder escolar puede valorar el desarrollo de relaciones de colaboración con otras entidades, lo que exige para su materialización un grado de coherencia en los diferentes niveles del sistema escolar (Ahumada, Gonzalez, Pino-Yancovic, & Maureira, 2017). En este caso, la sinergia conduce a la gestación de iniciativas de impacto interinstitucional con un alcance geográfico que puede ir más allá de los límites comunales.

Un liderazgo que valora la sinergia reconoce que el crecimiento de la institución no se construye necesariamente mediante la incorporación de nuevos recursos, sino también mediante el cultivo y potenciación de las interacciones para la colaboración entre sus partes. Asimismo, distingue que la contratación de nuevos colaboradores en la institución debe considerar el contexto organizacional al que se incorporan, de forma que sus perfiles y los procesos de inducción, permitan establecer vínculos de cooperación productivos.

Cabe mencionar que la incorporación de la distinción de sinergia puede no resultar trivial en las personas, dada la presencia que el reduccionismo cartesiano ha tenido desde el siglo XVII hasta el día de hoy en el desarrollo de la ciencia moderna (Capra & Luisi, 2014). La concepción reduccionista entiende que los fenómenos pueden explicarse mediante el estudio de sus partes, desconociendo la existencia de propiedades que puedan asociarse a las interacciones entre ellas, en otras palabras, cegándose ante la sinergia. Así, el reduccionismo introdujo una comprensión analítica que permitió abordar con efectividad (al menos en una etapa inicial) la complejidad de la “realidad”. El líder con visión sistémica debe desprenderse de este impulso reduccionista, incorporando una mirada de relaciones y redes para mirar la realidad.

### **Consideración del contexto**

Una de las nociones clave con las que surge la Teoría de Sistemas es la de “sistema abierto”, esto es, la de un sistema que se mantiene a sí mismo en una condición de equilibrio estable, mediante permanentes flujos de entradas y salidas (von Bertalanffy, 2008). La conceptualización de sistema abierto sugiere implícitamente la existencia de un entorno en el que se encuentra inmerso el sistema, y que provee el contexto en el que éste opera. El entorno aporta las entradas que requiere el sistema para su funcionamiento, y también es responsable de recibir sus salidas. En términos generales, lo que ocurre en el entorno afecta al sistema, como también, el operar del sistema afecta al entorno.

El líder escolar con visión sistémica entiende a la organización como un sistema abierto que opera en forma contextualizada, formando parte de un “todo” mayor. Bajo esta mirada el líder escolar debe prestar atención a las condiciones y cambios del entorno, y a las características de las entradas que recibe la organización, como también al producto que genera. Esto porque el sistema debe operar en concordancia con su entorno (Maturana & Varela, 1980).

Algunas de las entidades que conforman el entorno o contexto de una organización escolar pueden ser:

- **Las familias**, desde donde provienen los estudiantes que se matriculan en la institución. La consideración de sus condiciones permite disponer medidas que puedan adecuar las acciones a la realidad familiar de los estudiantes.
- **Las entidades de educación superior**, cuya consideración puede ayudar a orientar el perfil de egreso de los estudiantes. Estas instituciones muchas veces aportan sus conocimientos para realizar acciones complementarias en la formación, tanto de estudiantes, como de docentes.

- **Los órganos del estado y sus agencias**, que generan la normativa que regula al sector y realizan las fiscalizaciones que la ley establece.
- **Otras organizaciones escolares**, con las que se pueden establecer relaciones de cooperación.
- **La sociedad y sus fenómenos sociales**, que crean cuestionamientos, establecen temas y preocupaciones que permean las fronteras institucionales, y que generan temas de discusión en aspectos valóricos y comunitarios.
- **El entorno tecnológico**, que aporta recursos innovadores para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la disponibilidad de estos recursos genera constantes desafíos, como brechas e inequidad en el acceso, o cambios conductuales en las formas en que las personas se relacionan.
- **Los servicios sanitarios**, que aportan con sus programas y acciones de prevención y cuidado de los miembros de la comunidad educativa.
- **Los Tribunales de justicia y órganos policiales**, que intervienen en las situaciones establecidas por la ley.
- **El patrimonio ciudadano**, que permite acceder a recursos históricos, artísticos, lingüísticos, etc. para generar experiencias que enriquezcan los aprendizajes de los estudiantes.
- **El entorno urbano y geográfico**, que pone a disposición lugares, recintos, vías y medios de acceso, pero que también puede favorecer o dificultar el acceso y el desarrollo de actividades.

El listado anterior da cuenta de una porción de entidades que es posible reconocer en el entorno de la organización escolar. El líder escolar con visión sistémica monitorea permanentemente las condiciones del entorno con sus características, tendencias e influencias, para incorporar acciones cuando sea necesario. Asimismo, en la resolución de problemas internos de la organización, está atento a considerar, cuando corresponda, factores externos en las variables del problema.

### **Visión de procesos**

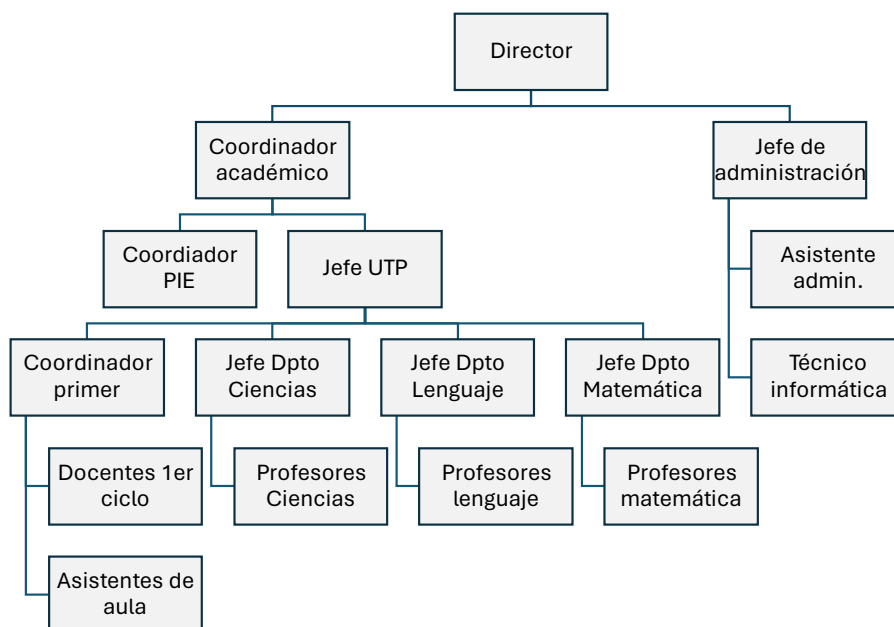
En la descripción tradicional de las organizaciones escolares, como en muchas otras instituciones, la organización es representada mediante un organigrama que exhibe una visión departamental construida sobre el criterio de especialización funcional (ver Figura 1). Esto conduce a un modelamiento y gestión institucional basado en elementos comunes, como ámbitos de acción y recursos utilizados. Esta visión permite tener claridad sobre las relaciones de autoridad y responsabilidad en la organización, en sus distintas áreas funcionales y niveles jerárquicos.

Una comprensión de la institución centrada en la departamentalización, sin embargo, no permite apreciar adecuadamente las relaciones dinámicas que ocurren transversalmente o “a lo

ancho” de la institución. Por el contrario, nos presenta una visión “fragmentada” compuesta por “silos” o “feudos” cuyas interacciones no son evidentes, y que impide que sus miembros puedan ver más allá de sus propias funciones.

**Figura 1**

*Ejemplo parcial de un organigrama de una organización escolar*



Desde el pensamiento sistémico, surge una invitación a apreciar los “procesos” que se desarrollan en la institución. Un proceso es un conjunto de actividades que operan coordinadamente con el objetivo de transformar un conjunto de entradas en salidas. Los procesos se desarrollan transversalmente en la institución, atravesando las fronteras de sus áreas departamentales. La mirada de procesos pone énfasis en el rol transformador de los sistemas, haciendo explícitos los *inputs* o entradas necesarias, los *output* o salidas esperadas, y las actividades coordinadas que permiten transformar las entradas en salidas.

En las organizaciones escolares su “proceso principal” o “proceso primario” es el “proceso formativo”, que recibe como entrada a los nuevos estudiantes que se matriculan en la institución, y que genera como salida a los estudiantes que egresan formados en conocimientos, habilidades y valores (Jeria Madariaga, 2022). El proceso formativo involucra el conjunto de todas las actividades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, las que se desarrollan con la colaboración y coordinación de actores pertenecientes a las diferentes áreas funcionales de la institución.

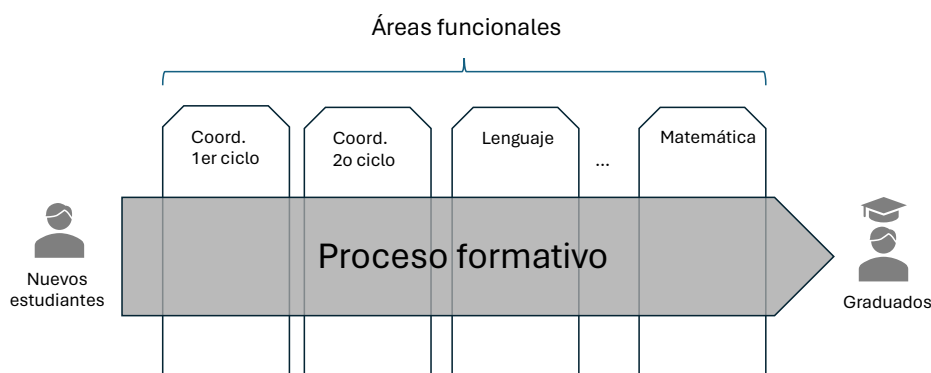
La organización escolar requiere de otros procesos, denominados genéricamente “procesos de apoyo”, que contribuyen a la realización del proceso principal. Entre ellos se cuentan las “prácticas de gestión curricular” que reúnen las actividades asociadas a la revisión de

planificaciones e instrumentos de evaluación, monitoreo de la implementación curricular y acompañamiento en aula, entre otros (Jeria Madariaga, 2022).

Cuando el líder escolar cambia su mirada desde lo funcional hacia la mirada transversal de procesos, el énfasis de sus preocupaciones se mueve desde las “partes” hacia el “objetivo”. En otras palabras, el “¿quién hace qué?” es reemplazado por el “¿qué se debe hacer?”. De esta forma, se presta una mayor atención hacia mejorar la fluidez del proceso, para que este se desarrolle de forma efectiva y eficiente (Jeria Madariaga, 2022).

**Figura 2**

*Visión de procesos en la organización escolar*



### **Comportamiento teleológico**

Las organizaciones son sistemas teleológicos (del griego “telos”, propósito), esto es, sistemas que operan en la prosecución de una finalidad establecida. De esta forma, la teleología se asocia al concepto de “causa final” planteado por Aristóteles (Giannini, 2005). Se observa en los sistemas teleológicos que todas sus partes actúan contribuyendo al funcionamiento armónico del todo (Capra & Luisi, 2014).

La organización escolar actúa en función de sus propósitos, lo que debiese orientar todo su quehacer institucional. Los propósitos están dados por la razón de ser de la institución, la visión de sus fundadores, y los planes que se haya trazado, lo que incluye su proyecto educativo institucional y los planes de mejora que se hayan definido.

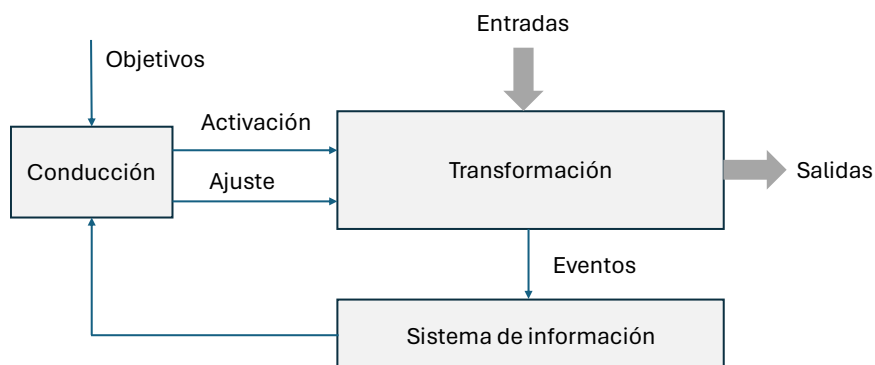
En primer lugar, los líderes escolares deben reconocer los propósitos de la institución, y difundirlos para que toda la comunidad educativa los conozca y comparta. Una forma de avanzar hacia propósitos compartidos es mediante la construcción participativa del proyecto educativo institucional, de modo tal que éste se transforme en la expresión de todos sus integrantes. El proyecto educativo ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica con un horizonte de mediano y largo plazo, como también articula los diversos tipos de proyectos de mejora y las innovaciones (MINEDUC, 2015).

Los líderes escolares deben establecer metas en la gestión de la institución, en los diferentes horizontes de planificación, que permitan avanzar hacia la materialización del proyecto educativo. Luego deben monitorear los procesos que se desarrollan en la institución, de forma tal que operen hacia logro de las metas. Desde la perspectiva sistémica, los mecanismos de

monitoreo pueden ser conceptualizados como procesos “cibernéticos”. La cibernética es la ciencia del control y la regulación, que nace a mediados del siglo XX a partir del trabajo de Norbert Wiener (Wiener, 1948), cuyos principios son aplicables, tanto para la construcción de artefactos automáticos, como en la gestión de las organizaciones. Desde la perspectiva de la cibernética, la regulación de los procesos organizacionales puede ser descrita estructuralmente según el modelo que se presenta en la Figura 3.

**Figura 3**

*Modelo cibernético general para la gestión.*



*Nota: Adaptado de (Acevedo, 1990)*

El modelo cibernético presentado en la figura anterior corresponde a una abstracción aplicable a la definición de cualquier mecanismo de control de cualquier organización (Acevedo, 1990). Se distinguen en éste los siguientes componentes estructurales:

- **Transformación:** representa al conjunto de actividades coordinadas que realizan una tarea en la organización. El proceso formativo que realiza la institución escolar es un ejemplo de transformación, que recibe como entradas a los nuevos estudiantes, y genera como salida a los estudiantes graduados de la institución. Para realizar esta transformación, en su interior ocurren un conjunto de actividades articuladas (clases, evaluaciones, ferias científicas, competencias, actividades lúdicas, acciones de fomento a la convivencia, etc.)
- **Conducción:** es la entidad responsable de activar y monitorear la transformación, para que ésta alcance los objetivos que la institución establece. Por ejemplo, en el caso del proceso formativo este rol podría ser desempeñado por la Unidad Técnico-Pedagógica de la institución. Los objetivos son recibidos desde un nivel superior, por ejemplo, la Dirección.
- **Sistema de información:** es el componente encargado de la memoria o registro de todo evento relevante que ocurra en la transformación. En este modelo, cuando se habla de sistema de información, no necesariamente se hace referencia a un componente basado en tecnologías de información, sino que puede considerarse registros completamente manuales o un mecanismo híbrido, que combine procesos

administrativos manuales con apoyo tecnológico. En el caso del proceso formativo, el sistema de información registra las asistencias de los estudiantes, las asistencias de los docentes, las calificaciones obtenidas en las evaluaciones, las respuestas de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, las anotaciones en los registros de clases, y cualquier otro dato que sea pertinente para tomar decisiones en la conducción del proceso. A partir de todos los datos que quedan registrados, este componente genera “información” que permite a la conducción verificar el logro de los objetivos establecidos. Si la conducción observa diferencias entre los objetivos y los resultados que evidencie la información, debe gatillar las acciones de ajuste necesarias para reorientar la acción de la transformación. A este proceso de ajuste en función de los resultados obtenidos, que opera en forma continua, se le denomina “retroalimentación” en el ámbito cibernético (Wiener, 1948).

El liderazgo con visión sistémica concibe el operar de los procesos bajo el enfoque cibernético, estableciendo objetivos, instancias de monitoreo y mecanismos para proveer información de apoyo a la conducción, que permitan el adecuado ajuste de los procesos institucionales, basado en una oportuna retroalimentación. Esta concepción de los mecanismos de monitoreo es aplicable a los diversos procesos de la institución, localizados en sus diferentes niveles.

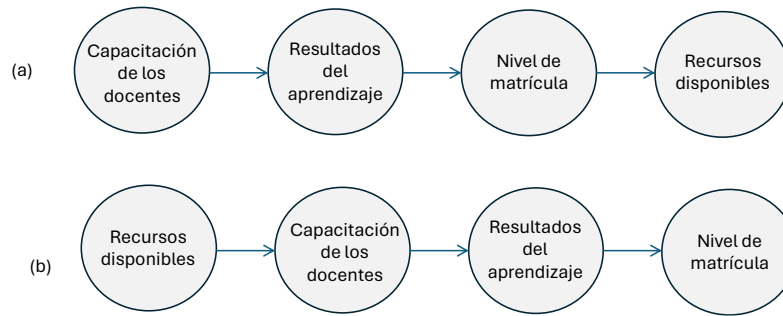
### **Complejidad dinámica**

Un sistema tiene “complejidad dinámica” cuando se observa que una misma acción genera efectos muy distintos a corto y a largo plazo, resultando, en consecuencia, no evidentes o previsibles los efectos de las intervenciones. También es una manifestación de la complejidad dinámica que una acción tenga un conjunto de consecuencias locales bastante diferentes de las consecuencias que se observan en otra parte del sistema (Senge, 2010). La base de la complejidad dinámica está en las interrelaciones circulares que se pueden dar en las partes de un sistema, no en la cantidad de partes que este tiene. Esto puede producir que una acción ejercida sobre una variable de la organización genere una cadena de efectos que vuelven a impactar sobre el punto de acción, muchas veces contrarrestando o amplificando el efecto.

Las organizaciones escolares son un entramado de interrelaciones entre distintos actores de una comunidad, con diferentes perspectivas, en distintos lugares e instantes de tiempo. En ellas muchas veces ocurren fenómenos difíciles de abordar, cuyas dinámicas se sostienen en modelos de causalidad circular. La Figura 4 presenta un ejemplo. ¿Es la capacitación docente la que determina los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, los que a su vez influirán en un nivel de matrícula que determinará los recursos disponibles? ¿O es más adecuado afirmar que son los recursos disponibles los que influyen en la capacitación docente, la que traerá resultados en los aprendizajes que influirán en el nivel de matrícula? Ambas posibilidades están representadas en las alternativas (a) y (b) de la figura, como secuencias de causa efecto lineales.

#### Figura 4

*Dos formas de ver el problema de los recursos y los resultados del aprendizaje.*



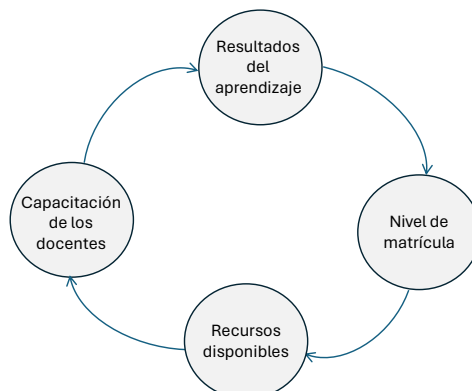
*En la perspectiva (a) la capacitación de los docentes influye en los resultados del aprendizaje, y éstos afectan el nivel de matrícula, el que a su vez influye en los recursos disponibles. En la perspectiva (b) son los recursos disponibles los que determinan la posibilidad de capacitación de los docentes, lo que influirá en los resultados de aprendizaje y finalmente éstos lo harán sobre el nivel de matrícula.*

El pensador sistémico que distingue la existencia de fenómenos con complejidad dinámica comprenderá que todas las relaciones descritas forman parte de un único modelo de causalidad circular como el que se muestra en la Figura 5. Este simple acto de integrar todas las relaciones y dependencias entre variables muestra que el fenómeno estudiado no tiene una causa base sobre la cual actuar. En este caso podría ser perfectamente posible mejorar el desempeño global de la institución, decidiendo capacitar a los docentes o realizando acciones para incrementar la matrícula. El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de la causalidad circular también puede hacer comprender al líder escolar la existencia de ciclos de refuerzo constante que pueden desestabilizar al sistema. Por ejemplo, considerando el mismo modelo de la Figura 5, se puede concluir que, si los resultados de los aprendizajes decaen, esto reducirá el nivel de la matrícula, lo que influirá en una disminución de la cantidad de recursos disponibles, reduciéndose las posibilidades de capacitación de los docentes, lo que incidirá negativamente en los resultados de los estudiantes, y así se reforzará la tendencia de empeoramiento del sistema, iniciándose un nuevo ciclo de decaimiento.

Un liderazgo que comprende la existencia de fenómenos de causalidad circular reconoce que los comportamientos emergentes de una organización pueden ser difíciles de prever. Además, así como se puede generar inestabilidad en los procesos de la organización fruto del refuerzo mutuo entre variables, la estabilidad de los procesos del sistema también encuentra su fundamento en las interacciones circulares. Un tratamiento exhaustivo de estos temas se encuentra en (Senge, 2010).

## Figura 5

*El problema de la motivación y resultados de los estudiantes visto como un modelo de causalidad circular.*



### **Conciencia de observador**

La perspectiva sistémica que sigue el programa de Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares está encuadrada en la concepción de cognición propuesta por Humberto Maturana y Francisco Varela (Maturana & Varela, 1980). Bajo esta perspectiva, el programa plantea que toda intervención en la realidad que realice un líder escolar surge de la comprensión del fenómeno que él abstraiga, y del diseño de intervención que derive de esa comprensión. Así, toda vez que se deba enfrentar un problema con efectividad será necesario distinguir cuáles son todas las variables relevantes de la situación problemática y cuáles son todas las relaciones relevantes entre ellas. La dificultad que emerge radica en que esa operación de distinción es realizada por un ser humano que, en su rol de observador, es capaz de distinguir solo una porción de la realidad. Los factores que condicionan este acto de distinción son propios de la naturaleza biológica del observador, y son esencialmente tres.

En primer lugar, el ser humano distingue solo aquello que por determinismo estructural puede distinguir, esto es, todo lo que genere algún tipo de respuesta en su aparato sensorial, acorde a las posibilidades que éste tiene (Maturana & Porksen, 2004). Lo anterior implica que puede haber elementos en la realidad que, pudiendo ser relevantes para el fenómeno bajo estudio, no sean percibidos y de esta forma queden excluidos de la comprensión. Además, demuestra en sus experiencias en el campo de la biología que por su determinismo estructural - es decir, por la forma en que está constituido- el ser humano no puede distinguir entre ilusión y percepción, por lo que no está exento de cometer errores (Maturana & Porksen, 2004),

En segundo lugar, las distinciones que un observador es capaz de realizar también dependen de aquellos aspectos que él haya aprendido a distinguir a lo largo de su historia de interacciones (Davila & Maturana, 2015), es decir, a lo largo de su vida. Cada ser humano ha tenido desde su concepción interacciones diferentes de aquellas que han vivido otros (la familia, la escuela, los amigos, los estudios superiores, el trabajo, etc.), en las que ha aprendido a distinguir ciertos elementos. Aquellos elementos con los cuales ha tenido una experiencia

conformarán lo que él puede distinguir. Como las historias de interacciones son distintas entre las personas, las distinciones que harán serán diversas.

En tercer lugar, la emoción en que se encuentra el observador puede condicionar la forma en que distingue la realidad. Maturana define las emociones como disposiciones corporales para la acción, y son inherentes a nuestra condición biológica (Maturana, 2001). Hay emociones, como lo es la agresión, que resultan cegadoras, y pueden inducir omisiones o sesgos en la operación de distinción del observador.

Como consecuencia de los tres factores mencionados, se plantea que el líder escolar debe comprender que en su proceso de estudiar situaciones de la realidad -por condición biológica y por la diversidad de historias de interacciones- puede omitir aspectos relevantes sin tener conciencia de la falta, puesto que no distingue que no distingue (esto es, no se da cuenta que ha omitido algo). Además, es posible que incorpore percepciones erradas, porque -también por condición biológica- el ser humano no es capaz de distinguir entre ilusión y percepción. En ambos casos solo una experiencia posterior le puede revelar la omisión o el error (por ejemplo, alguien más se lo hace ver). De esta forma, bajo esta mirada ningún ser humano tiene acceso a una verdad objetiva (Maturana & Porksen, 2004), lo que incluye al mismo líder escolar. Por ello, el líder es invitado a tomar los resguardos oportunos para incorporar las perspectivas de diversos actores al momento de abordar algún problema.

### **3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El pensamiento sistémico puede comprender muy diversos aspectos y disciplinas, y puede, a su vez, tener diversos énfasis dependiendo del ámbito en que el observador se desempeñe. En el caso de las organizaciones escolares, se ha expuesto que el MLGOE considera seis dimensiones o aspectos como relevantes en la visión de un líder escolar con perspectiva sistémica: la valoración de la sinergia, la consideración del contexto, la visión de procesos, el comportamiento teleológico, la comprensión de la complejidad dinámica y la conciencia de observador.

Para ser consistente con la conceptualización presentada, cabe mencionar que ésta misma ha surgido del trabajo de las personas que han construido el currículo del MLGOE, y como tales, no pueden eximirse de su condición humana. Por tanto, esta propuesta de formación no puede plantearse como indiscutible o definitiva. De hecho, el mismo pensamiento sistémico no puede presentarse a sí mismo como una verdad absoluta o como la vía inobjetable para la adecuada comprensión de la realidad, dado que en sí mismo es un constructo que ha surgido de la razón y experiencia humana. Téngase presente la afirmación de Maturana “todo lo que ha sido dicho, ha sido dicho por un observador” (Maturana & Varela, 1980), observador que, como ha sido explicado, puede estar en el error.

De esta forma el pensamiento sistémico se plantea como una posibilidad a la que se invita a los líderes escolares a adherir, más que una verdad que dé garantías absolutas. La conciencia de que cualquier conceptualización o paradigma que intente dar respuesta a la problemática de

comprensión de la realidad pueda ser incorrecto, es un avance importante frente a la cuestionada objetividad que intentó imponer el mecanicismo.

#### 4. REFERENCIAS

- Acevedo, H. (1990). El análisis estructurado de sistemas y el desarrollo de proyectos informáticos. Valparaíso: Ecogestión.
- Ahumada, L., Gonzalez, A., Pino-Yancovic, M., & Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.
- Boulding, K. (1956, April). General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*, 2(3), 197-208.
- Capra, F., & Luisi, P. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. New York: Cambridge University Press.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Tlalneplanta: McGraw-Hill Interamericana.
- Davila, X., & Maturana, H. (2015). Reflexiones biológico-filosóficas - Los mundos de nuestro vivir biológico cultural. *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural*, 64, 81-99.
- Donoso Osorio, E., & Jarpa Azagra, M. (2022). Liderazgo y reflexión pedagógica para la inclusión escolar. In F. Guidi Polanco, & M. V. Leiva Guerrero, *Formación de Directivos Escolares: Una mirada desde la interdisciplinariedad* (pp. 143-170). Valparaíso: Altazor.
- Giannini, H. (2005). *Breve Historia de la Filosofía*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Harris, A. (2008, March). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Jeria Madariaga, A. (2022). La visión de procesos en las organizaciones escolares. In F. Guidi Polanco, & M. V. Leiva Guerrero, *Formación de Directivos Escolares: Una mirada desde la interdisciplinariedad* (pp. 31-38). Valparaíso: Altazor
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition - The realization of the living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., & Porsken, B. (2004). *Del Ser al Hacer*. Santiago: Comunicaciones Noreste Ltda.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. MINEDUC, División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). *System Thinking for School Leaders*. Cham: Springer.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge: MIT Press.
- von Bertalanffy, L. (2008). *General System Theory*. New York: George Braziller, Inc.



# USO DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

Juan José Victoria Maldonado  
José Fernández Cerero  
Yosbanys Roque Herrera  
Alejandro Martínez Menéndez

## 1. INTRODUCCIÓN

Los juegos son actividades que siempre han existido en los seres humanos y han sido objeto de desarrollo cultural. Por lo tanto, Herrera-Linares (2016) establece que el juego constituye una parte integral del ser humano y que la actividad lúdica es tan antigua como la de los humanos. La población abarca un juego constante en todas las circunstancias y culturas, y a través del juego siempre adquieren conocimientos acerca de su existencia. La autenticidad de una ciudad o comunidad está estrechamente relacionada con el desarrollo del juego, ya que es a su vez creadora de cultura.

Este autor destaca que el juego es una actividad que se desarrolla en la sociedad, además de ser necesaria que el ser humano viene llevando a cabo desde hace mucho tiempo; como objeto de investigación. Por consiguiente, debido a sus múltiples beneficios y conexiones con los juegos, contribuye con éxito al desarrollo general de diversos campos.

Asimismo, el juego es una eficiente herramienta de aprendizaje que le brinda la oportunidad de explorar, experimentar y resolver dificultades con un propósito significativo para sus estudiantes. El juego es un elemento fundamental en la educación, esencialmente el recurso educativo más adecuado, y ha sido utilizado por un extenso período de tiempo para adquirir habilidades tales como las de niños, jóvenes y adultos (Marlés-Betancourt et al., 2021)

En relación con esto, ofrece una oportunidad para promover el desarrollo de competencias y habilidades de una manera práctica e innovadora. El juego como estrategia de aprendizaje permite desarrollar habilidades, destrezas y aprender de manera divertida y dinámica.

Actualmente, los cuestionamientos sobre el juego como estrategia pedagógica en la educación infantil sugieren que los docentes de aula aún desconocen su alcance e impacto en la enseñanza. Muchos momentos del juego infantil se catalogan como espacios donde el niño o la niña, disfruta de momentos y situaciones agradables con un compañero, y el disfrute es su característica. Estos momentos solo se dan en lugares abiertos, fuera de clases o cuando los

niños dejan de hacer las tareas asignadas por el maestro (Garzón, 2011). Además, este autor considera que el juego es una de las estrategias más viables para motivar a los alumnos a aprender, sin embargo, actualmente muchos docentes desconocen la importancia de esta actividad y los beneficios de su aplicación dentro y fuera del aula.

También, cabe señalar que, en el contexto ecuatoriano, se hace hincapié en el empleo del juego como recurso didáctico, por lo que partiendo de lo desarrollado se presenta como objetivo indagar acerca del empleo del juego como estrategia educativa, determinando los aspectos positivos y estudios previos.

## **2. ASPECTOS POSITIVOS DEL EMPLEO DEL JUEGO**

Por lo tanto, Contreras-Ampuero Venturo-Juárez (2015) destacan que:

- Los juegos empleados como estrategias tienen una gran relevancia para optimizar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, cuando se desarrollan juegos como estrategia de aprendizaje, los estudiantes pueden desarrollar sus conocimientos e ideas a través de la experiencia, la exploración, la observación, la investigación y la indagación, ya que estos son los procesos clave a través de los cuales los estudiantes logran un aprendizaje verdaderamente significativo.
- Los juegos pueden usarse como estrategia de aprendizaje desde diferentes perspectivas
  - Los juegos se pueden utilizar como estrategia de aprendizaje desde diferentes perspectivas. El uso de juegos en actividades de motivación previo al desarrollo del aula puede ser considerado como un medio para adquirir información acerca del conocimiento previo de los estudiantes acerca de los temas utilizados. En caso de ser utilizado como parte del plan de estudios, puede ser considerado como un refuerzo de un aprendizaje significativo. En caso de ser utilizado como parte de una actividad concluyente, se puede considerar el nivel de comprensión que los estudiantes han logrado y las áreas para mejorar.

## **3. EL JUEGO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

En ocasiones, cuando se relacionan los términos de juego y educación, se encuentran en la estrategia metodológica de gamificación. Esto se debe a que el juego como herramienta de adquisición de contenidos curriculares, a medida que se avanza en las diversas fases educativas, pierde relevancia.

En la etapa de Educación Infantil, la situación es sumamente distinta a la que se presenta en el resto. Los contenidos que se exhiben durante la Educación Infantil son esencialmente más sencillos y simples, no obstante, son esenciales para el progreso y desarrollo integral de los individuos. Entre los aprendizajes que se deben desarrollar en Educación Infantil, se encuentran los siguientes:

- **Desarrollo cognitivo:** Entendiendo este tipo de desarrollo la capacidad de retener conocimientos, de poseer determinadas habilidades y destrezas (Rodríguez y Fernández, 1997), lo que hoy se denomina como una competencia, saber y poder hacer una actividad concreta. En este apartado, el juego es importante, no como en el resto de características, pero sí plantea la posibilidad de crear escenarios lúdicos en los que el alumnado a parte entretenerse pueda emular ciertas situaciones de su vida cotidiana adquiriendo competencias para adaptarse a su realidad.
- **Desarrollo socio-afectivo:** En este segundo punto, la Educación Infantil es la etapa decisiva para entender el desarrollo personal. Respecto al desarrollo socio afectivo, se entiende como la capacidad de las personas para entender, sus propios sentimientos y los ajenos adecuando las acciones en función de estos regulando su comportamiento según la situación (Fuentes, 2018).
- **Desarrollo del lenguaje:** Durante los primeros años de vida se adquiere gran parte del vocabulario total que tendrá una persona. Por eso la etapa de Educación Infantil se plantea como una etapa clave en esta función. El desarrollo correcto de esta habilidad, se ve directamente relacionado con las dos anteriores, pues el lenguaje es fundamental para poder expresar ideas y sentimientos lo que tiene como objetivo fundamental la capacidad de relación con el entorno (Suárez y Villao, 2022). Con relación a todas estas habilidades que se deben de trabajar como prioridad en Educación Infantil el juego en todas de ellas tiene gran implicación. Es necesario entender que todos los juegos no tienen la misma intención, por ello es destacable el juego simbólico pues en este tipo de juegos el alumnado se encuentra en situaciones reales de su entorno, teniendo como principal objetivo el imitar las acciones que tienen los mayores ayuda a desarrollar dichos puntos (Huerta, 2011).
- **Desarrollo Motriz:** Esta es la posibilidad de realizar movimientos coordinados teniendo en cuenta que los movimientos son el resultado de la contracción y extensión de los músculos, por lo que se piensa en una educación integral del alumnado es fundamental el desarrollo de este apartado (Orellana, 2021). Dentro de este desarrollo motriz, hay que tener en cuenta que los juegos pueden desarrollar dos tipos de habilidades motoras, la motricidad fina y la gruesa dependiente de la habilidad que se quiera trabajar se fomentará una u otra.
- **Motricidad fina:** Referente a habilidades que requieren destreza, coordinación y exactitud (Llontop, 2021). Es fundamental en Educación Infantil, pues durante esta etapa no es recomendable el empezar a escribir, pero sí el ir adquiriendo las habilidades necesarias para que, a largo plazo, se consiga todos los procesos necesarios para la escritura como puede ser la coordinación óculo-manual.
- **Motricidad Gruesa:** Por último, la motricidad gruesa en la que se va a centrar la parte final de este capítulo con la introducción de los e-games, relacionando la posibilidad de introducir la tecnología en las aulas como medio de desarrollo motor. Esta habilidad se

corresponde con la posibilidad de hacer grandes movimientos como pueden ser los saltos, correr, trepar, etc. De nuevo es especialmente relevante la etapa de Educación Infantil pues durante esta etapa se adquieren la mayoría de estas habilidades que serán necesarias para el correcto desarrollo de las personas, así como la posibilidad de relación con el entorno que estas facilitan.

#### **4. ESTUDIOS DE EMPLEO DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA**

Por otra parte, se recogen una serie de investigaciones centradas en el juego usado como recurso didáctico en el aula. Por lo que se recogen las potencialidades que tiene el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, López (2017) en su investigación centrada en el juego en la educación infantil y primaria menciona que la acción lúdica presenta una naturaleza y acciones suficientes complejas, como para que en el presente no sea realizable una única definición teórica referente a la misma. En esencia porque se aborda desde distintos marcos, algunos autores ponen su foco en diferentes aspectos de su realidad, debido que a través de la historia aparecen varias aclaraciones sobre la naturaleza del juego y el rol que ha desempeñado y seguirá desempeñando en los seres humanos. Además, el autor menciona que la actividad lúdica tiene diversos puntos de vista, sin embargo, varios de estos llegan a la misma o similar conclusión, debido a que esta actividad innata cumple un rol fundamental en los primeros años de vida del ser humano.

También, el juego es fundamental dentro del proceso para aprender, debido a que este puede ser dirigido o libre, buscando así desarrollar las diferentes áreas presentes en la educación infantil por lo que en el estudio de Torres (2002) se identifica que el juego empleado en el aula como estrategia de aprendizaje posibilita al alumno resolver con firmeza y decisión los conflictos internos y enfrenten los problemas, con determinación, con firmeza y siendo líderes que faciliten el recorrido a seguir, ya que el aprendizaje dirigido por recursos tradicionales, caracterizados por ser antiguos y no disponer de información tecnológica, presenta una tendencia a perder validez. Por lo que, son diversos los beneficios que brinda el juego como estrategia permitiendo al niño enfrentar situaciones presentadas en su vida diaria, esto con la ayuda de docente o de la familia que guía de su proceso de desarrollo, sin dejar de lado los aportes que la tecnología nos brinda ya que si son usados de manera significativa serán de gran ayuda en su aprendizaje.

#### **5. EXERGAMES**

Los exergames, son los videojuegos que han tenido como objetivo la simulación o recreación de algún tipo de actividad física, favoreciendo el desarrollo motor de los niños (Caasi, 2019). Esta tendencia de videojuego, pese a ser más antigua, tiene un gran desarrollo desde 2006, pues durante este año sale al mercado la videoconsola Wii con uno de los exergames más conocidos y vendidos Wii Sports. Las posibilidades de este tipo de juegos son muy variadas, pues pese a que estas actividades no trabajan tan bien la motricidad como lo pueden hacer el

realizar juegos más tradicionales en el sentido que se realicen en un ambiente real y no uno virtual, la flexibilidad de estos hace plantearse la posibilidad de utilizar estos juegos como herramienta de desarrollo motor.

Herman et al. (2022), plantean una realidad educativa con dualidad de aprendizaje, es decir hacer ejercicios en el entorno real y ejercicios que utilicen este tipo de juegos. Los resultados demuestran que, si se usa una combinación de ambos tipos de juegos, los resultados obtenidos en las pruebas de desarrollo motor (K-12), son iguales a las que se presentan en aquellos casos en los que el alumnado sólo ha hecho ejercicios en el entorno real. Además, estas tecnologías eliminan algunas de las barreras que se establecen para hacer ejercicio durante la etapa escolar como pueden ser las limitaciones de espacio o las condiciones meteorológicas.

Durante el COVID-19, por ejemplo, el recurrir a este tipo de juegos ha sido una de las respuestas más útiles para trabajar las habilidades motoras, destacando el caso de la Educación Primaria y Secundaria (Al-Braizat, 2021). Pese a que este escenario es posible que no se repita en mucho tiempo, la realidad es que la educación tiene en este aspecto uno de los grandes retos, pues la versatilidad que tienen los videojuegos y la interacción en múltiples contextos, además de la gran motivación que tiene el alumnado a interaccionar con dichas herramientas.

## **6. CONCLUSIONES**

El juego en educación en la primera infancia es una de las estrategias más útiles para los maestros en el aula. Algunos de estos estudios confirman que esta actividad es más ventajosa en el proceso de aprendizaje. Debe enfatizarse que algunos estudios que se han analizado se destacan que jugar en la vida escolar juega un papel muy importante al fomentar las estrategias para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje. El juego les da a los niños las habilidades para explorar nuevas realidades, mantenerse alerta, desarrollar la sensibilidad perceptual, habilidades para resolver problemas y fortalecer la toma de decisiones y los reflejos.

La educación Infantil es una etapa clave y el juego es una de las principales herramientas para desarrollar las habilidades que se tienen que trabajar en esta etapa pues tiene ventajas múltiples dependiendo del área que se quiera desarrollar, si se intenta desarrollar al alumnado de forma integral, se tiene que valorar el desarrollo en todos los ámbitos. Es especialmente relevante el trabajo que se puede hacer desde los exergames, pues como se ha mencionado los contextos en los que trabajar con estos son muy variados pues aportan cierta capacidad de movilidad.

Teniendo en cuenta esta realidad, la educación se enfrenta a un reto bastante importante. Por una parte, encontramos la necesidad de incorporar el juego como una estrategia metodológica en la que se centre el trabajo y desarrollo motor y factores psico-sociales y no como una actividad de ocio simplemente. Por otro lado, la realidad es que las tecnologías son un elemento que se tienen que tener en cuenta a la hora de programar de actividades para el alumnado pues son relevantes para la motivación además de motivar el trabajo en diferentes contextos.

## 7. REFERENCIAS

- Al-Braizat, H.M. (2021). The impact of electronic games on the Jordanian Basic/ Secondary school students during the COVID- 19 Pandemic. (15)6 *الدراسات الإنسانية و التربوية*, <https://doi.org/10.55074/hesj.v6i15.242>.
- Caasi, J.E. (2019). Improving students' academic performance in grade 7 physical education through e-games strategy: A mixed-method analysis. *Journal of Physical Education Research*, 6(4) 08-15.
- Contreras-Ampuero, G., y Venturo-Huares, R. (2015). El juego como estrategia didáctica para el aprendizaje del patrimonio cultural. *Qhapaq Ñan – Sede Nacional*. <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/311>
- Fuentes, A. (23 de 05 de 2018). *ESCUELA DE PADRES Desarrollo afectivo según Piaget*. Escuela en la Nube. <https://www.escuelaenlanube.com/desarrollo-afectivo-piaget/>.
- Garzón, A. M. (2011). *Pontificia Universidad Javeriana*. El juego como estrategia didáctica en la educación infantil. <http://hdl.handle.net/10554/6693>
- Herman, S., Johan, I., Lalu, H., y Muhammad, R.L. (2022). Hybrid Learning Space as an Alternative for Physical Education Learning Post Covid-19 Pandemic. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 10(15), 1047-1059. 10.13189/saj.2022.100523.
- Herrera-Linares, L. Á. (mayo de 2016). *Los libertadores fundación Universitaria*. El juego como herramienta de aprendizaje en la educación infantil: <http://hdl.handle.net/11371/1139>
- Huerta, R. (2011). El juego simbólico. *Pulso. Revista de educación*, (34), 227-230.
- Llontop Acosta, K. (2021). *Talleres con material reciclable para potenciar la motricidad fina en niños de cuatro años en tiempos de COVID-19*. [Trabajo fin de Grado] Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3570>.
- Lopez, I. (2017). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta Revista de la Educacion en Extremadura*, 19-27.
- Marlés-Betancourt, C., Hermosa-Guzmán, D., y Correa-Cruz, L. (2021). Fomento de la conciencia hídrica en estudiantes universitarios mediante un juego como estrategia didáctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(2), 361–372. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n2.2021.12655>
- Orellana. (14 de Mayo de 2021). *Qué es la motricidad y para qué sirve en la infancia*. Noticias y Blog. <https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/que-es-motricidad-para-que-sirve>
- Rodríguez, R., y Fernández, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la educación infantil*. Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Suárez, G. S., y Villao, K. V. (2022). *El método Montessori en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 a 5 años*. [Trabajo para la obtención de la licenciatura] Universidad Estatal Península de Santa.
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>.

Torres, M. C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6, 289-296.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>



# LIDERANDO TERRITORIO: ROL DE LOS ENCARGADOS RURALES EN CHILE

Marta Quiroga Lobos <sup>1</sup>  
Óscar Valenzuela Flores <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En Chile hay cerca de 3.500 escuelas rurales, en las cuales trabaja el 12% de los docentes del país y cubre el 8% de la matrícula nacional, y se encuentran en localidades que tienen una densidad poblacional menor a 150 habitantes por kilómetro cuadrado y con un máximo de 50 mil habitantes. La mayor parte de ellas funciona en aula multigrado, por lo que se incluye a estudiantes de distintos niveles educativos y son clasificadas en unidocente, bidocente, tridocente o polidocente. La gestión directiva en estas escuelas es conducida por el Encargado de Escuela Rural, quien comparte tareas de enseñanza en aula con las funciones propias de la dirección escolar. Además, las expectativas de las comunidades rurales sobre los líderes escolares rurales son muy altas y requieren de un director que esté dispuesto a participar de las diversas actividades comunitarias (Wildy & Clarke, 2004). Debido a estas características contextuales, liderar una escuela rural es un desafío único para los directores (Hazi, 1998).

Diversos estudios informan sobre esos desafíos en las escuelas rurales. Primero, se identifica que los directores deben realizar una correcta lectura del tejido social en que se encuentra inserta la escuela y conocer las expectativas de la comunidad (Stewart y Matthews, 2016). Segundo, se reconoce una estrecha relación entre la vida personal y profesional (Wieczorek y Manard, 2018). Tercero, las dificultades de reclutar y mantener a los profesores encargados por la distancia con los centros urbanos y las remuneraciones (Holten & Brenner, 2015). Cuarto, la dotación de recursos financieros que permitan implementar algunos programas que apoyen el aprendizaje (Wildy & Clarke, 2004; Meckley y Hazi, 1998). Quinto, que cumplen funciones “multitarea”, es decir, realizan tareas de diferente naturaleza que mezclan la gestión y la enseñanza y, finalmente, no tienen la preparación específica para desempeñarse en estos contextos. (Osborne-Lampkin y Folsom, 2017).

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Por ello, se busca indagar en las percepciones de los encargados de escuelas rurales respecto a los desafíos para gestionar la escuela. Para ello, se realizaron XX entrevistas en profundidad.

## **2. MÉTODO**

Esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa bajo un enfoque de estudio de caso (Stake, 2005), donde el caso lo constituye un grupo de encargados de escuelas rurales públicas administradas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que corresponden al organismo sostenedor de la educación pública en Chile. Para la producción de la información se utilizaron entrevistas semi-estructuradas. Esta investigación forma parte de una investigación mayor financiada por el proyecto Fondecyt 11220021 “Liderazgo pedagógico de los encargados de escuelas rurales y la instalación de los Servicios Locales de Educación Pública” en la que participan los investigadores.

### **Caracterización de los participantes**

Para este estudio, se realizaron 31 entrevistas a encargados de escuelas, de tres servicios locales, entre los años 2022 y 2023. Tales entrevistas tienen una duración promedio de una hora, han sido transcritas y, mediante el método comparativo constante, se han identificado diversas categorías comunes. En la tabla 1 se señalan las escuelas entrevistadas, organizadas según su pertenencia al respectivo SLEP. El 75% son de género masculino y el 25%, femenino. A su vez, todos cuentan con un título de profesor básico y pueden ser clasificados como veteranos en su cargo, es decir, con más de 15 años de experiencia.

La metodología de análisis se apoya en la revisión de la literatura realizada por Beer (2021), quien, en su desarrollo, propone tres elementos de análisis: geográfico, contexto institucional y características del liderazgo. La articulación de estos tres elementos, por su parte, cuenta con la ventaja de retornar a los aspectos elementales del problema, en lugar de exportar lógica de análisis elaboradas para escuelas urbanas a contextos rurales. En tal sentido, el primer elemento dice relación con características tanto geográficas como socioeconómicas y culturales. Por otro lado, el segundo alude a la situación e instituciones en relación con las cuales el liderazgo debe operar. Finalmente, el tercer elemento consiste en el conjunto de acciones y comportamientos que el EER despliega en su rol (Nicholds, 2021).

**Tabla 1***Características de los entrevistados*

SLEP	Unidocentes	Bidocentes	Tridocentes	Actividad económica predominante del territorio	Promedio de experiencia encargado rural
A	1	0	5	Agricultura	15 años
B	11	0	4	Ganadería	21 años
C	0	0	10	Ganadería	17 años

Para preservar su privacidad, en lo que sigue del capítulo, los entrevistados serán referidos por una letra correspondiente al SLEP, acompañada de un número identificador, al modo A1, A2, B1, etc. Asimismo, se debe considerar, a modo de advertencia para la interpretación, que los datos aquí recopilados corresponden a escuelas rurales distantes de centros urbanos y del asiento del SLEP. Así, a efectos del “sentido del lugar”, como será visto más adelante, las mismas pueden no ser representativas de otras escuelas que, no obstante ser también rurales, sufren menor aislamiento. Es relevante señalar que cada participante firmó un documento de consentimiento para participar de esta instancia.

**Análisis de los datos**

El análisis de los datos se realizó por el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), para lo cual se realizó un análisis de información en espiral, siguiendo una categorización abierta, luego axial y selectiva, que llevó a profundizar sobre la dimensión territorio y liderazgo.

**3. RESULTADOS**

A partir de las entrevistas realizadas se presentarán tres dimensiones analíticas sobre los desafíos del rol: la primera es pedagógica y está vinculada a la enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado. La segunda está asociada a las tareas emergentes cotidianas, que permiten dar continuidad al servicio educativo. Finalmente, la tercera incluye aquellas vinculadas a la gestión estratégica, relacionadas con la elaboración del plan de mejora, al cumplimiento de metas y la rendición de cuentas. Es central señalar que el carácter multitarea de la función docente-directiva rodea estas tres dimensiones.

**Enseñanza en aula multigrado.**

Uno de los desafíos de la enseñanza en aula multigrado es el diseño de actividades de aprendizaje que permitan el avance curricular en todos los niveles y asignaturas. Los encargados de escuela más experimentados organizan la enseñanza a partir de ejes de contenido de

asignaturas que coinciden entre los niveles de enseñanza, graduando la profundidad temática según el nivel educativo de los estudiantes en cuestión. Esta práctica pedagógica es exigente, generalmente requiere mayor personalización, dependiendo del número de alumnos, y se apoya en tareas guiadas por el texto escolar.

Por su parte, en las experiencias de enseñanza planificadas se tiende a incluir la comprensión de elementos ambientales y problemáticas comunitarias. Se enfatiza un enfoque intercultural que permea el desarrollo de proyectos pedagógicos, fomentando así una educación territorialmente contextualizada. Por otro lado, los encargados de escuela enfatizan los beneficios del aula multigrado, subrayando la oportunidad que tienen los estudiantes para interactuar con sus pares de diferentes niveles, fomentando la participación y el aprendizaje colaborativo. Este enfoque, centrado en el desarrollo de habilidades por sobre el contenido, se muestra especialmente eficaz, aunque reconocen la complejidad que implica la enseñanza de la lectura en este tipo de aulas.

Es importante considerar, a su vez, que algunas escuelas cuentan con educadores tradicionales, que imparten la enseñanza de lenguas y culturas originarias. Ello demanda del EER generar un equilibrio curricular que permita abordar tanto las lenguas originarias como el inglés. Como respuesta, se observa la implementación de actividades de aprendizaje que integran ambas lenguas, facilitadas por educadores tradicionales y profesores de inglés. Este enfoque, aunque beneficioso, plantea el desafío adicional de coordinar la labor de profesores de inglés con la de educadores tradicionales, reconociendo tanto la herencia lingüística de la comunidad como la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado donde el inglés adquiere relevancia.

Asimismo, algunos docentes encuentran en el entorno rural un espacio propicio para materializar iniciativas como el aprendizaje servicio, talleres audiovisuales y celebraciones que reflejan la identidad local, originados en intereses personales. Sin embargo, la realización de estos proyectos requiere involucrar activamente a la comunidad desde una perspectiva más amplia, incluyendo juntas de vecinos y organizaciones tanto públicas como privadas. En este sentido, los EER logran conciliar los intereses, motivaciones y el currículum escolar con los intereses de diversas organizaciones civiles de la comunidad.

### **Gestión de la Contingencia.**

Los EER indican que ocupan parte importante de su tiempo en tareas como: resolver dificultades de infraestructura, de suministro eléctrico, de agua o suplir la ausencia de personal y otros, como señala un participante “Yo le dije [al SLEP], mire, no se haga problema, yo voy a buscar a un apoderado y lo vamos a hacer con la comunidad y olvídense de mi escuela, entonces también hablé con los papás y ningún problema viene un señor acá me cortó el pasto y se terminó el problema” (C9). Todos estos problemas deben ser resueltos personalmente por el EER con inmediatez, ya que el servicio educativo no se puede paralizar. Por ejemplo: “No teníamos manipuladora de alimentos y había que tener almuerzo para los niños, en los recreos me iba a

cocinar y después, a veces, por la noche dejaba cocinado” (B4), el servicio educativo debe continuar “acá los niños no se pueden mandar para la casa, hay que atenderlos, hay que hacer clases” (A5). Junto a lo anterior, se deben atender a demandas emergentes del sostenedor como entregar datos específicos o atender a representantes de organismos públicos con información que se espera, luego, los propios EER difundan en la comunidad.

### **Gestión estratégica.**

Junto a lo anterior, los docentes también asumen la responsabilidad de rendir cuentas en sistema de aseguramiento de la calidad. Esto implica llevar a cabo tareas como el registro de asistencia para la subvención, la elaboración del PME y su implementación, así como la gestión documental. En el espacio rural, estas actividades se consideran como elementos clave de la identidad docente “A veces falta tiempo porque el servicio local es muy normativo y quiere tenerlo todo en regla, entonces hay que tenerlo todo ordenado y siempre hay que ir repasando dónde estoy, cómo voy y hay muchos programas, muchos planes que hay que ir dándole vida” (C5). Asimismo, en contextos de aislamiento, la falta de acceso a internet de calidad implica un mayor desafío, ya que no siempre se cuenta con la conectividad necesaria para cumplir estas responsabilidades en los momentos oportunos.

La sobreposición de tareas es una dificultad recurrente, que se asocia a la sobrecarga de tareas y constituye un obstáculo significativo para los procesos de aprendizaje: “pero eso quita tiempo. Me paso haciendo esas cosas y no me dedico a lo fundamental, que es tratar de mejorar mis prácticas pedagógicas” (B1). Este aspecto subraya la necesidad de abordar la carga laboral de los EER, para garantizar un ambiente propicio y asegurar el logro de aprendizajes en contextos rurales e interculturales.

Finalmente, es necesario considerar como parte del contexto, que las políticas públicas de rendición de cuentas y mejoramiento escolar se han elaborado y aplicado de modo universal y uniforme. En tal sentido, por ejemplo, la elaboración del PME y sus procesos de rendición de gastos son idénticos en una escuela urbana, que cuenta con un equipo directivo dedicado exclusivamente a tales tareas, y una escuela rural, en la que el EER sólo cuenta con un par de horas semanales para dedicarse solitariamente a tales asuntos: “nos piden lo mismo que una escuela de la ciudad, en la que hay tres o cuatro personas en el equipo, acá lo tengo que hacer todo yo”. (B5)

## **4. DISCUSIÓN**

Un aspecto central de esta presentación da cuenta de que no se puede encasillar el liderazgo de los encargados de escuela en parámetros analíticos pensados en el liderazgo urbano. Por lo mismo, los datos de esta investigación se interrelacionan con los elementos analíticos propuesto por Beer (2021), donde el territorio adquiere un rol relevante en la interpretación.

Primero, las características geográficas y ecológicas del lugar determinan el quehacer del líder. Tal como hemos analizado, los encargados desarrollan un “sentido del lugar”; es decir, un apego por el lugar que trasciende, en muchas oportunidades, las acciones estrictamente curriculares de vinculación con la comunidad o la incorporación de aspectos geográficos y protección del medio ambiente. Además de participar en actividades de la comunidad, en algunas ocasiones son quienes lideran organizaciones civiles, como juntas de vecinos o clubes deportivos. Segundo, el entorno institucional en que se ejerce el liderazgo, y los cambios en la estructura organizativa de su sostenedor, repercuten en el debilitamiento de la relación con organizaciones civiles y productivas locales, que solían dar viabilidad a las propuestas curriculares. Algo análogo ha ocurrido con la práctica de compartir recursos del PME con otras escuelas y sumar esfuerzos para la realización de actividades curriculares. No obstante, las escuelas sí mantienen una vinculación con las organizaciones civiles, como juntas de vecinos, y siguen siendo el punto de encuentro entre organizaciones estatales y comunidades locales. Esto último se ejemplifica en el despliegue de las campañas de vacunación y vivienda rural, entre otros. Tercero, el ejercicio del liderazgo como un conjunto de acciones para que las cosas sucedan, dado que los encargados de escuela mantienen activas relaciones con sus comunidades, donde en la gestión requiere del apoyo comunitario local y central, logrando que la relación se proyecte más allá de lo pedagógico y consolide el apego al territorio o “sentido de lugar”

## **5. CONCLUSIONES**

Los desafíos de quienes lideran escuelas en territorios rurales dan cuenta de que al tener el doble rol, profesor de aula multigrado – encargado de escuela, termina subordinado el segundo al primero. Es decir, la principal preocupación es la docencia en aula multigrado, así como la del currículum con el territorio, en tanto espacio geográfico/ecológico que los alumnos deben conocer y proteger y que tiene sus propias complejidades. Asimismo, la relación entre currículum y territorio no se limita al componente ecológico, sino que también incluye expresiones culturales. En otras palabras, parte de la preocupación es rescatar y preservar las tradiciones locales, lo que, en algunos casos, trasciende lo definido por el currículum nacional y se encuentra inmerso en su identidad docente.

En los encargados de escuela se manifiestan una combinación interesante entre, por un lado, la posesión de cualidades personales como la capacidad de agencia y, por el otro, el desarrollo de redes con autoridades locales, tanto formales como informales, que dotan de legitimidad aquellas actividades curriculares que trascienden los muros de la escuela e involucra diversos actores. Según lo dicho, el modelo de liderazgo distribuido defendido por Spillane (2006), en tanto incluye la distribución tanto al interior como exterior de la escuela mediante la interacción de múltiples líderes, parece dar cuenta de un aspecto de la dinámica. Sin embargo, su modelo no factoriza los rasgos personales de los líderes como elemento relevante del

concepto, siendo el caso que de las entrevistas aquello se extrae como componente fundamental.

Dado lo anterior, del estudio se siguen algunas temáticas de investigación que permanecen abiertas. Aquellas son particularmente impelentes cuando se considera que es derecho de los estudiantes rurales contar con una educación de calidad conducente a la posterior inserción en contextos educativos urbanos y poder completar sus trayectorias educativas. A fin de cuentas, ello no es sino reconocer su derecho a contar con oportunidades y poder cumplir sus proyectos de vida.

## 6. REFERENCIAS

Beer, A., Sotarauta, M. & Ayles, K. (2021) Place, city, regional, rural leadership: a review. En, M. Sotarauta & A. Beer (eds.), *Handbook on City and Regional Leadership* (19-40). Edward Elgar Publishing.

Hazi, H. M. (15 de abril de 1998). *The role of supervisors in rural school reform* [Paper]. Annual Meeting of the American Educational Association, San Diego, CA, EE.UU. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422135.pdf>

Holten, A. & Brenner, S. (2015). Leadership style and the process of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(1), 2-16.

Meckley, R. & Hazi, H. (1998). Roadblocks on the Way to School Reform in West Virginia. *International Journal of Educational Reform*, 7(4), 338-344. <https://doi.org/10.1177/105678799800700405>

Osborne-Lampkin, L., & Folsom, J. S. (2017). Characteristics and career paths of North Carolina school leaders. Estados Unidos: National Center for Education Statistics. <https://ies.ed.gov/ncee/rel/Products/Region/southeast/Publication/3844>

Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50, 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>

Stake, R. (2005). *Investigación con Estudios de Caso*. Editorial Morata

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad Antioquía.

Stewart, C., & Matthews, J. (2015). The lone ranger in rural education: The small rural school principal and professional development. *Rural Educator*, 36(3), 1-14. <https://scholarsjunction.msstate.edu/ruraleducator/vol36/iss3/4/>

Wieczorek, D. & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of research in Rural Education*, 34(2), 1-21.

Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: Rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46, 727-738. doi:10.1108/09578230810908316



# LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA: INTEGRANDO TEORÍA Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR

Cinthia Peña Hurtado<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La evidencia sobre preparación de directivos escolares indica que los programas más efectivos en la generación de competencias de sus egresados son aquellos que promueven experiencias de aprendizaje profesional situado, con posibilidad de aplicar conocimientos y habilidades de liderazgo, junto con integrar teoría y práctica en el contexto real (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019. p. 54-55).

La oportunidad para la formación de líderes escolares que sugiere esta aseveración, invita a quienes les formamos, al desafío de planificar programas, cursos, tareas o cualquier experiencia de aprendizaje en liderazgo, de manera contextualizada al ejercicio directivo, y con ello, un reto aún mayor relativo al diseño de una evaluación de estos conocimientos, habilidades y competencias que evalúe efectiva y formativamente, el desempeño y/o impacto en su organización escolar.

El presente estudio da cuenta de la sistematización de aprendizajes profesionales que desarrollan miembros de equipos directivos de la Región Metropolitana (Chile) en el curso Gestión Curricular del postgrado en Liderazgo en Organizaciones Escolares impartido por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La iniciativa surge como una experiencia inmersiva de aprendizaje profesional de miembros de equipos directivos, donde se invita a reflexionar en torno a los desafíos de gestionar el currículo con foco en la promoción de aprendizajes profundos en sus establecimientos. En este sentido cobra importancia la idea de un liderazgo pedagógico que tiene en mente -y como propósito moral- el aprendizaje escolar (Sharratt, 2016), al tiempo que una gestión que posibilita el monitoreo, comprensión y acompañamiento de los aprendizajes escolares y profesionales.

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

## 2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO

En el último tiempo el liderazgo pedagógico ha cobrado importancia como un factor significativo para el mejoramiento educativo, conforme tras la enseñanza en el aula, corresponde al factor de mayor influencia en el aprendizaje estudiantil (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019). Este elemento que proporciona un puente entre la eficiencia y mejora de cada escuela y la política educativa tendiente a la equidad y calidad educativa es indispensable para contribuir a mejorar las condiciones en las que ocurre la enseñanza y el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

La investigación sobre mejora educativa releva cómo líderes escolares tienen la misión de crear condiciones que permitan el desarrollo profesional de docentes para impactar con ello, en la promoción de aprendizajes de calidad, tanto a nivel académico, como en términos de desarrollo de habilidades intra e interpersonales de estudiantes. Con ello, establecer espacios y condiciones de desarrollo profesional docente, principalmente sustentado en el trabajo colaborativo y la reflexión profesional. Esta incidencia -que es indirecta- se relaciona principalmente con la motivación, el compromiso, las capacidades y las condiciones de trabajo del profesorado (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019).

La estrecha relación entre liderazgo pedagógico y aprendizaje implica considerar este tipo de liderazgo como catalizador de las capacidades de cada organización. Razón por la cual se vuelve imperativo que líderes escolares conozcan y comprendan lo que sucede en sus escuelas, con el fin de tomar decisiones estratégicas tendientes a la reducción de brechas de aprendizaje estudiantil, pero también el desarrollo de capacidades docentes al interior de su organización (Aravena, 2022). Solo así, podrá propiciarse un aprendizaje organizacional que contribuya a estructuras más horizontales y la distribución del liderazgo entre los diversos actores, una cultura de aprendizaje, innovación y compromiso con una visión compartida (Contreras, 2016), pero también, de “focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables” (Robinson, 2011. p. 124), es decir, comprometiendo a la comunidad con un propósito moral y valores pedagógicos tendientes a una responsabilización compartida por el aprendizaje y la calidad de la enseñanza.

En concordancia, la política educativa nacional ha permeado en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) un liderazgo con foco pedagógico conceptualizado a partir de una serie de prácticas enmarcadas en cinco dimensiones que permiten a equipos directivos gestionar efectivamente el aprendizaje escolar y el desarrollo profesional en sus docentes, estas son:

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- Desarrollando las capacidades profesionales.
- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar

En su conjunto estas prácticas permiten a los líderes escolares poseer un referente concreto respecto cómo gestionar y transformar la cultura enseñanza y aprendizaje de sus establecimientos, al tiempo que una orientación para disponer y desplegar sus capacidades a fin de alcanzar un alto liderazgo pedagógico (MBDLE, 2015).

### **Gestionando el curriculum para aprender en profundidad.**

La necesidad de aprender profundamente cada vez cobra más sentido en nuestros contextos escolares, superando la lógica de la mera reproducción o de la adquisición de conocimientos acumulativos. Es así como surge la imperiosa necesidad de un cambio educativo que invite a aprender para desenvolvemos autónomamente en un mundo cada vez más complejo. Una propuesta, corresponde a la promovida por el aprendizaje profundo, un aprendizaje de calidad que nos acompaña de por vida, permitiéndonos liderar el proceso de aprendizaje y desenvolvemos exitosamente ante cualquier desafío, gracias a la adquisición de competencias globales aplicables más allá del aula; en el mundo real; a saber: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico (Quinn, McEachen, Fullan, Gardner y Drummy, 2021)

Para que las competencias promovidas por el aprendizaje en profundidad y sus dominios; cognitivo, intra e interpersonal; puedan desarrollarse efectivamente en las aulas, se requiere de condiciones a nivel organizacional que lo permitan. La unidad básica donde se produce -o no- el aprendizaje, es el núcleo pedagógico, es decir, la relación entre docente, estudiante y contenido, pues es aquí donde se encuentra el corazón de la mejora (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019). Razón por la cual, los líderes escolares necesitan construir y consensuar junto a pares, una visión de aprendizaje, capaz de movilizar creencias y expectativas en torno a esta.

La gestión pedagógica y curricular provee herramientas, condiciones y estrategias concretas para que el liderazgo pedagógico cobre vida y, las metas y sentidos declarados en cada proyecto educativo, de una manera contextualizada, puedan evidenciarse definiendo qué y cómo aprenderá el estudiantado, promoviendo con ello, que el currículum prescrito e implementado, sea efectivamente aprendido (Volante et. al., 2015; MBDLE, 2015). Para ello, el acompañamiento pedagógico y apoyo a las prácticas docentes, por medio de estrategias como la mentoría, la observación y retroalimentación de aula, son fundamentales tanto para mejorar la calidad de la enseñanza y con ello; desarrollar profesionalmente a los docentes; como para impactar en el aprendizaje del estudiantado, propiciando experiencias donde las competencias globales sean efectivamente aprendidas y adquiridas.

### **3. INDAGACIÓN COLABORATIVA: DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PROFESIONAL**

Para el desarrollo de una experiencia inmersiva de aprendizaje con líderes escolares que aprenden en sus propios contextos, se propuso el desarrollo de un trabajo de indagación, con el fin de posibilitar la reflexión de estos en la tarea de gestionar el aprendizaje en sus instituciones. Por este marco metodológico se comprende una forma de investigar colectiva y participativamente, cuyos focos son las prácticas profesionales de docentes y directivos, para comprender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Pino, González y Ahumada, 2018), permitiendo así, dialogar y analizar evidencias de aprendizaje de estudiantes, examinar prácticas de enseñanza. Al tiempo que, construir propósitos comunes y con ello, mejorar el aprendizaje del estudiantado (Quinn et. al., 2021).

La experiencia se lleva a cabo en el marco del curso “Gestión Curricular” del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares que imparte la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, sede Santiago, durante el año lectivo 2023. La población está conformada por todos los participantes del curso, que corresponden a ocho miembros de equipos directivos de establecimientos públicos y particulares-subsuccionados; seis corresponden a mujeres y dos, a hombres. Los cargos que desempeñan en su respectivo establecimiento corresponden a: sostenedor/a (1), sub-director/a (1), inspector/a (1), orientador/a (1) y jefe/a de unidad técnico-pedagógica (4).

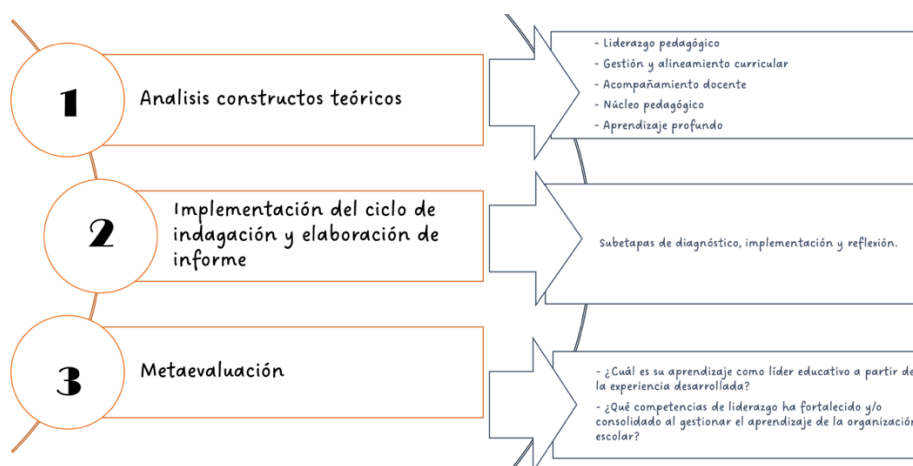
Esta experiencia de aprendizaje buscó la inmersión, indagación y comprensión de las prácticas de gestión del aprendizaje que desarrollan en sus contextos, a partir de cada uno de sus roles y áreas en las que se desempeñan. En este sentido, se plantea a modo de motivación la pregunta inicial:

¿Cuáles son las creencias, capacidades y prácticas que deben existir en nuestro establecimiento para que promueva el aprendizaje profundo?

La experiencia de indagación se realiza en tres grandes etapas, tomando como referencia las tres primeras fases propuestas por el ciclo de investigación colaborativa de Quinn et. al. (2021), donde se contempla una “evaluación y diagnóstico” en torno a metas y expectativas de aprendizaje, el “diseño” e “implementación” de estrategias y experiencias de aprendizaje, finalizando con una etapa de “medición, reflexión y cambio”, en torno a la aplicación de instrumentos para evaluar el progreso y desarrollo de competencias globales por parte del estudiantado. Etapa que para el presente trabajo se sustituyó por un proceso de metaevaluación por parte de los líderes escolares, dado el acotado tiempo de aplicación con el cual se contó.

Tal como se presenta en la figura 1, las subetapas se desarrollan de la siguiente forma:

**Figura 1**



*Fuente:* elaboración propia.

- a. **Análisis de constructos teóricos:** esta etapa consistió en la lectura, discusión y análisis de referentes teóricos, que junto a la exposición directa y plenarios de reflexión permitieron conceptualizar los constructos: “liderazgo pedagógico”, “gestión curricular”, “alineamiento curricular”, “núcleo pedagógico” y “aprendizaje profundo”, conceptualizándolos y poniéndolos en discusión con el Marco de la Buena Enseñanza (2015), específicamente en lo plantado en la dimensión: “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje” y sus propias prácticas de gestión.
- b. **Implementación del ciclo de indagación y elaboración de informe:** la segunda etapa está compuesta por subetapas que se desarrollaron de manera paralela al desarrollo del curso:

La primera subetapa solicitó analizar dos documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y pauta de observación de aula, junto con un consejo de profesores/as, con el fin de responder si ¿los valores declarados en el PEI y evidenciados en la pauta de observación y el consejo de profesores promueven una cultura centrada en el aprendizaje, que estimule la necesidad de aprender tanto de estudiantes, como de profesores?

La segunda subetapa consistió en implementar el acompañamiento -observación y retroalimentación- a un/una docente para identificar el tipo de aprendizaje que desarrollan los y las estudiantes en la clase y con ello, analizar por medio de las siguientes preguntas cómo se alinea -o no- el curriculum prescrito, implementado y aprendido:

- ¿Cómo interactúan los componentes del núcleo pedagógico?
- ¿Los y las estudiantes desarrollan competencias globales/habilidades del siglo XXI?
- ¿Cuál es la brecha existente entre lo planificado, implementado y efectivamente aprendido en la clase?

- Por último, se solicitó una evaluación como líder pedagógico donde se invitó a responder la siguiente pregunta:
- ¿Cómo iniciaría/profundizaría un ciclo de desarrollo profesional docente para promover el alineamiento curricular con foco en el desarrollo de competencias globales y el aprendizaje profundo de sus estudiantes?
- c. **Metaevaluación:** para finalizar el curso se planteó dos preguntas que los participantes tuvieron que responder para reflexionar en torno a su aprendizaje profesional y desarrollo de competencias como líderes pedagógicos, estas son:
  - ¿Cuál es su aprendizaje como líder educativo a partir de la experiencia desarrollada?
  - ¿Qué competencias de liderazgo ha fortalecido y/o consolidado al gestionar el aprendizaje de la organización escolar?

#### 4. PRINCIPALES APRENDIZAJES

En el siguiente apartado se presenta los hallazgos de esta experiencia de aprendizaje, a partir de lo declarado por los líderes escolares. Se ha sintetizado y extraído las principales ideas de su reflexiones.

El primer hallazgo corresponde a un elemento que surge de manera espontánea y da cuenta de tensiones propias de la gestión del aprendizaje y las dificultades u obstaculizadores que plantean los directivos al liderar pedagógicamente sus comunidades.

“El Liceo tiene buenas prácticas docentes, pero éstas son aisladas y el equipo de gestión no ha podido establecer una dirección, fruto de una visión compartida de mejora sostenida en el tiempo, que sea elaborada por toda la comunidad” (D1).

“Esta experiencia me ha posibilitado comprender que mi escuela no está totalmente alineada a las nuevas visiones o comprensiones del aprendizaje, lo que implica repensar y transformar mis prácticas; y las de mis pares. Para promover el desarrollo profesional docente es imperativo diversificar las estrategias (de acompañamiento) que se utilizan actualmente, que se limitan a la observación y retroalimentación de clases” (D2).

(...) “en este caso que el centro del problema de mi establecimiento es que el foco no está puesto en los aprendizajes de los estudiantes, y menos un aprendizaje profundo” (D4).

(...) Otro aspecto relevante por consensuar y actualizar es la pauta de observación de clases, puesto que debe centrarse como ya se ha mencionado anteriormente en las actividades que realizan los estudiantes para mantener el foco en los aprendizajes” (D6).

Un segundo hallazgo corresponde a la comprensión de las prácticas concretas que requiere un liderazgo pedagógico y con ello, la necesidad de gestionar una comunidad que aprende, a partir de una visión compartida, aspecto clave para movilizar prácticas docentes y con ello, aumentar las posibilidades de aprender profundamente por parte de estudiantes.

“Construir visiones compartidas es un atributo del liderazgo escolar, en este caso para discutir y construir una visión de aprendizaje compartida por toda la comunidad” (D4).

“Creo que se vuelve necesario que el equipo directivo trabaje con un enfoque pedagógico” (D5).

“Es necesario tomar propuestas en común para definir los principios pedagógicos y curriculares que definirán el PEI, para así establecer prácticas y rutinas comunes y transversales para el desarrollo de las competencias globales tanto en docentes como estudiantes (...) esto permitirá a docentes y directivos la identificación de prácticas y capacidades efectivas de enseñanza y aprendizaje que poseen las y los profesores de la organización escolar” (D7).

“(…) avanzar en tener un modelo pedagógico, que defina qué, cómo y para qué aprenden nuestros estudiantes, considerando los elementos propios del contexto social de nuestro establecimiento” (D8).

Un tercer hallazgo corresponde a la necesidad de trabajar colaborativamente y promover la confianza relacional en la comunidad docente. Estos miembros de equipos directivos valoran positivamente esta habilidad para la gestión del aprendizaje, la innovación y la construcción de caminos de mejora.

“La confianza del equipo directivo en los docentes, la confianza es uno de los requisitos para la innovación educativa y para distribuir el liderazgo” (D1).

“Que la colaboración y confianza son elementos básicos para que los líderes escolares puedan generar las condiciones para el aprendizaje profundo en sus establecimientos” (D4).

“(…) Crear o buscar estrategias que acerquen a los docentes a trabajar de manera colaborativa e interdisciplinaria, brindando espacios de Consejos Técnicos para dicha labor” (D5)

“Entre las condiciones que líderes escolares requieren para promover un desarrollo profesional docente que se traduzca en innovación y mejoramiento de prácticas pedagógicas para la promoción de aprendizajes más complejos encontramos espacios de colaboración y confianza relacional para implementar, evaluar y retroalimentar tanto individual como colectivamente las prácticas” (D6).

“En primer lugar planificar y organizar instancias de diálogo, reflexión con las y los docentes, para ello es necesario modificar el enfoque de los consejos de profesores, a través de la implementación de una metodología de trabajo colaborativo, en donde las sesiones sean intencionadamente para el trabajo de propuestas, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la construcción conjunta de conocimientos y la toma de decisiones” (D7)

El último hallazgo da cuenta de los aprendizajes desarrollados y competencias de liderazgo promovidas por esta experiencia formativa, las cuales se focalizan principalmente, en prácticas de acompañamiento docente y gestión del aprendizaje escolar.

“A modo de reflexión, y sobre los aprendizajes adquiridos a través del presente trabajo, en primer lugar, señalar la metodología como un aprendizaje nuevo y de gran utilidad para proponer mejoras escolares.

En segundo lugar, destacar la importancia que ha significado entender lo relevante de poner el foco en los aprendizajes antes que, en el proceso de enseñanza, visibilizando muchas prácticas que no iban en línea de considerar lo medular, es decir, el aprendizaje de las y los estudiantes y que este sea de tipo profundo” (D3).

“Después de realizar este análisis, considero que, me ayudó a desarrollar una visión más completa respecto a lo que se necesita para generar una cultura que va en constante búsqueda de la mejora y de aprendizaje profundo. Antes no consideraba relevante el factor del trabajo colaborativo entre pares, ahora me doy cuenta según la literatura y los datos que ese es un elemento esencial para la reflexión pedagógica la cual también es un elemento importante que ahora llevo conmigo en mis prácticas de observación y retroalimentación, gracias a ese aprendizaje en concreto y a lo investigado y analizado, mis reuniones de retroalimentación han mejorado considerablemente, he podido guiar de manera más efectiva lo que quiero lograr con los profesores con los cuales trabajo, y he conseguido que, acorde a las conclusiones que se generan en la reflexión, se genere un cambio directo en el aula. Definitivamente mis habilidades de líder se han visto favorecidas y fortalecidas” (D6).

“Me permitió identificar las brechas que existe en la alineación curricular del establecimiento a través del diagnóstico y la reflexión, en forma y tiempo, de las prácticas pedagógicas y curriculares que implementan algunos docentes del Liceo. También me permitió, pensar, planificar y promover acciones concretas que permitan plantear estrategias que transformen el enfoque del aprendizaje que se están desarrollando actualmente en el establecimiento para así asegurar una enseñanza de calidad a través del aprendizaje profundo” (D7).

“Mis competencias de liderazgo se han fortalecido y consolidado dentro de la práctica realizada” (D8).

## **5. CONCLUSIONES**

Los directivos escolares que participan de la experiencia de aprendizaje articulan y dan sentido en su gestión, a los aspectos que la política educativa y la investigación; nacional e internacional relativa al liderazgo y la gestión pedagógica y curricular; plantean como claves para la mejora de las trayectorias de aprendizaje escolar. Siendo sus principales hallazgos, aquellos relativos a la creación de condiciones para un acompañamiento y desarrollo profesional tendiente al desarrollo de capacidades docentes, de manera situada, por medio de la construcción de espacios cada vez más colaborativos y propicios para la reflexión de la práctica pedagógica. Tal

como declaran, evidencian una complejización de sus habilidades para liderar pedagógicamente sus organizaciones escolares. Propiciando a su vez, una mejor percepción de la efectividad de la gestión y el liderazgo, si esta posee un foco pedagógico y, además, considera como una responsabilidad compartida que aprender en profundidad sea un imperativo en sus comunidades. Razón por la que se vuelve clave para la formación de estas competencias, que líderes escolares indaguen y aprendan en y desde su quehacer cotidiano.

Para finalizar, es relevante considerar la oportunidad de seguir desarrollando y complejizando esta experiencia de aprendizaje, por medio de mayor acompañamiento en el proceso de investigación y reflexión, al otorgar herramientas concretas para diagnosticar, diseñar e implementar, así como también, incorporando la participación de otros actores del proceso, como docentes o estudiantes en la reflexión, por ejemplo. Pero, sobre todo, al evaluar el impacto en la mejora de los aprendizajes estudiantiles y los desempeños docentes, al desarrollar una experiencia de aprendizaje situada como esta.

## 6. REFERENCIAS

- Aravena, F. (2022). *Más aprendizaje y menos enseñanza: Hacia un liderazgo pedagógico en la escuela*. En: Guidi, F. y Leiva, M. (Eds.). *Formación de directivos escolares: Una mirada desde la Interdisciplinariedad* (125-142). Altazor.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar-2/>
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Pont, B., Nusche D. & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>

- Quinn, J.; McEachen, J.; Fullan, M.; Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Herramientas atractivas. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Fundación educacional Arauco.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(2), 96-108. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445>

# LOMLOE. LA APUESTA GLOBAL POR UNA ESCUELA INCLUSIVA

Manuel Enrique Lorenzo Martín <sup>1</sup>  
Pepa Haba García <sup>2</sup>  
José Fernández Cerero <sup>3</sup>  
Carmen Rocío Fernández Fernández <sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en la construcción de una sociedad justa, equitativa e inclusiva. En este contexto, la Ley Orgánica 3/2020, más conocida como LOMLOE, representa un hito importante en el panorama educativo español. Este capítulo se centrará en cómo la LOMLOE ha hecho una apuesta integral por la implementación de la escuela inclusiva en España. Esta nueva ley, ha introducido una serie de cambios significativos en el sistema educativo español con el objetivo de promover una educación inclusiva. Por ejemplo, reconoce la diversidad como un valor inherente a la humanidad y busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, capacidades o circunstancias, tengan las mismas oportunidades para desarrollar plenamente su potencial.

Este capítulo explorará en profundidad cómo la LOMLOE está impulsando la implementación de la escuela inclusiva en España. Analizaremos las principales disposiciones de la ley que promueven la inclusión, así como los desafíos y oportunidades que presenta su implementación. También examinaremos las implicaciones de esta ley para los profesionales de la educación y para la sociedad española en general.

## 2. MÉTODO

Este estudio adoptará un enfoque mixto para analizar la apuesta de la LOMLOE por la escuela inclusiva. La metodología se dividirá en dos partes principales: el análisis de la ley y el análisis de las referencias bibliográficas de autores importantes.

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla

<sup>4</sup> Universidad de Granada

En primer lugar, se realizará un análisis exhaustivo de la Ley Orgánica 3/2020, o LOMLOE. Este análisis implicará una revisión detallada de los textos legales, con especial atención a las secciones que hacen referencia a la educación inclusiva. Se identificarán y examinarán las disposiciones clave que promueven la inclusión, y se discutirán sus implicaciones para la práctica

También llevaremos a cabo un análisis de las referencias bibliográficas de autores importantes en el campo de la educación inclusiva. Se buscarán argumentos y evidencias que respalden la apuesta de la LOMLOE por la escuela inclusiva.

El objetivo de este enfoque mixto es proporcionar una visión completa y equilibrada de la apuesta de la LOMLOE por la escuela inclusiva. Al combinar el análisis de la ley con el análisis de las referencias bibliográficas, este estudio podrá ofrecer una perspectiva única y valiosa sobre este importante tema.

### **3. REFERENCIAS LEGALES A LA ESCUELA INCLUSIVA**

A lo largo de la L.O. 3/2020 encontramos numerosísimas referencias a la escuela inclusiva (de forma explícita, 30). Así, incluso desde su preámbulo se nombra la escuela inclusiva en primer lugar desde una perspectiva de igualdad de género.

Nos habla la ley de una serie de principios que la vertebran, y que buscan *“la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008”*.

Vincula también esta escuela para todos a la aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), gracias a cuyos principios aparece la obligación de ofrecer a los estudiantes diversas formas de representación, acción y expresión, así como diferentes maneras de interactuar con la información presentada.

También explicita que el currículum debe diseñarse desde una perspectiva inclusiva y universal, de forma que facilite la adquisición de competencias y que valore además la diversidad.

Habla de las primeras etapas educativas como momentos clave para la inclusión, pues si llegamos a implementar una atención personalizada al alumnado, mejoraremos en la prevención de dificultades de aprendizaje y se podrán atender de forma temprana aquellas barreras que se detecten.

La vuelta de los Programas de Diversificación Curricular se justifica desde esta misma perspectiva de crear escuelas inclusivas, que estarán orientados a la obtención del título de ESO por parte de aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades por el itinerario convencional.

Más relevante aparece la vinculación de LOMLOE a la escuela inclusiva cuando leemos su postura ante el alumnado con necesidades educativas especiales o necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEE y ACNEAE), al que hay que atender bajo las siguientes premisas: *“los*

*principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado”.*

Nos refiere también a los colectivos en riesgo o vulnerables y su relación con el sistema educativo y la escuela inclusiva. Así, nos dice que para promover la equidad en el sistema educativo, las autoridades educativas deben (para personas, grupos, contextos sociales y regiones que se encuentren en una situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural) eliminar las barreras que restringen su acceso, presencia, participación y aprendizaje. De esta manera, se busca garantizar ajustes razonables basados en las necesidades individuales y proporcionar el apoyo necesario para promover su máximo desarrollo educativo y social. Así, se asegura que todos puedan tener acceso a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Como vemos, la educación inclusiva impregna todos y cada uno de los elementos de esta nueva ley de educación. Incluye a todas las etapas y busca que todo el alumnado tenga acceso a un proceso igualitario, equitativo y que no discrimina a ninguno de ellos bajo ningún concepto, tomando las medidas que así sean necesarias o fomentando programas educativos que garanticen esta escuela inclusiva.

Es clave en la consecución de todas estas premisas, la correcta aplicación del Diseño Universal del Aprendizaje, que se estructura en base a tres principios y que aparece como una de las principales novedades en esta nueva ley.

Para finalizar esta sección, es importante destacar que la Ley Orgánica 3/2020, también conocida como LOMLOE, respalda decididamente la educación inclusiva. Esta ley ve la educación como una herramienta esencial para asegurar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades y el crecimiento económico. Se enfoca en eliminar las barreras que limitan el acceso, la presencia, la participación o el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Y así lo establece incluso el propio Portal del Sistema Educativo Español (Educagob) cuando explicita que el objetivo último de esta ley es: *“establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos”.*

La LOMLOE, en definitiva, nos presenta una educación inclusiva y democratizada, que implica a los diferentes actores del proceso enseñanza aprendizaje.

#### **4. RELACIÓN DE LA LEGISLACIÓN CON LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS RELEVANTES**

Muchos autores han hablado, antes o después de la aprobación de la Ley 3/2020 sobre los diferentes aspectos antes descritos. Por lo tanto, lo explicitado en dicha norma no es fruto de la casualidad o el capricho y forma parte de una tendencia pedagógica que busca el asentamiento

de sistemas educativos inclusivos en la mayor cantidad de países posibles. Los autores anteriores a la publicación de la Ley han servido como inspiración a la misma y los que la analizan a posteriori, dan fe de este firme paso que damos hacia un sistema educativo inclusivo.

Así podemos encontrar autores previos a la LOMLOE como Cast (2011) que nos hablan ya del Diseño Universal del Aprendizaje y de cómo hace falta que se cumplan dos premisas para que éste sea un marco científicamente válido y aplicable a la realidad educativa de las aulas:

a) Se debe proporcionar diversidad en la forma en que se presenta la información, en los métodos de respuesta y demostración de habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes, así como en las estrategias para fomentar su compromiso con su propio aprendizaje.

b) Se deben eliminar las barreras en la enseñanza al ofrecer adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y al mantener altas expectativas de rendimiento para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidades y aquellos cuya competencia en el idioma de instrucción pueda ser limitada.

Grandes referencias como Dewey (2001) hablaban también de cómo puede realizarse mediante una educación democrática, donde la escuela sirva como el principal lugar de interacción en un entorno pluralista y respetuoso. Esta perspectiva fomentará la participación de toda la comunidad educativa, promoviendo la comunicación y apreciando la diversidad como un activo valioso. Por lo tanto, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado como nuevo paradigma (LOMLOE, 2020) es una forma de implicar a los actores y crear un ambiente más inclusivo y repleto de oportunidades.

Elizondo en 2020 nos habla también por ejemplo de que la escuela, como institución que refleja la sociedad y está intrínsecamente ligada a ella, tiene la responsabilidad de abordar las diversas realidades que enfrenta. Debe evitar el aislamiento social y académico, así como la segregación, y superar las barreras que puedan limitar el aprendizaje. Esto se logra mediante la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas.

Autores posteriores a la promulgación de la norma como Delgado Valdivieso (2023), cada individuo tiene un estilo único de aprendizaje: algunos aprenden mejor escuchando, otros viendo, otros practicando, o utilizando una combinación de estas habilidades. Por esta razón, es fundamental aprovechar las fortalezas e intereses individuales de los estudiantes para satisfacer sus necesidades educativas y reconocer los diferentes tipos de inteligencia según la teoría de las inteligencias múltiples. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) implica la planificación desde el inicio, de manera intencional y sistemática, de todos los elementos del currículo (fines, objetivos, métodos, materiales y evaluación) para abordar estas diferencias individuales. El desafío no radica en modificar o adaptar el currículo para unos pocos de manera especial, sino en hacerlo efectivo mediante el desarrollo de pautas y estrategias basadas en tres principios fundamentales. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco teórico-práctico que promueve la práctica docente desde una perspectiva inclusiva. Esta estrategia didáctica busca facilitar la flexibilización del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible que los profesionales educativos en cada institución

se preparen en este enfoque. A pesar de ser una estrategia fundamental en las aulas, existen muchos docentes que desconocen su alcance y potencialidad o simplemente no han sido formados en cómo aplicar el DUA a su aula.

También creemos importante rescatar, referencias a que la aplicación de todas estas premisas que ofrecen la LOMLOE o los grandes autores de referencia, requieren de proporcionar formación sobre convivencia y educación intercultural a los actores educativos (estudiantes, docentes y familias). Así conseguiremos enriquecer los centros educativos, promoviendo el desarrollo efectivo de escuelas inclusivas e interculturales (García y Osoro, 2021).

## 5. CONCLUSIONES

La escuela inclusiva en España, respaldada por la Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOE, es un modelo educativo que promueve la igualdad de oportunidades y el bienestar para todos los estudiantes. Este enfoque se centra en eliminar las barreras que limitan el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa y cultural.

La educación inclusiva en España se esfuerza por proporcionar adaptaciones y apoyos adecuados, manteniendo altas expectativas de rendimiento para todos los estudiantes. En resumen, la educación inclusiva en España, guiada por la LOMLOE, es un compromiso firme con la equidad y la igualdad de oportunidades, buscando garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Se trata de un enfoque holístico que busca transformar el sistema educativo en su conjunto para que pueda responder a la diversidad de los estudiantes. Esto implica cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y aprender juntos en el mismo entorno.

Por último, es importante destacar que se requerirá de la formación de los diferentes actores implicados en el proceso (docentes, alumnado, familias y resto del contexto educativo) para que estas bonitas y correctas ideas se transformen en un día a día inclusivo en las aulas españolas.

## 6. REFERENCIAS

- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Elizondo, C (2020). *Hacia La inclusión educativa en La Universidad. Diseño Universal para El Aprendizaje y La Educación De Calidad*. Editorial Octaedro.

García, M., y Osoro, J. M. (2021). Territory and treatment of diversity: The case of the Communities of Cantabria, Asturias, Andalusia, and Valencia (Spain). *International Journal of intercultural Relations*, 84, 181-190.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, del 30 de diciembre de 2020.

ONU. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Portal del Sistema Educativo Español (2023). Ley de Educación. *Educagob*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/lomloe/ley.html>

# PRINCIPALES TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA NUEVA ADMINISTRACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

María Verónica Leiva-Guerrero<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 1975 la educación pública chilena inició un proceso de municipalización, consolidado en la reforma educativa de los años ochenta, configurándose un sistema educativo con una lógica de mercado (Villalobos, 2015), que fue manifestando progresivamente diversos nudos críticos que llevaron a cuestionar la anhelada educación de calidad para todos y todas. Durante el retorno a la democracia, los gobiernos de transición introdujeron reformas parciales con el fin de integrar mayores regulaciones al mercado educacional, reformas que no lograron revertir las consecuencias de un sistema educativo que tendía a la profundización de las desigualdades (García-Huidobro y Bellei, 2003) y la segregación escolar (Valenzuela et al., 2010; Bellei, 2013), produciendo un profundo malestar social que se manifestó críticamente en la llamada “Revolución Pingüina” (Bellei et al., 2010) y las posteriores protestas estudiantiles del año 2011.

Habiendo llegado un punto de no retorno ante la evidencia concreta del fracaso del modelo mantenido hasta entonces, el país inicia una serie de reformas (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2015a) y creación de estándares (MINEDUC, 2015b, MINEDUC, 2020a), con el propósito de plantear un sistema que permitiese mayor equidad y la entrega de una educación de calidad. En el año 2017 se aprueba la ley 21.040 que crea la Nueva Educación Pública (NEP), nuevo sistema que funciona a través de la Dirección de Educación Pública (DEP) y establece la desmunicipalización progresiva de la educación por medio de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La razón fundamental de esta modificación estructural es el aumento de la brecha de aprendizajes entre establecimientos públicos, subvencionados y particulares (Bellei, 2018; Chávez et al., 2011), lo que se tradujo en una disminución drástica de la matrícula que pasó de un 57% en 1996 a un 36,5% en 2016, dejando establecimientos al borde del cierre por

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

falta de estudiantes (Maureira y Horn, 2018). Al respecto, Donoso et al., plantea el desprestigio que se inicia en la educación pública, instalándose una percepción de incapacidad de cumplimiento de las expectativas sociales de la misma.

Pese a que varios autores coinciden en que esta reforma de la Nueva Educación Pública no necesariamente implica un abandono de las lógicas de mercado en la educación (Donoso-Díaz et al., 2019; Arredondo et al., 2021), el cambio en la arquitectura política del sistema propuesto constituye una reestructuración sin precedente en el panorama internacional (Uribe et al., 2019; Sanfuentes y Garretón, 2019).

Los SLEP se constituyen con el objetivo de articular las políticas y normativas nacionales y regionales; desarrollar las capacidades en los establecimientos a través de acompañamiento y desarrollo profesional; apoyar la gestión administrativa y financiera de los establecimientos; y vincular la comunidad educativa e instituciones del entorno (MINEDUC, 2017). En la actualidad existen quince SLEP activos que han ido progresivamente instalándose en el territorio nacional, proceso que no ha estado exento de problemáticas y conflictos que han llevado incluso a la reevaluación de los plazos de la puesta en marcha de la ley (Aranda y Rivera, 2021).

Dada la magnitud sin precedentes de la reestructuración que implicaba este cambio, ya en la antesala de la implementación de los SLEP se advertían algunos desafíos. Zoro et al., (2017) identificaron 12 desafíos que se avizoraban para la transformación de los liderazgos intermedios, entre los que destacan: el construir la misión y visión de los SLEP estratégicamente; transformar culturalmente las comunidades para movilizar capacidades y recursos (Maureira y Horn, 2018) constituir equipos profesionales interdisciplinarios; desarrollar planes de desarrollo profesional docente con mirada territorial (Solar et al., 2017) contextualizar el currículum; articular una gestión pedagógica en consideración de todos los niveles y tipos de establecimientos; y diseñar un sistema de monitoreo y evaluación (Donoso et al., 2018).

Ante este escenario surge la necesidad de contar con información que permita identificar y caracterizar las mayores tensiones y desafíos para los/las Directores/as de los centros escolares adscritos a los primeros SLEP, de modo de aportar a la política educativa en el establecimiento de trayectorias de desarrollo respecto de la gestión organizacional y curricular, la participación, la coherencia territorial-local, la comunicación y coordinación de esta nueva administración de la educación.

## **2. MÉTODO**

Para dar cumplimiento al objetivo planteado, se propone un diseño mixto cuantitativo-cualitativo, que combina encuestas web y entrevistas cualitativas en profundidad. Tanto las encuestas como las entrevistas cualitativas serán aplicadas a directores de centros escolares. Se utilizará un diseño de secuenciación explicativa en dos fases, iniciando con la producción de datos cuantitativa y sucedida por lo cualitativo (Creswell, 2005).

### **Producción de datos cuantitativos**

Se elaboró y aplicó una encuesta en modalidad web (Dillman et al., 2016). Se elaboró una primera versión del instrumento basada en las recomendaciones de la literatura. Esta versión fue sometida a validación de juicio de expertos (Cohen y Swerdik, 2001). Posteriormente se aplicó a una muestra piloto, que fue sometida a un análisis de confiabilidad. A partir de esto, se redactó la versión final.

La encuesta consideró la operacionalización de la siguiente información:

- Variables sociodemográficas (región, escuela, sexo, edad, cargo, años en el cargo).
- Mayores tensiones y desafíos que se han generado a partir del proceso de desmunicipalización y traspaso de los centros escolares a los Servicios Locales de Educación, ítems elaborados ad hoc para el presente estudio.

### **Producción de datos cualitativos**

Para profundizar en los hallazgos cuantitativos de la encuesta sobre tensiones y desafíos de la nueva administración pública, se aplicó una etapa cualitativa de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron coordinadas previo consentimiento informado de los participantes. Se realizaron en modalidad on-line, mediante plataforma zoom y tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Posteriormente fueron transcritas para su análisis.

### **Participantes**

En la producción de datos cuantitativos la población en estudio consideró a Directores/as de centros escolares pertenecientes a 4 Servicios Locales de Educación, que comenzaron a funcionar el año 2018. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por accesibilidad y consideró en esta primera fase a 126 Directores/as de centros escolares, de la totalidad de 252 pertenecientes a los 4 Servicios Locales.

En la fase cualitativa, se trabajó con 9 escuelas de los Servicios Locales. Se consideraron como criterio de selección la accesibilidad, es decir los directores/as de los centros que se mostraron dispuestos a participar de esta fase de entrevista.

### **Procedimiento de Análisis**

Los datos cuantitativos fueron consolidados en una base de datos para su posterior tratamiento. El análisis de datos se realizó con los softwares estadísticos SPSS. Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas de tendencia central y distribución (Aldenderfer y Blashfield, 1984).

La información cualitativa se procesó a través de un análisis de contenido de tipo temático (Valles, 1999; Bardín, 1986). Se consideraron tanto categorías deductivas como inductivas. Las primeras se derivaron de la literatura revisada como también de los hallazgos de la etapa cuantitativa. Las categorías inductivas consideraron los descubrimientos realizados en la etapa cualitativa (Mayring, 2000). Debido al volumen de información que implicó las entrevistas, se

construyó un libro de códigos (Macqueen et al., 1998) que orientó el trabajo grupal de análisis. Para realizar el análisis de datos cualitativos se utilizó el software Atlas ti (Friese, 2019).

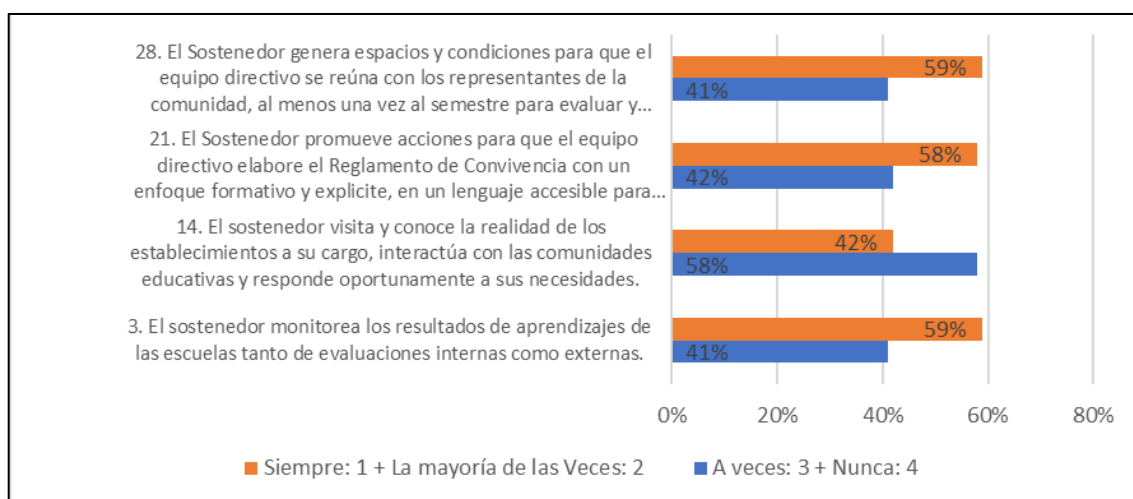
### 3. RESULTADOS

#### Tensiones para los directores/as de centros escolares con la nueva administración de bajo los SLEP

La encuesta y entrevista aplicada a los directivos escolares arrojó que las mayores tensiones que han debido enfrentar los directores/as de los centros escolares pertenecientes a los Servicios Locales de Educación, son la gestión de recursos humanos, materiales y financieros, de la convivencia escolar, autonomía de los directores, participación de la comunidad educativa, visibilidad del sostenedor SLEP y mecanismos de monitoreo de los aprendizajes. Como se observa en las Figuras 1 y 2.

**Figura 1**

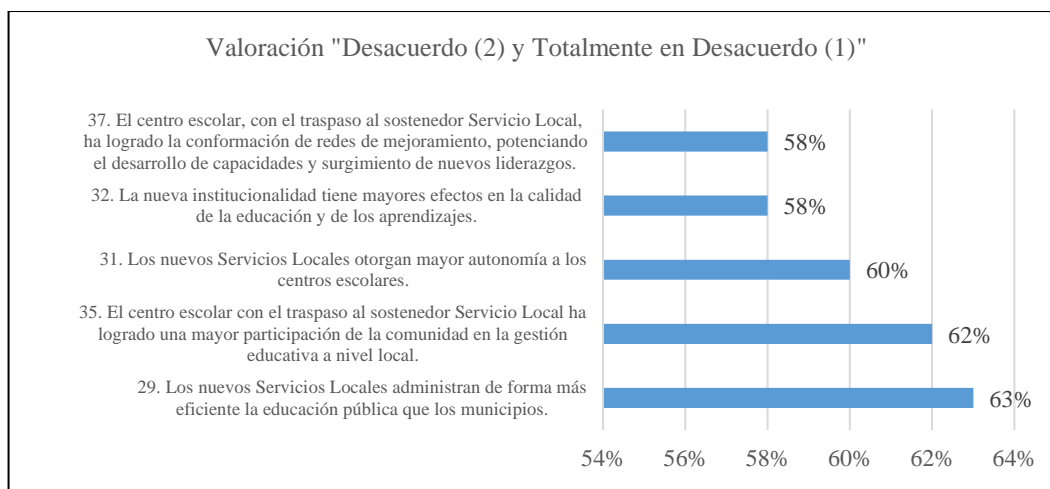
*Indicadores menos valorados por Directores/as en Encuesta*



*Nota.* Elaboración Propia

**Figura 2**

*Desacuerdos sobre la gestión de los Servicios Locales de Educación Pública*



*Nota.* Elaboración Propia

El más alto porcentaje de desacuerdo corresponde a que Servicios Locales no estarían administrando de forma más eficiente la educación pública que el antiguo administrador Municipio. Al profundizar en este aspecto en la entrevista, los directores y directoras señalan que la mayor tensión ha sido la gestión de recursos humanos, financieros y materiales, por la burocracia y celeridad del Servicio Local de Educación.

*... El servicio local es súper burocrático y no resuelve las cosas con prontitud. Ellos compran lo que ellos quieren, en los tiempos que ellos quieren (DIPC1).*

*La gestión de recursos es un tema que tenemos hoy en día. El trámite es muy engorroso... (DIAR1).*

*Todo el tema administrativo y de remuneraciones, yo creo que ahí estamos al debe. Siento que hay que potenciar más los equipos jurídicos, para apoyar este tema (DIPC2).*

Además, en la gestión de recursos humanos se declaran tensiones referidas a la dotación de personal, aumento de licencias médicas, lo que dificulta los procesos formativos en los centros escolares, al no disponer del personal en términos de cantidad, tiempo y calificación. Los Asistentes de la Educación también surge como tensión al presentar vacíos en la ley sobre su retiro y desvinculación.

*Me contratan a alguien haciendo el reemplazo solamente por la hora de clase (...), pero ellos no ven que, aunque está haciendo un reemplazo tiene que participar en todas las actividades del colegio (DIAR2).*

*Otra problemática es la cantidad de licencias médicas que subió. Pienso que ahí hay una falencia en el sentido de que no descuentan a la gente. Imagínate, yo tengo tías que llevan como tres años con licencia (DIBA3).*

*Actualmente, el docente, el asistente de la educación está respaldado por la ley, haga bien o no haga bien su trabajo. Nosotros hacemos acompañamiento, tratamos de movilizar a los profesores,*

*entendiendo que no todos tienen el mismo nivel técnico, y eso nos ha dado los resultados, pero qué significa eso, un desgaste tremendo para para mi equipo de gestión (DPC1).*

Otro aspecto que plantean los directores/as con mayor desacuerdo (62%), se refiere a la participación, es decir con el traspaso de los centros escolares a los Servicios Locales no se ha logrado un mayor involucramiento a la comunidad educativa en los temas educativos, estos señalan:

*La participación no está, porque no es participación que te digan en una reunión hicimos esto y esto otro, no, eso no es participación. Entonces la participación es escasa, casi nula, yo diría casi nula, nula en los Servicios Locales (DIPC1).*

*...queremos trabajar en un sistema participativo, en donde las comunidades están involucradas en el quehacer, porque cuando la comunidad se involucra, además protege su escuela. (DIBA1).*

Finalmente, el tema de la autonomía de los Directores/as sigue estando presente en la nueva administración de los Servicios Locales de Educación, al respecto declaran la poca toma de decisión que tienen en la gestión de recursos humanos, financieros y en la gestión del cambio en los centros escolares.

*... autonomía los directores no tenemos, o sea, deberíamos ser más autónomos en la toma de decisiones, por ejemplo, no podemos contratar reemplazos...(DIAR2).*

*Como directora al postular a la SLEP aspiraba poder hacer un muy buen uso de los recursos en el sentido genuino de la ley SEP, pero me pegué contra la pared al no tener la autonomía, porque la manera en que está diseñada la política de educación pública coarta las opciones de los SLEP para poder hacer un financiamiento y un manejo del presupuesto real y efectivo (DIAR3).*

*El tema está aquí, que estos cambios, que se necesita, (...), muchas veces no son tomados en cuenta, (...) no tenemos poder de decisión para estos cambios (DIPC1).*

### **Principales Desafíos para los Directores/as Escolares con la nueva administración SLEP**

Al preguntar en la entrevista a los directores/as sobre cuáles son los mayores desafíos que tienen los Servicios Locales en la administración de la Educación Pública, estos se refieren a cuatro aspectos claves:

#### **1. Mejorar en la gestión administrativa**

*Si yo le veo desde el punto de vista del recurso, efectivamente hay una bajada mucho más rápida desde los municipios, que tiene que ver también con las platas del municipio. Este es un tema de gestión, de administración de la persona que está a cargo, pero el Servicio Local tiene una estructura administrativa que no permite que los dineros, las cosas que se requieren comprar lleguen inmediatamente (DIBA1).*

#### **2. Conocimiento de la realidad local y del territorio por parte de los SLEP, sobre todo por la lejanía de algunos centros escolares, para brindar cobertura en los apoyos y requerimientos.**

*En el territorio, las escuelas tienen dinámicas y contextos muy distintos, es imposible homogeneizar las acciones desde el Servicio Local, es fundamental, primero, que conozcan el territorio, que es mucho más amplio ahora, y las características de este dónde están insertas las escuelas para atender oportunamente nuestras necesidades (DIAR3).*

3. Promoción de la recreación y vida saludable en las comunidades escolares, para atender las condiciones profesionales tan desafiantes de la actualidad, la sobrecarga, el agobio ante el aumento de licencias médicas de los profesores/as y equipos directivos de las escuelas.

*Nadie nos preguntó como estábamos, cómo estaban los equipos, como estaba en general la comunidad, si necesitábamos algo, cómo estábamos con el tema de la articulación con redes, si los consultorios nos estaban aceptando las derivaciones, como lo estábamos haciendo, si estábamos abriendo... haciendo convenios con centro de atenciones psicológicas. Cómo se promueve el equilibrio emocional, las condiciones actuales, que son difíciles, pero no se gestionan actividades recreativas, de esparcimiento a nivel local, sí, para lograr los equilibrios (DIBA1).*

4. Mecanismos de monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje para evidenciar los reales avances y desafíos de los aprendizajes.

*En el Monitoreo de los aprendizajes y la enseñanza los Servicios Locales se tienen que hacer presentes, porque si no la educación no va a cambiar nunca. La educación pública no va a cambiar nunca y ya con este rezago pedagógico de dos años que hubo en las pandemias, esto, hay más camino que recorrer en educación (DIPC2).*

*Nos llenan de documentos, de datos estadísticos, pero nunca hay un análisis, una reflexión colegiada, intencionada del Servicio Local sobre esos datos estadísticos, tampoco hay (DIRH1).*

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los directores/as de los centros escolares adscritos a los SLEP en estudio, son consistentes en manifestar las tensiones que han experimentado en el ejercicio de su cargo, principalmente lo referido a la gestión administrativa, y la disposición oportuna de recursos humanos, materiales y financieros. Se debe generar mayor autonomía en los directores/as en este ámbito. Garretón et al., (2022), evidencia en los relatos de los entrevistados de su estudio la misma tensión de “recursos financieros y organizacionales de los SLEP” (p. 15). Uribe, et al., (2019), plantea el desconocimiento de los procesos de gestión por parte de los SLEP como nudo crítico. Harris & Jones (2017), señalan que los SLEP, son los encargados de promover el cambio hacia la mejora, generando las condiciones y capacidades para ello. Dentro de estas condiciones estarían las de gestión (Uribe et al., 2017). Finalmente, sobre esta tensión, Bellei (2018) plantea que los SLEP adoptaron procedimientos menos flexibles y más burocráticos, por las regulaciones de administración del Estado.

Sobre la tensión de planteamientos y regulaciones de la convivencia escolar, se concluye que, si bien existen ciertas directrices sobre el trabajo con distintas redes en los territorios de los

SLEP, y dentro de estas la de encargados de convivencia escolar, este estudio da cuenta de la falta de un trabajo más profundo con las comunidades escolares de forma directa y no solo a partir los encargados de convivencia escolar. Al respecto, Ascorra et al., (2020), evidencia que existe una amplia variabilidad de la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores nacionales. Al mismo tiempo, los resultados comparativos muestran diferencias significativas respecto a las horas de dedicación, tamaño de los equipos y capacitación en convivencia escolar. Lo anterior destaca la necesidad de contar con sostenedores que dispongan del tiempo y personal necesarios, y que tengan formación especializada en convivencia escolar para lograr los cambios requeridos por la reforma (p. 1).

Con relación a la tensión del nivel de involucramiento de los SLEP con los distintos actores de las comunidades escolares se observa que los SLEP, no han fomentado el vínculo con la presencia en los centros, a través de espacios de participación en niveles resolutivo y propositivo, que inviten a todos a la reflexión conjunta para la toma de decisión hacia la mejora. Al respecto, Leiva et. al. (2022), en un estudio realizado en 53 escuelas públicas, evidencia que la participación es pasiva del tipo informativa o consultiva. Uribe, et al., (2019), es coincidente con esta tensión, ya que evidencia pocos espacios de participación, “con un involucramiento menor entre profesores, estudiantes y apoderados en el proceso de instalación de los SLEP” (p. 146).

El monitoreo efectivo del currículum aprendido por los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes para su desarrollo y fortalecimiento profesional, también forma parte de las preocupaciones para los directores. Según Leiva et al., (2022), los directivos visualizan el monitoreo “como un proceso complejo, con orientación a la supervisión y con la única finalidad de establecer la cobertura curricular” (p. 96).

Finalmente, ante estas tensiones la Nueva Educación Pública tiene grandes desafíos, en términos de crear condiciones y capacidades en los distintos actores de las comunidades escolares y de los propios SLEP. Pero, estas condiciones y capacidades deben cimentarse primero en el entramado propio de cada escuela, desarrollando confianzas, trabajo colaborativo, participación activa y una cultura de altas expectativas, que genere sanos espacios de trabajo profesional, apropiación e identidad con el territorio.

## 5. REFERENCIAS

- Aldenderfer, M., y Blashfield, R. (1984). *Cluster analysis*. Sage Publications.
- Aranda, M. y Rivera, M. (2021). *Resumen Ejecutivo. Estudio de planificación de la segunda etapa de implementación de la Ley 21.040*. Santiago: Centro de políticas públicas. UC.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325 - 345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C.; Contreras, C y Valenzuela, J.P. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago: Universidad de Chile.

- Bellei, C. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago. LOM Ediciones.
- Cohen, R. & Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. McGrawHill. México.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Chávez, R., Parra, V., y Villagra, M. (2011). *Reflexiones sobre la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile. Facultad de Economía y Negocios.
- Dillman, D., Smyth, J. y Christian, L. (2016). Internet, Phone, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 154,161-165.
- Donoso, S., Díaz, G., y Benavides, N. (2018). Propuesta de indicadores para la educación pública local chileno. *Cuadernos de pesquisa*, 48(170), 1062-1087. <https://doi.org/10.1590/198053145524>
- Donoso, S., Reyes, D., Pincheira, G., y Arias, O. (2019). La Ejecución del Gasto del Nuevo Sistema de Educación Escolar Pública en Chile 2018-2019: Disonancias entre la letra y el espíritu de la reforma. *Propuesta educativa*, 2(52), 41-56. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852019000200005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000200005)
- Friese, S. (2019) *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications Ltd.
- García-Huidobro, J., y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Maureira, F., y Horn, A. (2018). Nueva institucionalidad para la educación pública en Chile. Procesos formativos para nuevos actores. *Cuaderno de educación*, 79, 1-12. Recuperado de: [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos\\_educacion\\_79/documentos/articulo\\_79.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_79/documentos/articulo_79.pdf)
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MINEDUC (2011) Ley 20529 *Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. 11 de agosto de 2011.
- MINEDUC (2015a) Ley 20845 *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. 29 de mayo de 2015.
- MINEDUC (2015b) *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Minuta Ley Sistema de Educación Pública*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Sanfuentes, M., y Garretón, M. (2019). Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. Nota *COES de política pública*, 18, 1-15. Recuperado de: [https://coes.cl/wp-content/uploads/19\\_Dilemas-](https://coes.cl/wp-content/uploads/19_Dilemas-)

organizacionales-en-la-gestacion-de-un-nuevo-sistema-de-gobernanza-territorial-para-la-educacion-escolar-publica-de-Chile.pdf

- Solar, H., Treviño, E., San Martín, E., y Ayala, P. (2017). *Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y Servicios Locales de Educación*. En C. d. UC. Propuestas para Chile, 75 - 104. Santiago: PUCCh.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar Uribe, M.; Valenzuela, J. Núñez, I.; Hernández, C.; Anderson, S. y Cuglievan, G. (2019). El primer año de los servicios locales de educación pública: reflexiones desde la voz de los actores. Chile: Informe Técnico N° 6. Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la mejora escolar.
- Valenzuela, J., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2010). *Segregación escolar en Chile*. En S. Martinic, y G. Elacqua, ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, 209 - 229. Santiago: Unesco-Santiago- PUCCh.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Villalobos, C. (2015). *El campo educativo en Chile postdictadura (1990-2013): continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación*. En A. Bazzi, Democracia versus Neoliberalismo 25 años de neoliberalismo en Chile, 159-178. Santiago: ICAL.
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Una mirada desde los actores y las experiencias internacionales sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación*. Informe Técnico No. 8 LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

# COMPETENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA LA PARTICIPACIÓN ONLINE

José-Antonio Martínez-Domingo<sup>1</sup>  
Marta Montenegro-Rueda<sup>2</sup>  
Carmen-Rocío Fernández-Fernández<sup>1</sup>  
Yosbanys Roque-Herrera<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea, las redes sociales se han vuelto omnipresentes hasta el punto de ser elementos indispensables en la vida diaria. Desde compartir momentos significativos con seres queridos hasta establecer conexiones profesionales y participar en debates sobre diversos temas de interés, las redes sociales han modificado radicalmente la manera en que nos comunicamos, interactuamos y nos mantenemos informados. No obstante, esta ubicuidad de las redes sociales también ha resaltado la necesidad imperiosa de adquirir competencias específicas para participar de manera segura y efectiva en este entorno digital.

El concepto de competencia digital abarca una serie de destrezas que capacitan a los individuos para utilizar la tecnología digital de manera eficiente y responsable con el fin de satisfacer sus necesidades personales, profesionales y sociales. En el contexto de las redes sociales, estas habilidades son esenciales para navegar por un universo digital en constante cambio y afrontar los desafíos y oportunidades que se presentan en este dinámico entorno.

La competencia digital es de suma importancia en la era actual, y es esencial que la educación en este campo se considere una prioridad. Las instituciones educativas, incluyendo las escuelas, juegan un papel vital en impartir estas habilidades desde una edad temprana. Es imprescindible que los programas de estudio integren la educación en competencia digital,

---

1 Universidad de Granada.

2 Universidad de Sevilla.

3 Universidad Nacional de Chimborazo.

garantizando que los alumnos no solo adquieran habilidades para manejar la tecnología, sino que también entiendan las consecuencias éticas, sociales y legales de su utilización.

Además, la educación en competencia digital no debe restringirse al entorno escolar. Los padres, tutores y otros adultos a cargo también deben participar activamente en la enseñanza de estas habilidades. Esto implica dialogar con los niños sobre cómo actuar de forma segura y responsable en línea, así como establecer normas y expectativas claras para el uso de la tecnología en casa.

En última instancia, la competencia digital es una habilidad que se debe cultivar a lo largo de la vida, requiriendo un aprendizaje y desarrollo constante. A medida que la tecnología sigue avanzando a un ritmo rápido, también lo hacen los desafíos y oportunidades que esta presenta. Por lo tanto, es crucial que todos, sin importar su edad o nivel de habilidad, se comprometan a mantenerse actualizados con las últimas tendencias y avances en el campo digital.

En este apartado, profundizaremos en la competencia digital en la era de las redes sociales, examinando detalladamente las habilidades requeridas para participar de manera efectiva en este amplio panorama digital. Desde la alfabetización digital básica hasta la gestión de la identidad digital y la evaluación crítica de la información en línea, analizaremos cómo estas competencias son fundamentales para una participación segura y constructiva en las redes sociales. Además, abordaremos los retos y las oportunidades que emergen en este contexto, resaltando la importancia de desarrollar estas habilidades para navegar exitosamente en el mundo digital contemporáneo.

## **2. COMPETENCIA DIGITAL: DEFINICIÓN Y CONTEXTO**

Para entender la competencia digital en el ámbito de las redes sociales, resulta esencial contar con una definición precisa de esta habilidad. La competencia digital se refiere a la capacidad de emplear tecnologías digitales de manera eficiente y efectiva para lograr objetivos personales, profesionales y sociales. Dentro de este marco, se engloban destrezas como la alfabetización digital, la comunicación en línea, la gestión de la identidad digital, la seguridad en internet y el pensamiento crítico respecto a la información en la red (Carballo-Ruiz, 2023). Estas habilidades se tornan fundamentales para participar de manera segura y constructiva en plataformas como Facebook, Twitter e Instagram, entre otras.

En la actualidad, la competencia digital ha adquirido una relevancia creciente en la sociedad, donde el acceso a internet y el uso de dispositivos digitales son ubicuos. Las redes sociales han modificado la dinámica de la comunicación, la interacción y el intercambio de información, generando tanto nuevas oportunidades como desafíos para los usuarios en línea. En este contexto cambiante, la competencia digital emerge como una habilidad esencial para navegar con éxito en un mundo digital en constante evolución.

En el contexto actual, marcado por la ubicuidad de las redes sociales y la digitalización de la sociedad, la competencia digital se ha vuelto un aspecto esencial para participar de manera

efectiva en el mundo en línea. Con la generalización del acceso a internet y la proliferación de dispositivos digitales, se ha transformado la manera en que nos comunicamos, interactuamos y compartimos información. Las redes sociales han jugado un papel fundamental en esta transformación, facilitando la conexión entre personas de diversas partes del mundo y proporcionando plataformas para expresar ideas, opiniones y vivencias (Berrones-Yaulema et al., 2023).

No obstante, esta creciente dependencia de las redes sociales también ha puesto de manifiesto la importancia de desarrollar habilidades específicas para navegar de manera segura y positiva en este entorno digital. La capacidad de emplear tecnologías digitales de manera eficiente y efectiva se ha vuelto imprescindible para lograr metas personales, profesionales y sociales en la era de las redes sociales. Este conjunto de habilidades digitales abarca desde nociones básicas de alfabetización hasta la capacidad de discernir críticamente sobre la información en línea, siendo esencial para una participación segura y constructiva en plataformas como Facebook, Twitter e Instagram.

### **3. HABILIDADES NECESARIAS PARA LA PARTICIPACIÓN ONLINE EN REDES SOCIALES**

Así pues, diversos aspectos cruciales discutidos por Ahumada-Tello (2023) se despliegan a continuación.

En primer lugar, la alfabetización digital se erige como un pilar fundamental en un mundo cada vez más digitalizado y caracterizado por la omnipresencia de las redes sociales. Esta competencia abarca la habilidad de utilizar herramientas digitales de manera eficaz, lo que implica no solo comprender los fundamentos del funcionamiento de las redes sociales, sino también poseer la destreza para navegar por ellas con fluidez y comprensión. La alfabetización digital va más allá de simplemente saber cómo abrir una cuenta en una red social o publicar una actualización de estado; también incluye comprender conceptos más avanzados como la configuración de la privacidad, la gestión de contactos y la interacción con contenido multimedia.

En segundo lugar, la comunicación online adquiere una relevancia aún mayor en un entorno digital donde las interacciones sociales se han trasladado mayormente a plataformas en línea. La habilidad para comunicarse de manera efectiva no se limita únicamente a la redacción de mensajes, sino que abarca una serie de destrezas que van desde la expresión clara y concisa hasta el manejo adecuado del tono y el lenguaje. En un entorno donde las interacciones se desarrollan predominantemente a través de texto, emojis y multimedia, es esencial poseer habilidades para interpretar y transmitir mensajes de manera efectiva. Esto implica saber redactar mensajes que sean claros y comprensibles, así como también responder adecuadamente a comentarios y participar de manera constructiva en conversaciones en línea.

Asimismo, la gestión de la identidad digital cobra una importancia creciente con el aumento exponencial del uso de las redes sociales. Esta práctica engloba una serie de acciones

destinadas a salvaguardar nuestra reputación y privacidad en el mundo digital. La gestión de la identidad digital abarca desde mantener perfiles profesionales actualizados en plataformas como LinkedIn, hasta controlar la información que compartimos en nuestras redes sociales personales y proteger nuestra privacidad mediante la configuración adecuada de las opciones de seguridad y privacidad de nuestras cuentas. Además, implica ser conscientes del impacto que nuestra presencia en línea puede tener en la percepción que otros tienen de nosotros, tanto a nivel personal como profesional.

Por otro lado, la seguridad en línea se convierte en una prioridad en un entorno digital donde la privacidad y la seguridad son constantemente amenazadas. Esta competencia engloba una serie de prácticas destinadas a proteger nuestra información personal y salvaguardar nuestra privacidad en el mundo digital. Esto incluye desde crear contraseñas seguras hasta verificar la autenticidad de los sitios web y protegernos contra el phishing y otros tipos de ataques cibernéticos. Además, implica ser conscientes de los riesgos y amenazas en línea y tomar medidas proactivas para proteger nuestra seguridad y bienestar en el mundo digital.

Finalmente, el pensamiento crítico sobre la información en internet adquiere una importancia crucial en la era de las noticias falsas y la desinformación. Esta habilidad implica discernir entre la verdad y la falsedad, identificar fuentes confiables, verificar la precisión de la información y analizar el sesgo y la credibilidad de las fuentes. Además, implica desarrollar habilidades para tomar decisiones informadas sobre lo que compartimos y consumimos en internet, contribuyendo así a la construcción de un entorno digital más seguro y confiable para todos los usuarios.

#### **4. DISCUSIÓN DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN REDES SOCIALES**

En este contexto dinámico, es crucial identificar tanto los retos como las oportunidades que implica la competencia digital en las redes sociales. Por un lado, estas ofrecen numerosas ocasiones para establecer conexiones, compartir contenido e integrarse en comunidades virtuales. Desde la creación de redes profesionales hasta el impulso de causas sociales y políticas, las redes sociales pueden ser herramientas poderosas para el empoderamiento individual y colectivo. Asimismo, brindan acceso a una amplia variedad de recursos educativos y culturales, facilitando el aprendizaje y la exploración en el ámbito digital.

Por otro lado, la creciente dependencia de las redes sociales también presenta desafíos en términos de competencia digital. El riesgo de adicción, la exposición al ciberacoso y la pérdida de privacidad y seguridad son solo algunos de los desafíos que enfrentan los usuarios en este entorno digital. Además, la difusión de desinformación y noticias falsas en línea plantea nuevos desafíos para la evaluación crítica de la información, requiriendo habilidades para distinguir entre hechos y opiniones y verificar la autenticidad de las fuentes.

Por tanto, las redes sociales han revolucionado la forma en que nos conectamos, compartimos información y nos relacionamos en línea. Aunque estas plataformas ofrecen

numerosas ventajas, también plantean desafíos significativos en términos de competencia digital, estos quedan indicado en estudios como lo de y se desarrollan seguidamente, (Llivi-puma-Pasato, 2023; Mels et al., 2023; Montecé-Seixas et al., 2023).

Desafíos:

1. Posible adicción a las redes sociales: la estructura adictiva de muchas plataformas sociales y la constante disponibilidad de contenido pueden llevar a un uso excesivo y poco saludable de las redes sociales, afectando negativamente la productividad y el bienestar de los usuarios.
2. Riesgo de acoso y bullying en línea: las redes sociales proporcionan un terreno fértil para comportamientos negativos como el acoso, el bullying y la difamación. Esto puede tener consecuencias graves para la salud mental y emocional de las personas afectadas.
3. Preocupaciones sobre privacidad y seguridad: a medida que compartimos más información personal en línea, aumenta el riesgo de violaciones de privacidad y seguridad. Los datos personales pueden ser utilizados sin consentimiento, lo que puede conducir a la suplantación de identidad y otros problemas de seguridad.

Oportunidades:

1. Desarrollo de redes profesionales: las redes sociales son una herramienta invaluable para establecer y expandir redes profesionales, buscar oportunidades laborales y compartir conocimientos con colegas de todo el mundo.
2. Acceso a recursos educativos: las plataformas sociales ofrecen acceso a una amplia gama de recursos educativos, desde tutoriales y cursos en línea hasta grupos de estudio y debates académicos.
3. Participación en causas sociales y políticas: las redes sociales permiten a los usuarios participar activamente en causas sociales y políticas, compartiendo información relevante, organizando eventos y promoviendo el cambio social.

## 5. CONCLUSIONES

En la sociedad moderna, las redes sociales se han vuelto elementos esenciales en la vida cotidiana, transformando completamente la forma en que nos comunicamos, interactuamos y nos mantenemos informados. Sin embargo, esta amplia presencia de las redes sociales también ha resaltado la importancia crítica de adquirir habilidades específicas para participar de manera segura y eficaz en este entorno digital. Asimismo, la competencia digital en la era de las redes sociales es esencial para una participación efectiva y segura en el mundo digital. A pesar de los desafíos que presenta, también brinda oportunidades para utilizar las redes sociales de manera positiva y constructiva. Por tanto, es imprescindible que personas de todas las edades y ámbitos de la vida desarrollen estas habilidades para navegar con éxito en el mundo digital actual y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las redes sociales.

El concepto de competencia digital abarca una serie de habilidades que capacitan a las personas para utilizar la tecnología digital de manera efectiva y responsable, con el fin de satisfacer sus necesidades personales, profesionales y sociales. En el contexto de las redes sociales, estas habilidades son esenciales para navegar por un mundo digital en constante cambio y enfrentar los desafíos y oportunidades que surgen en este entorno dinámico.

Desde el conocimiento básico de tecnología digital hasta la gestión de la identidad en línea y la evaluación crítica de la información en la web, estas competencias son cruciales para participar de manera segura y constructiva en las redes sociales. Sin embargo, junto con estas habilidades, también surgen desafíos significativos en términos de competencia digital.

Por un lado, las redes sociales ofrecen oportunidades únicas para establecer conexiones, compartir contenido e involucrarse en comunidades virtuales. Desde el establecimiento de redes profesionales hasta la participación en causas sociales y políticas, estas plataformas pueden ser herramientas poderosas para el empoderamiento individual y colectivo. Además, brindan acceso a una amplia gama de recursos educativos y culturales, facilitando el aprendizaje y la exploración en el ámbito digital.

Por otro lado, la creciente dependencia de las redes sociales también plantea desafíos importantes, como el riesgo de adicción, la exposición al acoso en línea y la preocupación por la privacidad y la seguridad en línea. Además, la difusión de desinformación y noticias falsas presenta nuevos desafíos para evaluar críticamente la información en línea, subrayando la necesidad de habilidades para discernir entre hechos y opiniones y verificar la autenticidad de las fuentes.

En resumen, aunque las redes sociales ofrecen oportunidades excepcionales para la conexión y el intercambio, también requieren que los usuarios desarrollen habilidades digitales sólidas para navegar de manera segura y efectiva en este entorno digital en constante cambio. Es crucial abordar tanto los desafíos como las oportunidades que surgen en este contexto para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos asociados con el uso de las redes sociales.

## **6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES**

Conceptualización: CRFF, MMR; Metodología: JAMD, MMR; Análisis Formal: JAMD; Investigación: JAMD, CRFF; Recursos: MMR; Curación de datos: JAMD, CRFF; Escritura (borrador original): JAMD, YRH; Escritura (revisión y edición): JAMD, CRFF; Visualización: JAMD, YRH; Supervisión: CRFF, YRH.

## 7. REFERENCIAS

- Ahumada-Tello, E. (2023). Redes Sociales y Competencias Digitales en la Gestión de Felicidad de Emprendedores Tecnológicos. *ANDULI*, 23, 159-176. <http://doi.org/10.12795/anduli.2023.i23.09>
- Berrones-Yaulema, L. P., Tapia-Brito, D. Y., Bautista-Samaniego, J. A., & Moposita-Vásquez, D. D. (2023). Explorando el aprendizaje ubicuo: Características, desafíos y experiencias en la era digital. *Domino de las Ciencias*, 9(2), 1875-1895. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3382>
- Carballo-Ruiz, E. A. (2023). Modelos educativos asociados a competencias digitales para la formación de docentes en la educación superior. *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación-REDISED*, 4(2), 41-52. <https://bitly.ws/3hdxN>
- Llivipuma- Pasato, A. R. (2023). Competencias docentes tic para la formación de las ciencias sociales de los estudiantes del bachillerato. *Revista Oratores*, 1(19), 203–216. <https://doi.org/10.37594/oratores.n19.1185>
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>
- Montecé-Seixas, E. R., Suárez-Acebo, E. D., Vega-Núques, M. E., & Loor-Albán, J. S. (2023). Recursos educativos digitales para la educación universitaria. *RECIMUNDO*, 7(3), 152-163. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7\(3\).sep.2023.152-163](https://doi.org/10.26820/recimundo/7(3).sep.2023.152-163)



# REDES VIRTUALES, CONEXIONES REALES: POTENCIANDO LA COLABORACIÓN ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

Dra. Olga Lucía Agudelo Velásquez <sup>1</sup>  
Dr. Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro <sup>2</sup>  
Dr. Oruam Cadex Marichal Guevara <sup>3</sup>  
Dr. William René Reyes Cabrera<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta participación en el simposio es destacar la importancia de las redes virtuales en el contexto académico e investigativo, lo que se hará a partir de un caso de éxito inspirador en este ámbito, como es la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas, conocida como RIILPE y los productos académicos y de investigación derivados de esta red.

La RILPE surge como una iniciativa colaborativa entre académicos, investigadores y profesionales de la educación en Iberoamérica con el objetivo de promover el liderazgo educativo y compartir prácticas exitosas en el ámbito escolar y universitario. Esta red ha sido un verdadero ejemplo de cómo las redes virtuales pueden potenciar la colaboración académica a nivel regional e internacional.

Durante esta comunicación, exploraremos el impacto y los logros alcanzados por la RILPE (Marichal et al., 2019), desde su enfoque como red virtual, así como los productos académicos y de investigación que han surgido de esta colaboración. Desde publicaciones académicas, congresos, seminarios y webinars, hasta proyectos de investigación colaborativa, en donde la RIILPE ha generado una amplia gama de recursos que han enriquecido la práctica educativa y contribuido al avance del conocimiento en el campo del liderazgo educativo.

---

<sup>1</sup> Universidad Andrés Bello, Chile ( desde Colombia)

<sup>2</sup> Fundación Investiga Chiloé, Chile.

<sup>3</sup> Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

<sup>4</sup> Universidad Autónoma de Yucatán, México

A lo largo de esta presentación, se abordan los aspectos clave de este tipo de redes, explorando su estructura, sus actividades y las herramientas más destacadas. Además, se analiza cómo se han aprovechado las oportunidades y se han enfrentado los desafíos para establecer conexiones significativas entre profesionales de la educación en toda la región iberoamericana, fomentando el intercambio de ideas, experiencias y recursos.

Finalmente se compartirán conclusiones y recomendaciones que buscan recoger las lecciones aprendidas de esta y otras experiencias de redes virtuales, esperando que esta comunicación sirva como una fuente de inspiración y recordatorio del poder transformador de las redes virtuales en la promoción de la colaboración académica e investigativa.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS REDES VIRTUALES**

Las redes virtuales, en el contexto académico e investigativo, se refieren a plataformas y entornos en línea que permiten la conexión y colaboración entre investigadores, académicos y estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, que en todo caso, apuntan al fomento de la colaboración y creación de redes, una de las dimensiones del liderazgo promulgados por la UNESCO (2023). Estas redes pueden incluir sistemas de gestión del aprendizaje, redes sociales académicas, repositorios digitales, foros de discusión, entre otros recursos tecnológicos.

La importancia de las redes virtuales en la colaboración académica e investigativa radica en varios aspectos clave (Salinas, 2003):

**Acceso a la Información:** Las redes virtuales ofrecen acceso a una amplia gama de recursos académicos, incluyendo artículos de revistas, libros electrónicos, bases de datos y materiales. Esto facilita la búsqueda y el intercambio de información relevante para la investigación y la enseñanza.

**Comunicación y Colaboración:** Las redes virtuales proporcionan herramientas de comunicación en tiempo real, como correo electrónico, videoconferencias y mensajería instantánea, que permiten a los investigadores y académicos colaborar de manera efectiva a pesar de las distancias geográficas. Esto promueve la interacción y el intercambio de ideas entre colegas de todo el mundo.

**Coautoría y Colaboración en Proyectos:** Las redes virtuales facilitan la formación de equipos de investigación multidisciplinarios y colaborativos. Los investigadores pueden compartir recursos, datos y conocimientos, y colaborar en proyectos conjuntos, lo que fomenta la innovación y el avance en sus respectivos campos de estudio.

**Visibilidad y Networking:** Participar en redes virtuales aumenta la visibilidad de la investigación y el trabajo académico, lo que puede conducir a oportunidades de colaboración, financiamiento y reconocimiento. Además, permite establecer contactos con colegas de ideas afines y construir una red profesional sólida (Salinas, 2016).

Desarrollo Profesional: Estas redes ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional continuo, como webinars, cursos en línea, y comunidades de práctica. Esto permite a los investigadores y académicos mantenerse actualizados sobre los últimos avances en sus campos y mejorar sus habilidades y competencias.

En un estudio realizado por Prieto et al. (2013), se destaca que las redes virtuales ofrecen un espacio para compartir conocimientos, experiencias y recursos entre investigadores y académicos, lo que promueve la colaboración y la innovación en la investigación y la enseñanza. Además, un artículo de Palloff y Pratt (2005) sugiere que las redes virtuales promueven la construcción de comunidades de aprendizaje en línea, donde los participantes pueden compartir ideas, reflexionar sobre la práctica y colaborar en proyectos conjuntos.

### **3. CASO DE ÉXITO/ BUENAS PRÁCTICAS:**

Después de analizar el contexto de las redes virtuales, es necesario presentar casos de éxito y ejemplos de buenas prácticas en las cuales se usaron dichas redes para potenciar la colaboración académica e investigativa. Y que mejor que el proyecto *Escenarios de aprendizaje apoyados en TIC: Diseño y contextualización de estrategias pedagógicas para los ambientes de aprendizaje disponibles*, estudio internacional perteneciente a la Red Iberoamericana de investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE) para mostrar la contribución al avance de la investigación, la generación de conocimiento y el desarrollo académico.

Este proyecto, que ha finalizado su fase 1 y se encuentra en el desarrollo de la fase 2, tiene como objetivo principal generar estrategias metodológicas que permitan el uso efectivo de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC disponibles en las instituciones educativas. Sin embargo, dada la diversidad de contextos, se propone un enfoque colaborativo. En primer lugar, se busca reconocer y caracterizar los escenarios tecnológicos presentes en las instituciones educativas. En segundo lugar, se pretende analizar el uso actual de estos escenarios y sugerir otras posibilidades mediante la implementación de metodologías activas.

Ya se ha publicado un artículo que expone la descripción de los contextos y escenarios TIC, las fases desarrolladas, las metodologías propuestas, los recursos utilizados, así como la información captada y analizada. Todo ello es producto de un cuestionario online completado por 618 docentes procedentes de más de seis países, y analizado por investigadores asociados a RIILPE a través de Universidades de España, Cuba, Chile, Colombia, México y Guatemala. Hay otros artículos en proceso de publicación en donde se comparan los resultados de Colombia y Guatemala y en donde se muestran los resultados de tecnología específicas como los dispositivos móviles y su uso en las instituciones educativas de España (Velásquez et al. 2023)

Con los resultados de la segunda fase se pretende aportar al uso efectivo de cada uno de los escenarios TIC identificados a través de Webinar, propuestas de formación, de foros y otras publicaciones, orientadas a contribuir a la introducción de tecnologías en los procesos formativos, abriendo así nuevas posibilidades para investigaciones futuras en el campo de la educación.

La idea inicial del proyecto, pasando por su gestión y posterior presentación de resultados, tiene su punto de encuentro en RIILPE, desde allí se lideró la convocatoria de expertos internacionales interesados en el proceso y la planificación y distribución de responsabilidades, así como el diseño, validación de instrumentos, recolección de datos y su posterior análisis y publicación, se gesta desde esta red que de manera virtual dispone recursos y talento humano de calidad que de manera presencial sería muy difícil convocar ( Barrientos et al. 2022).

#### **4. HERRAMIENTAS Y PLATAFORMAS TECNOLÓGICAS**

Existen diversas herramientas y plataformas tecnológicas que enriquecen el trabajo de redes virtuales como RIILPE, facilitando la colaboración y la comunicación entre investigadores y académicos.

Un sitio web puede ser una herramienta invaluable para compartir información, recursos y noticias relevantes dentro de una red virtual como RIILPE. Puede servir como un punto centralizado de acceso a documentos importantes, eventos próximos, enlaces a recursos útiles y perfiles de miembros de la red. Un sitio web bien organizado puede ayudar a centralizar y organizar la información relevante para los miembros de la red, al ser accesible en línea, un sitio web permite a los miembros de la red acceder a información importante desde cualquier lugar y en cualquier momento. Además, puede ayudar a promover la red y aumentar su visibilidad, atrayendo nuevos miembros, colaboradores y socios potenciales. En el caso de RIILPE su sitio web está en <https://rilpe.org/>.

WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea ampliamente utilizada que permite la comunicación en tiempo real a través de mensajes de texto, voz, imágenes y videos. Puede ser una herramienta valiosa para la comunicación informal y rápida dentro de una red virtual ya que permite una comunicación rápida y directa entre los miembros de la red, lo que facilita la coordinación de actividades, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Los grupos de chat de WhatsApp pueden ser creados para diferentes equipos, proyectos o temas dentro de la red, lo que facilita la comunicación y colaboración entre sus miembros. WhatsApp puede utilizarse para enviar notificaciones y recordatorios sobre eventos importantes, plazos de entrega, reuniones y otras actividades relevantes dentro de la red.

Plataformas de Videoconferencia como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, permiten realizar reuniones y conferencias virtuales en tiempo real, con la posibilidad de compartir pantalla, colaborar en documentos y realizar grabaciones. Facilitan la comunicación cara a cara entre investigadores y académicos, permitiendo discusiones más interactivas y la realización de presentaciones en línea.

Redes Sociales Académicas como es el caso de ResearchGate, Academia.edu, Mendeley, Google academic, permiten a los investigadores crear perfiles académicos, compartir publicaciones, conectarse con colegas, seguir temas de interés y participar en comunidades de investigación, facilitando la colaboración y la comunicación al proporcionar un espacio virtual

para compartir investigaciones, recibir comentarios de colegas y establecer colaboraciones internacionales.

Plataformas de Colaboración en archivos como Google Drive, Microsoft OneDrive, Dropbox, permiten la creación, edición y colaboración en documentos en línea, con la posibilidad de trabajar de forma simultánea en tiempo real que permiten la creación y revisión conjunta de documentos, como artículos de investigación, informes y presentaciones.

Herramientas de Gestión de Proyectos como Trello, Asana, Basecamp o Excel, ayudan a organizar y gestionar proyectos de investigación, asignar tareas, establecer plazos, realizar seguimientos del progreso y proporcionan un espacio virtual para la planificación, coordinación y ejecución de actividades de investigación, con la posibilidad de asignar responsabilidades y compartir recursos.

Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) tales como Moodle, Canvas, Blackboard. Permiten la creación y gestión de cursos en línea, incluyendo la carga de materiales, la creación de actividades interactivas, la evaluación de estudiantes y la comunicación en tiempo real a través de foros y mensajería. Facilitan la colaboración entre investigadores y académicos al proporcionar un espacio virtual centralizado para compartir recursos, discutir ideas y coordinar actividades de investigación.

## **5. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES**

En el ámbito académico e investigativo, las redes virtuales han emergido como herramientas poderosas para la colaboración, el intercambio de conocimientos y la innovación. Sin embargo, junto con las oportunidades que ofrecen, también surgen desafíos significativos que deben abordarse para maximizar su impacto y efectividad.

Desde la seguridad y la privacidad hasta la accesibilidad y las desigualdades digitales, los desafíos presentes en las redes virtuales son diversos y requieren una atención cuidadosa para garantizar un entorno seguro y equitativo para todos los usuarios. Los riesgos incluyen la posibilidad de intrusiones, piratería informática, robo de datos y violaciones de la privacidad personal o institucional.

Aunque las tecnologías digitales han mejorado la accesibilidad en muchos aspectos, aún existen desafíos para garantizar que las redes virtuales sean accesibles para todos, incluyendo personas con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, así como aquellos con limitaciones o restricciones de acceso a internet o tecnología.

Las disparidades en el acceso y la competencia digital pueden crear brechas en el uso efectivo de las redes virtuales. No todos los individuos o comunidades tienen igual acceso a la tecnología o la capacitación necesaria para participar plenamente en las redes virtuales (Barragán y Pinto, 2013).

El exceso de información en las redes virtuales puede ser abrumador y dificultar la identificación y el acceso a recursos relevantes, lo que puede conducir a la pérdida de tiempo, la confusión y la falta de enfoque en los objetivos de aprendizaje o investigación.

Por otro lado, las oportunidades para mejorar y fortalecer la colaboración a través de estas redes son igualmente significativas, desde la internacionalización y la interdisciplinariedad hasta la promoción de la diversidad y la inclusión.

Las redes virtuales permiten la colaboración y el intercambio de conocimientos a nivel internacional, superando las barreras geográficas y culturales. Esto brinda la oportunidad de involucrar a una amplia gama de perspectivas y enfoques en la investigación y la educación. De igual manera, promueven la integración de conocimientos y enfoques interdisciplinarios en la investigación y la enseñanza, facilitan la participación de una variedad de voces y experiencias, promoviendo la diversidad de perspectivas.

En cuanto a flexibilidad y adaptabilidad, en términos de tiempo, espacio y modalidad de interacción, permiten a los participantes acceder a recursos y colaborar en cualquier momento y desde cualquier lugar, adaptándose a sus necesidades y preferencias individuales.

## **6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Esta comunicación ha destacado la importancia de las redes virtuales en el ámbito académico e investigativo, utilizando la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE) como ejemplo representativo. Hemos observado cómo RIILPE ha fortalecido la colaboración académica a nivel regional e internacional, generando una serie de productos académicos e investigativos que no solo enriquecen la práctica educativa, sino que también avanzan en el conocimiento del liderazgo educativo (Cáceres y Barrientos, 2022).

Además, se ha analizado el papel crucial de las redes virtuales en el acceso a la información, la comunicación y la colaboración entre investigadores y académicos. Estas plataformas facilitan la coautoría de proyectos, la visibilidad profesional y el desarrollo continuo, todo lo cual contribuye a la mejora de la calidad educativa y a la promoción de la innovación.

Al explorar una variedad de herramientas y plataformas tecnológicas, se evidencia cómo estas enriquecen el trabajo en redes virtuales, ofreciendo oportunidades para la colaboración y la coordinación efectiva. Desde sitios web hasta sistemas de gestión del aprendizaje y plataformas de videoconferencia, estas herramientas son fundamentales para la construcción y el mantenimiento de redes de colaboración robustas.

Finalmente, aunque se enfrentan desafíos como la seguridad y la privacidad, también identificamos oportunidades significativas para mejorar la colaboración a través de las redes virtuales. La internacionalización, la interdisciplinariedad y la promoción de la diversidad y la inclusión son aspectos clave que permiten fortalecer el potencial de estas redes en la investigación y la educación superior. En última instancia, al abordar estos desafíos y aprovechar

estas oportunidades, se avanza hacia un futuro más colaborativo y enriquecedor en el ámbito académico e investigativo.

Otra manera de promover y aprovechar al máximo el potencial de las redes virtuales en la colaboración académica e investigativa, es atender recomendaciones como:

- Fomentar la formación y capacitación en el uso de herramientas y plataformas tecnológicas, proporcionando oportunidades de desarrollo profesional para investigadores y académicos en el uso efectivo de herramientas digitales para la colaboración y la investigación.
- Garantizar que las redes virtuales sean accesibles para todos los usuarios, incluyendo aquellos con discapacidades físicas, cognitivas o sensoriales, así como aquellos con limitaciones o restricciones de acceso a internet o tecnología.
- Establecer políticas y protocolos de seguridad y privacidad para proteger la información y los datos de los usuarios en las redes virtuales, asegurando un entorno seguro y confiable para la colaboración académica e investigativa.
- Promover la colaboración entre diferentes disciplinas y países a través de redes virtuales, facilitando el intercambio de conocimientos y la generación de nuevas ideas y perspectivas.
- Incentivar la publicación y difusión de resultados: Reconocer y recompensar la colaboración y la producción académica en redes virtuales, incentivando la publicación de resultados de investigaciones colaborativas y la difusión de conocimientos a través de publicaciones y conferencias.

## 7. REFERENCIAS

- Agudelo Velásquez, O.L., Marichal Guevara, O.C., Barrientos Piñeiro, C.A., y Ruiz Luis, M. (2023). Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (26), 1-16. Doi:10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1105.
- Barragán Sánchez, R., & Ruiz Pinto, E. (2013). Brecha de género e inclusión digital: el potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*.
- Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. y Alonso Gacia, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>

- Marichal Guevara, O.C., Barrientos Piñeiro, C.A., y Hernández Crespo, N.C. (2019). La relación del liderazgo educacional con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones, *Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). Learning online: A collaborative approach. In *Proceedings of the Annual Conference on Distance Teaching and Learning. University of Wisconsin-Madison* (pp. 279-282).
- P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 56-64). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>
- Prieto, M. D. M. M., Barreiro, M. S. F., & Manso, M. J. A. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (16), 91-104.
- Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. EDUTEC'03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 1-24. <https://acortar.link/dzUiPb>
- UNESCO (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación. DOI: <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>. Disponible en: <https://encr.pw/HGuDs>

# REDES DE COLABORACIÓN PROFESIONAL DOCENTE AL SERVICIO DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

Dr. Claudio Barrientos Piñeiro<sup>1</sup>  
Dr. José Manuel Perdomo Vázquez<sup>2</sup>  
Dr. Oruam Cadex Marichal Guevara<sup>3</sup>  
Dr. Cristian Céspedes Carreño<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

A través de la presente comunicación se hace oportuno socializar conocimientos que ponen en valor de la presencia de las redes de colaboración profesional docente y su contribución al fortalecimiento de las competencias profesionales y los procesos educativos en todos sus niveles. Considerando la actual complejidad social, en un escenario de pospandemia, que ha impactado negativamente los sistemas educativos y sus procesos, se torna trascendental prestar atención preferencial y repensar los modelos y estrategias utilizadas para atender el desarrollo profesional docente continuo de los educadores, el impacto en su labor diaria en el aula, así como la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, toda vez que *este desarrollo profesional docente en América Latina ha tenido resultados mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas* (Vaillant y Marcelo, 2015).

Todo lo anterior nos lleva a plantear responsablemente algunas reflexiones que refuerzan la idea del asignar un énfasis particular a la oportunidad que nos brinda relación virtuosa entre el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la colaboración en redes de trabajo docente e institucionales, el liderazgo educativo, el aprendizaje significativo, la innovación y el desarrollo profesional y personal docente, los que en un escenario articulado, bien intencionado y permanente, reportarán indefectiblemente al desarrollo de una mejora continua,

---

<sup>1</sup> Fundación Investiga Chiloé, Chile.

<sup>2</sup> Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.

<sup>3</sup> Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba.

<sup>4</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

desde la calidad de las competencias profesionales docentes al servicio de una educación alineada con los desafíos y necesidades de la sociedad del siglo XXI.

## **2. LA LABOR PROFESIONAL DOCENTE EN RED**

En una actual y asumida sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pareciera ser que, por el propio ministerio del saber y el hacer, desde los fines y propósitos de lo educativo, se debiese estar inmersos indefectiblemente en una cultura de la interconectividad y del entramado comunicacional al servicio de los procesos educativos, no sólo desde las oportunidades que brindan los dispositivos y recursos tecnológicos para potenciar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también desde una sintonía naturalizada y habitual dirigida al servicio del fortalecimiento del desarrollo profesional docente e institucional, potenciado a través de redes de colaboración profesional docente, sean estas mediadas o no por las TIC.

En este hilo de ideas, reflexionando sobre la actual realidad educativa que vivimos, creemos que es imperioso atender a los procesos de cambio en educación y las actuales acciones adaptativas, y con ello a la necesidad de transformación de los sistemas educativos latinoamericanos repensando las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre profesores (Vaillant, 2016), y en lo posible, atendiendo a los principales lineamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en la Educación (ODS-4), emanados desde la Organización de Naciones Unidas (ONU), y la declaración de Incheón de 2015. En particular, en cuanto a los retos del siglo XXI en el contexto iberoamericano, para la UNESCO (2015) es:

necesario basarse en alianzas, marcos y mecanismos eficaces y eficientes existentes, así, como en otros nuevos creados para fomentar una colaboración, cooperación, coordinación y seguimiento regionales sólidos en lo que se refiere a la ejecución de la agenda de la educación (p. 60).

Desde aquí subyace la valía y pertinencia de conceptos que se presentan claves al momento de plantearse repertorios de acciones dirigidos a la formación docente en redes, que permitan la mejora de la labor profesional docente: generosidad con el saber y respeto por la diversidad y la diferencia.

Apostar por la colaboración y la investigación es el actual llamado que se requiere hacer a las comunidades profesionales docentes, ya que de acuerdo a los planteamientos de Calvo (2014), "las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente" (p.7), instancias que permitirían compartir experiencias, generar conocimiento y estimular nuevas formas de pensar acerca de cómo responder a la diversidad del alumnado y cómo hacer que las escuelas sean más inclusivas (Ainscow, (2015); Ainscow et al, (2012); 2016; Miles y Ainscow, (2011), citado en Azorín, 2017), y por supuesto más eficaces.

La colaboración, por tanto, se debe concretizar en mallas relacionales de redes de alto nivel profesional, intra y extramuros, locales, regionales, nacionales e internacionales, que permitan

alcanzar más fácilmente los propios fines institucionales, y con ello avanzar conjuntamente hacia el logro de los ODS-4 de la ONU, en la cual se declara: Asegurar el acceso a condiciones de igualdad para todos los estudiantes; fortalecer las competencias técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; eliminar las disparidades de género, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

De este enfoque de trabajo dan cuenta algunas experiencias inter escolares en Inglaterra (Azorín, 2018), donde se destaca la necesidad de abrir fronteras para que cada vez sean más escuelas que trabajen en red, sin perjuicio de que aquello sea replicable en todas las instituciones educativas, independientemente del nivel de enseñanza que atienden, ya que hoy el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares (Vaillant, 2016).

En un actual contexto de alta complejidad social y educativa, y tanto desde el situado profesional e institucional, es cuando más se requiere que se desarrollen líderes educativos con sólidas convicciones y competencias profesionales a la altura de las actuales demandas sociales, quienes deben ser los llamados a asumir una actitud propositiva, activa, y que guíen sus acciones hacia la concreción de los grandes desafíos de la educación. De este modo, y en consonancia con Bush, (2008), *“los líderes deben enfrentar la creciente complejidad de los contextos escolares resultantes de los cambios tecnológicos, demográficos y relacionados con la globalización, y las demandas de mayores responsabilidades locales”* (p.13), y los docentes y directivos escolar juegan un rol fundamental, con el deber de responder eficientemente a las altas expectativas y requerimientos de nos imponen las grandes problemáticas de la actual sociedad.

Desde estas consideraciones, el fin mayúsculo de toda institución educativa será la promoción prioritaria de la mejora de la calidad de la enseñanza, a través de una fuerte cultura de inclusión educativa (comunidades de aprendizaje); una sólida formación de valores y de una sana convivencia escolar, fundada desde el respeto y la valoración por la diversidad; una inclusión tecnológica que permita desenvolvernos adecuada y responsablemente en la actual sociedad; una visión y aceptación de la multiculturalidad e interculturalidad; de la participación de padres en la vida escolar y la conformación de redes profesionales docentes.

Desde esta complejidad es entonces donde emerge la pregunta ¿Cómo enfrentar estos retos desde lo pedagógico y la gestión educativa?, y sin duda que, lo primero que debemos señalar es que, ante esto se alza el liderazgo educativo como el componente clave de las competencias profesionales para avanzar en la implementación, desarrollo y superación de las brechas existentes entre cada uno de los focos de formación educativa, lo anterior conciliado en la afirmación de que, *el liderazgo es influencia, movilización y transformación. Más precisamente el liderazgo en educación puede ofrecer dirección, inspiración y motivación dentro de las escuelas* (Hargreaves y Shirley, 2012). Por tanto, y en línea con lo planteado en la Declaración de Incheon UNESCO (2015), será indispensable, prioritario y pertinente *“fortalecer el liderazgo,*

*la coordinación y las sinergias dentro de los gobiernos en lo que respecta al desarrollo de la educación y su integración en marcos más amplios de desarrollo socioeconómico” (p. 60).*

De acuerdo a lo precitado, no podríamos concebir esta competencia como tal, sino relevamos la idea de visibilizar las bondades del trabajo en redes profesionales docentes, más aún si consideramos que en la declaración de Incheon UNESCO, (2015):

existen pruebas fehacientes de que los docentes están abiertos al cambio y dispuestos a aprender y crecer a lo largo de sus carreras. Al mismo tiempo, necesitan tiempo y espacio para tomar más la iniciativa de trabajar con sus colegas y los directores de los establecimientos, así como para aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional. (p. 54).

Esto último nos apertura un escenario favorable para promover la consolidación de este modelo, como eje de integración y cohesión para la superación profesional y de brechas institucionales para la mejora educativa, el que se funda a partir de la experiencia de los autores, quienes afirman que el trabajo en red:

- Posibilita conocer, interactuar y aprender con profesionales de otros contextos socioculturales y educativos.
- Potencia y promueve el crecimiento profesional y personal.
- Apertura visiones, formas de ser y hacer distinto de las propias, fomentando la creatividad y la innovación.
- Motiva la proactividad, la generosidad y la humildad de compartir el conocimiento.
- Promueve el bien común e invisibiliza el individualismo.
- Fomenta la colaboración, fortaleciendo el sentido de valoración a lo diverso y diferente.
- Desarrolla valores humanos universalmente aceptados y pertinentes para el ejercicio de la labor educativa.
- Promueve la búsqueda coordinada de soluciones a problemáticas comunes.
- Posibilita nuevos campos de intercambio profesional a partir de experiencias autóctonas que contribuyen a su generalización.
- Reafirma el valor de las creaciones autóctonas en el campo educativo.
- Actualiza en la solución a problemas comunes que pueden ser enfrentados con la colaboración.

Desde la vereda pedagógica debemos poner atención según Perdomo (2022) a las:

buenas prácticas en la docencia, entendidas como... la expresión de desempeño en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye a resultados deseados tanto por los alumnos como por el propio docente y que a la vez proporciona además de economía de tiempo y recursos, resultados deseados en la formación de los alumnos, y que se distingue por la aceptación consciente y con agrado del nuevo contenido objeto de estudio”. (p. 58).

Enmarcados en esta dirección, el trabajo colaborativo aparece como una de las buenas prácticas” en la docencia, que con el apoyo y sustento de las redes profesionales, puede proporcionar, además de buenos resultados en la docencia, la necesaria economía de tiempo, un acceso efectivo a las fuentes bibliográficas más actuales vinculadas al contenido, el ajuste al

desarrollo de un tema determinado así como el intercambio de diferentes puntos de vista sobre la solución de un problema que inicialmente puede ser modelado en la docencia y que posteriormente puede desarrollarse, en su plenitud, en la práctica laboral .

Este tema, como se ha enfocado en ideas anteriores, provoca puntos de partida para estudios prospectivos de cómo pueden ser empleados los resultados de las buenas prácticas en la docencia, de cualquier nivel educativo, en contextos distantes. Por tanto, de todo lo anterior se desprende que es requisito indispensable disponer del liderazgo educativo sustentado y apoyado como medio de comunicación las redes profesionales.

### **3. LIDERAZGO EDUCATIVO Y TRABAJO EN REDES**

Desde la labor docente en el aula, la dirección y gestión escolar, el liderazgo educativo se presenta como una competencia imprescindible a desarrollar, tanto para el ejercicio de la labor en el aula, el rol de los directores de centros escolares, y por supuesto de los supervisores educacionales.

Promover una actitud proactiva hacia el cambio, tanto desde la gestión directiva, desde la administración educacional, desde el rol de la docencia en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como en la supervisión escolar, han sido ámbitos muy complejos y lentos de instalar en educación. Amén de la aún presente cultura del individualismo docente, ninguno de los actores que tenga incidencia en los procesos educativos debiera de desempeñarse de manera aislada. La educación es un acto social y los modos de relaciones interpersonales, sumado al nivel en que los profesionales se colaboran, afectan e impactan en las probabilidades de que se logren los objetivos establecidos por las instituciones educativas. Por tanto, reafirmamos las ideas de Marichal *et al.* (2019) en cuanto a que *el “liderazgo se da en un proceso de interacción social, el cual debe ser constante y sistemático, donde existe una influencia de los líderes sobre la membresía con un respaldo significativo en las actividades institucionales”* (p. 73).

En la misma dirección, y en acuerdo con lo citado en el informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación (UNESCO, 2023), compartimos la idea de que el liderazgo se enmarca en torno a un objetivo, cuya consecución puede sumar a quienes integran un equipo, organización o sociedad y para la cual un líder marca el rumbo. Este objetivo es más importante que las características individuales que cada líder despliega de distintas maneras para ejercer un liderazgo eficaz, como el conocimiento, la inteligencia, la personalidad, la ética, la autoridad y la motivación.

A razón de lo expuesto, ratificamos nuestra convicción acerca de que la influencia del liderazgo es colectiva, y que una sola persona no podrá cambiar los paradigmas y cánones establecidos, pero si se podrá avanzar hacia la innovación y el cambio de manera mancomunada como equipo profesional, como institucionalidad o comunidad, tal como lo refrenda Barrientos *et al.* (2023):

debemos fortalecer redes de trabajo colaborativo interinstitucional a todo nivel (escuelas, universidades público-privada, organizaciones comunitarias) para contribuir conjuntamente al mejor desarrollo de la igualdad social, el fortalecimiento de las confianzas, unificación de objetivos comunes, haciendo parte a toda la sociedad en la responsabilidad que le compete con su propia educación (p. 16).

Resaltando el importante aporte que pudieran entregar en materia educacional las organizaciones de la sociedad civil, quienes ven y analizan muchas veces la educación, y las políticas educativas, desde un punto de vista más crítico, transformándose en instancias que pueden llegar a convertirse en aliados líderes para promover la mejora educativa.

Debido a la radical influencia del liderazgo, es importante tener en consideración las ideas de Kouzes y Posner (2017) quienes exponen sobre una lista de cinco puntos sobre:

lo que hacen quienes ejercen un liderazgo eficaz”, y afirman que fijan las normas de excelencia y son un ejemplo que seguir (“marcan el camino”); conciben un ideal de lo que puede llegar a ser una organización (“sirven de inspiración para una visión compartida”); buscan formas innovadoras de mejorar una organización (“cuestionan el proceso”); fomentan la colaboración y se esfuerzan por crear un ambiente de confianza y hacer que todo el mundo se sienta capaz (“posibilitan que otros actúen”); y reconocen las contribuciones que hacen las personas (“animan el corazón”) (p. 1).

Lo descrito anteriormente evidencia la importancia de la influencia que deben ejercer los académicos para la conducción de redes académicas e investigación, con el objetivo de organizar el trabajo profesional de la Educación Superior en contextos determinados. Las redes por sí constituyen organizaciones que aprenden, de ahí que se asuma la teoría del liderazgo distribuido o compartido como principio fundador de cada una de las redes de investigación y de docentes que se conforman para compartir objetivos y metas comunes. El respaldo hacia las actividades se garantiza cuando en la propia red se tiene en cuenta la participación de cada uno de los miembros y son tomados en cuenta desde la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones concretas.

#### **4. CONCLUSIONES**

Hoy se evidencia la mayor conformación de redes en la Educación Superior, tal es el caso de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), que ha financiado la creación de más de 100 redes en Iberoamérica, sin embargo, se aprecia una ausencia de redes profesionales docentes, en los niveles básicos y medios de educación, que contribuyan a instalar procesos de mejora educativa e investigaciones escolares. Lo anterior permite aseverar que se necesita sistematicidad y rigurosidad en la articulación interna y externa en los procesos colaborativos para desarrollar intencionadamente, y con objetivos claros, un trabajo eficiente en red que tribute al fortalecimiento del desarrollo personal, profesional y a los fines institucionales apoyados en un auténtico liderazgo educativo compartido.

## 5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2015). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M., (2012a). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Redes de colaboración entre escuela inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín Abellán, C. & Muijss, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Barrientos Piñero, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. y Alonso Gacia, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñero. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*, Londres, Sage.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). The International Quest for Educational Excellence: Understanding Canada's High Performance. *Education Canada*, 52(4).
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *El liderazgo es asunto de todos: Libro de trabajo del participante*. John Wiley & Sons.
- Marichal Guevara, O.C., Barrientos Piñero, C.A., y Hernández Crespo, N.C. (2019). La relación del liderazgo educacional con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones, *Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Miles, S. y Ainscow, M. (2011). Responding to diversity in schools. *An inquiry-based approach*.
- Perdomo Vázquez, J.M., Perdomo Blanco, L. (2022). El profesor como líder en las buenas prácticas de la docencia universitaria. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñero. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 56-64). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066>

UNESCO (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación. DOI: <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>. Disponible en: <https://encr.pw/HGuDs>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.

# IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA BRECHA DE GÉNERO EN STEM: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS

Blanca Berral Ortiz<sup>1</sup>  
Alejandro Martínez Menéndez<sup>2</sup>  
Marta Montenegro Rueda<sup>3</sup>  
Natalia Moreno Palma<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La brecha de género en las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) es un fenómeno persistente que continúa siendo objeto de preocupación en el ámbito educativo y laboral. A lo largo de las décadas, se ha observado una clara representación baja de las mujeres en estos campos, lo que plantea importantes interrogantes sobre la equidad de género y el acceso igualitario a oportunidades educativas y profesionales (Makarem y Wang, 2020). Esta disparidad no solo tiene implicaciones sociales y económicas, sino que también afecta la innovación y el progreso en sectores clave para el desarrollo humano y tecnológico.

La brecha de género en STEM es el resultado de una serie de factores complejos y multifacéticos, que van desde estereotipos de género arraigados a la sociedad hasta barreras estructurales y culturales (Soylu y Adams, 2020). Desde una edad temprana, las niñas pueden enfrentar expectativas sociales y culturales que las desalientan de explorar intereses y carreras en STEM, lo que limita su acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional en estos campos. Además, las mujeres pueden enfrentar discriminación y sesgos de género en la educación y el empleo, lo que dificulta su avance y éxito en áreas STEM.

Para abordar esta brecha de género de manera efectiva, es fundamental adoptar un enfoque holístico que reconozca y aborde las diversas causas subyacentes. Esto incluye la implementación de políticas y programas que promuevan la igualdad de género en todas las etapas de la educación y la carrera profesional en STEM, así como la sensibilización sobre los

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla<sup>3</sup>

<sup>4</sup> Universidad de Granada

estereotipos de género y la promoción de modelos a seguir femeninos en estos campos (Verdugo-Castro et al., 2022). Al hacerlo, podemos trabajar hacia un futuro más equitativo y diverso en el que todas las personas, independientemente de su género, tengan igualdad de oportunidades para participar y prosperar en STEM.

## **2. IMPACTO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS EN LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN STEM**

Las estrategias pedagógicas innovadoras han surgido como posibles soluciones para mejorar la participación de las mujeres en STEM. Estas estrategias van más allá de los métodos tradicionales de enseñanza y buscan involucrar a los estudiantes de manera activa y motivadora. Dos enfoques destacados son la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos (Casad et al., 2020).

La gamificación implica el uso de elementos de juego en contextos educativos para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al integrar elementos como la competencia, la retroalimentación inmediata y los sistemas de recompensa, la gamificación puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y emocionante para las estudiantes (Asigigan y Samur, 2021). Estudios como los planteados por Zahedi et al. (2021) y Legaki et al. (2020) han demostrado que la gamificación puede aumentar el interés y la participación de las mujeres en áreas como las matemáticas y la programación.

Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos implica involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas prácticos y la creación de productos tangibles. Al abordar desafíos del mundo real y trabajar en proyectos significativos, las estudiantes pueden desarrollar habilidades prácticas y aplicar conceptos teóricos en un contexto relevante (Karan y Brown, 2022). Esto puede aumentar su motivación intrínseca y su sentido de logro, lo que a su vez puede fomentar un mayor interés en las disciplinas STEM.

Los trabajos citados con anterioridad demuestran que tanto la gamificación como el aprendizaje basado en proyectos pueden tener un impacto positivo en el interés y la participación de las mujeres en STEM. Sin embargo, se considera esencial tener en cuenta que el éxito de estas estrategias depende de varios factores, como la calidad de la implementación, el apoyo institucional y la sensibilidad a las diferencias individuales. Del mismo modo, estas estrategias deben ser parte de un enfoque más amplio y sistémico para abordar la brecha de género en STEM, que incluya cambios en la cultura escolar, el currículo y las políticas educativas.

## **3. ANÁLISIS DE PROGRAMAS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN DOCENTE EN IGUALDAD DE GÉNERO EN STEM**

Los programas educativos que se centran en la formación docente en igualdad de género en STEM pueden desempeñar un papel crucial en la reducción de la brecha de género en estos

campos. Estos programas buscan proporcionar a los educadores las herramientas y habilidades necesarias para crear entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos que promuevan la participación de todas las estudiantes.

España y otros países han implementado programas exitosos de formación docente en igualdad de género en STEM, que pueden servir como modelos para otras naciones. Estos suelen incluir componentes como la sensibilización sobre los estereotipos de género, el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas y el fomento de la equidad en el aula y en la comunidad educativa.

Un ejemplo destacado es el programa "Mujer e Ingeniería" en España, que ofrece formación específica para profesores de ciencias e ingeniería sobre cómo promover la igualdad de género en el aula. Este programa incluye talleres, recursos educativos y apoyo individualizado para los docentes, así como actividades de sensibilización para estudiantes y padres (Real Academia de Ingeniería, 2016). Evaluaciones han mostrado que el programa ha tenido un impacto positivo en las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia las disciplinas STEM, así como en la participación y el rendimiento de las mujeres en estas áreas.

Al analizar estos programas internacionales de formación docente en igualdad de género en STEM, es importante identificar las estrategias clave que han contribuido a su éxito y su aplicabilidad a contextos locales. Esto puede incluir la adaptación de materiales y recursos educativos, la capacitación de facilitadores y la colaboración con instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil. Al hacerlo, podemos fortalecer la capacidad de los educadores para crear entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos que fomenten la participación y el éxito de todas las estudiantes en STEM.

#### **4. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA ENSEÑANZA STEM**

La integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la robótica educativa, ha generado un gran interés en el campo de la educación STEM. Estas tecnologías tienen el potencial de transformar la forma en que se enseñan y aprenden las disciplinas STEM, así como de mejorar la participación de las mujeres en estos campos (Xu y Ouyang, 2022).

La Inteligencia Artificial (IA en adelante) puede personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante, adaptando el contenido y las actividades según sus necesidades y preferencias individuales. Esto puede ayudar a abordar las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje y el nivel de habilidad, lo que a su vez puede aumentar la participación y el rendimiento de las estudiantes en STEM (Chen et al., 2020). Además, la IA puede identificar y abordar sesgos de género en el contenido educativo, asegurando que las niñas tengan acceso a recursos y ejemplos que las inspiren y las motiven a participar activamente en STEM.

La Realidad Aumentada (RA) puede proporcionar experiencias de aprendizaje inmersivas y prácticas, que permiten a las estudiantes explorar conceptos abstractos de manera concreta. Al interactuar con objetos virtuales en entornos tridimensionales, las estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos STEM y aplicar su conocimiento en situaciones del mundo real. Esto puede aumentar su interés y confianza en estas disciplinas, así como su disposición a seguir carreras en STEM en el futuro (Sirakaya y Alsancak, 2020).

La robótica educativa ofrece una plataforma interactiva y tangible que permite a las estudiantes explorar conceptos de ciencia y tecnología de manera práctica. Al construir y programar robots, las estudiantes pueden desarrollar habilidades prácticas y colaborativas, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación (Hebebcı y Ertuğrul, 2022). Esto puede aumentar su interés en STEM y prepararlas para carreras en campos relacionados con la tecnología y la ingeniería.

Al evaluar el impacto de la integración de estas tecnologías emergentes en la enseñanza STEM, es importante considerar tanto los beneficios como los desafíos. Si bien estas tecnologías tienen el potencial de mejorar la participación de las mujeres en STEM, también pueden presentar barreras de acceso y equidad que deben abordarse. Por lo tanto, es crucial desarrollar estrategias para garantizar que todas las estudiantes tengan igualdad de oportunidades para participar y beneficiarse de estas innovaciones tecnológicas.

## **5. DESAFÍOS Y SOLUCIONES EN LA SOSTENIBILIDAD DE INICIATIVAS PARA PREVENIR LA BRECHA DE GÉNERO EN STEM**

Aunque existen numerosas iniciativas para abordar la brecha de género en STEM, muchos proyectos enfrentan desafíos en términos de sostenibilidad a largo plazo. Estos desafíos pueden incluir la financiación insuficiente, la falta de apoyo institucional y la resistencia al cambio en la cultura educativa (Casad et al., 2020).

Para garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas, es necesario desarrollar estrategias que aborden estos desafíos de manera efectiva. Esto puede incluir la búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas, como asociaciones público-privadas o donaciones filantrópicas. Además, es importante buscar formas de integrar las iniciativas en el presupuesto regular de las instituciones educativas.

Otro desafío importante es el compromiso de las partes interesadas, incluidos los educadores, los administradores escolares, los padres y la comunidad en general. Es fundamental involucrar a estas partes interesadas desde el principio y asegurarse de que estén comprometidas con los objetivos y valores de la iniciativa.

Además, es crucial desarrollar estrategias para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de estas iniciativas, lo que puede incluir la capacitación y el desarrollo profesional continuo de los educadores, la integración de las iniciativas en el plan de estudios escolar y la creación de asociaciones duraderas con organizaciones comunitarias y empresariales.

## 6. CONCLUSIONES

La brecha de género en las disciplinas STEM es un desafío persistente que afecta tanto al ámbito educativo como al laboral. Durante décadas, ha habido una clara subrepresentación de las mujeres en estos campos, lo que plantea importantes interrogantes sobre la equidad de género y el acceso igualitario a oportunidades educativas y profesionales. Esta disparidad no solo tiene implicaciones sociales y económicas, sino que también afecta la innovación y el progreso en sectores clave para el desarrollo humano y tecnológico.

Para abordar esta brecha de género de manera efectiva, es esencial adoptar un enfoque holístico que reconozca y aborde las diversas causas subyacentes. Esto implica implementar políticas y programas que promuevan la igualdad de género en todas las etapas de la educación y la carrera profesional en STEM. También es fundamental sensibilizar sobre los estereotipos de género y promover modelos a seguir femeninos en estos campos. Al hacerlo, podemos trabajar hacia un futuro más equitativo y diverso en el que todas las personas, independientemente de su género, tengan igualdad de oportunidades para participar y prosperar en STEM.

Las estrategias pedagógicas innovadoras han surgido como posibles soluciones para mejorar la participación de las mujeres en STEM. En particular, la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos han demostrado ser eficaces para aumentar el interés y la participación de las estudiantes en estas disciplinas. Estos enfoques van más allá de los métodos tradicionales de enseñanza y buscan involucrar a los estudiantes de manera activa y motivadora.

Los programas educativos centrados en la formación docente en igualdad de género en STEM también desempeñan un papel crucial en la reducción de la brecha de género en estos campos. España y otros países han implementado programas exitosos que proporcionan a los educadores las herramientas y habilidades necesarias para crear entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

La integración de tecnologías emergentes en la enseñanza STEM, como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la robótica educativa, tiene el potencial de transformar la forma en que se enseñan y aprenden estas disciplinas. Estas tecnologías pueden mejorar la participación de las mujeres en STEM al personalizar la experiencia de aprendizaje de cada estudiante y proporcionar experiencias de aprendizaje inmersivas y prácticas.

Sin embargo, muchos proyectos destinados a cerrar la brecha de género en STEM enfrentan desafíos en términos de sostenibilidad a largo plazo. Para abordar estos desafíos, es necesario desarrollar estrategias que aborden la financiación insuficiente, la falta de apoyo institucional y la resistencia al cambio en la cultura educativa. Esto incluye buscar fuentes de financiamiento alternativas, comprometer a las partes interesadas y desarrollar estrategias para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de estas iniciativas.

A modo de conclusión, abordar la brecha de género en STEM requiere un enfoque integral que combine políticas y programas educativos, estrategias pedagógicas innovadoras, formación docente en igualdad de género y la integración de tecnologías emergentes en la enseñanza

STEM. Al hacerlo, podemos crear un entorno más inclusivo y equitativo que fomente la participación y el éxito de todas las estudiantes en STEM.

## 7. REFERENCIAS

- Asigigan, S. I. y Samur, Y. (2021). El efecto de las prácticas STEM gamificadas en la motivación intrínseca de los estudiantes, los niveles de disposición al pensamiento crítico y la percepción de las habilidades de resolución de problemas. *Revista Internacional de Educación en Matemáticas, Ciencia y Tecnología (IJEMST)*, 9(2), 332-352. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1157>
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2020). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of neuroscience research*, 99(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Hebebcı, M. T., & Ertuğrul, U. S. T. A. (2022). The effects of integrated STEM education practices on problem solving skills, scientific creativity, and critical thinking dispositions. *Participatory Educational Research*, 9(6), 358-379. <https://doi.org/10.17275/per.22.143.9.6>
- Karan, E., & Brown, L. (2022). Enhancing Student's Problem-Solving Skills through Project-Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 10(1), 74-87. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v10i1.6887>
- Legaki, N. Z., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K., & Assimakopoulos, V. (2020). The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International journal of human-computer studies*, 144, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496>
- Makarem, Y., & Wang, J. (2020). Career experiences of women in science, technology, engineering, and mathematics fields: A systematic literature review. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 91-111. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21380>
- Real Academia de Ingeniería. (2016). *Proyecto Mujer & Ingeniería*. <https://mujereingenieria.com/>
- Sirakaya, M., & Alsancak, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 30(8), 1556-1569. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722713>
- Soylu, N., & Adams, G. (2020). A cultural psychological model of cross-national variation in gender gaps in STEM participation. *Personality and Social Psychology Review*, 24(4), 345-370. <https://doi.org/10.1177/1088868320947005>
- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., & Sánchez-Gómez, M. C. (2022). The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8(8), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>

- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 59. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377-5>
- Zahedi, L., Batten, J., Ross, M., Potvin, G., Damas, S., Clarke, P., & Davis, D. (2021). Gamification in education: A mixed-methods study of gender on computer science students' academic performance and identity development. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 441-474. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09271-5>



# LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y AUTOEFICACIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CHILE: UN ENFOQUE TRANSFORMACIONAL

Dr. Cristian Céspedes Carreño <sup>1</sup>  
Dr. Oruam Cadex Marichal Guevara <sup>2</sup>  
Dr. Claudio Barrientos Piñeiro <sup>3</sup>  
Dr. José Manuel Perdomo Vázquez <sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos al sistema universitario chileno, se debe tener en cuenta la heterogeneidad de este. Por lo tanto, muchas veces se torna imprescindible reflexionar sobre la relación entre liderazgo y autoeficacia (Gastélum et al., 2012; Vargas Vargas et al., 2022), esto con el fin de progresar y fortalecer las instituciones académicas (Irrázaval, 2020).

Por este motivo se hace necesario observar la relación que existe entre un liderazgo efectivo y la autopercepción que se tiene de la propia eficiencia como líder (Escobar Vizcaino et al., 2017; Navarro Jover & Olmo Cazevielle, 2016; Tumino et al., 2020). Este análisis es primordial para detectar debilidades en el ámbito educacional superior, y así, poder implementar mejoras (L'écuyer, 2017; Murakami & Nomura, 2020; Pedraja et al., 2021; Tirado Gálvez & Heredia Llatas, 2022).

Entendiendo que la definición de liderazgo implica motivar, persuadir y guiar a las masas para lograr ciertas metas en común, en la academia esto no se está consiguiendo del todo (Montecinos et al., 2020; Pedraja et al., 2021; Rodríguez-Ponce et al., 2022), a pesar de que este ambiente de búsqueda de conocimiento es propicio para ejercerlo (Klahn Acuña & Male, 2022; Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2017). Por esta razón es que existe un concepto introducido por el psicólogo Albert Bandura, llamado autoeficacia, que juega un rol significativo a la hora de

---

<sup>1</sup> Universidad Andrés Bello, Chile

<sup>2</sup> Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

<sup>3</sup> Fundación Investiga Chiloé, Chile

<sup>4</sup> Universidad Central "Marta Abreu" de Las Vilas, Cuba

liderar, ya sea para estudiantes como para académicos, pues tiene directa relación con la capacidad de ambos estamentos de resolver problemas y generar propósitos alcanzables.

En este trabajo se analizará la relación simbiótica existente entre los conceptos de liderazgo y autoeficacia dentro de la comunidad universitaria chilena, con el fin de evidenciar que, un liderazgo efectivo, es sinónimo también de una mayor apreciación de autoeficacia (Bernasconi & Rodríguez-Ponce, 2018). El encuentro positivo que se genera entre estos dos conceptos tiene un impacto directo en la comunidad universitaria, suscitando así un ambiente donde liderar se vuelve más natural, lo que conlleva crear exitosamente nuevos proyectos que se pueden traducir en progreso para estas instituciones (Chile & Black, 2015; Gurr, 2019; Villca et al., 2023).

Entender la teoría detrás de estos dos conceptos no es suficiente sino se observa como estos funcionan en la realidad aplicada al contexto universitario chileno. Por lo tanto, otro de los objetivos de este trabajo es entregar conocimientos para crear líderes efectivos y autoeficaces que vean cómo estas cualidades se traducen en avance y mejora educativa.

## **2. MARCO TEÓRICO: LIDERAZGO Y AUTOEFICACIA**

Bajo la perspectiva de liderazgo transformacional (Pedraja et al., 2021; Tirado Gálvez & Heredia Llatas, 2022) y la autoeficacia de Bandura (Bandura, 1986; Ephraim, 2015), la comunidad académica es un ambiente ideal para el estudio de esta interrelación. Es aquí donde se ve cómo ambas se potencian y avanzan hacia un bien común; el desarrollo de nuevos planes que tributen a una mejoría y crecimiento institucional, personal y profesional de sus integrantes.

Un lineamiento del liderazgo transformacional propone la superación personal y profesional de los individuos, sirviendo como ejemplo e inspiración para otros y guiándolos para juntos ser generadores de cambios (Gui et al., 2022; Nguyen et al., 2022). En el ámbito académico, este liderazgo se puede visualizar en individuos tales como rectores, decanos, jefes de departamento o docentes, que, yendo más allá de sus labores administrativas y académicas, pueden inspirar y generar cambios importantes (Badillo-Vega, 2022; Duarte Romero & Ruay Garcés, 2023; Zárate, 2013). Este tipo de liderazgo integra a toda la comunidad educativa, los alienta a crear y los motiva a dar lo mejor de sí para beneficio personal y de la institución (Freire-Andrade et al., 2019; Luis et al., 2016).

En cuanto al concepto de autoeficacia de Bandura, este nos arroja luces sobre la estrecha relación que existe entre la autoconfianza y desempeño de los individuos en la realización de los objetivos (Clark & Newberry, 2019; Odaci, 2013). En el campo universitario, estas fuentes de autoeficacia son completamente identificables (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020):

Experiencia de dominio: Superar retos académicos aumenta la confianza en las capacidades del alumnado. (Abdullah, 2019).

Experiencia vicaria: El hecho de ver que compañeros o compañeras que otras generaciones han logrado buenos resultados, hace que las metas sean más cercanas a las generaciones presentes y futuras. (Locke & Bandura, 1987).

Persuasión social: El apoyo de la comunidad educativa es clave como refuerzo positivo para aumentar la autoeficacia. (Pajares, 2002).

Estados fisiológicos y afectivos: El manejo de las situaciones adversas puede incidir positivamente en la concepción de autoeficacia. (Bourne et al., 2021). El manejo de situaciones complejas puede tener un efecto positivo en la percepción de las capacidades individuales (Clark & Newberry, 2019).

Cuando confluyen el liderazgo transformacional y el incentivo a la autoeficacia existe también un efecto directo sobre la creatividad, la innovación y la perseverancia (Freire-Andrade et al., 2019; Luis et al., 2016; Sánchez Anguita Muñoz & Pulido López, 2022).

### **3. LIDERAZGO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO**

En los últimos tiempos, la educación superior chilena ha experimentado cambios importantes tanto en el ámbito de acceso a la universidad, como en la calidad de la oferta educativa con el fin de hacerla más justa (Colther, 2022; Miranda Hiriart, 2016; Sáez et al., 2023). Para generar estos cambios, se ha requerido un liderazgo permanente y abierto a escuchar, donde los líderes han tenido que superar diferentes obstáculos. Como, por ejemplo, la gestión de recursos económicos, la inclusión social y la proyección internacional (García Wadman et al., 2019; Rock & Rojas, 2012; Rowland López, 2023).

Bajo esta perspectiva, se han requerido líderes universitarios que tengan manejo de grupo, y que, a su vez, les muestren nuevos caminos y objetivos a seguir a la comunidad e institución (Pedraja et al., 2021). Objetivo que en su mayoría se ha cumplido, pues estos líderes han tenido la suficiente capacidad de equilibrar las demandas de la institución educacional, con las demandas que la sociedad ha reclamado. A su vez, han podido también mantener un equilibrio entre la calidad y el acceso a la universidad, como también formas innovadoras de generar recursos económicos para el financiamiento de nuevos proyectos (Cancino C & Schmal S, 2014; Labraña & Mariñez, 2021; Rojas & López, 2016) .

Estos liderazgos han estado marcados por el enfoque progresivo hacia la inclusión (Concha López et al., 2022; Valdés Morales & Gómez Hurtado, 2019). Esto se debe a que cierto grupo de la sociedad chilena ha tenido dificultades para ingresar a la universidad, ya sea por su situación socioeconómica, como también geográfica (Valdés Morales & Gómez Hurtado, 2019; Vilches Vargas & Garcés Estrada, 2021). A través de nuevas políticas públicas, como también iniciativas privadas, se ha logrado derribar algunas de estas barreras (Barrientos Oradini et al., 2020; Espinoza & González, 2016). Un ejemplo de esto son los distintos programas de becas y de políticas de admisión, donde se reconoce la diversidad socioeconómica y cultural de los estudiantes en Chile, permitiendo el acceso universitario a parte de la población que había sido históricamente marginada (Flores et al., 2020; Llona et al., 2023) .

Otra área en donde el liderazgo cumple un rol fundamental es en el contexto de internacionalización, pues en un mundo altamente interconectado como en el que vivimos, el

intercambio de conocimientos y de colaboración con instituciones extranjeras es esencial (Rowland López, 2023). Los programas de intercambio han salido fortalecidos gracias a la gestión de estos nuevos líderes, por lo tanto, la participación de estudiantes y académicos en alianza con instituciones internacionales también ha aumentado (Leiva Guerrero & Embry, 2020; Saravia Cortés et al., 2023). Esta internacionalización ha posicionado a las universidades chilenas como grandes aliados y promotores del conocimiento a nivel mundial (Alsina, 2018).

Otras de las áreas beneficiadas con esta expansión del conocimiento gracias al liderazgo efectivo, son la innovación y la investigación, trayendo consigo progreso científico y tecnológico, dos pilares para el desarrollo social y económico del país (Santos-Herceg, 2012). La igualdad de género y colaboración interdisciplinaria también han mejorado gracias a la gestión de estos líderes universitarios junto con políticas públicas e iniciativas privadas (Paredes-Walker, 2020; Vanhulst & Beling, 2021; Véliz-Calderón et al., 2018). Debido a todo esto, el sector productivo y de emprendimientos también ha tenido un impacto positivo.

#### **4. AUTOEFICACIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

La psicología educativa ha demostrado que el concepto de autoeficacia es primordial para el éxito de liderazgos académicos (Richardson et al., 2012; Wilson et al., 2007). Contar con una buena disposición a cumplir metas, junto con la auto confianza, generan una actitud más abierta al momento de adquirir nuevos conocimientos y al profesionalismo (Bandura, 2001).

Algo similar sucede con los estudiantes, cuando la autoeficacia es mejor, se vuelven más receptivos y tienen mejor desempeño académico. De modo contrario sucede cuando la autoeficacia es baja, el desempeño empeora (Pajares, 1996). La autoeficacia también se traduce en una menor deserción a los programas de estudios, pues los estudiantes son capaces de abordar de forma más exitosa las responsabilidades y deberes académicos (Ajzen, 2002; Bandura, 1993). Del mismo modo cuentan con mejores herramientas emocionales para manejar el estrés y la ansiedad, pues confían en sus capacidades (Rosário et al., 2012).

Para los docentes y académicos, la autoeficacia también es fundamental (Schwerdtfeger et al., 2008), pues al percibirse con más confianza, se pueden desempeñar de manera más eficaz a la hora de enseñar, de investigar y de involucrarse profesionalmente con los proyectos de forma más continua, ya que el nivel de compromiso y motivación son más altos (Dunlosky et al., 2013; Johnson, 2022). Asimismo, el estudiantado nota este compromiso y entusiasmo, generando un ambiente más estimulante e inspirador para adquirir conocimientos (Gallardo-Contreras et al., 2023).

#### **5. INTERSECCIÓN ENTRE LIDERAZGO Y AUTOEFICACIA**

La relación entre liderazgo y autoeficacia se encuentra en constante evolución, por tanto, afecta al desempeño toda la comunidad universitaria (Villarreal & Llanos, 2019). Esta

reciprocidad que existe entre líderes y demás miembros universitarios, permite que haya una retroalimentación permanente de cada acción, lo cual influye significativamente en la cultura y clima organizacional (Mondaca et al., 2019; Vargas Vargas et al., 2022).

Los líderes transformacionales tienen la capacidad de despertar en otros individuos el entusiasmo por fijarse objetivos desafiantes que puedan vencer (Pratiwi & Nawangsari, 2021). Estos líderes también ayudan a la comunidad universitaria a conocer las propias limitantes y reconocer sus mayores potenciales, generando así, mayor confianza en los individuos (Akar & Ustuner, 2019; Judge & Piccol, 2004). En un sentido práctico, la retroalimentación les sirve para generar nuevas estrategias efectivas para cumplir con los objetivos puestos (Gui et al., 2022).

Dentro de estos mismos miembros universitarios que cuentan con mayor autoeficacia, se encuentran los futuros líderes, por su mayor poder resolutivo y actitud proactiva frente a diversos desafíos (Garay, 2016; Rodríguez, 2017). La autoeficacia va de la mano con la habilidad de arriesgarse sabiendo que esto implica un crecimiento de algún u otro modo (Li & Zhang, 2024). Esta habilidad le permite a los líderes crear propuestas que promuevan el cambio y el desarrollo de la institución (Jeldres & Volante, 2023). Todas estas actitudes motivan e inspiran a otros a seguir el ejemplo en pro de los objetivos organizacionales.

## **6. CONCLUSIONES**

La naturaleza dinámica que existe entre la interacción de los conceptos de liderazgo y autoeficacia que surge en el heterogéneo sistema universitario chileno, influye profundamente en el desempeño de estas instituciones educativas. Del mismo modo, los líderes que existen dentro de estas organizaciones influyen en la autoeficacia de los demás miembros. Esta interacción circular también genera un constante impacto en el desempeño académico y el progreso de la institución.

Gracias a los líderes transformacionales y su directa relación con el aumento de la autoeficacia sobre los demás miembros de la academia, a través de incentivos de desarrollo personal por el cumplimiento de objetivos, es que la comunidad universitaria logra motivarse. Esta retroalimentación positiva genera más confianza en los individuos, lo que también se traduce en la creación de un mejor ambiente laboral.

Ya hemos visto también como la institución educacional en sí se ve tremendamente beneficiada gracias a estos líderes autoeficaces, pues tienen la capacidad de tomar riesgos que implican cambios que pueden llevar a mejoras organizacionales al creer no solo en sus proyectos, sino que también en sus capacidades para lograrlos.

Para finalizar, es necesario comprender cómo se relacionan estos dos importantes conceptos para proponer nuevas y mejores formas de evolución del sistema superior chileno y de cualquier otra institución educacional. Cuando se entiende la importancia de la relación entre liderazgo y autoeficacia, se pueden crear líderes conscientes del trabajo colaborativo, y que inspiren a los demás a creer en sí mismos, y a crear un ambiente académico de excelencia, que

también fomenta la innovación, el cambio continuo, las redes de colaboración que finalmente se ve reflejado en la docencia y la investigación de calidad.

## 7. REFERENCIAS

- Abdullah, S. M. (2019). Social Cognitive Theory : A Bandura Thought Review published in 19822012. *PSIKODIMENSIA*, 18(1). <https://doi.org/10.24167/psidim.v18i1.1708>
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4). <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Akar, H., & Ustuner, M. (2019). The relationships between perceptions of teachers' transformational leadership, organizational justice, organizational support and quality of work life. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1).
- Alsina, N. (2018). Intercambio de alumnos. Una experiencia de internacionalización de la educación. *Calidad En La Educación*, 19. <https://doi.org/10.31619/caledu.n19.364>
- Badillo-Vega, R. (2022). Liderazgo universitario: un análisis cualitativo del estilo de liderazgo de rectores. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.luac>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory / Albert Bandura*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986, 16(1).
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2). [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *In Annual Review of Psychology* 52. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barrientos Oradini, N., Araya-Castillo, L., Acevedo Duque, Á., Yañez Jara, V., Gamba Acle, X., & Cornejo Orellana, C. (2020). *Gratuidad de la Educación Superior en Chile. Revista Científica Internacional*, VIII(1).
- Bernasconi, A., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Exploratory analysis about the perceived leadership styles, academic climate and quality of undergraduates programs. *Formacion Universitaria*, 11(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300029>
- Bourne, M. J., Smeltzer, S. C., & Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *In Nurse Education in Practice* 52. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103029>
- Cancino C, V., & Schmal S, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100003>
- Chile, L. M., & Black, X. M. (2015). University–community engagement: Case study of university social responsibility. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/1746197915607278>

- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1). <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1). <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Concha López, R., Mujica Johnson, F., & Inostroza Barahona, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3247>
- Duarte Romero, N. N., & Ruay Garcés, R. (2023). Pertinencia de un modelo de liderazgo resiliente y gestión de calidad en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 12(6). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1971>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *In Psychological Science in the Public Interest, Supplement 14*,(1). <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Ephraim, R. (2015). Albert Bandura. *Andhra Pradesh Journal of Psychological Medicine*, 16(2). <https://doi.org/10.15388/psichol.1997.16.9034>
- Escobar Vizcaino, A. E., Morales López, K., & Klimenko, O. (2017). *Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios*. KATHARSI.
- Espinoza, O., & González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10).
- Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. *Calidad En La Educación*, 52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755>
- Freire-Andrade, V., Rocha-Hoyos, J. C., Esquetini-Cáceres, C., & Llanes-Cedeño, E. A. (2019). Análisis de la planificación estratégica para la gestión de las universidades particulares. Una alternativa exitosa. *Espacios*, 40(2).
- Gallardo-Contreras, N. E., Nocetti de la Barra, A. V., & Muñoz-Soto, M. C. (2023). Autoeficacia en las prácticas pedagógicas de docentes en formación durante la pandemia. *Revista Educación y Ciudad*, 44. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2778>
- Garay, S. (2016). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile*. Liderazgo y Logros En Las Organizaciones Escolares de Chile.
- García Wadman, D. H., Jiménez Quintana, P., & Zapata Moran, M. G. (2019). Paradiplomacia universitaria: la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8). <https://doi.org/10.29105/pgc4.8-3>
- Gastélum, G., Guedea, J. C., Viciano, J., & Peinado, J. E. (2012). Composición factorial de una escala de autoeficacia en el ámbito del trabajo en equipo y liderazgo en universitarios de

- ciencias de la salud. *Formacion Universitaria*, 5(4). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400006>
- Gui, L., Lei, H., & Le, P. B. (2022). Determinants of radical and incremental innovation: the influence of transformational leadership, knowledge sharing and knowledge-centered culture. *European Journal of Innovation Management*, 25(5). <https://doi.org/10.1108/EJIM-12-2020-0478>
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership and Management*, 39(3–4). <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>
- Irrarrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad En La Educación*, 52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Jeldres, R., & Volante, P. (2023). Simulaciones de Liderazgo Escolar: Una Visión Panorámica de sus Publicaciones y Evolución. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 21(4). <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.003>
- Johnson, J. L. (2022). Teacher self-efficacy and teacher work engagement for expats at international K12 schools in China: A correlation analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100176>
- Judge, T. A., & Piccol, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5). <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Klahn Acuña, B., & Male, T. (2022). Toxic leadership and academics' work engagement in higher education: A cross-sectional study from Chile. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221084474>
- Labraña, J., & Mariñez, C. (2021). ¿En qué confiamos al evaluar la calidad de las universidades? Un análisis sociológico de la evolución de los mecanismos de aseguramiento externos de la calidad en Chile desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.861>
- L'écuyer, J. (2017). LA EVALUACION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. *Revista Diálogo Educacional*, 2(4). <https://doi.org/10.7213/rde.v2i4.3922>
- Leiva Guerrero, M. V., & Embry, H. S. (2020). Internacionalización en instituciones de Educación Superior: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *Série-Estudos - Periódico Do Programa de Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1408>
- Li, Q., & Zhang, D. (2024). Self-efficacy-based change in educational administration style and public management model. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00355>
- Llona, M. A. R., Bonvallet, V. V., & Rojas, M. V. (2023). Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a la educación: tensiones y desafíos. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280061>

- Locke, E. A., & Bandura, A. (1987). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View. *The Academy of Management Review*, 12(1). <https://doi.org/10.2307/258004>
- Luis, J., Rivero, A., & Galarza López, J. (2016). Dirección estratégica y gestión de riesgos en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2).
- Miranda Hiriart, G. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis (Santiago)*, 15(45). <https://doi.org/10.4067/s0718-65682016000300017>
- Mondaca, C., Lopatinsky, J., Montecinos, A. M., & Rojas-Mora, J. (2019). Medición del nivel de desarrollo de las universidades chilenas: Un análisis con modelos de ecuaciones estructurales. *Calidad En La Educación*, 50. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.562>
- Montecinos, C., Cortez Muñoz, M., Campos, F., & Godfrey, D. (2020). Multivoicedness as a tool for expanding school leaders' understandings and practices for school-based professional development. *Professional Development in Education*, 46(4). <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770841>
- Murakami, Y., & Nomura, T. (2020). Expanding higher education and wage inequality in Chile. *Journal of Economic Studies*, 47(4). <https://doi.org/10.1108/JES-12-2018-0445>
- Navarro Jover, J. M., & Olmo Cazevielle, F. (2016). Autoeficacia, actividades con TIC y rendimiento académico. <https://doi.org/10.4995/inred2016.2016.4390>
- Nguyen, T. M., Malik, A., & Budhwar, P. (2022). Knowledge hiding in organizational crisis: The moderating role of leadership. *Journal of Business Research*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.026>
- Odaci, H. (2013). The Role of Computer Self-efficacy, Self-esteem, and Subjective Well-being in Predicting Research Self-efficacy Among Postgraduate Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4). <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0039-8>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4). <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2). [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Paredes-Walker, V. (2020). Women who set a precedent in engineering. Their experience in an academic career at a research university in Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.30.592>
- Pedraja, L., Rodríguez, E., & Muñoz, C. (2021). Liderazgo transformacional y cultura innovativa: efectos en la calidad institucional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96).
- Pratiwi, L. A., & Nawangsari, L. C. (2021). Organizational Citizenship Behavior while mediating Self-Efficacy, Servant Leadership and Organization Culture on Employee Performance. *European Journal of Business and Management Research*, 6(1). <https://doi.org/10.24018/ejbmr.2021.6.1.713>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2). <https://doi.org/10.1037/a0026838>

- Rock, J. A., & Rojas, C. (2012). Cambios en el sistema universitario chileno: reflexiones sobre su evolución y una propuesta de gobernanza. *Calidad En La Educación*, 37. <https://doi.org/10.31619/caledu.n37.92>
- Rodriguez, D. (2017). The Drive to Influence Learning. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1). <https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2231>
- Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2017). Relación entre el liderazgo transformacional y el clima orientado al servicio de los estudiantes: *Evidencia exploratoria desde Chile. Interciencia*, 42(10).
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1186>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, 1(384).
- Rojas, M., & López, D. (2016). La Acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(2).
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1).
- Rowland López, F. (2023). Plan de internacionalización de universidades regionales chilenas. *Horizontes Empresariales*, 22(1). <https://doi.org/10.22320/hem.v22i1.6024>
- Sáez, W., Ganga-Contreras, F., Calderon, A. I., & Wandercil, M. (2023). ¿Universidades de Clase Mundial? Las universidades chilenas en los rankings académicos internacionales. *Revista Meta: Avaliação*, 15(46). <https://doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3892>
- Sánchez Anguita Muñoz, Á., & Pulido López, M. F. (2022). Liderazgo y autoeficacia como predictores del rendimiento académico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2403>
- Santos-Herceg, J. (2012). Treinta años de filosofía-FONDECYT. Construcción de una elite e instalación de un patrón investigativo. *La Cañada. Pensamiento Filosófico Chileno*, 3.
- Saravia Cortés, F., Micheletti, S., & Muñoz Tique, J. (2023). Movilidad estudiantil internacional y efectos en el ámbito personal, académico y laboral. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.203>
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-Efficacy As a Health-Protective Resource in Teachers? A Biopsychological Approach. *Health Psychology*, 27(3). <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Tirado Gálvez, M. I., & Heredia Llatas, F. D. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85).

- Tumino, M. C., Quinde, J. M., Lilian Noemí Casali, & Melissa Raquel Valega. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: el rol del empoderamiento académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4618>
- Valdés Morales, R. A., & Gómez Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Vanhulst, J., & Beling, A. E. (2021). Mapping environmental/sustainable governance research in Chile: A bibliometric and network analysis. *Sustainability (Switzerland)*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/su13116484>
- Vargas Vargas, G., Santibáñez Collado, A. F., & Ventocilla Maestre, J. E. (2022). Modelo de ecuaciones estructurales aplicado a las competencias de dirección en relaciones públicas: estilos de liderazgo, estilos de manejo de conflictos, estilos de comunicación y autoeficacia profesional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.190>
- Véliz-Calderón, D., Theurillat, D., Paredes Walker, V., & Pickenpack, A. (2018). The evolution of the academic profession in research-centered universities in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3262>
- Vilches Vargas, N., & Garcés Estrada, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43). <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Villarreal, M., & Llanos, L. (2019). Confianza, autoeficacia y percepción de liderazgo. *Rev Dimensión Empresarial*, 17(3).
- Villca, S. R. C., Cortés, F. H., & Valencia, O. A. C. (2023). Influence of academic leadership in meaningful learning of students of the Faculty of Engineering, University of La Serena, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300117>
- Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 31(3). <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00179.x>
- Zárate, R. L. (2013). Percepciones de académicos, directivos y funcionarios sobre la legitimidad y el liderazgo de los rectores de las universidades públicas mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58).



# LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR TRABAJOS COLABORATIVOS

María Valeria Iglesias<sup>1</sup>  
José Manuel Perdomo Vázquez<sup>2</sup>  
Oruam Marichal Guevara<sup>3</sup>  
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro<sup>4</sup>  
Olga Lucía Agudelo Velázquez<sup>5</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Sostenido en el trabajo “La Educación a Distancia en Argentina: oportunidades y desafíos”, expuesto en el Primer Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE), se presenta un estudio de caso, sobre la trascendencia que tienen hoy las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos formativos de los docentes y estudiantes, y las facilidades que brindan para promover un trabajo colaborativo y cooperativo más allá de las distancias geográficas y temporales.

Las TIC forman parte y atraviesan todos los ámbitos de nuestra vida, motivo por el cual respondiendo a las demandas de un mundo caracterizado por la era del conocimiento, la información y digitalización, surge la educación a distancia (EaD) como una modalidad pedagógica que permite a muchas personas, no solo continuar con sus estudios superiores y su formación continua, sino además posibilita sustentar y consolidar un trabajo colaborativo tanto en la docencia como en la investigación.

En este sentido, la EaD, abre las puertas a una opción en la que la adquisición y construcción de conocimientos trascienden los límites de tiempo y espacio estudiando y desempeñando diversidad de tareas independientemente del lugar en el que cada persona reside. Esto, sin duda, habilita enormes posibilidades de continuar profundizando y

---

1 Universidad Gastón Dachary, Posadas, Argentina

2 Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba

3 Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba

4 Fundación Investiga a Chiloé, Chile

5 Universidad Andrés Bello, Chile

perfeccionando la formación profesional, así como la conformación de una red de profesionales que pueden, mediante el uso de las TIC, desarrollar trabajos compartidos.

Teniendo en cuenta que se vive en un mundo globalizado, hiperconectado y colmado de “vínculos virtuales”, se pretende en este estudio de caso, analizar de manera sustancial, las oportunidades y posibilidades que tiene la EaD, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra mediada por las TIC. Esta modalidad promueve entornos virtuales, para aprender y trabajar con otros, generando propuestas de colaboración que proporcionen además del desarrollo de competencias digitales, la posibilidad de conformar equipos bajo la dirección de líderes conocedores, capaces y comprometidos; condición necesaria para desempeñar actividades formativas y de investigación, ya sea con (o mediante) interacciones sincrónicas o asincrónicas.

En este sentido cabe mencionar la relevancia de la didáctica implementada en el trabajo colaborativo, considerando que fomenta ámbitos de comunicación, interacción, contrastación y ponderación de distintas ideas, fortaleciendo así la reflexión colectiva entre los participantes y/o integrantes de un grupo. (Romero Ariza, 2012).

En palabras de Assad y Thuer (2015) es importante reflexionar sobre la modalidad a distancia “como un espacio en el que se sustentan y construyen no sólo conocimientos, y aprendizajes, sino también comunidades y formas de relación que se transforman en una referencia de los nuevos escenarios sociales y culturales de este siglo” (p.4).

## **2. MÉTODO**

Por la naturaleza de la investigación que se comenta y el objeto estudiado, la misma puede enmarcarse dentro de la investigación cualitativa. Para ello resultó imprescindible acceder a la literatura relacionada con el uso de las TIC y con la modalidad de la educación a distancia como forma de organizar y desarrollar el proceso de enseñanza -aprendizaje.

Esta investigación, por su esencia y propósito, se llevó a cabo realizando en primer lugar, la necesaria lectura vinculada a las TIC y las posibilidades que brinda la EaD para desarrollar actividades y tareas colaborativas en lo que respecta a la construcción y adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y valores junto a otros profesionales, independientemente del lugar donde residan.

Para ello se consideró la propia experiencia vivida, en diferentes ámbitos laborales, que se desarrollaron mediante entornos virtuales. A través de ellos se utilizaron diferentes recursos tecnológicos como plataformas de videoconferencias (meet, zoom, team, videollamadas de Whatsapp, entre otros.)

Unido a lo anterior se recabó información de docentes en ejercicio para lo cual fueron utilizadas herramientas comúnmente aplicadas en la comunicación interpersonal a través de los dispositivos o teléfonos celulares y computadoras personales. Por otro lado, se recabó información de profesionales dedicados a la docencia, utilizando herramientas digitales como las

mencionadas anteriormente, y entrevistas de manera presencial con el fin de realizar consultas sobre la dinámica de estos procesos de trabajo colaborativo. Simultáneamente se implementó como instrumento la entrevista no estructurada (Samiperi, 2014) para recopilar información relevante y poder sostener un diálogo e intercambio espontáneo y enriquecedor entre entrevistador y entrevistado, sin tener, necesariamente una guía rígida de preguntas.

Este mecanismo generó una conversación de igual a igual y un ambiente de absoluta confianza que permitió estrechar lazos para que el entrevistado pueda compartir sin ninguna timidez, hasta las mayores dificultades que le surgieron en estos procesos de aprendizaje.

La entrevista, implementada con la metodología descrita, se presenta como un instrumento flexible que abre las puertas a datos e información, que quizás ni estaban pensados identificar tanto por el entrevistador y el entrevistado.

### **La educación a distancia y el trabajo colaborativo**

La educación a distancia es una opción pedagógica distintiva que se caracteriza por ser flexible, abierta, dinámica e interactiva, que se encuentra mediada por las diferentes herramientas y recursos tecnológicos.

Citando a Tarasow (2014), se puede decir entonces, que la misma, utiliza a la tecnología como “un puente que permite que los contenidos fluyan con facilidad, superando la barrera de la distancia, y lleguen a sus receptores” (p. 23). Se sirve de ellas para vehicular las prácticas educativas y la interacción entre docentes y estudiantes.

Considerando esto, y conociendo que la EaD se desarrolla con la implementación de las TIC, es clave destacar que esta modalidad ha posibilitado e instalado distintas formas de aprendizaje colaborativo en el que docentes diseñan y elaboran espacios para compartir e intercambiar información favoreciendo y fortaleciendo así, el aprendizaje de toda una comunidad educativa virtual y de esta manera promueve la generación de nuevos conocimientos. (Pellicer, 2011). Citando el mencionado autor

Las nuevas herramientas telemáticas ofrecen servicios que facilitan la tan anhelada comunicación entre profesores y alumnos, creándose nuevas formas de interactuar, de estudiar y de trabajar. Estas novedosas formas de comunicación dinamizan nuevas actitudes y nuevas capacidades por parte de los usuarios (...) Aparece de este modo una diferente y nueva forma de interactuar entre los integrantes de un grupo mediante el uso de la telemática y las redes sociales. No estamos refiriendo al trabajo colaborativo (p.183)

Así es como el aprendizaje colaborativo abre posibilidades para trabajar en grupos, teniendo en cuenta y poniendo en valor las capacidades y participaciones individuales de cada uno de sus miembros, asumiendo compromisos y responsabilidades colectivas, sustentadas en el diálogo, el consenso y el respeto mutuo.

### 3. RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la de la literatura consultada, la recopilación de información por distintos medios tecnológicos y las entrevistas no estructuradas, se desprende como resultado que la educación a distancia, promovida por distintas plataformas de aprendizaje “en línea”, ofrece diversidad de posibilidades y oportunidades para trabajar con otros de manera colaborativa, cooperativa y efectiva, tendiendo puentes y redes más allá del espacio y el tiempo en el que las personas se encuentran.

Derivado de lo anterior se infiere que resulta necesaria una preparación consecuente de todo lo sujetos implicados, una movilización consciente para el aprendizaje sin la presencia física del otro y una comprensión consecuente de las dificultades de diferente naturaleza que pueden aparecer en contextos distantes y diferentes.

A través de las distintas herramientas de “comunicación en línea” y entornos virtuales de aprendizaje, existe la posibilidad de poder interactuar con pares, colegas, expertos, para compartir conocimientos, participar en proyectos y realizar un análisis crítico de retroalimentación de manera ágil y eficiente entre los integrantes de un equipo de trabajo.

Como dice Azaad y Thuer (2015) sobre la influencia de la EaD

Sin dudas las oportunidades ya están instaladas y los procesos de indagación y los intereses de las disciplinas científicas por este campo está avanzando a punto tal que muchos grupos de investigadores utilizan, además, las plataformas e-learning como espacios virtuales de investigación y de intercambio de ideas. Ese es el lugar donde la investigación se hace, se producen las discusiones, se procesan materiales, se escriben los textos, se indaga la bibliografía y se determinan resultados para interpretar sus alcances (p.8).

Realizando una interpretación del párrafo antes mencionado, se dilucida la importancia que tiene el trabajo colaborativo en la modalidad de EaD.

### 4. DISCUSIÓN

Se debe tener en cuenta que la educación a distancia fomenta el trabajo en equipo, donde la colaboración, el cooperativismo y la interacción desarrollada por medio de diferentes recursos digitales se hacen presentes. En palabras de Romero Ariza (2012)

La utilización de las tecnologías de la comunicación para facilitar el trabajo en equipo, dota de flexibilidad temporal y espacial a los procesos cooperativos, de modo que se permite la colaboración entre individuos situados en diferentes ubicaciones, sin necesidad de que realicen sus contribuciones personales al mismo tiempo (p.3).

Es claro que la EaD promueve el aprendizaje autónomo, la interacción y el intercambio de ideas que posibilitan desarrollar una construcción colectiva del conocimiento.

Gracias a la diversidad de herramientas tecnológicas de posible aplicación en el campo educativo, es posible generar espacios virtuales en los que los integrantes de un equipo, pares

y colegas pueden colaborar, discutir problemas desarrollando al mismo tiempo conocimientos específicos de un contenido determinado y competencias digitales, abriendo las puertas a un trabajo remoto, sin la necesidad de estar físicamente presentes.

Por otra parte, la EaD necesita que el liderazgo como proceso de influencia en el colectivo se ejerza de manera espontánea para buscar respaldo en las actividades que se convocan con fines comunes, a respecto investigadores como García Gutiérrez et al. (2023); Ramos Bañobre et al. (2023); Barrientos Piñeiro et al. (2022a); Barrientos Piñeiro et al. (2022b); García Gutiérrez et al. (2022); Hinojo Lucena et al. (2022); Misas Hernández et al. (2022); Navarro Corona et al. (2022); Maradiagas Chirinos et al. (2021); Marichal Guevara et al. (2021a); Marichal Guevara et al. (2021b); Marichal Guevara et al. (2021c); Marichal Guevara et al. (2021d);. Marichal Guevara et al. (2019); Marichal Guevara et al. (2018<sup>a</sup>) y Marichal Guevara et al. (2018<sup>b</sup>).

Lo anterior denota la necesidad de realizar un trabajo de EaD a través de redes de colaboración desde un liderazgo distribuido o compartido, ello produce satisfacción grupal e individual.

## **5. CONCLUSIONES**

A partir del estudio realizado se considera que la educación a distancia ofrece amplias posibilidades para trabajar con otros de manera colaborativa, facilitando la interacción entre pares y profesionales de diferentes partes del mundo. A través de plataformas educativas en línea, herramientas digitales de comunicación y entornos virtuales de aprendizaje colaborativo, los integrantes de un equipo pueden desarrollar competencias digitales y enriquecer su experiencia de aprendizaje.

La educación a distancia se presenta como una opción innovadora, eficaz y efectiva a la vez que emerge como una gran oportunidad para promover la colaboración y cooperación entre colegas, en este caso, en el ámbito educativo.

Por todo lo anterior resulta pertinente tener presente la necesidad de garantizar para su consecución, el acceso a Internet, la conectividad, contar con los dispositivos que posibiliten trabajar de una manera adecuada y apropiada entre otros aspectos relevantes que hacen que el trabajo colaborativo se pueda desarrollar a distancia. Se menciona esto, porque si bien, la EaD mediadas por las TIC tiende puentes y redes entre los distintos actores educativos para trabajar de forma mancomunada, también es cierto que las propias características y limitaciones de los distintos países, hacen que muchas veces esta tarea sea compleja y se vea obstaculizada por la existencia de la gran brecha digital que aún hoy está lejos de subsanarse y que sólo la voluntad y el ingenio entre los pares puede aliviar esta situación.

## 6. REFERENCIAS

- Assad, C. y Thuer, S. (2008) La Educación a Distancia un Espacio de Oportunidades Educativas y Científicas.
- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. y Alonso Gacía, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>
- García Gutiérrez, A. D., Pla López, R. V. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Breve reseña histórica de la Pedagogía aplicada. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 113-138). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681292>
- García Gutiérrez, A. D., Ulloa Paz, E. A., Mazariegos Biolis, W. R., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P. y Trujillo Torres J. M. (2023). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-intencional-pedagogica-para-cuidar-la-vida/9788411229975/>
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>
- Hernández Crespo, N., Marichal Guevara, O. C. y San Gil Treto, E. (2017). El rol de comunicador del directivo educacional con los actores sociales. *Revista Gestión y Estrategia Universitaria*, 5(2), 140-153. <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1000>
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>

- Litwin, E. (2000) *Tecnología Educativa. Políticas, Historias, Propuestas*. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Litwin, E. (2003). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Ediciones Amorrortu, Madrid.
- Maradiaga Chirinos, J. R., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Rodríguez Companioni, O. (2021). Análisis del pensamiento científico en estudiantes de pregrado y postgrado. el caso de Honduras. En F. J. Hinojo Lucena, S. M. Arias Romero, M. N. Campos Soto y S. Pozo Sánchez. (Eds.). *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 429-441). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256892>
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez] Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Cáceres Reche, M. P. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Competencias para la participación de las familia y la comunidad en las escuelas primarias - El caso de Ciego de Ávila - Cuba. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 1081-1093). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338275>
- Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaída, M. T. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la República de Guatemala. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contexto de pandemia* (pp. 667-679). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309>
- Marichal Guevara, O.C. y Barrientos Piñeiro, C.A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, *Inclusión*. (Eds.). Dykinson S.L. *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177>
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). Dykinson S.L. *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O.C., Rey Benguría, C. y Hernández Crespo, N. (2018). El liderazgo educacional, su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En F. Rosales y R. Fernández. (Eds.). Editorial Academia Española. *Balance Internacional: Economía y*

- Administración por Regiones. Un enfoque desde las Ciencias de la Educación (pp. 443-459). [https://investigadores.unison.mx/ws/files/6801885/Balance\\_Internacional\\_EyApR.pdf](https://investigadores.unison.mx/ws/files/6801885/Balance_Internacional_EyApR.pdf)
- Martinelli, S. Et al. (2011) Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales. Informe de investigación. UNIPE.
- Misas Hernández, J., López Rodríguez del Rey, M. M. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Las redes sociales como espacio de formación de líderes juveniles. *Revista Conrado*, 18(88), 375-383. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2614/2538>
- Navarro Corona, C., Marichal Guevara, O. C. y Mazariegos Biolis, W. R. (2022). Necesidades de formación y roles paralelos de la función directiva en la educación superior en México. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñero. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681302>
- OEI (2017). La Educación a distancia en la educación superior en América Latina. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina>
- Pellicer, A. (2011). La educación a distancia, un modelo de aprendizaje colaborativo sin fronteras dentro del EEES. Universidad de Alicante. Vol 1. p. 175-191. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4045764>
- Ramos Bañobre, J. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Dorta Martínez, M., Pla López, R. V., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres J. M., Abreu Valdivia, O. y Rodríguez García, J. A. (2023). *Sistema para la gestión de la formación permanente en los directivos educacionales*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/sistema-para-la-gestion-de-la-formacion-permanente-en-los-directivos-educacionales/9788411229982/>
- Romero Ariza, M. y Quesada Armenteros, A. (2012). Promoviendo el trabajo colaborativo y la formación de individuos críticos a través de las TIC. En *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. (1-8), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctico. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/56386>
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill-6ª edición. InteraAssad, México.
- Schwartzman, G., Tarasow, F., Trech, M. (2014) De la Educación a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Ediciones Homo Sapiens, Rosario

# LIDERAZGO Y CAPITAL SOCIAL: UNA ESCUELA CEARENCE, BRASIL

Marta Olmo- Extremera<sup>1</sup>  
Isabel María Sabino de Farias<sup>2</sup>  
Lucía Fernández-Terol<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Considerando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en concreto, el objetivo cuatro, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, es un hecho que desafía a los sistemas educativos a trabajar desde el profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2018) entre: profesores, familias, comunidades y estudiantes. Esta colaboración es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad que contribuya al desarrollo sostenible.

Del mismo modo, Organismos Internacionales como UNESCO, en 2021, aludió la necesidad de nuevas escuelas y nuevas exigencias a los gobiernos con fines de dinamizar y unificar comunidades de individuos con conocimientos compartidos y compromisos hacia mejorar la calidad y equidad de la educación (de La Hoz- Ruíz, et al., 2024). Para dichos fines, es preciso acciones de liderazgo que promuevan el trabajo en comunidad, el apoyo y la confianza como valores principales de las relaciones profesionales y un fuerte capital social. Al hilo de lo expuesto y según Romanowski (2022), el capital social contribuye a la reducción de la pobreza, repercute positivamente en las escuelas y favorece los resultados escolares. A la vez, invoca redes de colaboración, comunicación y un liderazgo compartido desde posiciones centrales (Rincón, 2019).

Con estas premisas, es preciso detenerse en el capital social cuyo origen se remite a finales de los años 80 con las teorías de los sociólogos Bourdieu (1986) y Coleman (1988). El capital social se compone de: redes, confianza, normas y sanciones (Halpern, 2005; Scott, 2000;

---

1 Universidad Intenacional de la Rioja (UNIR – España)

2 Universidade Estadual do Ceará (UECE – Brasil)

3 Universidad de Granada (UGR – España)

Putnam, 1995). Así como, ejerce tres funciones a partir de sus características y vínculos: bonding, bridging y linking (Halpern, 2005; Putman, 2000; Woolcock, 2001).

Es evidente que una red es el componente principal para el desarrollo del capital social. Por tanto, es oportuno dejar claro que una red es el conjunto de actores (personas, equipos, organizaciones, etc.), los cuales están conectados por determinados vínculos (Daly, 2010). El análisis de estas redes permite explorar diferentes aspectos, en relación a la colaboración profesional, el tipo de liderazgo, la construcción de redes comunitarias y formaciones para mejorar el desarrollo profesional, etc.,

## **EL LIDERAZGO EN LAS ESCUELAS DE BRASIL**

A pesar de los innumerables estudios e investigaciones sobre liderazgo educativo desde una mirada global, es un tema escaso y poco trabajado en Brasil (Castillo y Hallinger, 2018; Flessa et al., 2018; Mariano, et al., 2016). Entre sus razones, puede destacarse que el término liderazgo tiene un carácter marginal derivado de estudios donde relacionan liderazgo con eficacia escolar (Lerche y Maia, 2019). Del mismo modo, el liderazgo también es asociado a políticas de evaluación de larga escala promovidos por organismo internacionales, que promulgan la obtención de resultados eficaces para la sobrevivencia en una sociedad neoliberal (Barão y Gonçalves, 2016). Este hecho, incomoda y genera insatisfacción en muchos individuos, que rechazan cualquier tipo de terminología que tenga relación o contacto con: competencias, eficacia, resultados de éxito, etc., Tanto es así, que algunos aspectos acaban incorporándose en las políticas, mientras que otros aspectos son secundarios. Un ejemplo es el caso de la gestión escolar, término más común, versus liderazgo término excluido. Con este sentido, cabría preguntarse, ¿Es el liderazgo una demanda reprimida en el campo de la política educativa en Brasil? A pesar de las resistencias culturales, sociales y políticas, el liderazgo no deja de estar presente en las escuelas brasileñas.

Con esta perspectiva, construir redes entre escuela y comunidad a través del liderazgo, versa el siguiente trabajo<sup>1</sup>, realizado en un centro educativo de la ciudad de Fortaleza, Ceará, Brasil, situado en un contexto vulnerado. El trabajo se ha apoyado en redes instrumentales relacionadas con el trabajo y el desarrollo académico, y redes expresivas de transferencia de recursos efectivos y emocionales (López, Cívís y Díaz- Gibson, 2018). Como objetivo principal se destaca, conocer qué acciones son llevadas a cabo por el equipo directivo a partir de su liderazgo con el fin de construir redes de colaboración con la comunidad que abraza al centro educativo.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado de una investigación financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) - Brasil, (16934612018-8).

## **2. MÉTODO**

Este trabajo ha sido abordado a través de una metodología cualitativa, con énfasis en un estudio de caso (Creswell, 2009; Stake, 2016) singular, con el fin de comprender y explorar desde un enfoque descriptivo, interpretativo y dialógico los distintos significados que los participantes atribuyen a su entorno, al tipo de liderazgo ejercido, y a las relaciones establecidas con la comunidad escolar.

La naturaleza del proceso metodológico tuvo un carácter secuencial, por cómo fue su desarrollo. De un lado se usaron herramientas con un carácter holístico para tener una noción general del objeto de estudio. De otro, los recursos para la obtención de los datos fueron simplificándose a acciones más concretas que determinasen informaciones más precisas sobre el objeto a investigar en sí, en este caso, el liderazgo ejercido en el centro escolar y la construcción y el desarrollo del capital social. Considerando está última variable desde una perspectiva egocéntrica o personal de cada actor, hacía otra perspectiva más sociocéntrica o de estructura completa de toda una red (Hâncean, Molina y Lubbers, 2016). Estos hechos marcaron el norte para el desarrollo de las entrevistas.

### **Recogida de datos**

Los datos se obtuvieron de forma secuencial. En un primer momento, se realizó una observación del centro educativo, como funcionaba en un día normal, como trabajaba la dirección escolar, los profesores, alumnos. A partir de ello, se obtuvieron algunas orientaciones para el diseño de las entrevistas siguiendo pautas como: i) hablar del centro educativo, ii) definir a los alumnos, iii) describir cómo son las familias y su relación con el centro educativo, iv) saber del profesorado en relación a: docente en el aula, su relación con los discentes y las familias y sus interacciones con el equipo directivo, v) compartir cómo es el equipo directivo; qué acciones de liderazgo llevan a cabo para hacer del centro escolar un espacio mejor, académicamente y socialmente (relación con la comunidad escolar), interacciones y relaciones de la dirección escolar con: alumnos, docentes, familias, comunidad, y los propios miembros del propio equipo directivo.

Al mismo tiempo, se tuvo presente un cuaderno de bitácora. Este recurso fue de gran ayuda para recoger informaciones con un carácter más informal, pero que revelan datos de gran rango significativo. Fue usado, por ejemplo, para recordar un café con la directora, una comida con los alumnos y un grupo de profesores, o las charlas con el portero todas las mañanas al llegar a centro educativo.

### **Participantes del Estudio**

La selección del caso fue intencional. La propia Secretaría Estatal de Educación del Estado de Ceará (Fortaleza, Brasil) puso a disposición dicho centro educativo, para ser investigado. Se trata de una escuela considerada altamente exitosa por la propia Secretaría de Educación, por

el simple hecho de que es un centro que, a pesar de los grandes desafíos que la envuelven, consigue caminar exitosamente, tanto académicamente como socialmente.

Desde luego, razones no le faltan al respecto. Es un centro educativo de Educación Secundaria situado en un contexto vulnerado. De un lado, presenta una comunidad con un volumen de problemas relacionados al narcotráfico, pobreza social, económica, cultura y familias con realidades muy arduas. Mientras que, de otro lado, es un barrio con grandes urbanizaciones que cobijan a familias con un poder adquisitivo alto. Los alumnos de cada uno de los barrios componen el conjunto de estudiantes del centro educativo, culminando en un total de 963 discentes.

De forma concreta, la muestra de este estudio está compuesta por un total de 12 sujetos, respondiendo a perfiles de: directora, coordinadores pedagógicos, profesores, coordinadores de área curricular, personal de secretaría, alumnos y asesor financiero. Se trata de un conjunto de participantes que trabajan y actúan por conseguir un conjunto de objetivos en común; de un lado, una mejora educativa a través de la transformación y la empatía con el contexto social que envuelve al centro; de otro lado, el trabajo en equipo, el liderazgo pedagógico y compartido, y el compromiso en establecer lazos fuertes y en confianza con la comunidad. Todo ello hace del centro educativo un espacio de oportunidades y posibilidades hacia el éxito.

### **Análisis de los datos**

El análisis de contenido (Bardín, 1996) fue el predilecto de este estudio. Se buscaba analizar en profundidad el mensaje con el objeto, con tal de describir el contenido de un modo sistemático y objetivo, así como la posibilidad de conocer otros elementos que pudieran orientar o inspirar hacia nuevos sentidos y significados. Con esta línea de raciocinio, también se realizó un análisis narrativo y paradigmático (Bolívar y Domingo, 2006), abriendo espacio para el propio relato. Se intenta encontrar sentido desde el conjunto, extrayendo y abstrayendo la información en torno a unidades de significado (Miler y Huberman, 2003).

Se siguió un proceso de profundización sucesiva y triangulación secuencial en relación con los ciclos de entrevistas y las reflexiones emergentes del debate. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas, a través del software Nvivo. También, se tuvieron en cuenta tres niveles de análisis para las redes: un análisis sobre el nodo (un solo sujeto), la díada, (dos sujetos), o la red (todos los sujetos de la red) (Borgatti, Everett y Johnson, 2013).

## **3. RESULTADOS**

Los datos revelan que se trata de un centro educativo que trabaja por y para la comunidad. Sus acciones de liderazgo están impregnadas de grandes dotes pedagógicos, con el fin de que la educación y los contenidos curriculares lleguen a todos los alumnos, adaptando los contenidos y competencias a las necesidades y características de cada uno de ellos. Las familias y su participación en el centro es uno de los objetivos alcanzar. Bajo este prisma, se destaca un

conjunto de dimensiones consideradas como las más frecuentes expuestas en los distintos relatos de los participantes. Es por ello que se destaca: liderazgo pedagógico como referente de buenos resultados académicos, profesionalismo colaborativo y compromiso comunitario.

### **Liderazgo pedagógico, referente de buenos resultados académicos**

Los centros educativos construyen su visión y metas escolares a través de acciones cuyas inspiraciones pueden anclarse en factores como el liderazgo. Con este sentido, las escuelas que desarrollan un liderazgo pedagógico apuestan fuertemente por la ecología de la comunidad escolar, y estiman a la pedagogía como un elemento clave en la práctica profesional y educativa (Male y Palaiologou, 2015). El vasto volumen de literatura científica sobre liderazgo pedagógico hace evidente que este tipo de liderazgo sea uno de los factores principales para el logro de una educación de calidad (Llorent- Bedmar, et al., 2017).

Con estas premisas, entre las acciones de liderazgo del centro educativo estudiado, se abordaba el “correr atrás” para conseguir mejores resultados académicos. A nivel de organización pedagógica, se destaca: i) los tutores de cada grupo de aula, ii) los coordinadores pedagógicos y iii) la dirección escolar. Una vez a la semana, se reunían para hacer una valoración de cómo estaban caminando los alumnos en cuanto a; aprendizajes, resultados académicos, necesidades pedagógicas y demandas emocionales (motivación, participación, interés por la materia, etc.). Este tipo de reuniones reciben el nombre de Consejo de Clase, y en los relatos lo expresaban así:

En este centro valoramos mucho que, aquello que el alumno está estudiando tiene un valor significativo para él. Consideramos muy importante la empatía con el alumno para poder atender a este lo mejor posible y poder entender su realidad (Coordinador Pedagógico).

Académicamente la escuela tiene buenos resultados, pero si es cierto que podrían mejorar. Tenemos alumnos que presentan vidas personales muy difíciles y eso se refleja en los resultados escolares. Alumnos con depresión, ansiedad, que se auto mutilan. Son alumnos que necesitan algo más que un contenido de aula. Demandan un trabajo emocional que se le intenta dar respuesta a través del tutor de grupo que trabaja con ellos aspectos socioemocionales (familia, sexualidad, mercado de trabajo, etc.) El tutor de grupo está en contacto continuo con las familias (Coordinadora de área de lenguas).

Del mismo modo, este tipo de acciones de trabajo guardan relación con prácticas profesionales colaborativas y horizontales (Rincón- Gallardo, 2019), apoyados en valores de compromiso profesional, empatía, confianza y escucha activa con el fin de construir pilares de relaciones profesionales con la comunidad educativa. Un liderazgo pedagógico también es desarrollado a través de redes profesionales y sociales, se distribuye y comparte con la cultura profesional y social.

Cuanto más la familia esté en la escuela más posibilidad de poder percibir el trabajo que es realizado en la escuela y qué significado tiene eso para el desarrollo de sus hijos (Profesor).

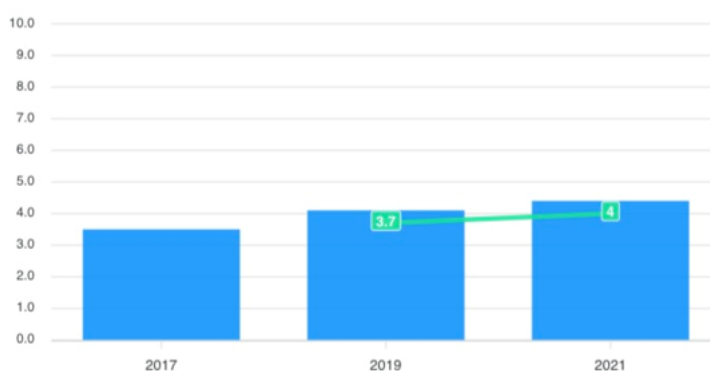
La escuela persigue transformar la realidad de nuestros alumnos, por la educación y por la empatía que la escuela busca construir con él. Tanto es, que es muy común encontrar en esta escuela, independientemente del día, alumnos y exalumnos que vienen a conversar con nosotros, de su situación de vida que está viviendo. El alumno construye un vínculo con la escuela (asesor financiero)

A pesar de los múltiples desafíos que enfrenta el centro educativo, el trabajo del equipo directivo a través de su liderazgo, la gestión didáctica de los profesores, la organización pedagógica de los tutores de grupo, y el compromiso e involucración de las familias en la vida del centro y educación de sus hijos, ha generado la evolución en la mejora de los resultados escolares. Prueba de ello, son los resultados de Índice de desarrollo en la Educación Básica (IDEB<sup>1</sup>) donde:

### Gráfico 1.

*Evolución IDEB. Fuente: Adaptación datos IDEB (2021), INEP<sup>2</sup>*

Aprendido 4,73	X	<u>Flujo</u> 0,94	=	4,4 (IDEB) Meta 4
A mayor nota, mayor aprendizaje mayor resultado de aprobados		Cuanto mayor es el valor,		



<sup>1</sup> Índice de desarrollo en la Educación Básica (IDEB) es el resultado de aprendizaje en matemáticas y portugués. Es una prueba realizada cada año en los cursos; quinto de Educación Primaria y cuarto de la ESO. El IDEB es calculado: base en lo aprendido por los alumnos + del portugués dividido por dos x por el porcentaje de aprobados.

<sup>2</sup> INEP: Instituto Nacional de Estudios Pedagógico Anísio Teixeira

## Gráfico 2.

Resultados de rendimiento por etapa escolar. Fuente: Adaptación INEP 2022



### Profesionalismo colaborativo para construir metas y objetivos colectivos

La OCDE apuesta con firmeza en la colaboración como pilar principal para la innovación y la mejora educativa. El hecho de que, en términos generales, la colaboración profesional beneficia tanto a discentes como docentes se ha vuelto innegable (Hargreaves y O`Connor, 2018). La colaboración demanda: tiempo, un liderazgo que fomente acciones y esfuerzos colaborativos y un compromiso hacia dicha colaboración, es decir, el esfuerzo individual compartido y dedicado para el funcionamiento de un equipo o grupo.

Hargreaves (2019) apuesta por procesos sobre cómo impulsar aún más la colaboración, enriqueciendo y fortaleciendo las relaciones docentes, yendo más allá de meras prácticas ancladas a un espacio de confort. Su curiosidad por querer saber más, lo llevaron a conclusiones de que la colaboración puede ser vertical, horizontal o entre iguales. Que la unión entre estructura, cultura y formalidad e informalidad de las redes de colaboración genera el profesionalismo colaborativo. Tal y como se reflejaba en los relatos de este estudio:

El trabajo en equipo en este centro es muy fuerte. La escuela ha ido mejorando sus resultados académicos durante los últimos años por todo el trabajo que realizamos el equipo que está aquí presente. Un equipo de trabajo bueno hace que la escuela sea capaz de producir grandes resultados. Además de eso, somos personas muy positivas, nuestras relaciones de trabajo, de afectividad, son de calidad, de respeto, confianza, apoyo (Profesora)

Uno de los puntos fuertes de la escuela, es el liderazgo del equipo directivo. Un liderazgo participativo que estimula a un equipo de profesores comprometidos y colaborativos profesionalmente. Otro de los puntos fuertes es una comunidad activa, en relación a los alumnos y las familias que sabe lo que quiere y actúa junto al centro educativo para obtener buenos resultados académicos (Profesor tutor de grupo).

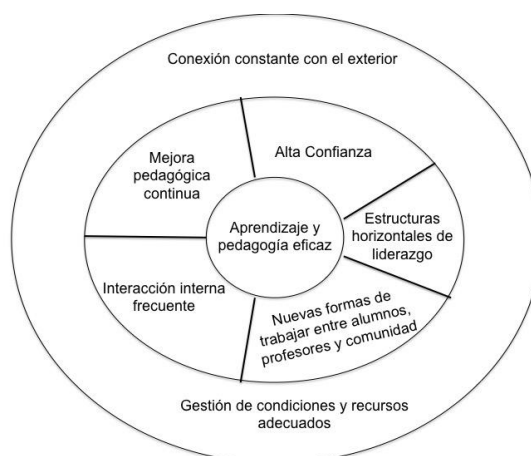
Desde este sentido, es preciso destacar un conjunto de principios que definen las acciones de un profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O`Connor, 2018), y que sirve de referencia para líderes escolares, docentes y la comunidad, para construir una cultura con un capital social fuerte: autonomía colectiva, eficacia colectiva, investigación colaborativa, responsabilidad colectiva, iniciativa colectiva, diálogo mutuo, trabajo conjunto, significados y propósitos comunes, colaboración con los estudiantes, un marco general pensado para todos.

El trabajo en equipo, la colaboración entre iguales, la comunicación constante, el apoyo y el estar siempre dispuesto ayudar, son fortalezas que pueden definir a este centro educativo, no tengo duda de eso (Personal Secretaría).

El profesionalismo colaborativo se articula trabajando en red, se comparten propósitos, metas en común y acciones de eficacia. Según Rincón- Gallardo (2022) se pueden destacar un conjunto de acciones: i) mejorar los aprendizajes de los estudiantes. ii) desarrollar la capacidad profesional de profesores y líderes de un sistema educativo. iii) construir una fuerza colectiva para mejorar el sistema educativo como un todo. Aspectos que favorecen el desarrollo de redes escolares eficaces.

**Figura 1.**

*Atributos esenciales de redes escolares eficaces*



Adaptación de Rincón- Gallardo y Fullán (2016, p. 5-22)

### **Compromiso comunitario, trabajar y acoger la realidad del contexto escolar**

La construcción y el desarrollo de un compromiso comunitario trata de la implicación y colaboración entre individuos, grupos o comunidades con el fin de abordar cuestiones, resolver problemas y tomar decisiones que afectan al conjunto (Jain, 2023). Compuesto por una interacción bidireccional donde se establezcan relaciones, compartan proyectos, persigan objetivos colectivos, teniendo en cuenta las perspectivas y necesidades de la comunidad.

Un compromiso comunitario refuerza la necesidad de reconstrucción y transformación de un sistema educativo compuesto por escuelas que caminen bajo principios de inclusión y justicia social, en palabras de Rivera y Miño (2022) “escuelas que contribuyan a formar una ciudadanía más solidaria, crítica y comprometida por el bien común” (p. 13). Con esta perspectiva, los relatos afirmaban:

Si tuviese que definir al centro con una palabra, sería amor. Amor a la comunidad, amor a la educación, amor a las relaciones sociales dentro de la escuela y fuera de ella. Es un intercambio de afecto grande que existe en las relaciones entre profesor, alumno, familia. Sino existiese ese afecto sería un aspecto muy difícil el trabajar con la educación. Para ser profesor, te tiene que gustar mucho trabajar como tal (Profesora)

Acoger la comunidad es construir lazos de conexión entre escuela y contexto articulado por los agentes internos del centro escolar y líderes comunitarios que estén abiertos a construir proyectos educativos con identidades fuertes inclusivas y equitativas (Erstad, Miño y Rivera-Vargas, 2021)

Este centro educativo tiene un proyecto que se llama “Superación” donde los alumnos ayudan al mantenimiento del centro. Pintan las paredes de las clases, barnizan las puertas, cuidan de los jardines. Desde hace cuatro años se hace esa actividad una vez cada tres meses (Directora).

Con esta perspectiva, se podría considerar escenarios con énfasis en la capacidad funcional del sistema educativo para proporcionar cohesión entre los ejes que componen el esqueleto de un centro escolar social, psicológico y académico (Fardella, 2020). Así como, apoyo de la institución educativa y entre los compañeros, generando relaciones más fuertes, lazos de confianza, y estableciendo compromisos activos con la justicia social y el bienestar comunitario (Marzana y Mercuri, 2013).

#### **4. CONCLUSIONES**

Como principales conclusiones de este estudio, se destaca que, a pesar de las limitaciones en cuanto al desarrollo y la investigación en liderazgo en tierras brasileñas, existe y está presente un fuerte liderazgo en las escuelas ejerciendo acciones de servicio hacia una comunidad escolar. También, el liderazgo pedagógico es fuerte, bien articulado y trabajado colaborativamente. Sin estas pautas, este liderazgo no tendría el éxito que tiene y no hubiese conseguido mejorar los resultados académicos.

Mientras que, el capital social responde a unos fines de colaboración que desde un profesionalismo colaborativo busca: una justicia social, una educación inclusiva y un aprendizaje exitoso. Para ello, es preciso unas condiciones organizativas que permitan espacios para compartir entre los distintos agentes del centro escolar, así como la posibilidad de que los individuos que componen la comunidad también tengan acceso a dichos espacios. Del mismo

modo, las condiciones organizativas deben promover ambientes de confianza, apoyo y comunicación.

## 5. REFERENCIAS

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barão, G. y Gonçalves, L. S. (2016). O plano nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13 (33), 236- 252.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum qualitative sozialforschung*, 7 (4).
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. y Johnson, J.C. (2013). *Analyzing Social Networks*. Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press
- Castillo, F. A. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (2), 207- 225. <https://doi.10.1177/1741143217745882>.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95 -120.
- Creswell, J. W. (2009). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- de La Hoz-Ruiz, J., Khail, M., Domingo Segovia, J. y Liu. Q. (2024). Learning analytics for enhanced professional capital development: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 15, 1- 20. <https://doi.10.3389/fpsyg.2024.1302658>
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29 (66), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01><sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49, 2299-2320.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandes, M.y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (2) 182-206.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25 (5) 603-621. <https://doi.10.1080/13540602.2019.1639499>
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Polity Press.

- Hâncean, M-G., Molina, J.L. y Lubbers, M. (2016). Recent advancements, developments and applications of personal network analysis. *International Review of Social Research*, 6 (4), 137-145.
- Jain, N. (2023). ¿Qué es la implicación comunitaria? Extraído de: <https://ideascale.com/es/blogs/que-es-el-compromiso-comunitario/>
- Lerche Vieira, S. y Maia Vidad, E. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista electronica de Educação*, 13 (1), 11- 25.
- López Solé, S., Civís Zaragoza, M. y Díaz- Gibson, J. (2018). Capital social y redes sociales de maestros: revisión sistemática. *Revista de Educación*, 38 (1), 233- 257. <https://doi.10.4438/1988-592X-RE-2017-381-387>
- Llorent- Bedmar, V., Cubano- Delgado, V. y Navarro- Granados, M. (2017). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: obstacles and improvements. *Educational Management Administration and Leadership*, 11, 1- 18.
- Mariano, S. R. H., Silva, F. C. E. y Moraes, J. (2016). Leadership in Brazil. En Arlestig, H.; Day, C., Johansson, O. (Eds.), *A Decade of Research on School Principals: cases from 24 countries*, (152- 170). Springer.
- Marzana, D. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 11-32.
- Miles M. y Huberman, A. (2003). *Cualitative data analysis*. Sage. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Putnam, R. D. (1995). The prosperous community: Social capital and public life. *American Prospect*, 4, 35-42.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rincón- Gallardo, S. Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 5- 22
- Rincón- Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2016). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub> 49 (1), 241- 272.
- Rincón- Gallardo, S. (2022). Liderança escolar: diretores como fatores- chave para a transformação da educação no Brasil. En J. Weinstein y L. Simielli (Eds.), *Liderança e redes escolares* (124- 133). UNESCO.
- Rincón, S. (2019). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (355- 388). Universidad Diego Portales.
- Rivera Vargas, P. y Miño Puigcercós, R. (2022). Darnos aire. Repensando la educación desde los laboratorios ciudadanos. En C. Magro (Eds.), *Construir una escuela con la comunidad: alianzas educativas para la emancipación, el compromiso y la acción* (172- 193). Medialab.

- Romanowski, M. H. (2022). Using social capital to develop South African principals and schools. *Prospects*, 52, 405- 420. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09602-z>
- Scott, J. (2000). *Social network analysis*. (2nd ed.). Sage
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de casos*. 4a ed. Sage.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *SUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2 (10),11-17.

# LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN. APORTACIONES DESDE ESPAÑA

Lina Higuera-Rodríguez<sup>1</sup>  
Marta Medina-García<sup>1</sup>  
José Manuel Ortiz-Marcos<sup>1</sup>  
Ana Isabel Invernón Gómez<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Lograr la inclusión educativa es un reto presente desde las instituciones educativas y sus miembros hasta la comunidad internacional. Es por ello que desde aspectos clave de la gestión educativa como, la organización escolar y los líderes educativos, se deben emprender, con prontitud, todas las estrategias y acciones que estén en su mano para conseguir garantizar que el derecho a la educación se ejerza con garantías para todas las personas sin distinción y sobre los fundamentos de la calidad, la eficacia y la justicia social (Booth y Ainscow, 2011). El objetivo de este trabajo es ofrecer un análisis del estado de la cuestión centrándonos de forma precisa en el liderazgo inclusivo como instrumento clave para conquistar este hito.

En el campo educativo, se observa una inclinación a separar las actividades teóricas de las prácticas. Se atribuye a la teoría el papel de ser la fuente de ideas y principios que guían la acción, mientras que a la práctica educativa se le asigna la función de generar problemas o servir como ámbito de contrastación (Diker y Terigi, 2003). No obstante, es esencial considerar la formación del profesorado como un proceso continuo que abarca desde la formación inicial hasta la formación permanente, integrando tanto los aspectos teóricos como el desempeño en la práctica docente (Miranda et al., 2010).

Al abordar la formación docente, se destaca constantemente la importancia de la conexión entre la teoría y la práctica. No obstante, en la realidad, son limitadas las experiencias formativas que logran articular una relación efectiva entre ambas, posiblemente debido a que en cada contexto formativo se opera de manera independiente, y la interacción entre el personal dedicado

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad de Almería

a la teoría y el de práctica se limita a reuniones donde se establecen acuerdos de índole organizativa.

La problemática de la conexión entre la teoría y la práctica puede ser considerada como un equilibrio que requiere evaluar la influencia de cada una en la formación inicial y, por consiguiente, en los acuerdos y decisiones a adoptar (Álvarez y Hevia, 2013). Las diversas perspectivas estarán vinculadas a los modelos de actuación y formación propuestos (Río et al., 2014), así como al tipo de liderazgo ejercido.

Desde hace un tiempo, la idea y la práctica del liderazgo han ocupado un lugar central en los esfuerzos por mejorar las escuelas. Inicialmente, los educadores adoptaron modelos de liderazgo provenientes de estudios de gestión, promoviendo disposiciones organizativas que otorgaban poder a ciertas personas para influir, motivar o inspirar a otros con el fin de mejorar la eficiencia y la productividad escolar (Blackmore, 2002; Ryan et al., 2007).

Sin embargo, este enfoque ha sido objeto de críticas cada vez más frecuentes. Los críticos cuestionan las relaciones jerárquicas que predominan en estas organizaciones y señalan las limitaciones de un modelo de liderazgo que se enfoca exclusivamente en objetivos organizativos estrictamente definidos (Blackmore, 2002; Marshall, 2010; Ryan et al., 2007). Argumentan que el liderazgo en las escuelas debe tener metas morales más profundas, como la justicia social, ya que creen que las escuelas deben contribuir a un mundo justo para todos.

La preocupación por la justicia social en la educación es válida, especialmente dado el aumento de la diversidad en nuestras escuelas y comunidades. Las divisiones entre los favorecidos y los desfavorecidos son evidentes, y no todos experimentan el mismo éxito en las instituciones educativas ni disfrutan de las mismas ventajas en la sociedad (Coleman, 2003). Estas desigualdades no son aleatorias, sino que siguen patrones definidos relacionados con la etnia, raza, clase social, género, orientación sexual, capacidades mentales y físicas, idioma, entre otros (Coleman y Fitzgerald, 2009; Gómez-Hurtado, 2022).

Esta situación ha llevado a una insatisfacción con los modelos de gestión tradicionales que no abordan adecuadamente estas injusticias. En respuesta, los interesados en el liderazgo educativo han explorado y desarrollado nuevos modelos centrados en la justicia social, que busca comprender, criticar y abordar las injusticias presentes en las escuelas y comunidades. En este contexto, surge el liderazgo inclusivo como otro enfoque para promover la justicia social y abordar la preocupación de muchos líderes educativos por lograr una perspectiva, una cultura, unas competencias y unas acciones que supongan el logro de la inclusión educativa (Gómez-Hurtado, 2022).

Este modelo propone una perspectiva que busca la inclusión de todos los individuos, independientemente de sus diferencias, y aboga por la eliminación de las barreras que impiden el pleno aprovechamiento de lo que las escuelas pueden ofrecer. De forma resumida lo que pretende el liderazgo inclusivo es reforzar el objetivo central de la educación, que no es otro que garantizar el aprendizaje de todas las personas (Murillo y Duk, 2023).

Estos planteamientos se evidencian en los resultados de trabajos como el de Gómez-Hurtado (2014). Sin embargo, el logro de un liderazgo inclusivo implica tener presente la doctrina propia de la inclusión, cuyas bases fundamentales se centran en la gestión de la diversidad, el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y lo que es más importante, todos estos propósitos deben ser compartidos y promovidos por todo el equipo directivo (Valdés Morales, 2018)

A pesar de la importancia que tiene el desarrollo del liderazgo en pro de la inclusión para el avance adecuado de nuestra educación (Gómez Hurtado, 2013) y aunque puedan parecer obvios y evidentes sus preceptos, a priori, existen distintas perspectivas y formas de comprender e interpretar la inclusión educativa y por ende, el liderazgo inclusivo Valdés Morales (2022). De ahí que cobren importancia estudios de este tipo centrados en el reto de sentar las bases y fundamentos para comprender e implementar de forma adecuada un liderazgo inclusivo pues el logro de la inclusión educativa depende del tipo de liderazgo ejercido sobre el centro y la comunidad educativa (Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013).

El propósito de esta investigación es presentar y explorar el liderazgo inclusivo como una alternativa para abordar las desigualdades en las instituciones educativas y fomentar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad escolar. Para ello se ha realizado una revisión sistemática de la literatura, incidiendo en el contexto español.

## **2. MÉTODO**

Para responder al objetivo de este trabajo se realizó una búsqueda sistemática de literatura (RSL) de artículos científicos en las bases de datos indexadas Wos y Scopus. Una RSL permite hallar tendencias investigativas en una unidad particular de análisis (Green et al., 2006), que para este caso es la relación entre liderazgo e inclusión con el propósito de interpretar la evidencia disponible en un campo de estudio poco explorado (Kitchenham, 2004). Para llevarla a cabo, se ha desarrollado según los estándares planteados por Fernández-Ríos y Buela-Casal (2009), y las directrices recomendadas en la declaración PRISMA (preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) de Urrutia y Bonfill (2010).

Se revisaron artículos entre los años 2014 y 2024 usando los siguientes descriptores: (1) liderazgo inclusivo, (2) liderazgo para la inclusión, (3) dirección escolar para la inclusión. La fórmula utilizada fue: ((TS=(inclusive leadership)) AND TS=(leadership for inclusion)) AND TS=(school leadership for inclusion)). Estos descriptores debían estar en el título, en el resumen y en las palabras clave. Primero se buscaron artículos en español y luego la búsqueda se amplió a la literatura anglosajona, pero intentando centrarnos en el contexto español. Se excluyeron de la búsqueda los documentos teóricos, libros, capítulos de libro, reseñas, ensayos, revisiones sistemáticas y trabajos de tesis. Además, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados en revistas científicas, área de investigación: "education educational research", colección de Web of science, y país "España". La búsqueda total arrojó 17

documentos, de los cuales 12 fueron los seleccionados definitivamente porque los otros eran revisiones sistemáticas y/o trabajos teóricos.

A continuación, se muestra la información detallada de los artículos seleccionados. En la tabla 1 se muestra la revisión relacionada con año de publicación, tipo de estudio, población.

**Tabla 1**

*Información de las investigaciones analizadas.*

<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Tipo de estudio</b>	<b>Población</b>	<b>Instrumento</b>
Valdes, Rene; Gomez-Hurtado, Inmaculada	2023	T	Docentes	Observación participante entrevistas grupos focales
Leiva Guerrero, María Verónica; Gairin Sallan, Joaquín; Guerra San Sebastián	2019	T	docentes	Entrevistas
Iranzo García, Pilar; Tierno García, Juana María; Barrios Aros, Rosario	2014	T	docentes/directivos escolares	Investigación/acción
del Carmen López-López, María; León Guerrero, María José; Crisol-Moya, Emilio	2021	L	familias	cuestionario
Crisol Moya, Emilio; Romero López, María Asunción	2020	T	familias	cuestionario
Azorín, Cecilia Ma	2017	T	equipos directivos, profesores, personal administrativo e investigadores.	entrevistas
Arnaiz Sánchez, Pilar; Cecilia Azorín; García Sanz, Mari Paz	2015	T	docentes	cuestionario
Alegre de la Rosa, Olga María; Villar Angulo, Luis Miguel	2019	T	docentes	cuestionario
Latorre-Coscolluela, Cecilia; Flores-Santolaria, Marina; Vázquez-Toledo, Sandra; Liesa-Orus, Marta	2023	T	docentes	cuestionario

Ribes, Aida Sanahuja; García, Odet Moliner; Miravet, Lidón Moliner	2019	T	alumnado	entrevistas
Carmen López-López, María; Rodríguez-Sabiote, Clemente; La Malfa, Stefania	2021	T	docentes	cuestionario
Corres-Medrano, Irune; Santamaria-Goicuria, Imanol; Fernández-Villanueva, Itziar; Smith-Etxeberria, Klara	2022	L	profesores, alumnos, equipos directivos de las escuelas y equipos psicopedagógicos.	Etnografía, entrevistas y grupos focales

Fuente: Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS: ANÁLISIS TEMÁTICO

En relación con las barreras para lograr una escuela inclusiva, diversos autores, como Azorín (2017), Crisol y Romero (2020), Latorre et al. (2023) y Valdés y Gómez Hurtado (2023), coinciden en identificar tres dimensiones que agrupan estas barreras: la cultura escolar (valores, comunidad, creencias, actitudes), los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro, y las prácticas de aula. Aunque algunas barreras pueden estar fuera de las escuelas, como políticas educativas, formación del profesorado y recursos, se destaca la importancia cultural para abordar la inclusión, considerándola, ante todo, una cuestión cultural.

El estudio de las culturas inclusivas se justifica por diversos argumentos planteados por Arnaiz et al. (2015), Corres-Medrano et al. (2022), Iranzo et al. (2014), Leiva et al. (2019) y Ribes et al. (2019). La cultura inclusiva se convierte en un elemento identificativo de la inclusión en una escuela y un motor clave para su desarrollo. Además, la cultura inclusiva es una de las tres dimensiones para el cambio escolar, según el Index for Inclusion, junto con prácticas y políticas. Se reconoce que la cultura escolar es un "artefacto cultural", y cualquier transformación escolar debe pasar primero por la cultura. Una cultura inclusiva implica crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada individuo sea valorado, y promover valores inclusivos compartidos por toda la comunidad escolar (Alegre y Villar, 2019).

Otro aspecto crucial para la formación de una escuela inclusiva es su capacidad para abordar y responder a la diversidad. Investigaciones realizadas por Alegre y Villar (2019), Arnaiz et al. (2015) y López-López et al. (2021) han concluido que el liderazgo escolar inclusivo tiene un impacto significativo en la gestión de la diversidad dentro de las instituciones. Este impacto no se limita solo a la participación, sino que se extiende al logro de aprendizajes curriculares. En este contexto, los equipos directivos desempeñan un papel crucial al liderar el trabajo con la diversidad, ya que están directamente relacionados con los profesionales que trabajan más directamente con grupos en riesgo de exclusión.

Estudios realizados por López et al. (2021) y Valdés y Gómez-Hurtado (2023) en escuelas de Andalucía concluyen que la dirección escolar es el motor de cambio para prácticas inclusivas

dentro de una institución. Corres- Medrano et al. (2022), a través de trabajo etnográfico, respaldan esta idea al señalar que la cultura institucional y las estructuras organizativas, ambas vinculadas a los equipos directivos, son piezas clave para avanzar hacia prácticas más inclusivas en las aulas. Ribes et al. (2019) también sostienen que la escuela debe adoptar un enfoque inclusivo desde la cultura para estar mejor preparada para abordar la diversidad de necesidades en el aula. Las investigaciones de Alegre y Villar (2019) y Iranzo et al. (2014) respaldan estos puntos y añaden que el liderazgo de una cultura inclusiva también recae en gran medida en la aulas, haciéndola fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (Valdés y Gómez-Hurtado, 2023).

En resumen, un desafío significativo para las escuelas es aprender a trabajar de manera colaborativa con toda la comunidad educativa, un objetivo ampliamente reconocido y presente en los discursos educativos actuales. Sin embargo, implementar esta colaboración no es una tarea sencilla. Es crucial comprender que las culturas presentes en las instituciones escolares pueden influir considerablemente en la consecución de este propósito. Por lo tanto, es imperativo dirigirse hacia la construcción de escuelas que cuenten con equipos directivos comprometidos en el desarrollo de culturas escolares más inclusivas. Como se ha señalado anteriormente, una cultura inclusiva no solo impulsa este propósito, sino que también sirve como un elemento fundamental para comprender una educación más justa y equitativa (Arnaiz et al., 2015; Ribes et al., 2019; Valdés y Gómez-Hurtado, 2023).

#### **4. DISCUSIÓN**

Hablar de inclusión educativa implica abordar la situación de aquellos que se encuentran en mayor vulnerabilidad, según plantea Chapman et al. (2009). En este contexto, los líderes inclusivos deben desarrollar prácticas de gestión de la diversidad, ya que, como evidencian nuestros resultados y diversas investigaciones, una gestión efectiva de la diversidad está directamente relacionada con la mejora de los resultados académicos, un objetivo prioritario en los sistemas educativos contemporáneos (García-Rodríguez et al., 2023; Murillo y Duk, 2023;; Valdés et al., 2019). Las actitudes de los líderes ante la diversidad desempeñan un papel crucial, ya que aquellos con perspectivas menos favorecedoras de la inclusión tienden a implementar prácticas menos inclusivas (Gómez-Hurtado, 2012).

En cuanto a las prácticas de liderazgo y la construcción de culturas inclusivas, la literatura destaca tres direcciones principales: la instauración de una filosofía de inclusión, la gestión de la diversidad y el fomento de un sentido de comunidad escolar cohesionada (Chapman et al., 2009). Estos elementos se presentan como claves para el desarrollo de escuelas inclusivas, donde el liderazgo directivo comprometido juega un papel fundamental en la creación y consolidación de una cultura inclusiva duradera, abordando barreras y promoviendo la participación activa de toda la comunidad educativa.

La colaboración y la construcción de una comunidad escolar cohesionada emergen como prácticas clave en el desarrollo de escuelas inclusivas, respaldando hallazgos en la literatura especializada (Chapman et al., 2009; Hadfield & Ainscow, 2018). Los líderes inclusivos deben fomentar la colaboración con toda la comunidad educativa, considerándola una práctica fundamental para la implementación de valores inclusivos. Referentes en inclusión escolar defienden la importancia de esta colaboración en la construcción de una escuela inclusiva, enfatizando la necesidad de promover una cultura participativa y democrática (Paz y Flores, 2021). Este enfoque aboga por un liderazgo distribuido, basado en la colaboración de todos los participantes en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011), entre otros.

## 5. CONCLUSIONES

En este contexto, las investigaciones resaltan la importancia de fomentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a docentes, estudiantes, familias y personal no docente. La creación de un ambiente donde se valore la diversidad y se propicie el respeto mutuo es esencial. Asimismo, se destaca la necesidad de adoptar prácticas pedagógicas inclusivas que atiendan a la heterogeneidad de los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias individuales.

Además, los líderes inclusivos deben estar comprometidos con la equidad, asegurándose de que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y oportunidades educativas de calidad. Esto implica abordar las barreras socioeconómicas y trabajar activamente para reducir las disparidades en el rendimiento académico.

En cuanto a las competencias, se subraya la importancia de la empatía y la comunicación efectiva como habilidades cruciales para los líderes inclusivos. La capacidad de comprender las experiencias y necesidades de los demás, así como de comunicar claramente la visión inclusiva, contribuye significativamente al desarrollo de una cultura escolar que promueve la justicia social.

En resumen, el liderazgo inclusivo en la escuela implica un compromiso activo con la promoción de la equidad, la participación, la colaboración y la valoración de la diversidad. Los directivos desempeñan un papel fundamental en la creación de un entorno educativo que refleje estos principios y contribuya a una educación más justa y equitativa.

## 6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. *National College for school leadership*, 25, 1-6.
- Álvarez, C., y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346.

- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal of school Leadership*, 12(2), 198-222.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). CSIE
- Chapman, C., Ainscow, M., Bragg, J., Gunter, H., Hull, J., Mongon, D., ... & West, M. (2009). Emerging patterns of school leadership: Current practice and future directions.
- Coleman, M. (2003). Gender in educational leadership. *Leadership in education*, 36-51.
- Coleman, M., & Fitzgerald, T. (2009). Gender and leadership development. In the *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 119-135). Routledge.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Down España.
- Fernández Batanero, J. M., y Hernández Fernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación: revista semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra*, 24, 83-102.
- Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International journal of clinical and health psychology*, 9(2), 329-344.
- García-Rodríguez, M. D. P., González-Falcón, I., y Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿ Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 37-54.
- Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez Hurtado, I. (2022). Liderazgo inclusivo: ¿utopía o realidad?. *Cuadernos de pedagogía*, 530, 4.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2).
- Green, B. N., Johnson, C. D. y Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117
- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19, 441-462.
- Kitchenham, B., (2004) Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele University.
- Marshall, E. S. (2010). *Transformational leadership in nursing: From expert clinician to influential leader*. Springer publishing company.
- Miranda, R. R., Salgado, L. S. y Núñez, M. B. A. (2016). La práctica docente como escenario de la unidad entre teoría y práctica en la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria. *EDUCATECONCIENCIA*, 4(5).

- Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Liderazgo Educativo Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 17-19.
- Paz-Maldonado, E., y Flores, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.
- Río, J. F., Luquin, A. C., Giménez, A. M. y Marqués, R. J. R. (2014). Teoría constructora del aprendizaje en formación del profesorado: perspectivas de alumnado y profesorado desde la investigación cuantitativa y cualitativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3): 213-228.
- Ryan, M. K., Haslam, S. A., Hersby, M. D., Kulich, C., & Atkins, C. (2007). Opting out or pushed off the edge? The glass cliff and the precariousness of women's leadership positions. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 266-279.
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: a proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Valdés Morales, R. A. (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.
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

### **Resultados búsqueda bibliográfica**

- Alegre, O., y Villar, L. (2019). Análisis de factores de empoderamiento de maestros especialistas en la enseñanza inclusiva de niños de 6-16 años con dificultades auditivas. *Contextos educativos: Revista de educación*, 24, 45-61. <https://doi.org/10.18172/con.3895>
- Arnaz Sánchez, P., Azorín Abellán, C. M., & García Sanz, M. P. (2015). Evaluation of improvement plans in inclusion-oriented schools. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 326–346.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(2), 29-48.
- Corres-Medrano, I., SantaMaría, I., Fernández, I., Fernández, K., & Smith, E. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970857>
- Crisol Moya, E., y Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 45–66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Iranzo Garcia, P., Tierno, J., & Barrios, R. (2014). Institutional self-assessment and headship in inclusive schools. *Teoría de la Educación*, 26 (2), 229

- Latorre-Coscolluela, C., Flores-Santolaria, M., Vázquez-Toledo, A., y Liesa-Orás, M. (2023). ¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes. *Revista Complutense de Educación*, 24(2).  
Doi: 10.5209/rced.79383
- Leiva Guerrero, M. V., Sallán, J. G., & Martín, S. G. S. (2019). Leadership practices of novels principals for educational inclusion. *Aula abierta*, 48(3), 291-299.  
<https://doi.org/10.17811/RIFIE.48.3.2019.291-300>
- López-López, M., Rodríguez-Sabiote, C., & La Malfa, S. (2021). The Professional Profile of Teachers Working with Roma Students based on their Perceptions of Cultural Diversity. A Study in Compulsory Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(12).  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n12.1>
- López-López, MC., Crisol, E., y León, M.J. (2021). *Education Sciences*, 11(9), 511;  
<https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Ribes, A., García, O., y Miravet, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista electrónica complutense de investigación en Educación musical*, 16, 3-19. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2023) Barriers and facilitators for leading the development of inclusive school cultures, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2023.2241861

# LIDERANDO EN LA COMPLEJIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A UN ESTUDIO DE CASO

Cristina Moral Santaella<sup>1</sup>  
Ana Martín Romera<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de caso que se presenta, el cual sirve como instrumento de reflexión en torno al tema del liderazgo en la complejidad, pertenece al proyecto International Successful School Principalship Project (ISSPP). Este Proyecto está especialmente dirigido al estudio del liderazgo exitoso en distintos contextos y países (Day y Leitwood, 2007). Las fases previas del proyecto ISSPP han tenido como propósito delimitar los rasgos característicos de un liderazgo desde una perspectiva descriptiva. Esto ha dado lugar a descripciones y comparativas de los rasgos y estrategias característicos de directores exitosos. En la actualidad, ISSPP utiliza el armazón conceptual de la Teoría de la Complejidad para fundamentar el estudio del liderazgo (Day, 2022a). Esto permite ganar en profundidad y aproximarse a entender el complejo mundo del liderazgo escolar desde una perspectiva que supera la mera descripción.

Para llevar a cabo la reflexión sobre el liderazgo exitoso en torno a la escuela escogida como estudio de caso, se comenzará exponiendo los rasgos esenciales de la Teoría de la Complejidad desde la aproximación metodológica del ISSPP; a continuación, se pasará a explicar los elementos contextuales que determinan el liderazgo escolar en la escuela que ha sido seleccionada, así como la estructura que la sustenta, y el proceso que la dirige y la mueve hacia el logro de un liderazgo escolar exitoso.

### **Fundamentos epistemológicos de la teoría de la complejidad**

La teoría de la complejidad parte de la base de que los acontecimientos de la vida diaria son altamente interdependientes, por tanto, rechaza una posición lineal, atomizada y predictiva para

---

1 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

2 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

explicar el mundo social. Desde la teoría de la complejidad se afirma que el mundo social se caracteriza por mostrar una interacción y conexión dinámica entre diversas variables emergentes. Los fenómenos humanos, tales como el liderazgo, requieren ser analizados desde paradigmas holísticos para descubrir las interacciones entre los individuos y su contexto, en vez de paradigmas fragmentados y reduccionistas (Morrison, 2002).

La teoría de la complejidad ofrece un camino para pensar los fenómenos humanos como sistemas. Un sistema es definido como un todo separado y compuesto de otros sistemas, los cuales, a la vez, se conciben como sistemas únicos o distintivos. Los sistemas pueden ser instituciones, culturas, grupos, o individuos singulares e independientes. Los límites que separan los sistemas suelen estar difusos y poco delimitados, y las interacciones que se producen entre ellos son igualmente difíciles de concretar. Esta falta de delimitación del sistema y de las interacciones que se producen entre ellos es lo que identifica y caracteriza su complejidad (Stacey, 2012; Cabrera y Cabrera, 2019). Por ejemplo, en el sistema escolar se encuentran los alumnos, los profesores, las familias, pero también se encuentran otros sistemas menos concretos como son los elementos culturales y contextuales, los sistemas políticos y sociales. Todos ellos interactúan juntos constituyendo el sistema escolar, pero, a la vez, cada uno de ellos conforma un sistema independiente. Shaked and Schechter (2017) consideran que existen diversas capas interconectadas de sistemas. Cada sistema proporciona una visión del mundo particular y presenta unos rasgos particulares. Pero, aunque cada sistema es diferente del resto, está interconectado con los otros sistemas, por tanto, lo que acontece en un sistema determina lo que ocurre en los otros sistemas.

Bronfenbrenner (1979) ofrece el sistema ecológico para explicar los procesos complejos que intervienen en la educación de los niños. El sistema ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) se muestran las relaciones e interconexiones entre sub-sistemas individual, micro, meso, exo y macro. En el nivel micro se encuentran los sistemas individuales, en concreto, cuando el alumnado conecta y se relaciona con sus agentes más cercanos: profesorado, personal de la escuela, familia, amigos, etc. El nivel meso muestra las relaciones entre los sistemas individuales que tienen conexión con el alumnado, como pueden ser la relación entre la familia y el profesorado, la relación del profesorado con los amigos, etc. El nivel exo muestra las relaciones e influencias entre los sistemas individuales y los medios de comunicación, los servicios sociales, las políticas locales, los vecinos, etc. Finalmente, el nivel macro muestra las influencias y conexiones con las políticas educativas a nivel general y la ideología dominante de un país. El sistema total cambia en función del cambio en cada sub-sistema, y esto es comprendido como algo complejo, no lineal, interdependiente, emergente y desigual.

### **Instituto “Vega”. Ejemplo de liderazgo para la justicia social**

El estudio de caso que se presenta se ha llevado a cabo en un centro escolar de contexto desfavorecido, en concreto, en el instituto de Educación Secundaria denominado Vega (como seudónimo). Este instituto está situado en un pueblo cercano a la ciudad de Granada y ha sido

seleccionado siguiendo los criterios establecidos por ISSPP para la identificación de centros escolares exitosos, en concreto, siguiendo los criterios de ser un centro que mantiene unos informes muy buenos de la inspección escolar a lo largo del tiempo, por ser un centro con buenos resultados superando las mediciones de valor añadido, y por ser un centro que destaca por tener un liderazgo reconocido y con prestigio (Day, 2013; 2022a).

El centro escolar Vega es un centro con una población muy diversa, población inmigrante y gitana elevada, de clase social media baja. Destaca además porque los progresos académicos y el bienestar social del alumnado del centro son superiores al de muchos institutos de zonas más favorecidas de la provincia de Granada, lo cual es un reflejo de los logros conseguidos en esta escuela que lucha día a día por defender la inclusión y la justicia social (Moral y Martín, próxima publicación).

## 2. MÉTODO

En la actualidad, ISSPP se adentra en el estudio de liderazgo exitoso desde la teoría de la complejidad. Esto permite estudiar al liderazgo como un sistema, el cual está inserto en la escuela como organización, que, a su vez, está comprendida en el sistema educativo del país, el cual es parte de un Estado, y de una herencia cultura determinada (Morrison, 2002).

ISSPP estudia la complejidad del liderazgo exitoso analizando las relaciones entre las distintos sub-sistemas (micro, meso, exo y macro) en los que está inmerso, y las relaciones entre las estructuras y procesos que lo sustentan. Para ello emplea una metodología basada en estudios de caso, recogiendo la visión de todos los actores que intervienen y construyen el fenómeno del liderazgo, como son el director escolar, el profesorado, los líderes intermedios, el alumnado y las familias. Estos actores determinan el liderazgo escolar de la escuela Vega, y se conciben como sistemas interactivos. El análisis de la interacción de estos sistemas permite encontrar y trazar múltiples relaciones, causalidades, perspectivas, efectos, etc. que aportan una información más profunda y rica sobre las bases que sustentan el liderazgo escolar exitoso (Day, 2022b).

Para obtener la interconexión entre los distintos sistemas que interactúan para el desarrollo del liderazgo en la escuela Vega se utiliza una estrategia mixta de recogida de datos multinivel a través de cuestionarios y entrevistas (Day, 2022b). El cuestionario proporciona la perspectiva de todo el profesorado de la escuela en relación con la visión que tienen sobre la cultura escolar, el liderazgo del centro y las condiciones y nivel de satisfacción en su trabajo. Las entrevistas en profundidad proporcionan información para poder identificar los distintos sistemas que sustentan la estructura de Vega.

Los datos recogidos mediante el cuestionario han sido analizados con el programa de datos Excel, y se presentan mediante un gráfico de medias de puntuaciones de las dimensiones analizadas. En relación con los datos recogidos mediante entrevistas, hay que indicar que han sido analizados utilizando el software ATLAS.ti 24, bajo la aproximación de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Esta aproximación para el análisis de datos está

especialmente dirigida a analizar las relaciones de estructura y proceso de los fenómenos estudiados. Los datos se representan a través de empleo de redes semánticas y representaciones gráficas.

### **3. RESULTADOS**

#### **Sistemas exo y macro - Elementos contextuales determinantes del liderazgo escolar exitoso en Vega**

Para comprender la complejidad de la estructura y proceso que sostiene a la escuela secundaria Vega es necesario comenzar proporcionando alguna información acerca del contexto macro en el que está inserta, en concreto, es necesario analizar los elementos más destacados y bases que sustentan el sistema educativo español. Aunque nuestro sistema educativo está actualmente gobernado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, es un sistema educativo con poca estabilidad debido a la constante sucesión de leyes educativas, dependiendo del partido político en el poder. Algunos consideran que es necesario alcanzar un pacto en la educación para evitar los “pendulazos” que se van sucediendo del paso de una ley educativa a otra, y evitar los cambios legislativos, administrativos, burocráticos y educacionales que conlleva el cambio de leyes educativas (Moya-Otero y Luengo-Horcajo, 2017).

En cualquier caso, el tema central y preocupación constante del sistema educativo español reside en responder a la crítica asociada a su efectividad y eficiencia, especialmente cuando los resultados de la OCDE (2018) muestran que España destaca por la alta repetición de su alumando, alto índice de fracaso escolar, y por una elevada proporción de alumando “nini” (ni estudia ni trabaja) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Además, hay que tener en cuenta que, según la OCDE, los resultados académicos del alumando en contextos desfavorecidos son más bajos que el alumando en contextos favorecidos, provocando una brecha de desigualdad que comienza desde edades tempranas (OCDE, 2015). Ante estos problemas, existe un debate en España entre los que proponen como alternativas de solución “una escuela de mínimos”, para que todo el mundo pueda alcanzar el éxito escolar, o una “escuela de óptimos” basada en el requerimiento de un esfuerzo para todos los alumnos por igual (Carbaña, 2003). Incluso, hay un debate dentro del contexto escolar provocado por la premisa de que “el éxito y la excelencia de la escuela se asocia a una cultura escolar de élite” (Guarro, 2018, p. 67).

Todo ello provoca dudas y genera incertidumbre respecto a la línea que los centros escolares deben seguir, especialmente en un profesorado saturado de demandas administrativas, exigencias burocráticas (Venegas et al., 2017), y cambios metodológicos que alteran su quehacer diario, y le impiden prestar atención a lo que es más importante para ellos “la enseñanza y dedicación al alumando” (Entrevista Profesor1).

De acuerdo con Tiana (2015), las estrategias para resolver los problemas del sistema educativo español requieren adoptar las siguientes medidas: promover un liderazgo pedagógico

en los centros escolares, mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado, mejorar la calidad y la equidad en la educación mediante sistemas de rendición de cuentas adecuado, y alcanzar un consenso en educación para evitar los “pendulazos” legislativos en educación (Puelles-Benitez, 2016). Ante estos problemas, algunas posiciones pesimistas consideran que existe una ausencia o déficit de significado que impide la construcción de verdaderos planes de acción para conseguir el cambio esperado (Tedesco, 2021). Otros hablan de que para conseguir soluciones adecuadas y un cambio que mejore la situación es necesario un análisis de su complejidad, y depende de encontrar gente con “capacidad de convicción, planteamientos realistas... y la inteligencia necesaria para hacerlo posible” (Tiana, 2021, p. 123).

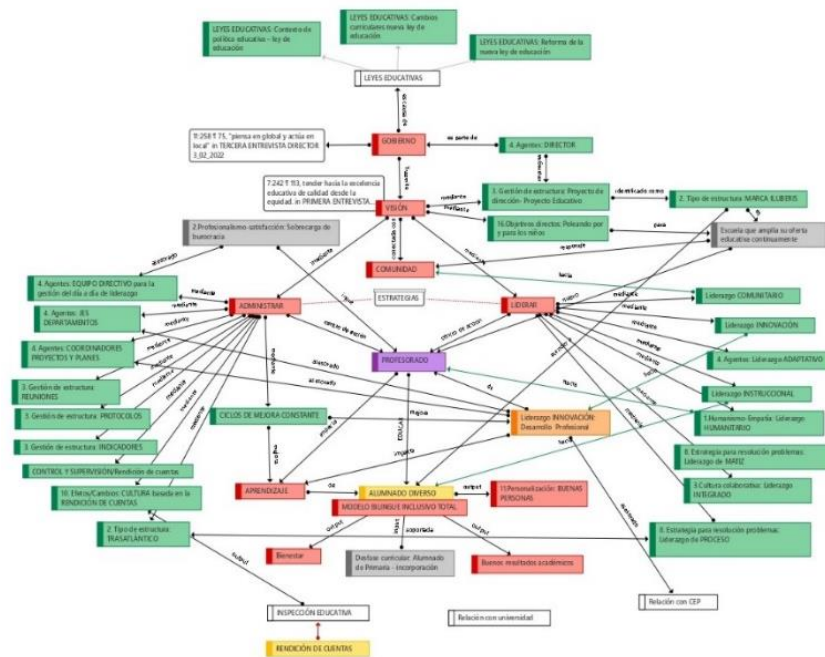
### **Sistema micro y meso de relaciones de la escuela secundaria Vega**

Para explicar el liderazgo escolar exitoso de la escuela Vega hay que partir de la premisa declarada por el director de que la escuela es exitosa debido a que en ella hay “Personas y Proyectos”, en concreto, en la escuela existe un proyecto claramente definido en torno a la inclusión y la justicia social, el cual funciona como “un cerebro”. La bandera que ondea en el proyecto educativo de “Vega” es “excelencia desde la igualdad”. Para hacer realidad este proyecto el director es muy consciente que la clave de todo el éxito de la escuela no es solo atender a la diversidad y diferencia del alumnado para conseguir su inclusión. También es esencial atender a la diversidad e inclusión del profesorado. El director de la escuela Vega considera que sin un profesorado competente y comprometido el proyecto de justicia social que pretende desarrollar no podría llevarse a cabo.

El proyecto de la escuela Vega consigue la excelencia desde la igualdad gracias a las relaciones entre la estructura y proceso que se muestra en la Figura 2, en la que se puede apreciar la red semántica obtenida del análisis de los datos mediante el programa ATLAS.ti 24.

**Figura 2**

*Red semántica de la estructura de liderazgo del centro Vega.*



*Nota. Elaboración propia.*

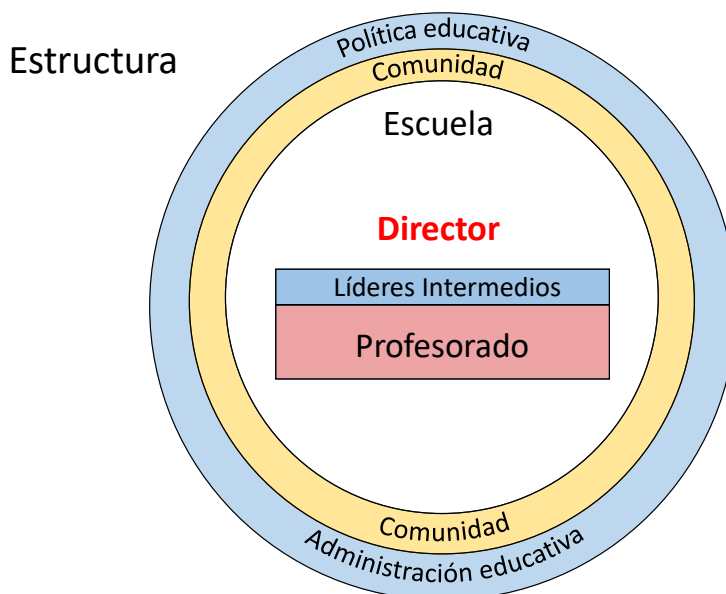
**Estructura de la escuela Vega**

En primer lugar, para hablar de la estructura de la escuela Vega hay que situarla dentro del sistema macro contextual de la política educativa que determina de manera decisiva la vida de la escuela, ya que ejerce una influencia categórica y contundente en el profesorado de Vega, modificando su actividad docente mediante sucesivas leyes educativas.

El profesorado es considerado en Vega un elemento esencial para el buen funcionamiento de la escuela, y el director le da un valor especial. Por tanto, aunque para considerar la estructura que sustenta la escuela secundaria Vega hay que comenzar destacando la figura del director, el cual proporciona una visión coordinada y organizada para que se produzca una gestión democrática mediante la distribución del liderazgo, es necesario indicar que el rasgo destacado de la estructura de la escuela Vega es la importancia dada al profesorado de la escuela.

**Figura 3**

*Estructura de liderazgo del centro “Vega”.*



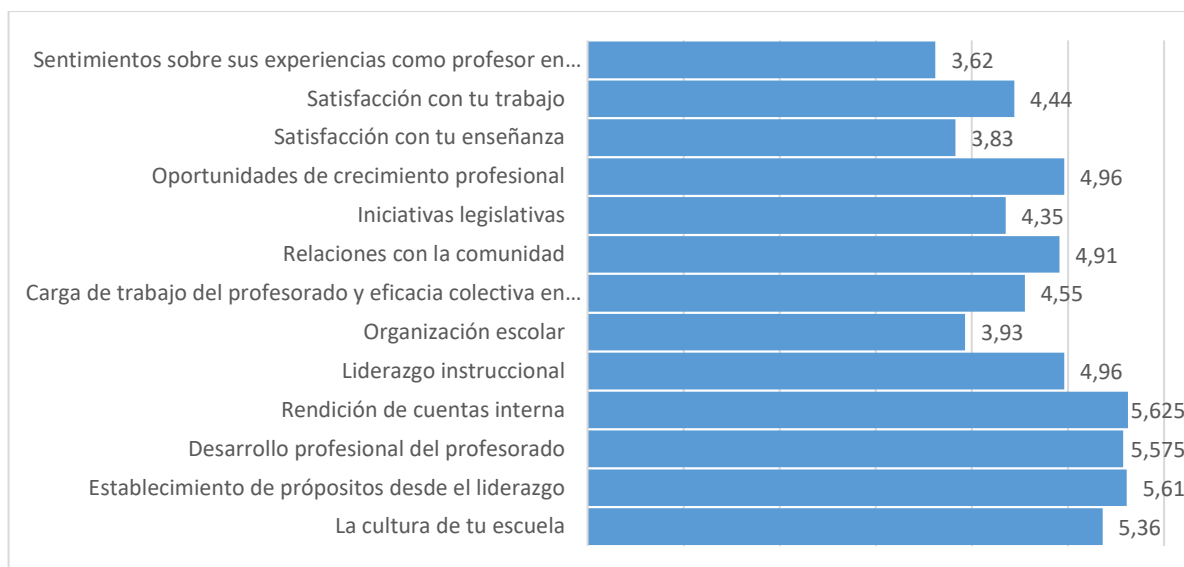
*Nota.* Elaboración propia.

En el corazón de la estructura que sustenta el proyecto educativo de la escuela se encuentra el profesorado, proporcionando la energía necesaria para que la escuela consiga sus objetivos (Day, 2017; Day, 2022a). También cabe destacar a los líderes medios y los jefes de departamento, los directores de los diversos proyectos que lleva a cabo el centro, así como la orientadora escolar, los cuales llevan a cabo un liderazgo intermedio para el buen desarrollo del proyecto educativo (Harris, 2009).

Esta estructura ha sido diseñada por el director, seleccionado al profesorado más adecuado, siempre teniendo presentes sus deseos e intereses, y buscando sacar de ellos y ellas todo su potencial. El director es muy consciente de que sin prestar atención a la diversidad del profesorado no es posible llevar a cabo ningún tipo de plan, y conseguir alcanzar ningún tipo de éxito escolar. El profesorado es por tanto "mimado y cuidado" por el propio director. Los resultados del cuestionario reflejan los efectos del cuidado proporcionado por el director. Muestran un profesorado motivado en su trabajo, satisfecho de su conexión a la escuela, e interesado en el proyecto educativo del centro. El profesorado de la escuela Vega comparte y vive la cultura escolar de Vega, y está agradecido al liderazgo que se lleva a cabo en ella. En la Figura 4 se exponen los resultados del cuestionario pasado al profesorado, y en ella se puede comprobar cómo el profesorado está satisfecho de trabajar en la escuela, y muestra una gran satisfacción por pertenecer y contribuir al proyecto educativo que hay en marcha.

**Figura 4**

*Media de las dimensiones del cuestionario.*



*Nota.* Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario nos indican que la conducta del director es solidaria, alentadora y motivadora (100% profesorado cuestionario), que reconoce la labor del profesorado (100%), que confía en que hace muy bien su trabajo, que busca el bienestar personal del profesorado, y les ofrece oportunidades para tomar decisiones. El profesorado manifiesta trabajar con sus compañeros estableciendo entre ellos buenas relaciones para mejorar su práctica. Además el director promueve la responsabilidad del profesorado en todos los asuntos escolares.

Para que esta fuente de energía, que es el profesorado, se mantenga constante el director la cuida con esmero estando atento a ella en todo momento. Estimula la autonomía del profesorado, su agencia, creatividad, así como su poder en la toma de decisiones, (Day, 2017; Hargreaves y Fullan, 2013; Harris, Jones y Huffman, 2018). El director de la escuela Vega presta una gran atención incluso al bienestar, desarrollo y formación del alumnado del Máster del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada que viene a realizar las practicas a la escuela Vega.

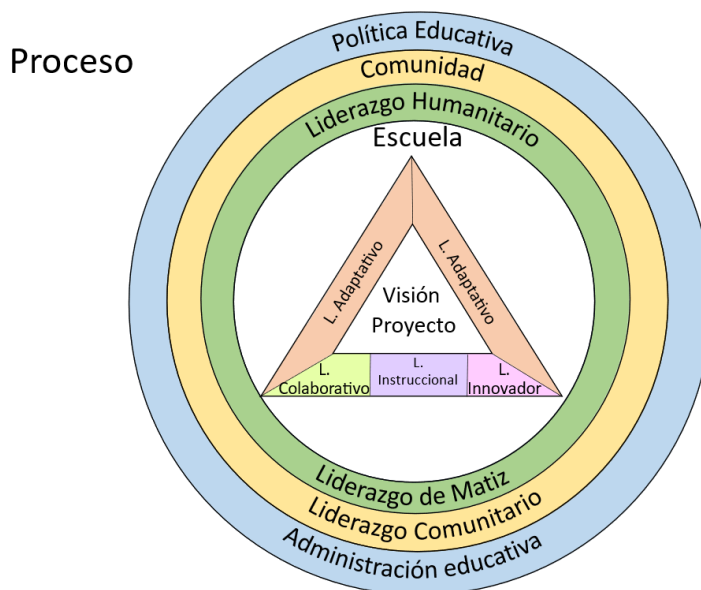
El director de Vega motiva al profesorado para que se inserte en una dinámica de innovación a través de un proceso de ciclos de investigación acción y de desarrollo profesional constante. De manera voluntaria y nunca forzada, el profesorado que está interesado en las propuestas de innovación que se plantean en la esucela se va incorporando progresivamente a los procesos de cambio. Esto genera un proceso denominado por el propio director de Vega: "torbellino de innovación". Este torbellino va contagiando al resto del profesorado, incluso a aquellos que están menos interesados y reacios al cambio y la innovación.

### 3.4 Proceso para movilizar la estructura de la escuela Vega

Para que el Proyecto educativo de Vega se desarrolle, el director actúa ejerciendo un proceso que se apoya en un liderazgo que progresa mediante distintos sistemas de relaciones, y haciendo uso de distintos tipos de liderazgo (Gurr y Day, 2014; Brauckmann y Pashiardis, 2011), tal como se muestra en la Figura 5.

**Figura 5**

*Proceso que caracteriza la escuela Vega – Tipos de liderazgo en Vega.*



Nota. Elaboración propia

En primer lugar, se puede hacer referencia a un tipo de liderazgo comunitario (Berry et al., 2021). El director tiene como propósito, ante todo, el cambio social de los habitantes del pueblo donde está situada Vega. Para ello, su propuesta es romper la cadena de asociaciones injustas que conlleva la reproducción social provocada por la siguiente sucesión de acciones: alumnos en desventaja – alumnos problemáticos - familias poco interesadas por el proceso de aprendizaje de sus hijos- profesorado desmotivado - mala calidad en la docencia - poca excelencia – fracaso escolar del alumnado. Para que esta cadena de asociaciones no se produzca hay que comenzar conectando con la comunidad, con sus problemas, acercarse y aproximarse a su realidad para conocerla y poder encontrar soluciones contextuales que permitan mejorarla.

En segundo lugar, se encuentra un tipo de liderazgo humanitario y emocionalmente sensible, cargado de inteligencia emocional, que sirve de puente y enlace en los sistemas de relaciones que se establecen en la estructura que sostiene el proyecto de la escuela Vega (Fullan, 2019).

En tercer lugar, se podría hablar de un liderazgo adaptativo (Schreiber y Carley, 2008), contextual y contingente (Gurr et al., 2018; Hallinger, 2018,) el cual surge para atender las demandas que provienen del nivel macro de la política educativa del sistema educativo español,

tales como pueden ser los procesos de rendición de cuentas, los cambios metodológicos impuestos desde las leyes educativas, etc. Este liderazgo adaptativo está basado en dos principios básicos: 1) Es muy importante atender a la diversidad del profesorado, estimularlo en sus iniciativas y proyectos, atenderlo en todo tipo de necesidades; 2) “El profesorado desea sistemas educativos claros... no quieren muchos cambios legislativos, porque esto supone para ellos una gran adaptación ... y les genera mucho estrés” (Director primera\_entrevista). Para evitar los problemas de estrés generados por los cambios de la política educativa española el director utiliza una estrategia que la llama “adelantarse a las demandas y necesidades de la comunidad educativa” (Entrevista profesor3). Esta estrategia supone estudiar las numerosas regulaciones, decretos, normativas que llegan desde la Administración Educativa, evaluarlas y analizarlas para ver de qué manera pueden ser adaptadas al camino en el que la escuela Vega trabaja. Lo que pretende es conseguir que no se produzcan cambios muy abruptos que provoquen el rechazo y la frustración en el profesorado ante las innovaciones y mejoras.

Para conseguir poner en marcha un liderazgo adaptativo el director actúa apoyándose en otros tres tipos de liderazgo de manera combinada y simultánea. En concreto, el director combina las estrategias de liderazgo adaptativo con los siguientes tipos de liderazgo: liderazgo colaborativo, instruccional e innovador. Mediante la combinación de estos tres tipos de liderazgo, y en directa conexión con la estructura anteriormente descrita (director / líderes intermedios / profesorado), se desarrolla el proyecto educativo de Vega con éxito. Por tanto, en cuarto lugar, se podría hacer referencia a que el director utiliza un tipo de liderazgo colaborativo que es, ante todo, como el director puntualiza, no jerárquico (Woods y Roberts, 2018). En quinto lugar, para conseguir poner en marcha el proceso constante de mejora y cambio, lleva a cabo estrategias de liderazgo instruccional progresivas, que son sutiles, nunca forzadas o impuestas (Hallinger, 2005). Este tipo de liderazgo es iniciado por profesores líderes y por líderes intermedios que ensayan las nuevas propuestas de mejora en sus grupos de alumnos y luego las comparten con otros compañeros (Entrevista profesor1) Estas propuestas han sido previamente analizadas por el director haciendo uso de la estrategia “adelantarse a las demandas y necesidades de la comunidad educativa”. Finalmente, y en sexto lugar, habría que hacer referencia a la utilización de estrategias de un liderazgo innovador (Campbell y Fullan, 2019; Stacey, 2012). El director considera que, aunque el profesorado tenga intereses propios hay que estimularlos a que busquen nuevas ideas, motivarlos a que innoven en su práctica, y apoyarlos siempre en las iniciativas que surgen entre ellos y ellas.

Por último, cabe destacar que, con el propósito de lograr que Vega alcance los requerimientos de la Administración educativa, la escuela lleva a cabo un sistema de rendición de cuentas. Pero este sistema de rendición de cuentas no es entendido simplemente como un proceso meramente externo a la escuela, un proceso puntual en función de los requerimientos de la Administración educativa, sino que es algo conectado a propuestas de investigación acción, lo cual genera, a su vez, procesos de desarrollo profesional en el profesorado (Forde et al., 2021; Robinson, 2019). Por tanto, este proceso de rendición de cuentas no se entiende como un

proceso esporádico que ocurre de vez en cuando, sino que es considerado un proceso sistemático y sostenido en el tiempo, con el propósito final de conseguir el bienestar del alumnado y su excelencia.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La combinación de los sistemas estructurales y procesos de liderazgo explicados anteriormente se consideran los causantes de los buenos resultados que consigue la escuela Vega. Esta estructura y proceso ha sido lograda a lo largo de los años, y puede ser asociada a la imagen de un “mecanismo de relojería bien engranado”, tal y como dice el director de Vega (Director\_primera entrevista). Pero hay que tener presente, que como bien dice el director, la combinación de estructura y proceso es algo delicado que requiere mucho cuidado y atención ya que fácilmente puede ser destruida. Como conclusión se podría decir que la escuela Vega consigue hacer sus planes y proyectos una realidad a través de la estructura y proceso que se acaba de explicar. Todo ello está promovido por el director de Vega, el cual goza de las cualidades que Tiana (2021) destacaba como necesarias para poder enfrentar los desafíos del sistema educativo español. El director de Vega es un ejemplo de cómo es posible manejar la incertidumbre y la complejidad de una escuela que lucha por la justicia social en medio de la complejidad del contexto educativo español por medio de a) un liderazgo que no es solo pedagógico, sino un liderazgo con una diversidad de tipos, formas, matices para resolver y atender a la complejidad que conlleva conseguir un liderazgo para la justicia social exitoso, b) fortaleciendo a los profesores, empoderando al profesorado en su liderazgo y sus innovaciones, y facilitando tanto su desarrollo profesional como su formación inicial, c) llevando a cabo un constante proceso de rendición de cuentas conectado a procesos de investigación-acción, d) estableciendo el movimiento del “péndulo” en el punto de la excelencia y la equidad en la educación.

Por todo ello, sirva este ejemplo de la escuela Vega para clarificar el debate que actualmente divide a la comunidad educativa española, y, también, sirva como evidencia de cómo es posible construir un proyecto “que funciona” dentro de la complejidad que conlleva la lucha por la justicia social dentro del sistema educativo español.

#### **5. REFERENCIAS**

- Berry, C.R., Fowler, A., Glazera, T., Handel-Meyera, S., & MacMilleN, A. (2021). Evaluating the effects of shelter-in-place policies during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(15). <https://doi.org/10.1073/pnas.2019706118>
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011) A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32. <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cabrera, D. & Cabrera, L. (2019). Complexity and system thinking. Models in education. En J.M. Spector et al. (Eds.), *Learning, design and technology (1727–1756)*. Springer.
- Campbell, D., & Fullan, M. (2019). *The governance core*. Corwin.
- Carbaña, J. (2003). *De una escuela de mínimos a una de óptimos*. Fundación Alternativas.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work. Understanding complexity, building quality*. Routledge.
- Day, C. (2022a). ISSPP 2022. Research Rationale. Booklet-1. International Successful School Principals' Project (ISSPP).
- Day, C. (2022b). ISSPP 2022. Conducting research on successful school principals. Booklet-2. International Successful School Principals' Project (ISSPP).
- Day, C. & Letihwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change. An International Perspective*. Springer.
- Forde, C., Torrance, D., McMahon, M., & Michell, A. (2021). Middle leadership and social justice leadership in Scottish secondary schools: *ISEA*, 49(3), 103-120. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1866526>
- Fullan, M. (2019). *Nuance. Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.
- Guarro, A. (2018). Ética crítica y coherencia institucional. In J.C. Torrenço and C. Monge (Eds.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp.59-96). Síntesis.
- Gurr, D. & Day, C. (2014). Thinking about leading schools. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp.194-208). Routledge.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Springer.
- Harris, A., Jones, M. & Huffman, B. (2018). *Teachers leading educational reform*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Moral, C., y Martín, A. (próxima publicación). From complexity a simple project that works: 'marca iliberis' for social justice. In C. Day & D. Gurr (Eds), *Going Beyond the 'Effective' :How Successful Principals build and sustain teachers' and students' achievement*. Springer
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. Routledge.
- OCDE (2015). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-97892642664-m>
- OCDE (2018). *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>

- Puelles-Benitez, M. (2016). Reflexiones de cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44. 10.5944/hme.3.2016.14760.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante. *Revista Electrónica de Educao*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Shaked, H. y, Schechter, C. (2017). *Systems Thinking for School Leaders. Holistic Leadership for Excellence in Education*. Springer.
- Stacey, R. (2012). *Tools and techniques of leadership and management. Meeting the challenge of complexity*. Routledge.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J.C. (2021). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos. In A. Marchesi, J.C. Tedesco and C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Metas Educativas- Fundación Santillana.
- Tiana, A. (2021). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In A. Marchesi, J.C. Tedesco and C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.113-124). Metas Educativas- Fundación Santillana.
- Tiana, A. (2015). Educación. Retos y propuestas. En CECS (Eds.), *Informe español 2015. Una interpretación de la realidad social* (pp.177-200). Fundación Encuentro.
- Venegas, M., Usategui, E., & Del Valle, A. (2017). El profesorado de secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco e implantación de la LOMCE. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 431-454. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9951>
- Woods, P., & Roberts, A. (2018). *Collaborative school leadership*. Sage.



# EXPLORANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVAS Y MEDIAS FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Óscar Maureira Cabrera <sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional en educación secundaria presenta a nivel global estructuras organizacionales que son el resultado de tradiciones histórico-culturales propias de cada sistema educativo. En Chile, corresponde a el nivel educativo orientado al desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos, desde un enfoque de aprendizaje práctico. Su matrícula es el 37% del total de estudiantes que cursan los dos últimos años de educación secundaria de todo el país. Tal proporción de estudiantes provienen de sectores vulnerados. Curricularmente, tal subsistema escolar, debe abordar una formación general y diferenciada, que posibilite opciones laborales y/o de continuidad de estudios en la educación terciaria. Así, el Desarrollo Profesional Docente (DPD) adquiere una alta relevancia como asimismo las prácticas de liderazgo tanto directivas como medias que lo favorecen. La educación secundaria técnico-profesional chilena se enfoca en aptitudes prácticas y competencias laborales en donde el DPD y liderazgo son fundamentales.

Desde hace casi cinco décadas, se viene aportando progresiva y consistentemente con evidencia, tanto empírica como teórica, de que el liderazgo directivo es un factor clave de

---

<sup>1</sup> Universidad Católica Silva Henríquez. Chile. Se agradece el financiamiento del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de ANID a través del proyecto N° 1230373 "Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP".

transformación y mejora escolar. Lo que, sin lugar a duda, se refleja en que varios sistemas educativos en el mundo favorezcan la creación de políticas para su fortalecimiento (Pont, 2020). Aunque, su capacidad de poder de influencia y movilización, desde la dirección escolar, es frecuentemente indirecta respecto de sus efectos en logros de aprendizajes (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019), en cambio, es directa sobre los procesos que afectan a las prácticas pedagógicas de los docentes (Robinson, 2019). De hecho, una revisión sistemática que vincula liderazgo directivo con logros en aprendizaje profesional docente y del estudiantado, precisa que sus efectos tenderían a aproximarse al del impacto de un docente efectivo sobre los aprendizajes (Grissom, Anna & Constance, 2021).

Dada la complejidad de influir eficaz y transversalmente en las organizaciones escolares, es cada vez más pertinente, para comprender holísticamente tal proceso, focalizarse en los roles o mandos medios, manifestándose, por ejemplo, en jefes de unidades departamentales, coordinadores de programas o ciclos de etapas de enseñanzas, profesores jefes (tutores) y de aula (Anderson, 2012). Tal perspectiva, se observa, por un lado, en la tendencia acusada en búsqueda de líderes alternativos colaboradores de la dirección escolar (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015); y, por otro, el que en algunos países se ha aumentado el número de mandos medios para apoyar a la dirección escolar (Lathero, Lång & Alava, 2017). En este sentido, tomando en consideración la distinción que precisa Gurr (2019), lo más apropiado sería referir a líderes escolares, pues son varios los actores que intervienen, como agentes de cambio, en tal fundamental proceso de influencia y movilización para la mejora escolar. Los enfoques de liderazgo medio y del docente surgen como espacios de interacción, movilizados para comprender de manera más global y pertinente el estudio del liderazgo escolar en organizaciones educativas más complejas, tal como en parte lo expone Bouwmans, Runhaar, Wsselink y Mulder (2019), en un estudio sobre centros de formación profesional, dada las configuraciones híbridas de liderazgo, en el que los líderes de los equipos y los profesores desempeñaban un papel central en el establecimiento de un liderazgo distribuido.

Por su parte, la conceptualización del Desarrollo Profesional Docente (DPD) hace referencia al desempeño y aprendizaje profesional que experimentan las y los docentes en ejercicio (Vaillant & Marcelo, 2015). El DPD es comprendido como un proceso que ocurre en un marco institucional y comunitario dado por el centro y su contexto, del que es parte el/la docente en su esfera individual y como integrante del colectivo de profesores al que pertenece (Moral, 2019; Sevilla & Arévalo, 2020; Olave-Astorga, Montoya & Sierralta-Landaeta, 2021).

En este sentido, tanto las prácticas de liderazgo directivas como medias emergen como un factor crítico en las organizaciones educativas de formación profesional, más aún en el subsistema educativo chileno de educación secundaria, pues tienen un rol multidimensional y son altamente más complejas que otras modalidades de enseñanza. Por lo demás, plantea retos especiales para la gestión de recursos humanos; entre otros, garantizar la existencia de oportunidades de desarrollo profesional para sus docentes y asegurar la calidad de sus efectos,

dadas las exigencias del mercado laboral para verificar tal calidad formativa a través de los procesos de certificación de competencias laborales.

El presente trabajo de carácter exploratorio, parte de la fase inicial de un proyecto mayor, concedido por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) de Chile. Tiene por propósito identificar en el contenido de instrumentos clave de gestión institucional: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejora Educativa (PME) y Plan de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD), las características del contenido y frecuencia con que se explicitan declarativamente, en dichos documentos, el rol de directores, equipo de gestión directiva y mandos medios asociados al DPD.

En síntesis, el estudio se contextualiza en la educación secundaria técnico-profesional en Chile, donde las prácticas de liderazgo directivo y medio son fundamentales para la mejora e innovación en el DPD, pues éstas afectan directamente las prácticas pedagógicas. En este sentido, un primer acercamiento para iniciar la comprensión de tal relación es el explorar cómo se aborda éste desde los documentos institucionales clave de los centros escolares.

## **2. MÉTODO**

### **Características de la muestra y procedimientos afines.**

En el contexto del proyecto mayor en que se inscribe este trabajo indagativo exploratorio, se convino una muestra por conveniencia, conformada por diez centros de educación secundaria de formación profesional y denominada en Chile, como Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), que cumplieren los siguientes criterios: que perteneciesen a lo menos a cuatro Macrozonas de la cinco establecidas por la Agencia de Calidad de la Educación (Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur, Austral), correspondiesen a distintos tipos de dependencias administrativas (Municipal, Particular Subvencionados, Administración Delegada y Servicio Local de Educación), que tuviesen una matrícula superior a 500 estudiantes, y que hubiesen obtenido en el último proceso de Categorización que realiza la Agencia de Calidad de la Educación desempeño Alto o Medio. Se realizó un protocolo de invitación y contacto, por diferentes medios, con los centros que cumplían esos criterios. lográndose una respuesta positiva, que se plasmó en la firma de un Consentimiento Informado. El cual describe, entre otros, las diferentes técnicas de recolección de datos que implicaría el estudio.

En otras palabras, y a modo de síntesis, se seleccionaron diez centros de educación secundaria técnico-profesional en Chile, abarcando al menos cuatro macrozonas geográficas y diferentes tipos de administración. Cada centro tenía una matrícula superior a 500 estudiantes y había obtenido desempeño Alto o Medio en la última evaluación de calidad. El consentimiento informado fue obtenido antes de la recolección de datos. La siguiente tabla caracteriza la muestra de centros de EMTP que accedieron a participar en estudio.

**Tabla 1***Características de la muestra de centros de Enseñanza Media Técnico-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

Nota: Listado de centros y variables contextuales y escolares que les caracterizan.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

**Recolección y análisis de datos.**

El estudio mayor en que se inscribe este estudio, de alcance exploratorio descriptivo, corresponde a una investigación de casos múltiples con un diseño mixto. En este sentido, se emplearon diversas técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La fase cualitativa, que corresponde a la primera incursión de indagación, contempló análisis de contenido de documentos de gestión institucional, entrevistas semi estructuradas y grupo focales a docentes y directivos de los centros. La primera de éstas, en que está basado este trabajo, se centró en identificar la estructura del contenido de los siguientes documentos de gestión institucional; Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejora Educativa (PME) y Plan de Desarrollo Profesional Docente (PDPD). En función de las variadas formulaciones de dichos documentos, se elaboró una matriz que contemplase la mayoría de las dimensiones que caracterizan orgánicamente a los centros, tales como; identidad, vinculación, composición de PDPD y tipos de prácticas en pandemia. Con este registro de información se produjo una matriz específica que registrase las menciones textuales que hacen dichos documentos, en sus diversos apartados, a él o los roles(es) del director, mandos medios y equipo de gestión. Así respectivamente, el análisis de tales registros consistió en primer lugar, en examinar y describir respuestas en cómo en tales documentos explicita los roles antes mencionados. Por otro, en extraer frecuencias de las menciones textuales de cada rol o roles en los documentos de gestión institucional de cada centro.

**3. RESULTADOS**

Las siguientes tablas, resumen de forma simplificada una primera aproximación sobre la identificación explícita de roles directivos y medios relacionadas directamente con el DPD en los

documentos de gestión institucional de la muestra de los diez centros. Cabe señalar, que dada la relevancia que la literatura sobre liderazgo da al director y lo extenso de la descripción de su contenido solo se presenta la síntesis correspondiente a tal alta responsabilidad directiva (Tabla 2). No obstante, si se listan las tablas de frecuencias para los demás roles (Tablas, 3,4 y 5).

**Tabla 2**

*Descripciones de principales características sobre el rol de director identificados en instrumentos de gestión institucional por cada uno de los diez centros.*

Síntesis del rol de director en doc. de gestión institucional asociado al DPD

- |   |   |
|---|---|
| 1 | ( En cuanto al PEI, se alude a los directores de manera textual en cuanto a su rol fundacional e histórico del establecimiento. Mientras que, en el PME, si bien no se menciona textualmente al director, dentro de la categoría de perfiles directivos, se plantea que tienen rol como responsable en acciones estratégicas que intentan mejorar en las dimensiones de Gestión Pedagógica, Liderazgo y Gestión de Recursos. Mientras que, en lo que respecta el PLDPD, no se menciona de manera textual y hace referencia al proceso y participación en general de la elaboración de este.   |
| 2 | ( En cuanto al PEI se alude solo a objetivos estratégicos que persigue el liderazgo, así como también objetivos en cuanto a acompañamiento docente. Mientras que el PME solo alude a visión y misión del establecimiento, así como también la complementación del DPD. Finalmente, en el PLDPD, se hace referencia solo a "liderazgos directivos" como responsables de la implementación del PLDPD, sin distinción de los ámbitos ni responsabilidades de cada uno.   |
| 3 | ( No se menciona textualmente al director en ninguno de los planes y se aborda de manera general. En el PEI se hace alusión a su rol en los procesos de diseño, organización y operacionalización de técnicas pedagógicas que tienen como objetivo impartir una educación de calidad. En cuanto al PME, se plantean prácticas como el monitoreo a los docentes y retroalimentaciones. Y finalmente en PLDPD, se plantea los mismo que el PME por parte del equipo directivo.  |
| 4 | ( Respecto al PEI, se plantean objetivos estratégicos como instalar sistemas de acompañamiento y supervisión al docente en el aula, y promover el uso de recursos didácticos. En el PME se plantea algo similar al PEI pero desde las orientaciones a la acción docente mediante la definición de procedimientos que mejoren las prácticas en el aula. En cuanto al PLDPD, se aborda lo mismo que los planes anteriormente mencionados, pero se agrega la participación en capacitaciones y el trabajo colaborativo con docentes de aula.   |
| 5 | ( En relación al PEI, se menciona textualmente al director para hacer referencia al equipo directivo en sí, y el resto de la información guarda más relación con la visión, misión y valores del establecimiento. En tanto al PME se menciona textualmente al director cuatro veces, es una primera instancia para indicar dos acciones concretas que debe realizar, siendo la primera de ellas la implementación de un sistema de gestión que promueva el compromiso de cada actor en la comunidad educativa y una segunda relacionada con el monitoreo del equipo docente y su profesionalización con el objetivo de tener mejoras sostenidas en el tiempo. En cuanto al PLDPD se menciona textualmente al director, pero en el marco de un director en específico dentro del trasfondo histórico del establecimiento y se menciona en general al "equipo directivo". |
| 6 | ( Respecto del PEI no se menciona textualmente el rol del director, pero dentro de la categoría de perfiles directivos se menciona la acción de organizar el acompañamiento de docentes y asistentes de la educación con el objetivo de lograr aprendizajes de calidad y el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo. En cuanto al PME se menciona la participación de los directivos en actividades académicas y de investigación, pero tampoco se menciona el rol del director de manera textual. Finalmente, en el PLDPD no se menciona explícitamente el rol del director, pero se alude a acciones como el fomento de trabajo colaborativo y retroalimentación con docentes.   |
| 7 | ( Se menciona al director de manera textual tres veces en el PEI definiendo su perfil como promotor del crecimiento de su equipo docente mediante la implementación de programas de desarrollo personal y profesional, además de incentivar en los docentes la innovación y actualización para lograr un desempeño de excelencia. Por otra parte, en el PME solo se hace referencia la visión y misión de la institución y no alusiones al rol del director. Finalmente, en el PLDPD no se hace referencia textual al rol del director y se abordan objetivos del DPD.  |
| 8 | ( Se hace referencia al director de manera textual solo dos veces y es para indicar el origen fundacional de la institución, mientras que se mencionan en los perfiles directivos una serie de tareas y funciones de todos los integrantes del equipo directivo que no guardan fundamentos. En tanto el PME se limita a la visión y misión de la institución. Cabe mencionar que el establecimiento no cuenta con PLDPD.  |
| 9 | ( En su PEI, no se menciona de manera textual el rol del director y no hay tareas u objetivos concretos, más bien los perfiles directivos se centran en la carga valórica como la fe y la caridad. Mientras que el PME plantea la visión y misión de la institución, pero tampoco se menciona de manera textual el rol del director. En Cuanto al PLDPD, tampoco se menciona de manera textual el rol del director y se limita a objetivos y planes.  |

- 10 ( En el PEI no se menciona de manera textual el rol del director y lo que más podría ser relacionado, es que se menciona que la Red de la cual es dependiente orienta el trabajo en sistemas de liderazgo distribuido, trabajo colaborativo y flexible. En tanto el PME aborda la visión y misión de la institución, pero también plantea que el equipo directivo promueve, organiza y asegura espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias tanto en los docentes como estudiantes, tampoco mencionando de manera textual el rol del director. En cuanto al PLDPD se menciona de manera textual el rol del director, planteando que la Red desarrolla diversas estrategias para la mejora educativa, entre ellas el acompañamiento y la retroalimentación a los docentes.

Nota: Resumen de análisis de contenido de documentos de gestión institucional

Fuente: elaboración propia, 2024.

De la tabla anterior se puede precisar lo siguiente: en el análisis de los documentos institucionales clave, se observa que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) hace alusión al rol del director principalmente en términos de liderazgo fundacional y organizacional. El Plan de Mejora Educativa (PME) no menciona directamente al director, pero aborda su rol en acciones estratégicas para mejorar la gestión pedagógica y los recursos. Por otro lado, el Plan de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD) hace referencia al liderazgo directivo en la implementación del plan, sin distinguir roles específicos. Aunque en los tres documentos se enfatiza el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional del equipo docente, el rol del director se aborda de manera general y no se especifican sus responsabilidades concretas en la mejora escolar. En algunos casos, como en el PEI y el PLDPD, se menciona al director en relación con el liderazgo y el impulso de programas de desarrollo profesional para el cuerpo docente, mientras que, en otros, como en el PME, se centra más en la visión y misión de la institución.

**Tabla 3**

*Frecuencia de rol del director sobre DPD en documentos de gestión institucional por cada centro.*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0
PME	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
PDPD	0	0	0	0	1	0	0	s/i	s/i	1

Nota. 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

**Tabla 4**

*Frecuencia de rol de equipo de gestión directiva sobre DPD en documentos de gestión institucional por cada centro*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	0	s/i	0	s/i	s/i	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PME	0	s/i	0	0	1	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PDPD	0	s/i	0	0	5	0	s/i	s/i	s/i	s/i

Nota. 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

**Tabla 5**

*Frecuencia de rol de mandos medios en DPD procesos de desarrollo profesional docente en documentos de gestión institucional por cada centro*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
PEI	0	s/i	s/i	s/i	s/i	0	s/i	s/i	s/i	s/i
PME	0	s/i	0	0	2	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
PDPD	0	s/i	s/i	s/i	4	0	s/i	s/i	s/i	s/i

*Nota.* 0: No se hace referencia textual al rol(es); 1: frecuencia textual al rol(es)

Fuente: elaboración propia, 2024.

La frecuencia mayor a algún rol explícito en los diversos textos de los apartados de los documentos de gestión institucional asociados al director se encuentran en primer lugar en el PEI, luego en PME y PLDPD. En cambio, las frecuencias al rol de los equipos de gestión directiva solo se observan en el PME y PLDP de uno de los diez centros. Similar resultado ocurre con la frecuencia de mención a los mandos medios.

#### 4. DISCUSIÓN

Si bien los resultados descritos son preliminares y parciales, estos dejan ver de un modo general que en los tres documentos de gestión institucional (PEI, PME y PDPD) es baja la frecuencia o inexistente información, en la totalidad de los centros, que explicita formalmente un rol protagónico (o de exclusividad) de funciones y/o responsabilidades que posibilite desde tales declaraciones institucionales roles individuales o colectivos de agentes claves de liderazgo para el desarrollo profesional docente. Además, denotan una falta de claridad en cuanto al papel del director en la gestión del cambio educativo y la necesidad de una mayor especificidad en los roles y responsabilidades dentro de los documentos institucionales para impulsar la mejora escolar de manera efectiva. lo que, como resultado, difiere de la mayoría de la evidencia sobre prácticas de liderazgo directivas (Robinson, 2019; **Grissom et al., 2021**), y medias (Grootenboer et al., 2015) favorecedoras del DPD. No obstante, más allá de la sobre simplificación del análisis y lo exploratorio del estudio, tal debilidad de mención o inexistencia de información en dichos documentos pudiese suponer, por un lado, estar encubriendo alguna perspectiva más colectiva propia del liderazgo distribuido o híbrido (Bouwman et al., 2019) o por otro, una alta generalidad en la formulación de componentes asociados al liderazgo escolar y el DPD. De un modo más específico, el documento más propio del DPD es su plan. Por lo demás, exigido por la agencia de la calidad de la educación anualmente a los centros. En este también, son casi nulas las referencias a los diferentes roles directivos y medios en diversas líneas de acción. situación que tensiona los lineamientos de tal instrumento de gestión generado en el marco de la política de desarrollo profesional docente ley 20903 (BCN, 2016) que avala competencias directivas para potenciar el DPD.

## 5. CONCLUSIONES

La mitad de los centros menciona al menos una vez el rol del director en algunos de sus documentos. Además, dicho rol se relaciona más con la gestión de la identidad del centro y con promover el compromiso entre la comunidad educativa mediante acciones como el monitoreo, acompañamiento y retroalimentación a los docentes. En lo que respecta al rol del equipo de gestión, solo un centro lo aborda de manera textual como responsable de la implementación del Plan de DPD. Finalmente, en lo que respecta al rol de los mandos medios, la mayoría de los centros no mencionan textualmente su rol, sin embargo, dentro de los que lo señalan y en concordancia con la evidencia científica, éste es central en la implementación de sistemas de gestión y monitoreo que garantice el cumplimiento de metas y objetivos propuestos. Sobre todo, relacionado con acciones concretas como la mejora de prácticas, elaboración de rúbricas, realización de talleres y retroalimentaciones sobre las diversas actividades de los docentes.

## 6. REFERENCIAS

- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi campus school setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2016). *LEY 20903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://bcn.cl/2f72c>
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wsselink, R. & Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17 <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Grissom, A., Anna, J., & 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>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural*. Diez miradas (pp. 19-70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Lahthero, T., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis.
- Olave-Astorga, J., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Pont, B. (2020). Una revisión de la literatura sobre las reformas de la política de liderazgo escolar. *Eur J Educ.*, 55, 154- 168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- 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>
- Sevilla, M. P. & 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. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea Ediciones.



# ENTENDIENDO EL LIDERAZGO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Begoña Ladrón de Guevara <sup>1</sup>

Graciela Salazar-Díaz <sup>2</sup>

Gloria Gratacós <sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El concepto de liderazgo docente es todavía algo confuso en el contexto español (Tintoré et al., 2023) si bien la investigación atestigua la importancia que tiene el papel del docente en la mejora de la educación, aspecto ya destacado en el informe *Teacher Matters* (OCDE, 2005). Si bien el concepto de liderazgo educativo se ha centrado mayoritariamente en el papel de la dirección como aspecto relevante para la mejora de los colegios, ya ha ido avanzando con fuerza la idea de que para llevar a cabo con éxito -en un mundo tan complejo- la mejora del aprendizaje del alumnado, es necesario distribuir las responsabilidades de liderazgo dando protagonismo al profesorado (Elmore, 2010). Es este, sin duda, el que está con contacto con el alumnado y conoce sus necesidades y dificultades. De hecho, el liderazgo docente está considerado como un elemento importante en la reforma de la escuela (Wenner & Campbell, 2017, p. 135) así como para generar capacidad de mejora escolar (Moral et al., 2016). El liderazgo docente puede entenderse como una forma de ver el liderazgo distribuido no tanto desde la perspectiva de la dirección, sino más bien desde la perspectiva de cómo el profesorado asume su rol en la participación en la comunidad escolar (Vivas & Gratacós, 2023), implicándose con su compromiso y su trabajo en la mejora del aprendizaje de su alumnado, en el propio desarrollo profesional y en el de sus colegas, fomentando el intercambio de buenas prácticas y la implicación del resto del profesorado y otros miembros de la comunidad escolar (p.e.: las familias). En algunos contextos, el liderazgo docente es mirado con recelo puesto que puede interpretarse como una forma de pérdida de poder por parte de la dirección escolar. De hecho, como destaca Murphy (2005), el liderazgo docente depende de la voluntad de la dirección escolar

---

1 Universidad Villanueva, Madrid, España

2 Universidad Villanueva, Madrid, España

3 Universidad Villanueva, Madrid, España

de repartir el poder y la toma de decisiones con el profesorado (Webber et al. 2023). Sin embargo, autores como Sterrett (2015, p. 43) destacan "la implicación colaborativa, la iniciativa y la dirección orientadora del profesorado para ayudar a realizar los objetivos, la misión y la visión de la escuela de forma reflexiva". Una característica diferencial de este tipo de liderazgo es el hecho de que se apoya en el liderazgo informal orientado a la mejora de la escuela de manera que esta se convierte en un lugar de aprendizaje y desarrollo profesional (Bolívar & Murillo, 2017). La posibilidad que se abre de participar en decisiones que facilitan su labor profesional supone un aumento en su nivel de motivación, responsabilidad y compromiso (Vivas & Gratacós, 2023).

La investigación ha destacado la importancia del contexto a la hora de estudiar el tema del liderazgo (Hallinger, 2018) puesto que aspectos históricos, sociales y culturales afectan en los centros educativos y explican cómo se entiende y se desarrolla el liderazgo en cada situación. En esta línea, el objetivo de este trabajo es profundizar en la visión que tiene la dirección escolar del liderazgo docente en España.

## **2. MÉTODO**

En el estudio realizado por Gratacós y Ladrón de Guevara (2024) se estudiaron las percepciones de la dirección escolar sobre el liderazgo docente desde un punto de vista cuantitativo. En este capítulo, se pretende avanzar en este análisis desde un punto de vista cualitativo. Para ello, hemos analizado las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario dirigido a directivos diseñado ad hoc por miembros del proyecto International Study on Teacher Leadership (ISTL)<sup>1</sup> formado por académicos de 12 países. De los 82 participantes se obtuvieron 28 respuestas a la pregunta abierta en la que se le animaba a comentar sus ideas sobre liderazgo docente. Además, se ha completado esta información cualitativa con el análisis de dos entrevistas realizadas a dos directoras procedentes de escuelas concertadas de Madrid y Cataluña. Se ha realizado este análisis utilizando el software Atlas.ti v. 9.

## **3. RESULTADOS**

El análisis de los resultados los hemos agrupado en tres apartados: el concepto de liderazgo docente, las dificultades a la hora de ejercer este tipo de liderazgo y cómo desarrollar el liderazgo docente en la práctica.

---

<sup>1</sup> Este informe se basa en la investigación realizada como parte del Estudio Internacional sobre el Liderazgo del Profesorado llevado a cabo en Australia, Canadá, China, Colombia, México, Rumanía, Sudáfrica, España, Tanzania y Turquía, y más recientemente Marruecos y Argentina. Para más información, véase el sitio web del estudio: [www.mru.ca/istl](http://www.mru.ca/istl).

Este informe sobre España forma parte del trabajo realizado por el Grupo de Investigación CEAFAF (Calidad Educativa, Aprendizaje Eficaz y Desarrollo Profesional Docente) de la Universidad Villanueva.

## **El concepto de liderazgo docente**

### **3.1.1. ¿Cómo entienden los directivos la idea de un profesor-líder<sup>1</sup>?**

Los directivos son conscientes de la importancia del profesor ya que “el 90% de la tarea en un colegio es el aula” (entrevista T.M.). De hecho, la función docente implica el trabajo con un grupo de personas que generalmente componen el grupo-clase y que implica saber gestionar.

“todo el mundo trabaja con un grupo humano, y en este sentido hay esta versión democrática del liderazgo. Todo el mundo tiene que sacar adelante aquella tarea con personas, con grupos, y por tanto tiene que saber cómo desarrollar este grupo... y conseguir los objetivos humanos, intelectuales, etc.” (entrevista T.M.).

No obstante, “liderazgo, «liderazgo», me parece que no todo el mundo es líder en este sentido, no todo el mundo tiene la capacidad o la fortaleza de sostener la visión 360 de muchas cosas” (entrevista T.M.) Es decir, si entendemos el profesor-líder como el que debe acabar teniendo un cargo, no todo el mundo tiene esa capacidad ni esa visión.

El liderazgo docente se entiende “como la plenitud de lo que es el docente” (entrevista M.B.) si bien no todos los maestros son líderes y menos si lo entendemos como un liderazgo formal (que supone la posesión de un cargo).

### **3.1.2. ¿Qué hace un profesor-líder?**

El liderazgo docente empieza por el aula pues como indica uno de los directivos en las respuestas abiertas: “el liderazgo docente empieza por ser capaces de liderar un aula, guiar a los alumnos hacia el esfuerzo y conseguir una motivación intrínseca en ellos” (respuesta 51, mujer, directora colegio concertado). Los profesores-líderes tienen una capacidad de implicar a los alumnos en su aprendizaje con una exigencia académica. Su acción va más allá de lo meramente académico puesto que “está proveyendo a sus alumnos de grandes oportunidades de conocimiento, no solo de temas de información de conocimientos, sino también vitales, esenciales, de modos de proceder, de procesos, etc.” (entrevista T.M.). En la relación con las familias, el profesor-líder “tiene que dar seguridad, ...abre oportunidades, hace pensar, hace trabajar, hace descubrir a su hijo” (entrevista T.M.).

Son vistos como una persona que “arrastra -por esta magia de la situación que él crea... arrastra a estos alumnos a querer ir a más, descubrir, sorprenderse, etc. Y luego es capaz de unir todo el tema con un entorno afectivo, ...en el concepto de liderazgo o de líder, siempre intervienen también cosas emocionales” (entrevista T.M.). De hecho, “los alumnos hablan de profesores que para ellos han sido referentes” (entrevista T.M.). Son capaces de combinar la exigencia con el cariño: “persona que es de una exigencia académica brutal, pero que al mismo tiempo tiene una relación con los alumnos y consigue de ellos lo que quieras, porque es una exigencia desde el cariño” (entrevista M.B.).

---

<sup>1</sup> A lo largo de todo el texto se hablará de profesor-líder o directivo de manera genérica; es decir, refiriéndonos a un profesor o profesora; o a un directivo o directiva. Por profesor-líder entendemos a un profesor o profesora que ejerce un liderazgo, ya sea de manera formal o informal.

Es interesante destacar que el profesor-líder transforma la realidad al facilitar el crecimiento de sus alumnos y sus colegas apuntalándose más en los puntos fuertes y no tanto en las debilidades. Si bien es cierto que en muchos casos se identifica el liderazgo docente con la innovación, también en las entrevistas mantenidas se destaca el hecho de que “hay profesores que su aportación al sistema es dar la estabilidad, la seguridad” (entrevista T.M.)

En definitiva, se entiende el liderazgo como “una capacidad profesional y humana que debe ponerse al servicio de la comunidad educativa” (respuesta 26, hombre, director colegio público) y para ello requiere “que esté profesionalizado y disponga de autonomía para tomar decisiones” (respuesta 32, mujer, director colegio público).

### 3.1.3. Actitudes del profesor-líder

En primer lugar, compromiso y responsabilidad, “habla desde su propia experiencia, se pone en primera persona y a la vez se siente responsable un poco de las situaciones de los demás, busca que crezcan” (entrevista M.B.).

También se destaca la importancia de la actitud de la confianza en su papel como educador: “hay gente que es capaz de arrastrar porque cree mucho en lo que está haciendo, y cree realmente que aquello que va a hacer va a cambiar o va a producir algo bueno, y lo produce” (entrevista T.M.)

Otro aspecto destacado es poner el énfasis en la persona, la dimensión afectiva. De hecho, al hablar de liderazgo del profesor en su relación con las familias, se destaca la necesidad de que “lo primero que le piden al líder profesor es que quieran a su hijo. Yo he visto verdaderos fracasos de gente que es muy acertada en su diagnóstico y muy buena, pero que no va a construir nada con esta familia, y por tanto con este alumno, porque lo hace desde una cosa desencarnada o poco comprensiva o poco empática” (entrevista T.M.). Se ve la función del docente líder de manera que “cada acto educativo es un acto de amor y el liderazgo docente requiere cuidar con cariño de las personas” (respuesta 58, hombre, director colegio concertado).

Destaca el tema del respeto puesto que “este liderazgo en el aula lleva siempre el respeto” (entrevista T.M.).

Por último, se recoge la idea de la “capacidad de adaptación a los cambios sociales. Visión abierta a la vez que crítica ante los cambios metodológicos” (respuesta 13, hombre, director colegio concertado), sin “miedo a los retos ni a las incertidumbres” (entrevista T.M.) y que esté motivado a seguir aprendiendo. En este sentido, la importancia que se da a tener profesorado que quiera seguir formándose: “Para mí siempre es un sí cuando alguien dice: «quiero realizar una investigación, quiero hacer el doctorado, quiero hacer este máster, me quiero especializar en esto...»” (entrevista T.M.).

Entre las respuestas abiertas, destacamos una que hace una descripción muy completa del liderazgo del docente:

“Su liderazgo suele ser individual, porque depende de la autonomía pedagógica, la propia mejora personal, del trato con alumnos, profesores y padres, del conocimiento profundo de las personas,

del trabajo silencioso y constante que cambia a uno mismo y mejora a los que están cerca, de saber rectificar y pedir perdón, de saber hacerse cargo de las personas, de reírse de uno mismo, saber priorizar el trabajo, de exigencia amable personal y con los demás, de servicio, entrega, aprender de los errores, arremangarse..." (respuesta 23, hombre, director colegio privado).

Pero a la vez, el liderazgo docente tiene una dimensión social, comunitaria al ver el papel del liderazgo docente de manera que "el conjunto del claustro del profesorado sea capaz de crear esta nueva manera de estar en el colegio, de ser el colegio" (entrevista T.M.) de manera que la cultura escolar influye en el liderazgo y viceversa. Y que además se siente parte del proyecto educativo de la institución, alineándose con esta: "tener esta capacidad de estar orgulloso de pertenecer a un colegio, a una institución, en el que uno se siente alineado con este proyecto" (entrevista T.M.).

### **Dificultades del liderazgo docente**

Si bien es cierto que el liderazgo docente tiene un gran impacto en la labor directiva y fomenta el desarrollo institucional, no es menos cierto que tiene que afrontar algunas dificultades que han sido descritas por quienes han participado en la presente investigación. Así, en las respuestas analizadas se observa la falta de un clima de confianza que dificulta el ejercicio del liderazgo docente.

"El liderazgo docente es difícil porque es una profesión con una baja autoestima. En los colegios se suele dar cierta valía profesional pero normalmente se queda en un ámbito concreto. Se comparte poco por miedo, vergüenza, egoísmo..." (respuesta 66, hombre, director colegio privado).

"Ser líder en un sistema educativo en el que casi nadie confía y defenderlo es muy complicado y frustrante" (respuesta 67, hombre, director colegio público).

"En el colectivo hay poca gente que diga todo lo que puede aportar. Conseguir líderes, a veces se hace difícil" (respuesta 21, mujer, director colegio público).

Además, el liderazgo en algunos contextos se puede ver como algo vinculado a temas ideológicos: "En la escuela pública, con una carga ideológica muy alta, se pasa de liderazgo docente a estar asociado a algún sindicato/partido y se pierde la independencia" (respuesta 66, hombre, jefe departamento colegio privado).

Otra dificultad está vinculada con el apoyo y reconocimiento del líder. Dentro de este rubro, la idea que se sugiere en las respuestas de los directivos es la siguiente: "En este país no se apoya suficientemente el liderazgo docente, ni se valora en su justa medida la importancia de una dirección adecuada en los centros" (respuesta 37, mujer, directora colegio público); en esta misma línea, otro directivo comenta: "Debería ser apoyado por los poderes públicos" (respuesta 57, mujer, directora colegio público).

Otras dificultades que se deben afrontar desde la función del liderazgo son a nivel administrativo. Por una parte, está "el exceso de normativa" (entrevista M.B.), que en muchos casos interrumpe la labor que permite la consecución de objetivos más directamente vinculados

con la labor del líder; por otra parte, existe una “presión de horarios, de plantillas, de promociones, de muchas cosas, me parece que afectan al profesor de una manera en la que se dispersa un poco, no puede estar con tantas cosas a la vez” (entrevista T.M.). Una solución para abordar esta dificultad es afrontar nuestra labor de forma más flexible: “...tendríamos que ser más intuitivos, dejar que la gente fuese un poquito más intuitiva. Cuando dejas que sean intuitivos los profesores, yo creo que salen cosas muy interesantes. Hay que relajar un poco el currículum” (entrevista M.B.). Por otra parte, se informa como dificultad la falta de tiempo para poder reunirse y coordinar acciones conjuntas a nivel de atención del alumnado, familias, tomar decisiones a nivel didáctico, entre otras. En este sentido, se destaca que: “No tenemos tiempo para hablar. La falta de tiempo es bestial. Reuniones entre ellos... Es que no tienen tiempo de poderse reunir y de poder hablar.” (entrevista M.B.). Corroborando esta afirmación, en una de las entrevistas se comenta que “...nunca es suficiente el tiempo, las limitaciones de espacio, etc.” (entrevista T.M.). Las jornadas laborales, con mucha carga lectiva, no permiten esta posibilidad puesto que se debe priorizar entre atender las horas de clase, a las dificultades de los alumnos o reunirse, como comenta una de las entrevistadas: “¿qué priorizas? ¿La reunión de los profesores o que los niños tengan un horario o que no hagan matemáticas el viernes de cuatro a cinco?” (entrevista M.B.) Para ello, sugiere “un poco más de flexibilidad, sobre todo en algunas etapas, en las etapas de primaria” (entrevista M.B.).

Finalmente, otra aportación con respecto a las dificultades dentro del liderazgo docente está vinculada con la falta de formación de las actitudes del líder. En este sentido, se afirma que “dentro del plan de estudios no se trabaja la «actitud del líder». Y son gente que, dentro de cada grupo de 25 niños en primaria, tú tienes que convertirte en un líder. Entonces vamos a trabajar actitudes” (entrevista M.B.). Otro aspecto destacado tiene que ver con aspectos personales del profesor como es el hecho de que se sugiere una entereza especial para el líder ya que “para ejercer liderazgos también hay que tener la fortaleza para ejercerlos. Hay que tener también una capacidad de resistencia al sufrimiento” (entrevista T.M.). Una propuesta para trabajar las actitudes del líder se encuentra en “...empezar por la flexibilidad de cabeza. Los directivos tenemos también un recorrido de formación en este sentido” (entrevista T.M.); concretando más, es importante “saber hablar, la oratoria, el poder expresar tus ideas, el no imponer, el saber escuchar, que esto hace tanta falta. Y yo creo que si trabajásemos todo esto de una manera más natural seguramente habría muchos más líderes y habría mucha más vocación de directores o de gerentes de colegios” (entrevista M.B.).

### **Desarrollo del liderazgo docente en la práctica**

Es importante tener en cuenta que una de las competencias importantes que los docentes tienen que desarrollar para ser líderes docentes es la participación en el centro, es sentir que son parte del proyecto educativo y que tienen que tener en cuenta que forman parte de una institución de la que son corresponsables.

En este sentido, las entrevistadas valoran muy positivamente el hecho de que los docentes se sientan parte del proyecto y en ese sentido, destacan la “participación del profesorado en el construir colegio” (entrevista T.M.).

Igualmente es importante el acompañamiento de los profesores por parte de los directivos, que les hacen partícipes y los acompañan en su crecimiento como líderes docentes, es significativo las entrevistas periódicas que una de las entrevistadas tiene con cada uno de sus profesores, animándoles a sugerir mejoras en el funcionamiento del centro: “Esto lo agradecen un montón. Qué es lo que funciona, qué es lo que no funciona, qué cambiarías, qué es lo que te gusta... Es simplemente: «¿qué tal? ¿Cómo va todo?»” (entrevista M.B.). En definitiva, contar con la gente e interesarse por ella como elementos clave en la institución educativa.

Otra de las prácticas con la que los directores sugieren potenciar el liderazgo docente es contar con el talento de los docentes en aquellas áreas en las que son expertos, así lo explica una de las personas entrevistadas: “en grupos de trabajo no estables, que emergen por temas puntuales y en el cual me da igual que esté el director como que esté este profesor, y que en la toma de decisión tenga más peso este experto que el director” (entrevista T.M.). De esta manera, el profesor asume la responsabilidad y tiene el reconocimiento de la dirección del centro, asumiendo así su participación como parte importante de su trabajo. Para poder desarrollar el talento de los docentes es importante tener estructuras flexibles que permitan la implicación de todos: “Entonces ese talento se tiene que poner en las estructuras, en ayudar a tomar decisiones... En este sentido me parece que las estructuras tienen que ser muy flexibles” (entrevista T.M.). Para ello, previamente, habrá que “saber descubrir estos talentos en el profesorado que tenemos” (entrevista T.M.).

Para ese desarrollo del talento de los docentes que hemos hablado, también es importante la necesidad de formación del profesorado. De hecho, como se recoge en una de las respuestas de los directivos, “el liderazgo docente depende de muchos factores innatos y adquiridos mediante la formación y el compromiso” (respuesta 61, mujer, directora colegio público). Esta necesidad de formación se manifiesta expresamente: “Se debería formar a los maestros en aspectos sobre el liderazgo docente” (respuesta 46, mujer, directora colegio público). En esta línea, una de las entrevistadas propone la formación entre pares, es decir, que los propios docentes del claustro, que son expertos en algún tema, formen a sus compañeros: “Han visto que no es ir a un curso que alguien les explica, sino que son colegas, que son los propios, que son los pares. Entonces esto ha tenido un impacto muy potente” (entrevista T.M.). Otra buena práctica consiste en el impulso del acompañamiento de los docentes, sobre todo en los primeros años de su incorporación al centro:

“el mentor, que el que está cerca, que el que te evalúen desde el primer momento con modelos de evaluación objetivos y que puedas compartir la transparencia desde el primer momento, las dificultades: dónde la ve él, dónde la ves tú, el proyecto, el ponerse metas pequeñas” (entrevista T.M.)

De esta manera el profesor-líder va conociéndose a sí mismo, con la ayuda del mentor que le va acompañando en la consecución de sus objetivos de mejora en su labor docente.

El papel de los directivos es fundamental desde dos vertientes: como facilitadores, pero también como dinamizadores. Como facilitadores de la tarea del profesor-líder “facilitar todo lo que sea formación del profesorado y todo lo que sea iniciativas y convertirte en un facilitador” (entrevista M.B.). También se resalta el papel que tiene la cultura del centro y el papel del directivo en cómo “lidiar con la cultura de centro y darle la vuelta” (entrevista M.B.). El papel del directivo se ve como un “director de orquesta (que) tienes que conseguir que ellos (los docentes) brillen” (entrevista M.B.). Asimismo, en las entrevistas se ha destacado el papel de la dirección como dinamizadores de la participación y del liderazgo docente; en concreto, ven la importancia de

“generar la necesidad en el claustro... En el fondo la semilla la has plantado tú (directivo). Entonces cuando sale tira ese filón, porque es un filón, eso te va a permitir lo que quieras cuando la gente cree en la necesidad de ese cambio. El líder (directivo) tiene que poner la semilla para que crezca esta voluntad de cambiar, porque esto es lo que va a mover el colegio” (entrevista M.B.).

Es interesante constatar que en muchos casos se entiende que los cargos directivos procedan de personas que han destacado por su liderazgo docente, como indica uno de los encuestados: “Se debería conseguir que los líderes docentes ocuparan cargos directivos o, en su defecto, una perfecta sintonía entre liderazgo docente y equipos directivos” (respuesta 29, hombre, director colegio público).

#### **4. CONCLUSIONES**

Los resultados analizados nos indican en primer lugar la importancia del profesor como pieza clave en la tarea educativa, entendiendo que esta implica la gestión de personas y, por tanto, se espera que desarrolle unas competencias de liderazgo. En este sentido, hay autores que señalan que todo docente es un líder (Lambert, 2003). No obstante, como indica Harris (2003) en línea con los resultados obtenidos, no todos los docentes han de ser necesariamente líderes en el sentido de comprometerse en un liderazgo colaborativo que abarque una visión más global. Sin embargo, sí existe una tendencia a entender que los cargos directivos sean ocupados por personas que demuestran tener un liderazgo docente desarrollado al menos, en un principio, como un liderazgo informal. Este aspecto es relevante puesto que, en muchos casos, no se hace distinción entre liderazgo docente formal (generalmente, referido a mandos intermedios) y el informal, de manera que podría confundirse con el liderazgo de mandos intermedios al no haber unas definiciones claras al respecto (Gurr & Nicholas, 2023).

En el análisis de lo que hace un profesor-líder es destacable la idea de que no se reduce a unas funciones meramente académicas sino que va más allá, ya que supone “movilizar y dinamizar a otros para mejorar el desempeño de la escuela en sus responsabilidades críticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje” (Danielson, 2006, p. 12). Incluso va más allá,

entrando en juego la importancia de la relación profesor-alumno como un binomio de exigencia y cariño. De hecho, Bernal-Guerrero et al. (2013) destacan la importancia que tiene la profesión docente con respecto al impacto que tiene en el alumnado, su capacidad de transformar sus vidas. Como decía Alvira (1985, p.10), “el educador no puede reducirse a ser cable transmisor, ha de ser fuente de energía” capaz de llevar a sus alumnos el ansia de aprender, de crecer como personas, de desarrollar su potencial (Bernal & Ibarrola, 2015). La dimensión afectiva del liderazgo docente queda claramente reflejada en los resultados expuestos, en línea con los estudios realizados por Gento et al. (2020) que evidencian la importancia que tiene la dimensión afectiva en el liderazgo docente. Esta dimensión afectiva que supone el cuidar de las personas abarca no solo la relación profesor-alumno, clave como muestra de que se conoce a cada alumno, que se interesa por él (Alvira, 1985), sino también de las otras personas que forman la comunidad educativa (colegas, familias, otros miembros de la comunidad).

El papel relevante del profesor-líder en la innovación que destacan numerosos autores (Nguyen et al., 2020), también se refleja en los resultados de este estudio. No obstante, resulta interesante la idea de que también el liderazgo docente es capaz de dar seguridad, estabilidad al sistema como aparece reflejado anteriormente.

Otro aspecto relevante es el papel de la confianza en uno mismo, creer en su vocación como docente, así como la confianza en los colegas y la dirección escolar para poder alinearse con el proyecto educativo del centro y poner lo mejor de uno al servicio de la comunidad. La confianza se necesita en las dos direcciones puesto que, como hemos visto antes, ya Murphy (2005) remarca el hecho de que la dirección escolar debe confiar en el profesorado a la hora de compartir el poder en la toma de decisiones. Esta dimensión social ya la recogía Alvira (1985, p. 11) cuando dice que el profesor forma “parte de la sociedad del centro educativo en el cual actúa”.

Con respecto a las dificultades con las que se encuentran los profesores-líderes, los temas de burocracia, la falta de reconocimiento y de motivación aparecen frecuentemente en la literatura (Tintoré et al., 2023) si bien en este estudio aparece explícitamente el tema de la falta de capacidad de resistencia al sufrimiento (resiliencia) que se necesita para acometer este liderazgo por parte del profesorado. También se recoge la falta de formación para ello, en consonancia con estudios realizados por otros autores, y más específicamente en el ámbito español (Caena, 2021; Gento Palacios et al., 2020; González- Fernández et al., 2020; Irazo-García et al., 2018). Es significativo que en las entrevistas también se destaque la necesidad de un cambio de actitud en el directivo, incidiendo en la necesidad de formación también de este colectivo cuyo papel de impulso y apoyo es imprescindible.

En cuanto a la necesidad del apoyo de la dirección a la hora de impulsar el liderazgo docente en los centros educativos, ya Baum & Krulwich (2016) y Zepeda et al. (2013) alertan de la dificultad de encontrar profesores-líderes experimentados y alientan a buscar ese talento en los propios centros, apoyarlos con mentorización y crear condiciones que faciliten su implicación en

actividades que supongan el desarrollo del liderazgo docente. En este sentido, los resultados muestran ejemplos de lo que algunas escuelas están haciendo en nuestro contexto.

Por último, según la investigación de Gratacós y Ladrón de Guevara (2024) en su estudio cuantitativo de las percepciones del liderazgo docente por parte de la dirección escolar, el aspecto del liderazgo docente de la participación en la toma de decisiones, destacado por expertos a nivel internacional (Balduzzi, 2015; Conway, 2015; Wenner y Campbell, 2017) era el aspecto con menos consenso. La participación en la definición de objetivos, toma de decisiones requiere reconocer el talento del profesorado y tener estructuras flexibles que permitan la implicación de los docentes sin perder la línea estratégica marcada por la dirección coherentemente con el proyecto educativo del centro. Esto supone dar un paso adelante en entender el liderazgo como servicio en lugar de como poder.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, destacamos el hecho de tener una muestra escasa y que sería interesante obtener un mayor número de respuestas y de entrevistas en profundidad. Asimismo, sería conveniente cruzar esta información con las percepciones de los propios profesores sobre su concepto de liderazgo docente.

En definitiva, el liderazgo docente es una poderosa herramienta para la mejora de la escuela y los profesores-líderes son aquellos con una ética y compromiso profesional que están convencidos de que pueden marcar la diferencia en las vidas de sus alumnos (Pennac, 2008); por tanto, con una fuerte vertiente vocacional al sentido de la docencia.

## 5. REFERENCIAS

- Alvira, T. (1985). *Calidad de la educación, calidad del profesor*. Conferencia impartida el 13 de julio de 1985 en la clausura de la Escuela de Verano de Alicante '85.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 141-155.
- Baum, K., & Krulwich, D. (2016). *The artisan teaching model for instructional leadership: Working together to transform your school*. ASCD.
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bernal-Guerrero, A., Jover, G., Ruiz-Corbella, M., & Vera Vila, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. Ponencia presentada en el XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y Educación. Santander, 10-12 de noviembre de 2013.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Caena, F. (2021). Bridge over troubled water: Induction pointers for teacher leadership. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 5–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>

- Conway, J. M. (2015). Sustainable Leadership for Sustainable School Outcomes: Focusing on the capacity building of school leadership. *Leading & Managing*, 21(2), 29-45.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria (VI): ASCD.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Fundación Chile.
- Gento Palacios, S., González Fernández, R., & Silfa Sención, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista complutense de Educación*, 31(4), 485–495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E., & Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educacion*, 39, 207–228. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Gratacós, G., & Ladrón de Guevara, B. (2024). El profesor-líder: La visión desde la dirección escolar. En *Liderar una educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y Prácticas LEI. Documento de trabajo. Recopilación* (pp. 436-451). Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gurr, D., & 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>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <http://doi.org/10.1177/1741143216670652>.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Aros, C., Tierno García, J. M., & Gilabert Medina, J. M. (2018). What do teachers think about school leadership competencies and their preservice training?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 16(3), 29–48. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23(4), 421-430. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150953>.
- Moral, C., Amores, F. J., & Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership; and school improvement*. Corwin Press.
- Nguyen, D., Harris, A., & 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>
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD

Publising.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.

Sterrett, W. (2015). Maximizing teacher leadership: The principal as facilitator. In N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 43-54). Kappa Delta Pi and Routledge.

Tintoré, M.; Ladrón de Guevara, B., & Gratacós, G. (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.; & Gratacós, G. (2023). Teacher leadership and school improvement in Argentina: Why is it difficult... why is it urgent? In C.F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts* (pp. 251-272). Springer.

Webber, Ch.F.; Pineda-Báez, C.; Gratacós, G.; Wachira, N.; & Nickel, J. (2023). Who is Interested in Teacher Leadership and Why. In C.F. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts* (pp.3-26). Springer.

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.  
<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2013). *The call to teacher leadership*. Routledge.

# DIRECCIÓN ESCOLAR Y SU FORMACIÓN. ANÁLISIS ONTOLÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE MÉXICO

Miguel Angel Díaz Delgado <sup>1</sup>

## 1. ANÁLISIS ONTOLÓGICO DE LA FORMACIÓN DIRECTIVA, PLATAFORMA DE LA PERSPECTIVA RELACIONAL

El concepto de dirección escolar y la propia formación directiva en el ámbito de la educación básica pública de México ha experimentado una notable transformación en sus más de cien años del sistema educativo moderno, desde 1921, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública hasta la actualidad, en 2024.

Dichos cambios rebasan las de perspectivas teórico-metodológicas como único marco de referencia y se han situado en la forma de concebir la estructura del sistema educativo en contraste o complemento con la relación social y comunitaria de los centros escolares. Analizar a la dirección escolar implica un análisis ontológico (Newton y Riveros, 2014) de la función. Un análisis permite escapar de posiciones ingenuas, que suelen analizar la dirección escolar, a través de un foco meramente normativo o aspiracional, fincados en perfiles, que aluden a un “deber ser” descontextualizado.

Se reconoce entonces que, la dirección escolar es una “fuente valiosa para la comprensión de los procesos en las organizaciones educativas” (Díaz y Meda, 2019, p. 171) de México por ello, el presente estudio, desarrolla un análisis ontológico de los principales conceptos sobre la dirección escolar en el sistema educativo mexicano, de corte público, tomando como referencia, la historia moderna (1921-2024), destacando sus concepciones y la actual formación en liderazgo educativo.

---

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Investigadores de México, Universidad de Costa Rica, Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo

### **1.1 Formación directiva en educación básica pública, breve recorrido histórico**

Ya se ha concluido que la dirección de instituciones educativas en México, está más bien ligada con una concepción funcional y política de la estructura del sistema educativo mexicano (Díaz y Meda, 2019; Díaz, 2023). La formación de directivos en México, no es inocua, ni meramente orientada a las prácticas académicas, deriva de las contradicciones entre las perspectivas sociales y funcionales del sistema educativo, en un momento histórico determinado; por tanto, es compleja y requiere de una fragmentación para su análisis.

Villalvazo propone tres etapas para analizar al sistema educativo mexicano dentro de una lógica de procesos que, inscriben dentro de sí a un conjunto de reformas educativas, entendiendo que las mismas están concatenadas por su correspondencia con el “modelo económico y político que se ha impuesto en el país” (2016, p. 78), también se observan los aportes de Lira (2014), quien revisa al sistema educativo en su constitución, a esas tres etapas son modificadas limitadamente, y se les añaden una más, complementadas por el estudio de Díaz (2023), que se enfoca al análisis de la dirección escolar y que abarca la etapa contemporánea. Se trata de cuatro etapas de la formación de directivos del nivel “básico” a nivel nacional, evidenciando un entendimiento cambiante de la función directiva (Díaz, 2023), [1] la etapa posrevolucionaria (1921 a 1944), [2] la etapa urbana-capitalista (1944-1988), [3] la etapa de globalización (neoliberal) (1988-2018), y [4] la etapa soberanista (desde 2018).

El objetivo del análisis es identificar las etapas del sistema educativo mexicano moderno que han marcado una referencia en el concepto de la dirección de escuelas públicas en el nivel básico y su formación, desarrollando una relación ontológica hacia con los procesos sociopolíticos y la estructura del sistema educativo mexicano. La pregunta de investigación a responder fue ¿de qué manera ha cambiado la función directiva escolar en el ámbito público en México en la etapa moderna del sistema educativo? Se partió de tres supuestos fundamentales, a saber, [1] que la dirección de escuelas públicas de nivel básico se relaciona ontológicamente con las circunstancias sociopolíticas y la estructura del sistema educativo; [2] que dicha relación puede ser determinada por procesos históricos, que han propiciado transformaciones profundas en la función directiva y que, a su vez, este proceso ha traído consigo cambios en la propia estructura del sistema educativo, creando una relación dialéctica entre ambos y [3] que la formación de directores escolares y la función directiva en la actualidad, se relaciona ontológicamente con su contexto sociopolítico actual, pero se deriva y yuxtapone con las etapas anteriores del sistema educativo.

## **2. ANÁLISIS ONTOLÓGICO DE LA FORMACIÓN DIRECTIVA**

El método de análisis ontológico de la formación de directivos, basado en el enfoque propuesto por Newton y Riveros (2014) y complementado por la perspectiva de Eacott (2015), se fundamenta en la comprensión profunda de los procesos históricos del sistema educativo nacional de México y la estructura subyacente de este sistema. Se trata de identificar los principales quiebres o etapas, que comprenden a procesos de reforma y cambios estructurales

que han moldeado al sistema educativo y su impacto en la dirección escolar, además de su formación.

Se realizó un análisis de textos que acercasen a la observación política de los asuntos de interés del sistema educativo, la interpretación de políticas del estado, además de la mención de movimientos sociales y otros factores que han impactado la función directiva y el liderazgo escolar.

Tal como se muestra en la figura 1, existe una relación dialéctica a indagar, que relaciona dos núcleos, por una parte, a) la función y la formación de directores del nivel básico, y por otra a b) la composición del sistema educativo en momentos históricos determinados. Del primer núcleo se derivan y se relacionan mutuamente 1) el concepto de la dirección, 2) los procesos formativos para directores 3) la labor social o comunitaria que desarrollan en determinados contextos y 4) la normatividad del sistema educativo; mientras en el segundo núcleo interactúan 1) los procesos sociales determinados por etapas históricas específicas, 2) las políticas educativas prevalecientes en determinados lapsos, 3) la estructura educativa como tal, de la cual se derivan otras funciones, autoridades y/o jerarquías; además de 4) las reformas educativas que se impulsan desde el sistema educativo.

**Figura 1**

*Análisis ontológico de la función y formación directiva en México*



*Fuente:* Elaboración propia

Este análisis coincide con Eacott (2015), quien enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque relacional del liderazgo, que reconozca la interdependencia entre la concepción histórica de la dirección escolar y las prácticas de liderazgo se examinan los roles del director, su formación y su desarrollo en el sistema escolar, así como las implicaciones de estas concepciones históricas en la formación y desarrollo de los directivos en la actualidad.

### 3. RESULTADOS

Como se dijo, cuatro fueron las etapas de análisis en las que se dividió el análisis ontológico de corte relacional. Las etapas que fueron analizadas presentaron particularidades tanto en el concepto como en la formación de directores de nivel básico.

#### **Formación administrativa y normalismo, la etapa posrevolucionaria (1921 a 1944)**

Esta etapa implicó la organización del sistema educativo nacional, en torno a los idearios de la revolución mexicana de 1910, con base social y sobre todo popular, que buscaba la resolución histórica de procesos políticos y sociales inacabados y profundizados en la dictadura. México presentaba para 1921, un porcentaje de 71.4% de analfabetismo cuando se funda la Secretaría de Educación.

Era prioridad en la época hacerse de profesionales de la educación que supieran enseñar por lo menos a leer y escribir, en un contexto social de divisiones, reordenamiento territorial, reparto agrario, y el impulso a un discurso nacionalista centrado en los beneficios distributivos de la revolución, mientras, las fuerzas políticas se institucionalizaban alrededor de un partido-estado.

Se impulsaron sendas reformas educativas en una época, con notables liderazgos sociales y comunitarios que ejemplificaron la ruta de la institucionalización y, en educación, gestionaron los procesos para organizar la educación nacional. Así, se emprendieron cuatro campañas de alfabetización (1921, 1936, 1937 y 1944), “iniciativas públicas tendientes a lograr la homogeneidad de las condiciones culturales de la población” (Lira, 2014, 127).

La Campaña contra el analfabetismo: una iniciativa desde la universidad en 1921 concebía a la alfabetización como un derecho, para “cerrar la brecha cultural y económica que diferenciaba a los mexicanos” (Lira, 2014, p. 130); su continuación alcanzó un clímax en la las campañas de alfabetización, de la “educación socialista” de 1936 y 1937, donde, según Loyo (1994) el analfabetismo se redujo al 59.26%. En este contexto la formación en las Escuelas Normales, instituciones del estado mexicano dedicadas a la enseñanza de la pedagogía (Navarrete, 2015) fue fundamental, ya que envió a egresados con estudios de nivel bachillerato a los más recónditos lugares a fundar escuelas, organizar comunidades para la impartición de la educación pública, diseñar manuales y materiales de enseñanza.

La función directiva se convirtió en una misión, donde los directores escolares de 1921 a 1937, lideraron un conjunto de campañas alfabetizadoras en todas las comunidades del país (Calvo et al., 2002); para ellos, era necesario conocer los procesos administrativos, fundar y atender una burocracia centralista y resolver e involucrarse los problemas de distribución de los materiales educativos. La formación de los directivos era casi nula institucionalmente, pero eminentemente práctica, con una dualidad entre la atención comunitaria y la administración de corte burocrático, por imitación y por registro de las actividades escolares, su orientación se centraba en la formación normalista, donde se enseñaba “administración escolar”.

El cierre de esta etapa se produjo en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de 1944, donde “se involucró a los tres ámbitos de gobierno, federal, estatal y municipal. El gobierno federal podía sancionar a los municipios por denegación de servicios” (Lira, 2014, p. 138). La labor directiva mucho más acabada se dividía por su formación en normalismo para la escuela rural y para las urbanas. La diferencia era sustancial, ya que no solo el nivel de enseñanza se dividía en las Normales, sino que también, según el tipo de normalismo, se orientaba la práctica docente al conocimiento de la producción agrícola o del desarrollo industrial (Moraga, 2019).

La formación directiva seguía teniendo una estructuración informal, pero, a diferencia de los años previos, la formación en las Normales se robustecía con la experiencia que ganaban los profesores en la práctica, que ya contaban con mayor soltura en la administración, pero también, con un conjunto de jerarquías institucionales que orientaban la práctica directiva. Los directores en este contexto, se convirtieron en garantes de la distribución y custodios de los bienes del estado (Díaz, 2019), revisando el cumplimiento de los días laborales, la supervisión de la actividad del profesorado, la resolución de conflictos escuela-comunidad, la adquisición de parcelas, la distribución de libros de texto y otros materiales, el apoyo a profesores en trámites administrativos y el escrutinio del comportamiento de los estudiantes; seguramente, ninguna asignatura en administración escolar, alcanzaba para ejecutar estas prácticas.

#### **Dirección militante y formación institucional, etapa urbana-capitalista (1944-1982)**

Hacia la década de los 1940, con énfasis en el segundo tercio se inició un proceso de institucionalización magisterial (Moreno, 1994) a la par del crecimiento urbano en de las principales ciudades del país. Este periodo se caracteriza en las instituciones nacionales por la renuncia a la perspectiva socialista impulsada años atrás y por la alineación de México a las fuerzas capitalistas de la Segunda Guerra Mundial. Se produjo una institucionalización en todas las áreas del estado que tocó a la educativa, principalmente a la formación normalista del profesorado, estableciendo institutos de mejoramiento profesional de los maestros en servicio (Ovalle, 2018), entre ellos, el representativo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio - “IFCM”- (Greaves, 2008).

Las escuelas sostenidas por la federación eran insuficientes para cubrir la demanda (Ovalle, 2018) sobre todo en las ciudades, por lo que, con la consolidación de las instituciones en educación, devino una paulatina federalización, que profundizó las diferencias en la formación de profesores en servicio, sosteniendo una formación para los profesores de áreas urbanas, en craso incremento e industrialización y otra para escuelas rurales, en acelerado estreñimiento y pauperización; esta última, a poco fue destinada a organismos ejidales, campesinos, comunales y municipales. La administración del sistema escolar segmentada también tuvo efectos en la formación del magisterio en servicio y las jerarquías nacientes a finales de la etapa anterior, se consolidaron, desarrollando cargos de inspección educativa, que ofrecían capacitaciones y seminarios, además de colaborar con los institutos de capacitación del magisterio.

La labor de los inspectores en el inicio de esta etapa, era asegurarse de que los libros de texto llegasen a las direcciones escolares a tiempo para su distribución, la revisión de la matrícula, la aprobación para la creación de escuelas, la resolución de conflictos escolares o comunitarios, el sostenimiento de relaciones políticas y militantes con otros actores sociales, la mediación institucional ante el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La dirección perdió un acompañante instruccional en la inspección y ganó una autoridad.

La formación de directores, sin embargo, tuvo alternativas de formación específicas a través de dos conductos, por una parte, la secuencia entre el normalismo y los institutos de mejoramiento profesional, donde los directores en servicio tomaban cursos centrados en la administración centralista, pero, por otro lado, podían formarse políticamente a través de la militancia en el SNTE, con lo que la dirección escolar se convirtió en un brazo político de las secciones sindicales, hasta que, como señala Kovacs, “el SNTE fue aumentando su membresía sin esfuerzo, mientras la pirámide magisterial gubernamental se movía” (1990, p. 121).

En 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con expansión paulatina, pero significativa, dando la oportunidad de que profesores y directores en servicio continuaran su formación en funciones, además de ofrecer licenciaturas en pedagogía y áreas afines, posterior al bachillerato para jóvenes. Una de las innovaciones de las UPN fue la incorporación de asignaturas de administración y gestión escolar, posteriormente de especializaciones de nivel licenciatura en esta misma área. Después, la reforma a las Escuelas Normales de 1984 aumentó el grado académico a licenciatura y generó un nuevo plan de estudios, donde la asignatura de administración educativa tiene lugar, además de impulsar la observación de prácticas educativas, incluida la dirección, como un elemento de análisis de la carrera.

### **La dirección escolar en el neoliberalismo (1988-2017)**

Buenfil (2000) identifica la inclusión de México en las lógicas neoliberales a partir del sexenio de 1988. Estas expresan la expansión del capitalismo global como vía de tránsito unipolar con la comunidad internacional en todas las áreas estatales, pero sobre todo con una dinámica del mercado. Aquí la formación profesional, se convierte también en mercancía.

En esta etapa se observa como “los procesos educativos tanto a escala de la comunidad social como en la escuela, están inextricablemente ligados a las políticas del neoliberalismo impulsadas por el capitalismo en expansión (Fischman, et al, 2005, p. 196), de tal forma que, el uso de certificados, diplomas y credenciales son vinculantes entre la escuela con los currículos profesionales y al sistema escolar con la estratificación social (Schriewer, 1996). La incorporación de las UPN y Normales al plano profesional, no estuvo aislada de esta lógica mercantil, “la alianza gobierno-sindicato había creado vías de superación como mecanismos de calificación profesional y movimientos escalafonarios” (Campiña, 2021, p. 24), traducándose en el programa Carrera Magisterial. Este sistema impulsó la adquisición de títulos, y la posesión de cursos cortos para directores en servicio sobre todo en fines de semana, no obstante, un beneficio fue la

proliferación de posgrados en educación, que conllevaron a la diversificación formativa para los directores de básica.

Por partes. De 1989 a 1992 se sientan las bases y reglamentos de la política neoliberal en los estratos económicos y políticos de México, que se encontraba ya, en un estadio prolongado de continuidad unipartidista con una oposición de la derecha mexicana, con un brazo empresarial influyente. De 1992 al 2000 el Acuerdo Nacional para el Mejoramiento de la Educación Básica (ANMEB), entre el SNTE y el gobierno federal, impulsaron la Carrera Magisterial, que implementó escalafones para adquirir posiciones directivas. Esto provocó la proliferación de programas, cursillos, diplomados, especialidades, maestrías, entre otros, que generaron alta demanda entre los directivos. La participación de universidades y normales públicas, pero también la participación de privadas en la formación del magisterio público fue una expresión de la disminución del involucramiento estatal y el cambio de su función, de estado administrador a uno regulador (Zorrilla, 2002), la expresión más concreta del neoliberalismo en las prácticas educativas.

La constante pauperización de la labor educativa en la escuela pública, adicionada a las crisis económicas continuas provocadas por la política interna y la global generaron una caída en la calidad de vida del profesorado. Esto trajo consecuencias en la labor directiva, ya que la búsqueda de “puntos escalafonarios” para ascender la dirección, se tradujo en una auténtica carrera por hacerse de constancias de participación en programas para lograr ascensos “verticales” y “horizontales” (letras en carrera magisterial y cargos directivos), ambas con impacto en el salario. También la adquisición de dobles plazas docentes o directivas -matutina, vespertina y hasta nocturna-, era común para lograr salarios decentes.

A pesar de que la formación directiva estaba diversificada, resaltaban las orientaciones hacia la dirección escolar de tipo pedagógico y normativo; el giro de la administración escolar se ubicó en la descentralización administrativa (DA), que buscaba mejorar la eficiencia en el uso de los recursos para suministrar una mejor educación. Decir, la dirección escolar debía presuponer que habría una inversión del estado cada vez menor. La formación sindical seguía siendo importante, pero perdió centralidad con las exámenes y puntajes de carrera magisterial, donde la competencia se daba ya, en el plano transaccional de la formación.

Entre 2000 y 2012, con la transición al bipartidismo de centro-derecha en los poderes ejecutivo y legislativo, se incorporó la visión de “competencias” al ámbito educativo público. Esto no representó grandes cambios a las prácticas docentes en las escuelas o el currículum, pero sí generó masivamente diplomados obligatorios con inversión pública y privada para profesionales de educación, donde participaban profesores, directores y asesores pedagógicos. Se desarrollaron programas de formación mixta, pública y privada para directores de básica, que incorporaron la gestión educativa como eje principal.

Se presumía que los presupuestos limitados a la inversión en escuelas públicas por parte del estado requerían de un director gerente (Nava y Valencia 2018), que fiscalizara las prácticas docentes, a la vez que presentaba proyectos, ante la comunidad educativa, y el estado en el

Programa Escuelas de Calidad (PEC); esto abrió la búsqueda de inversión del empresariado en la escuela, lo cual recibió el nombre de “Modelo de gestión estratégica”. Las prácticas neoliberales se profundizaron trayendo consigo inversión y ganancias privadas de la formación de profesores y directores, sin contar claro, ganancias de privados que se favorecían del PEC; sino también una sesgada formación directiva hacia el modelo de gestión.

El último tramo del periodo neoliberal -de 2012 a 2018- impulsó discursos teóricos e ideológicos que atacaron la noción de lo público, incluyendo de manera central la escuela, un fuerte dispositivo en los medios de comunicación corporativos hostigó de manera constante al profesorado de educación básica. Documentales, reportajes y mesas de debate sobre la ausencia de educativa inundaron de propaganda nociva hacia la educación pública, que impulsó la reforma educativa de 2013 y generó animadversión contra el magisterio público. Si bien, los resultados educativos de México en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006), en que el país obtuvo el último lugar en los exámenes estandarizados de Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) era la fuente más contundente, detrás del telón de los medios masivos del país se ocultaba una estructura oligopólica de un grupo de empresarios de radio y televisión que se hacía cada vez más influyente (Valdés, 2020) en el ámbito político.

La intensiva mediatización del encarcelamiento de la líder del SNTE -por actos de corrupción- generó un estigma social hacia el magisterio, mientras frente opuesto, a la protesta masiva, le siguió una represión sistemática a profesores de la Coordinadora Nacional de la Educación (CNTE) (Vollenweider, 2024, marzo 15). La cobertura de los medios se centró, en resaltar que el mayor obstáculo para mejorar la educación, eran los profesores, según ellos, “la inmensa mayoría, ignorantes, desobligados, irresponsables y violentos” (Villalaz, et al. 2020, p. 13). El mecanismo central de la reforma de 2013 se establecía en la evaluación docente, detrás de ello, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), constituido por un conjunto de intelectuales ad-hoc al modelo educativo neoliberal. Así, se estableció el Servicio Profesional Docente, encargado de evaluar y regular al profesorado, además de dar a conocer los resultados educativos.

Los órganos instituidos, se centraron en la examinación -no en la evaluación- y los resultados generalmente se usaron como evidencia presunta ineficiencia de la educación pública ante los medios masivos, no como una fuente para emprender ideas remediales. En tanto función directiva, se orientó hacia las políticas denominadas “La escuela al centro”, que exponía las prácticas pedagógicas ante los padres de familia, a quienes se les instaba a involucrarse. Esto generó prácticas directivas de vigilancia del profesorado y su evaluación a la luz de la nueva normatividad. Paradójicamente, la evaluación abrió campo a nuevos cuadros directivos, con mayor juventud, e incluso, venidos de otras profesiones y entidades privadas.

La formación directiva se multiplicó, su enfoque estuvo dirigido al conocimiento de los contenidos de la reforma, la normatividad vigente, la evaluación educativa y se incluyeron también y por primera vez de manera consistente, contenidos de las teorías de liderazgo

pedagógico. Los programas de formación para directores se ofrecían a través del estado, pero más en consultorías privadas, que casualmente pertenecían a consorcios ligados a los medios de comunicación, entre ellos, mexicanos primero.

### **La dirección de primarias en la etapa soberanista (desde 2019)**

El sexenio de 2018-2024 está marcando un quiebre en las políticas sociales y educativas del país. El estado ha cobrado un rumbo de responsabilidad social, búsqueda de equidad en las condiciones económicas, a través de programas de apoyo social a poblaciones en desventaja y ha retomado las riendas en materia económica, revitalizando la participación del estado en todos los sectores. En la agenda educativa, el titular del ejecutivo, al inicio del periodo indicó que el INEE fue un instrumento “que persiguió a los docentes con evaluaciones punitivas y obligatorias” (Presidencia de la República, 2018-A, p. 5) con lo que se canceló la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, creando en su lugar un Centro Nacional para la Revaloración del Magisterio y la Mejora continua de la Educación.

Las condiciones económicas del magisterio también han sido apuntaladas, se elevó un 8.2% el salario del magisterio (Capital web, 2023, mayo 15), un incremento del salario mínimo -de emergencia- al profesorado (La Jornada, 2024, enero 8), esto aunado al incremento al salario mínimo general, que ya ha alcanzado el 20% desde 2019 (Milenio, 2023, diciembre 5). Permanentemente el gobierno actual se ha pronunciado por la búsqueda de una educación equitativa y en combatir la desigualdad educativa a través de políticas públicas. Se estableció la Unidad del Sistema para la Carrera de Las Maestras y Maestros (USICAM), cuyas reglas volvieron a poner énfasis en la carrera docente para la adquisición de plazas directivas de nivel básico (Presidencia de la República, 2018-B, p. 10).

Recientemente se impulsó una reforma curricular, “la nueva escuela mexicana”, nombre similar, por cierto, al de la propuesta socialista que se abordó en la primera etapa de los resultados. Propone una [1] integración curricular, a partir de la problematización de la realidad [2] la autonomía profesional del magisterio y la contextualización de contenidos de acuerdo con la realidad social, [3] la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y [4] el derecho humano a la educación de las y los estudiantes como prioridad del sistema (Valle, 2023, p. 2). La reforma ha tenido resistencias, siendo los medios de comunicación corporativos, que impulsaron la reforma previa y grupos de padres de familia ligados a movimientos conservadores, quienes más han mostrado su descontento con la iniciativa. La propuesta educativa busca recuperar la soberanía estatal en la educación pública, retomando la responsabilidad de la formación de profesores y reinstaurar la visión del estado benefactor, pero ampliando su espectro a una visión de responsabilidad de los profesionales de la educación ante el estado. La función directiva en esta etapa es aún una mezcla de varias de las anteriores, entre la regulación normativa y el liderazgo educativo, pero, aparentemente, con una visión comunitaria y de intervención de la realidad social, contradiciendo sobre todo las estrategias de los modelos

de gestión directiva estratégica impulsadas en la etapa neoliberal. La formación de directivos se basa en los mecanismos de carrera escalafonaria del USCICAM, que revaloriza la obtención de grados académicos y diplomados, para adquirir puntajes que se reflejan en el ascenso y crecimiento horizontal y vertical, con ello, la mejora salarial y movilidad jerárquica. Un elemento esencial es el ofrecimiento de programas y cursos diversificados para la dirección escolar mayoritariamente ofrecidos por organismos del ámbito público.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

Por lo menos pueden citarse cuatro grandes estadios en las etapas modernas del sistema educativo de México, referentes esenciales en un análisis ontológico de la función y formación directiva de educación pública. La dirección escolar ha transitado de una visión de la administración escolar en los inicios del sistema educativo hacia los años 1920 a una visión de liderazgo comunitario. Los estadios intermedios en las cuatro etapas reflejan una función de misionero educativo, custodio de los bienes del estado en educación, administrador de la burocracia del sistema, militante sindical, gerente o gestor estratégico y previamente, un líder pedagógico.

Se comprueba que en más de cien años del sistema educativo moderno se ha producido un cambio significativo en el enfoque de la función y la formación directiva. Si bien ha sido rebasada la función burocrática y meramente administrativa de la dirección, esta, como objeto de estudio no es lineal o meramente progresiva. Analizar la función y la formación directiva, como objeto de estudio relacional, implica aceptar la ontología en su análisis y escapar de las meras motivaciones entitativas, que sitúan funcionalmente a los directores como funcionarios adeptos al sistema eminentemente encargados de inspirar, motivar, y guiar a colectivos hacia la consecución de metas educativas ambiciosas, pasando por alto la dialéctica contexto-sujetos, fundamental en el análisis educativo y del liderazgo. La formación directiva en educación básica en México ha evolucionado para abarcar una gama más amplia de competencias y habilidades profesionales en el ámbito educativo. Aunque aparentemente tienen más profesionalización con respecto a las etapas primigenias del sistema escolar, cada vez se les exige más a los directores de educación pública.

#### **5. REFERENCIAS**

- Buenfil, R. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 30(3), 55-92.
- Calvo, B., Zorrilla, M. Tapia, G. y Conde, S. (2002). Tendencias en supervisión escolar. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. UNESCO-IPE. <https://goo.gl/wn7i5L>

- Campiña, J., (2021). *Semblanza histórica de la upn : 1978-2018 : revisión crítica*, Horizontes educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Capital 21 Web (2023, mayo 15). *AMLO anuncia incremento salarial de 8.2% para maestras y maestros*, Educación, <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=41163#:~:text=En%20el%20marco%20del%20D%C3%ADa,salarial%20de%208.2%20por%20ciento>.
- Díaz, M. (2019). *La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológicos contemporáneos*, Actualidades Investigativas en Educación 19(1).
- Díaz, M. (2023). *De la administración al liderazgo educativo. Nociones sobre el liderazgo y la dirección de primaria en México durante la reforma 2013*, Gestión de la Educación 9(1).
- Díaz, M. y García, M. (2019). *Dirección escolar en la reforma educativa, pautas para la formación en liderazgo. Estudio de casos en secundarias rurales de Jalisco, México*. En Díaz M. y Veloso A. (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationality: A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Rotterdam, Holland: Sense Publishers.
- Fischman, G., McLaren, P., Sünker, H. y Lanksher, C. (Eds.) (2005) *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*.
- La Jornada (2024, enero 8). *Propone AMLO salario mínimo de \$16 mil 360 para los docentes*, Política, <https://www.jornada.com.mx/2024/01/19/politica/009n1pol>
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional: Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Hallinger, P. (2018). *Bringing context out of the shadows of leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <http://doi.org/10.1177/1741143216670652>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C148.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Planea: Una nueva generación de pruebas*. México. <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/01/P2A321.pdf>
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility* *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Kovacs, K. (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de doctorado en ciencias sociales. El Colegio de México.
- La Jornada (2024, enero 8). *Incremento salarial de emergencia, principal demanda de los maestros*, Política, <https://www.jornada.com.mx/2024/01/08/politica/010n1pol>

- Lira, A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944, *Traslaciones*, 1 (2), 1-34. [file:///Users/miguelangeldiazdelgado/Downloads/admin,+247-767-1-CE%20\(1\).pdf](file:///Users/miguelangeldiazdelgado/Downloads/admin,+247-767-1-CE%20(1).pdf)
- Loyo, A. (2016, enero 27). La dimensión política de la reforma educativa. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-dimension-politica-dela-reforma-educativa/>
- Moraga, F. (2019). Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964. *Revista de historia de América Latina*. <https://revistasipgh.org/index.php/rehiam/article/view/234/348>
- Milenio, (2023, diciembre 5). ¿Cuánto ha aumentado el salario mínimo en el sexenio de AMLO? Deja en 'la lona' a EPN, Calderón y Fox, *Negocios*. <https://www.milenio.com/negocios/salario-minimo-cuanto-ha-aumento-en-el-sexenio-de-amlo>
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria (VI): ASCD.
- Nava, J. y Valencia, A. (2012), *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*, Universidad de Guadalajara.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX, *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17, 17-34. <file:///Users/miguelangeldiazdelgado/Downloads/3805-7383-1-PB.pdf>
- Newton, P. y Riveros, A. (2015), "Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice",
- OCDE. (2006). *Prueba PISA año del año 2006*. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa2006results.html>
- Ovalle, R. (2018). Desarrollo institucional y conflicto magisterial en México, 1939-1948. El caso del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y los maestros federales. *Revista de El Colegio de San Luis*, 8(17).
- Presidencia de la República (2018-A). *Memorandum*, Ciudad de México. México. <https://lopezobrador.org.mx/wpcontent/uploads/2019/04/Memora%CC%81ndum-16-abril-2019-SegobSEP-SHCP.pdf>
- Presidencia de la República, (2018-B). *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://issuu.com/pajaropolitico/docs/doc02969520181212180228>
- Schriewer, J. (1996). "Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada", en Pereyra, García, Gómez y Beas (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Valdés V. (2020). Medios, debate público y reforma educativa en México (2013-2014), *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 88, 163-195. <https://www.redalyc.org/journal/393/39363249008/html/>

- Valle, A. (2023). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Educación en movimiento 2(20), 2-31.
- Villalaz P., Moreno Bayardo, M. y Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. Horizontes Pedagógicos, 22(2), 13-24. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/1884>
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México, Ethos educativo, 49, (3), 77-91.
- Vollenweider, C. (2024, marzo 15). Represión e impunidad en México: la matanza de Nochixtlán, CELAG Data. <https://www.celag.org/represion-e-impunidad-en-mexico-la-matanza-de-nochixtlan-por-camila-vollenweider/>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2) disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/63/114>.



# CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE LOS LOGROS DEL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

Álvaro Oñate Bowen <sup>1</sup>

María del Carmen Jiménez Barriosnuevo <sup>2</sup>

Jairo Francisco Seoanes Leon <sup>3</sup>

John Jairo Patiño Vanegas <sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” asumió, como una de sus prioridades, la actualización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en varios de sus niveles. En cuanto a la evaluación emprendió acciones en relación con el Registro Calificado, primer nivel del aseguramiento de la calidad, expidiendo el Decreto Nacional 1330 del 25 de julio de 2019 y respecto de la acreditación en alta calidad, en trabajo conjunto con el Consejo Nacional de Educación Superior, con la promulgación del Acuerdo 02 de 2020 (MEN, CNA y CONACES, 2022).

---

<sup>1</sup> Universidad Popular del Cesar, Coordinadora de autoevaluación y Acreditación, Doctora en Innovación en Tecnología Educativa, Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación, Especialista en Educación Mediada por Tecnologías, Ingeniería de Sistemas. Docente investigador Universitario.

<sup>2</sup> Universidad Popular del Cesar, Director de Departamento de Ingeniería de Sistemas, Magister en Sistemas y Computación, Especialista en Gerencia de Proyecto de Ingeniería, Ingeniero de Sistemas. Docente Universitario.

<sup>3</sup> Universidad Popular del Cesar, líder de aspectos curriculares, Magíster en Educación Mediada por Tecnologías, Especialista en Educación mediada por TIC, Ingeniería de Sistemas. Docente Universitario.

<sup>4</sup> Universidad Popular del Cesar, líder de aspectos curriculares, Magíster en Educación Mediada por Tecnologías, Especialista en Educación mediada por TIC, Ingeniería de Sistemas. Docente Universitario.

En uno de los considerandos del Decreto 1330, se define los resultados de aprendizaje (RA) como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Este mismo Decreto, en el artículo 2.5.3.2.3.2.4. Aspectos curriculares, en el literal a) Componentes formativos establece que: “La definición del plan general de estudios, deberá estar representado en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados...”.

De la misma forma, el artículo 2.5.3.2.3.1.3. Estructura administrativa y académica, establece que para la solicitud de condiciones institucionales, la institución deberá dar cuenta de la existencia, implementación, aplicación y resultados del cumplimiento de las siguientes políticas institucionales: políticas académicas asociadas al currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades.

A pesar de la derogatoria por parte del Ministerio de Educación Nacional de la resolución 21795 de 2020, la Universidad Popular del Cesar se apoya en el artículo 12, literal C, de la resolución mencionada, en donde estipula que el perfil de egreso deberá describir los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados, de tal forma que sean indicativos de la actividad profesional y de la formación integral alcanzada, y que permitan a los distintos interesados inferir las características que tiene el egresado del programa académico al terminar su proceso formativo.

Por su parte, el documento “una mirada a los resultados de aprendizaje” del CNA y CONACES (2021) menciona que incluso, acreditadoras internacionales le otorgan un gran valor al perfil de egreso, mencionando que «La carrera debe contar con un perfil de egreso que identifique claramente los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que conforman las competencias prioritarias que deberán alcanzar quienes culminen su plan de estudios» (Arcusur, 2021).

A su vez, afirma, que debe existir una relación directa entre el perfil de egreso propuesto para el programa y los resultados de aprendizaje que los estudiantes logran al final de su proceso formativo. Es decir, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico, lo cual, constituye un elemento orientador a la hora de formular los Resultados de Aprendizaje y establecer los mecanismos de evaluación de estos.

De la misma forma, se tuvo en cuenta como referencia los aportes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2014), Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones españolas.

ANECA, realiza la definición y la evaluación de los Resultados de Aprendizaje por fases: la primera está relacionada con el diseño de la titulación, la segunda con el desarrollo y la tercera con los resultados, en donde se evalúa si los Resultados de Aprendizaje fueron adquiridos por los estudiantes y se pone en evidencia si el perfil de egreso definido, mantiene su relevancia y

está actualizado según los requisitos de su ámbito académico, científico y profesional (MEN, CNA y CONACES, 2022).

Cabe resaltar que, teniendo en cuenta la normatividad vigente, la Universidad Popular del Cesar expide el Acuerdo no. 035 del 26 de agosto de 2021 “por medio del cual se adoptan los resultados de aprendizajes en los programas académicos de la Universidad Popular del Cesar”. En este acuerdo se definen las características, alcance, rango de los resultados de aprendizaje en los programas, estructura, adopción de la taxonomía, evaluación y seguimiento, entre otras.

Por lo anterior, para la Universidad Popular del Cesar el perfil de egreso se convierte en un mecanismo importante para valorar la calidad del proceso formativo en dos perspectivas: permite evaluar la gestión curricular, convirtiéndose en un insumo para la autoevaluación del programa, incluyendo la evaluación de los aprendizajes en momentos específicos del plan de estudios, y permite además, la evaluación del aprendizaje desde los Resultados de Aprendizaje del programa y aprendizajes específicos en cada una de las asignaturas, tal como se muestra en la figura 1.

**Figura 1.**

*La figura ilustra Procesos en el Sistema Institucional del Aseguramiento de la Calidad (SIAC) para la mejora continua de las titulaciones.*



## 2. MÉTODO

Se tomó la decisión de emplear un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, respaldado por el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP) en sus tres fases esenciales. En la primera fase, conocida como fase inicial buscaba realizar la actualización de las Competencias Específicas y genéricas del Programa, se llevaron a cabo reuniones y mesas de

trabajo en las cuales participaron activamente 40 docentes, 600 estudiantes, 60 egresados del programa de Ingeniería de Sistemas y 8 empresarios. Fase intermedia o de diseño, se realizó la construcción del perfil del egreso; y por último la fase de evaluación definición de los sistemas de evaluación y el análisis de los resultados

A continuación, se detalla cada punto de las etapas trazadas:

### **Revisión y actualización de las Competencias Específicas del Programa**

La definición de competencias específicas del Ingeniero de Sistemas de la Universidad Popular del Cesar, reconoce las competencias contempladas en los documentos: Lineamientos Curriculares de la UPC (2011), Proyecto Tuning América Latina (2007), articulación de la educación con el mundo productivo (MEN, 2008), a partir del cual se adecuaron las competencias laborales a un ingeniero enmarcado por los objetivos establecidos por la Ley de Educación Superior.

Para contribuir a la formación de ingenieros de sistemas acordes con las demandas actuales la Association for Computing Machinery (ACM) y la IEEE Computer Society en octubre de 2015 ((ACM), 2015), emitieron un informe que tuvo como objetivo proporcionar perspectivas internacionales y dar una visión global de la evolución de los temas de informática relacionados con la ingeniería de sistemas en todo el mundo. De la misma manera el Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), y el estudio realizado por el proyecto Alfa Tuning América Latina identificaron las competencias genéricas y disciplinares que se muestran en la Tabla No. 1.

En el proceso de construcción del perfil de egreso y resultados de aprendizaje, se hizo indispensable la revisión y actualización de las competencias específicas del programa

**Tabla 1.**

*Actualización de las competencias específicas del programa*

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA	
<b>CEP1</b>	DISEÑAR soluciones a problemas reales integrando las ciencias básicas y las ciencias básicas de la ingeniería, promoviendo el desarrollo sostenible.
<b>CEP2</b>	SOLUCIONAR problemas reales a través del desarrollo de Software aplicando buenas prácticas y estándares de calidad.
<b>CEP3</b>	Implementar soluciones de software a partir de modelos computacionales basados en métodos analíticos y experimentales.

---

**CEP4** LIDERAR proyectos de Tecnología de la Información en campos interdisciplinarios, para la solución de necesidades del entorno global.

---

**CEP5** Desarrollar su ejercicio profesional aplicando ciencia, tecnología e innovación, con pensamiento crítico, responsabilidad ética, liderazgo y colaboración.

---

### Revisión y actualización de las Competencias Genéricas del Programa

De igual forma, se revisaron y actualizaron las competencias genéricas del programa:

#### Tabla 2.

*Actualización de las competencias específicas del programa*

COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL PROGRAMA	
Lectura crítica	Identificar un texto y sus partes para la reflexión y aplicación en la vida cotidiana, ámbitos académicos y profesionales.
Comunicación escrita	Construir un texto argumentativo, legible, coherente, cohesivo y con buena ortografía para expresar ideas referentes a una problemática planteada, sustentando correctamente su posición personal.
Razonamiento cuantitativo	Interpretar información cuantitativa y objetos matemáticos para la formulación de estrategias en la solución de problemas en contextos del mundo real.
Ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"><li>● Identificar necesidades y problemáticas sociales para la proposición de posibles alternativas de solución, que contribuyan con el progreso del entorno.</li><li>● Aplicar la normatividad legal vigente en el ejercicio de la ciudadanía y su participación activa en la comunidad.</li></ul>
Investigativa	Desarrollar proyectos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que contribuyan al bienestar de la comunidad y al desarrollo sostenible.
Personales	<p>Expresar ideas libremente con respeto, pensamiento crítico, responsabilidad y ética en el desempeño de su ejercicio profesional.</p> <p>Reconocer la importancia del trabajo en equipo, la permanente comunicación e interacción con profesionales de otras disciplinas para el logro de las metas planteadas o para la propuesta de soluciones pertinentes en el ámbito local, regional, nacional e internacional.</p> <p>Responder con responsabilidad a las actividades asignadas para el logro de los objetivos propuestos en el ámbito académico, profesional y laboral.</p>

---

---

Asumir cambios organizacionales con liderazgo, responsabilidad y compromiso para la transformación y crecimiento de la organización.

Identificar las ventajas y el riesgo en situaciones propuestas de acuerdo al contexto planteado.

Solucionar conflictos que se presenten de acuerdo al contexto en el que se encuentre, con responsabilidad ética y liderazgo.

Desarrollar el aprendizaje autónomo en lo académico y humano, para la atención de los problemas del país en el contexto local, regional, nacional e internacional.

---

Inglés	Producir información de forma oral y escrita en lengua inglesa sobre temas relacionados con su profesión, teniendo en cuenta lo reglamentado en el Marco Común Europeo.
--------	---

---

### **Descripción de los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes de los egresados**

La resolución 021795, Artículo 12, Literal C: Perfil de Egreso: contempla que “La institución deberá describir los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados, de tal forma que sean indicativos de la actividad profesional y de la formación integral alcanzada, y que permitan a los distintos interesados inferir las características que tiene el egresado del programa académico al terminar su proceso formativo. El perfil de egreso deberá indicar, por lo menos:

1. Las características del egresado en torno a lo que conoce, sabe, comprende, actúa, crea, investiga, y emprende, desde los atributos particulares del programa académico, de acuerdo con el nivel de formación y su relación con las necesidades del contexto local, regional, nacional y global.

2. La manera como será difundido, conforme a los parámetros de gestión de la información definidos por la institución”.

Con base en lo anterior, se diseñó la siguiente tabla en la que a partir del análisis de la Misión, visión, objetivos, Competencias Específicas y Genéricas del Programa, se definieron los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados.

**Tabla 3.**

*Atributos, conocimientos, habilidades, actitudes de los egresados*

<b>Atributos</b>	Propone, soluciona, desarrolla
<b>Conocimientos</b>	Ciencias básicas, ciencias básicas de la Ingeniería, Desarrollo de software
<b>Habilidades</b>	Identificar, formular y resolver problemas, comunicación efectiva, pensamiento crítico
<b>Actitudes</b>	responsabilidad ética, liderazgo, colaboración

### **Construcción del Perfil de Egreso del Programa**

Teniendo en cuenta los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados del Programa de Ingeniería de Sistemas, definidos a partir del sello institucional, la misión, visión, objetivos del programa, y contrastado con diferentes referentes nacionales e internacionales (ver matriz construida), el Comité Curricular lo aprueba según Acta No. 014 del 06 de octubre, Acta No. 015 del 12 de Noviembre del 2021.

**Perfil de egreso:** El Ingeniero de Sistemas egresado de la Universidad Popular del Cesar será un profesional integral que estará en la capacidad de desarrollar soluciones de software aplicando las ciencias básicas, ciencias básicas de la ingeniería, modelos computacionales basados en métodos analíticos y experimentales para la resolución de problemas; con capacidad de gestión, emprendimiento y pensamiento crítico.

### **Definición de los resultados de aprendizaje del Programa**

Los resultados de aprendizaje en los programas académicos, guardan relación con el perfil de egreso, las competencias, los contenidos, modalidades, perfiles de formación, la pertinencia, el título académico por obtener, e implican el diseño de estrategias pedagógicas que estimulen el pensamiento en sus diferentes niveles y la construcción del conocimiento por parte del estudiante con el fin de lograr aprendizajes significativos según el Acuerdo 035 de 2021 de la institución.

Basado en ello, en diferentes sesiones el Comité Curricular en conjunto con los docentes del programa, analizó, adoptó y adaptó dichos RA, los cuales finalmente fueron aprobados los

#### **Resultados de Aprendizaje del Programa:**

RAP1 **APLICA** las ciencias básicas y las ciencias de la ingeniería para la resolución de problemas complejos promoviendo el desarrollo sostenible.

RAP2 **CONSTRUYE** soluciones de software a partir de la aplicación de modelos basados en métodos analíticos, computacionales y experimentales.

RAP3 **DESARROLLA** productos de software que resuelven problemas reales de la sociedad, aplicando buenas prácticas y estándares de calidad.

RAP4 **GESTIONA** proyectos y productos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, para satisfacer las necesidades del entorno global.

RAP5 **EMPRENDE** desde su profesión con pensamiento crítico, libertad, capacidad de autoformación, en el desarrollo de su ejercicio profesional.

### 3. MAPEO CURRICULAR

Se construyó una matriz con el propósito de realizar el mapeo curricular, en el que se pudo tener una visión conjunta de cómo las asignaturas tributan y aportan al logro de los resultados de aprendizaje del programa, competencias específicas y genéricas, competencias generales y específicas Saber Pro y por ende al perfil de egreso. Esta matriz fue socializada con los docentes y diligenciada en un claustro académico, en el que los mismos, diligenciaron en grupos por áreas y asignaturas afines. El proceso se realizó por áreas de formación del programa: Ciencias básicas, ciencias básicas de ingeniería, ingeniería aplicada, formación en investigación y formación complementaria.

Para el caso de ciencias básicas y ciencias básicas de la ingeniería, los departamento de matemáticas y física como servidores del proceso, determinaron que el 100% de las asignaturas a su cargo tributan a los RAP uno y tres 1) INTEGRA las ciencias básicas y las ciencias básicas de la ingeniería para la resolución de problemas reales, promoviendo el desarrollo sostenible; 3) CONSTRUYE modelos computacionales basados en métodos analíticos y experimentales para el desarrollo de soluciones de software. Lo cual permite que, el egresado del programa tenga los conocimientos de los conceptos con un enfoque más científico que operativo, contribuyendo a la formación del pensamiento lógico-deductivo, incluyendo fenómenos físicos, tal como se muestra en la tabla

El área de ciencias básicas de la ingeniería está conformada por las actividades fundamentales para la formación del ingeniero, que permiten la aplicación de las ciencias básicas a problemas generales de la ingeniería, desarrollando en el estudiante pensamiento lógico-deductivo, la capacidad analítica e innovación, la capacidad para actualizar y profundizar sus conocimientos. Las asignaturas de este componente conforman el 10% del número total de créditos del programa, corresponden al conocimiento específico en las matemáticas y en las ciencias naturales, para la aplicación creativa en Ingeniería.

Para el caso de la formación complementaria, el 100% de las asignaturas tributan al último RAP: EMPRENDE aplicando ciencia, tecnología e innovación desde su profesión, con pensamiento crítico, responsabilidad ética, liderazgo y colaboración; lo que evidencia la integración de los saberes y prácticas que complementan la formación de personas integrales.

Además, se pudo constatar que todas las asignaturas del área que se convierten en un 18% del número de créditos del programa, fortalecen las competencias del ser y el estar en el mundo y lo habilita para entrar en relaciones con el contexto socio político, regional, económico, cultural y ecológico.

Por su parte, las asignaturas de la formación investigativa que conforman el 9% del número de créditos del programa, tributan en un 100% al RAP cuatro y cinco respectivamente; 4) GESTIONA proyectos de Tecnologías de la Información, para satisfacer las necesidades del entorno global; 5) EMPRENDE aplicando ciencia, tecnología e innovación desde su profesión, con pensamiento crítico, responsabilidad ética, liderazgo y colaboración. Evidenciando con ello, que a través de este componente se le proporciona al estudiante un complemento a su formación profesional, resaltando que, esta área le permite aplicar los conocimientos adquiridos para la solución de problemas teniendo en cuenta las características y necesidades propias de la profesión.

Es por ello, que para evidenciar el cumplimiento del perfil de egreso, es importante que la formación investigativa le brinde al estudiante herramientas en la aplicación del método científico, desde la formulación de problemas, observación, interpretación, medición, clasificación y la evaluación de resultados. Llevando al individuo hacia la autonomía en el aprendizaje, el cuestionamiento, la búsqueda del conocimiento y la capacidad de adaptarse a los nuevos sucesos.

### **Definición del sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje del programa**

La evaluación de los RAP tiene como finalidad determinar el grado de aprendizaje de los estudiantes, la coherencia con el perfil de egreso y las competencias del programa; esta se caracteriza por ser sistemática, periódica, transparente, incluyente, analítica y con mejoras continuas.

A continuación, se describe la periodicidad, instrumentos, responsables, análisis y planes de mejora del sistema de evaluación

#### **• Periodicidad de evaluación de los RAP**

Momento 1: Semestre III; se diseñó un proyecto de aula integral que contempla los aprendizajes adquiridos hasta el Ciclo Básico de Ingeniería para ser aplicado en la asignatura: Programación de Computadores II.

Momento 2: Semestre VI, se diseñó un proyecto de aula integral que contempla los aprendizajes adquiridos hasta el Ciclo Profesional de Sistemas para ser aplicado en la asignatura: Ingeniería de Software II.

Momento 3: Se diseñó un proyecto de aula integral que contempla los aprendizajes adquiridos hasta el Ciclo de Profundización para ser aplicado en las Electivas de Profundización.

- **Instrumentos de evaluación de los RAP:**

El comité curricular aprobó como mecanismo de evaluación de los RAP, la combinación de proyectos de aula y rúbrica de evaluación, en los tres momentos definidos, teniendo en cuenta que, el programa dentro de su Proyecto educativo y los planes de asignatura, en consonancia con el modelo pedagógico institucional, contempla estos tipos de estrategias pedagógicas.

Cabe resaltar, que estas estrategias pedagógicas permiten evidenciar que los estudiantes tienen la habilidad de solucionar problemáticas del entorno a partir de lo que lo saben y son capaces de hacer en relación a los RAP alcanzados durante su formación.

Para evaluar los proyectos de aula, se emplearon guías de actividades para orientar cada momento de evaluación, acercándose a procesos cognitivos elevados con el fin de apropiar los RAP, fortaleciendo la autonomía y autogestión de los estudiantes. De igual forma, cada guía de aprendizaje estuvo orientada por rúbricas, como instrumento tipo matriz de valoración cualitativa y cuantitativa (de 1 a 5) con criterios específicos que permitieron asignar u otorgar un valor, basándose en una escala de niveles de desempeño y un listado de aspectos que evidencian el aprendizaje, los conocimientos y las competencias alcanzadas por los estudiantes en temas específicos. Los pasos que permitieron construir las rúbricas de evaluación fueron: Determinación de los RAP a evaluar en cada momento; identificación de los elementos o aspectos a valorar; definición de descriptores, escalas de calificación y criterios; determinación del peso evaluativo de cada criterio; socialización de los instrumentos de evaluación y reflexión sobre su impacto educativo.

Cabe resaltar que estos proyectos son presentados semestralmente en el marco de “Exposoftware” Jornada Científica y Tecnológica, organizada por el programa desde el año 2008.

#### 4. RESULTADOS

Para el desarrollo del proceso de evaluación de los RAP del programa de Ingeniería de Sistemas en el momento 1, fueron definidas cuatro escalas o niveles cualitativos: BAJO, BÁSICO, ALTO Y SOBRESALIENTE. En la tabla 1, pueden observarse los rangos de puntajes asignados para cada una de estas escalas.

**Tabla 1.**

*Caracterización de las escalas de evaluación de los RAP*

RAP		BAJO	BÁSICO	ALTO	SOBRESALIENTE
<b>RAP1</b>	<b>APLICA</b> las ciencias básicas y las ciencias de la ingeniería para la resolución de problemas complejos promoviendo el desarrollo sostenible.	0	0,36	0,48	0,6

<b>RAP2 CONSTRUYE</b>	0	0,36	0,48	0,6
soluciones de software a partir de la aplicación de modelos basados en métodos analíticos, computacionales y experimentales.				
<b>RAP3 DESARROLLA</b>	0	0,36	0,48	0,6
productos de software que resuelven problemas reales de la sociedad, aplicando buenas prácticas y estándares de calidad.				
<b>RAP4 GESTIONA</b>	0	0,36	0,48	0,6
proyectos y productos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, para satisfacer las necesidades del entorno global.				
<b>RAP5 EMPRENDE</b>	0	0,48	0,64	0,8
desde su profesión con pensamiento crítico, libertad, capacidad de autoformación, en el desarrollo de su ejercicio profesional.				

## Resumen de la evaluación de los RAP

**Tabla 2.**

*Análisis de Evaluación RAP en el Momento 1*

Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP)	Competencias Específicas del Programa	Criterio de Valoración	Pro medio cualitativo RAP	Pro medio Sumativo RAP	Puntuación más baja	Puntuación más alta	Posibles razones
<b>RAP1 APLICA</b> las ciencias básicas de la ingeniería para la resolución de problemas complejos promoviendo el desarrollo sostenible.	<b>CEP1 - DISEÑAR</b> soluciones a problemas integrando las ciencias básicas y las ciencias de la ingeniería, promoviendo el desarrollo sostenible.	Identificación del problema	ALT O	0,53	0,36	0,6	<b>Enseñanza de técnicas de análisis:</b> se enseña a los estudiantes técnicas específicas para analizar problemas de manera efectiva, como la identificación de causas raíz, el

							<p>análisis de impacto y la definición de objetivos</p> <p><b>Estudios de caso:</b> Se estudian casos relevantes para mostrar a los estudiantes ejemplos reales.</p> <p><b>Trabajo colaborativo:</b> Se fomenta el trabajo en equipo para que los estudiantes puedan compartir ideas, debatir diferentes enfoques y enriquecer mutuamente sus análisis de problemas.</p>
	<p><b>CEP2 - SOLUCIONAR</b> problemas reales a través del desarrollo de Software aplicando buenas prácticas y estándares de calidad.</p>	<p>Implementación arquitectura por capas</p>	<p>ALTO</p>	<p>0,51</p>	<p>0</p>	<p>0,6</p>	<p>Se utilizan revisiones periódicas del código para verificar la correcta implementación de la arquitectura por capas. Se proporciona retroalimentación específica sobre la implementación de la arquitectura por capas, destacando áreas de mejora y sugerencias para ajustar el trabajo. Los estudiantes participan activamente en el proceso de evaluación formativa,</p>
<p><b>RAP2 CONSTRUYE</b></p> <p>soluciones de software a partir de la aplicación de modelos basados en métodos analíticos, computacionales y experimentales.</p>							

				identificando errores y proponiendo soluciones.
Uso de técnicas generales de POO	0,48	0	0,6	<p><b>Revisión de código:</b> Se realizan revisiones periódicas del código de los estudiantes para evaluar cómo aplican las técnicas de POO. Proporciona retroalimentación específica sobre la estructura del código, el uso de clases y objetos, la encapsulación, la herencia, el polimorfismo, etc.</p> <p><b>Pruebas de concepto:</b> Se les solicita a los estudiantes que implementen pequeñas pruebas de concepto que demuestren su comprensión y aplicación de técnicas de POO en situaciones prácticas.</p> <p><b>Ejercicios prácticos:</b> Se proporcionan ejercicios prácticos que requieran el uso de técnicas de POO para resolver problemas específicos. Evalúa la</p>

---

eficacia y la elegancia de las soluciones propuestas por los estudiantes.

**Proyectos prácticos:**

Asignación proyectos de Aula que requieran la aplicación de técnicas de POO en un contexto más amplio.

Evalúa la capacidad de los estudiantes para diseñar e implementar soluciones completas utilizando principios de POO.

**Feedback:**

Proporciona retroalimentación constructiva y orientación a los estudiantes sobre cómo mejorar su uso de técnicas de POO.

---

Uso de buenas prácticas en la escritura de código

---

0,50

0,36

0,6

---

**Revisión de código en parejas:**

Organiza sesiones donde los estudiantes revisen el código de sus compañeros en parejas. Esto les permite identificar y discutir juntos buenas prácticas y posibles mejoras en el código.

---

							<p><b>Ejemplos y contraejemplos:</b> Se proporciona a los estudiantes ejemplos de código que sigan buenas prácticas y otros que no las sigan. Pídeles que identifiquen las diferencias y discutan por qué una práctica es mejor que la otra.</p> <p><b>Estándares de codificación:</b> Introduce estándares de codificación y convenciones de nomenclatura en tus clases. Anima a los estudiantes a aplicar estos estándares en sus proyectos y evalúa su cumplimiento durante la evaluación formativa.</p>
<p><b>DESARROLLO</b> productos de software que resuelven problemas reales de la sociedad, aplicando buenas prácticas y estándares de calidad.</p>	<p><b>IMPLEMENTAR</b> soluciones de software a partir de modelos computacionales basados en métodos analíticos y experimentales.</p>	<p>Análisis y diseño de la solución propuesta (diagrama de clases UML)</p>	<p>ALT</p> <p>O</p>	<p>0,5</p>	<p>0</p>	<p>0,6</p>	<p><b>Enseñanza y modelado:</b> Enseñando de manera clara y detallada los principios y conceptos de diseño orientado a objetos y UML, utilizando ejemplos y casos prácticos para ilustrar su aplicación.</p> <p><b>Ejercicios prácticos:</b> Proponer</p>

---

ejercicios y proyectos que requieran la elaboración de diagramas de clases UML, permitiendo a los estudiantes aplicar los conceptos aprendidos en un contexto práctico y recibir retroalimentación sobre su trabajo.

**Revisiones y seguimiento:**  
Realizando revisiones periódicas de los diagramas de clases UML en diferentes etapas del proyecto, brindando orientación y correcciones a medida que los estudiantes avanzan en su diseño.

**Estímulo a la creatividad:**  
Animar a los estudiantes a explorar diferentes enfoques y soluciones innovadoras en sus diagramas de clases UML, valorando la originalidad y la capacidad de pensar de manera crítica.

---

	<p><b>CEP4 - LIDERAR</b> proyectos de Tecnología de la Información en campos interdisciplinarios, para la solución de necesidades del entorno global.</p>	<p>Funcionalidad de la solución desarrollada</p>	<p>ALT O</p>	<p>0,46</p>	<p>0</p>	<p>0,6</p>	<p><b>Cumplimiento de requisitos:</b> Se resalta la importancia de cumplir con los requerimientos funcionales especificados en el enunciado del proyecto.</p> <p><b>Usabilidad y experiencia del usuario:</b> Se enfatiza la importancia de la usabilidad y la experiencia del usuario en los sistemas desarrollados. Se alienta a los estudiantes a considerar la facilidad de uso, la intuitividad de la interfaz de usuario y la experiencia general del usuario al interactuar con la aplicación.</p>
<p><b>RAP4 GESTIONA</b> proyectos y productos de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, para satisfacer las necesidades del entorno global.</p>	<p><b>CEP5 - DESARROLLAR</b> su ejercicio profesional aplicando ciencia, tecnología e innovación, con pensamiento crítico, responsabilidad ética, liderazgo y colaboración.</p>	<p>Descripción de la solución</p>	<p>ALT O</p>	<p>0,49</p>	<p>0,36</p>	<p>0,6</p>	<p><b>Modelado de buenas prácticas:</b> Mostrar ejemplos de descripciones de solución bien elaboradas y explicar los elementos clave que hacen que esas descripciones sean efectivas.</p> <p><b>Estímulo a la creatividad:</b> Animar a los estudiantes a</p>

pensar de manera creativa y a considerar enfoques innovadores en sus descripciones de solución, reconociendo y valorando la originalidad y el pensamiento crítico.

**Apoyo en la estructuración:** Ayudar a los estudiantes a estructurar sus descripciones de solución de manera lógica y coherente, resaltando la importancia de una presentación clara y ordenada.

**Promoción de la argumentación sólida:** Fomentar que los estudiantes respalden sus soluciones con argumentos sólidos y evidencia relevante, enseñándoles a justificar y fundamentar sus decisiones de diseño.

---

Sustentación y/o nivel de dominio de la solución desarrollada

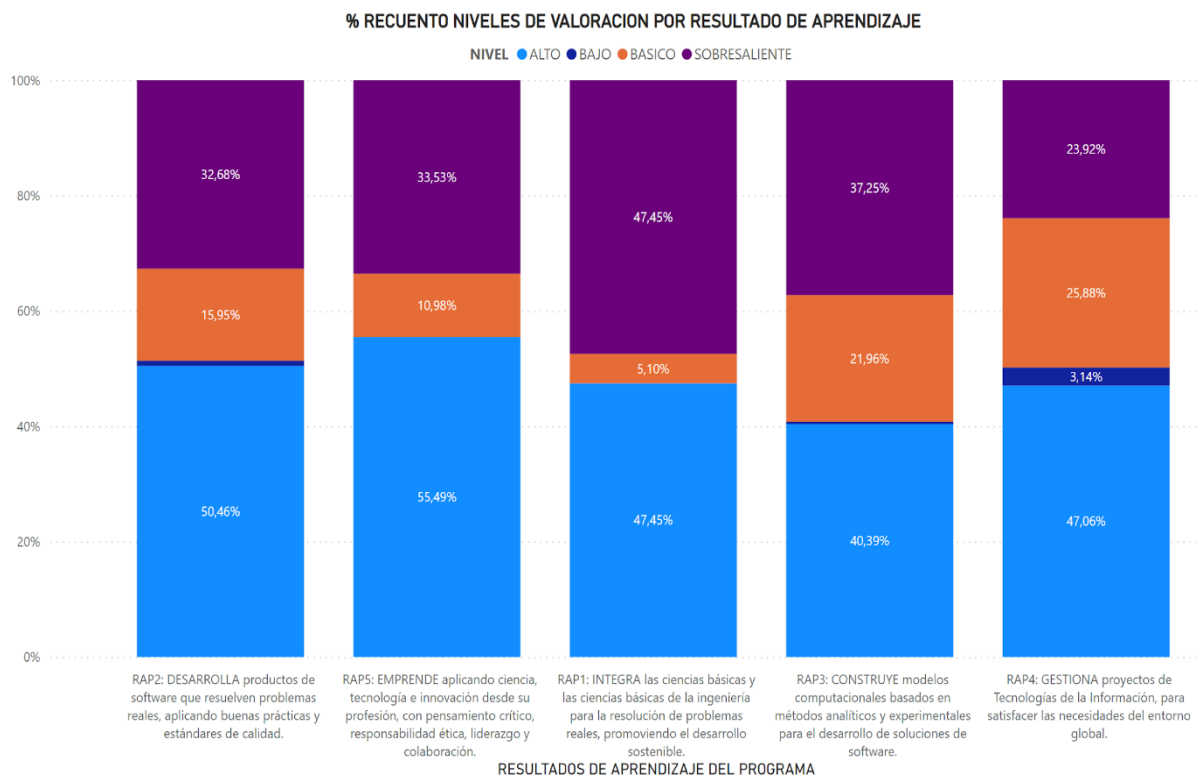
---

0,68                      0,48                      0,8

---

Fuente: Evaluación RAP de Ingeniería de Sistemas (2023)

## 5. ANÁLISIS GENERAL EVALUACIÓN RESULTADOS APRENDIZAJE DEL PROGRAMA



*Gráficas No 1.*

### **Análisis gráfica No 1:**

La gráfica no 1 presenta la proporción de estudiantes en las distintas escalas de valoración (BAJO, BÁSICO, ALTO, SOBRESALIENTE), obtenida de la evaluación de los resultados de aprendizaje del programa de Ingeniería de Sistemas.

Como puede observarse, aproximadamente el 95% de los estudiantes evaluados en la asignatura de Programación II, mantienen sobre un nivel ALTO y SOBRESALIENTE sus capacidades para Integrar las ciencias básicas y las ciencias básicas de la ingeniería para la resolución de problemas reales, promoviendo el desarrollo sostenible, definida por el RAP 1 del programa. Sin embargo, también refleja que, un 5% requiere fortalecer estas competencias, puesto que muestran un nivel BÁSICO.

Así mismo, con relación al RAP 2, definido como “Desarrolla productos de software que resuelven problemas reales, aplicando buenas prácticas y estándares de calidad”, puede observarse que, aproximadamente el 50% de los evaluados presenta un nivel ALTO, el 33% un

nivel SOBRESALIENTE, mientras que el 16% se encuentra en nivel BÁSICO y el 1% en nivel BAJO.

Por su parte, aproximadamente el 40% y el 37% de los estudiantes evaluados presentan respectivamente niveles ALTO y SOBRESALIENTE con relación al RAP 3, el cual, asocia diferentes competencias requeridas para construir modelos computacionales basados en métodos analíticos y experimentales para el desarrollo de soluciones software. Así mismo, se observa que, para este RAP, el 22% de los estudiantes evidencian un nivel BÁSICO, mientras que un 1% aproximado se encuentra en nivel BAJO.

Para el caso del RAP 4, en el que se incluyen algunas competencias requeridas para gestionar proyectos de tecnología de la información, para satisfacer las necesidades del entorno global, el gráfico indica que, un aproximado del 47% de los estudiantes evaluados, presentan un nivel ALTO en estas competencias, el 24% un nivel SOBRESALIENTE, por su parte, el 26% y el 3%, presentan niveles BÁSICO y BAJO respectivamente.

Finalmente, en atención a la evaluación del RAP 5, que define distintas habilidades para emprender aplicando ciencia, tecnología e innovación desde su profesión, con pensamiento crítico, responsabilidad ética, liderazgo y colaboración, se evidencia en los resultados presentados en el gráfico, que el 55% aproximado de los estudiantes evaluados mantienen un nivel ALTO en este RAP, el 34% un nivel SOBRESALIENTE, en tanto que un 11% se mantiene en nivel BÁSICO.

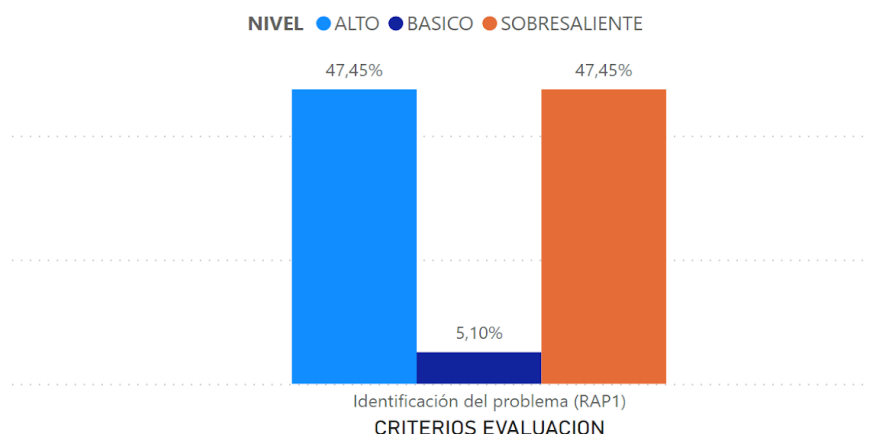
## **6. ANÁLISIS EVALUACIÓN RAP1: APLICA LAS CIENCIAS BÁSICAS Y LAS CIENCIAS DE LA INGENIERÍA PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS PROMOVRIENDO EL DESARROLLO SOSTENIBLE.**

### **Generalidades de la evaluación formativa:**

Para la evaluación del RAP 1 se definió como criterio de evaluación “Identificación del problema”. La inclusión de este criterio se justifica por el hecho de que se considera relevante en este momento de la formación de los estudiantes del programa, validar la capacidad adquirida, a partir de las ciencias básicas, para identificar necesidades del entorno que puedan estructurarse como iniciativas de investigación y el posible desarrollo de soluciones de interés a diferentes sectores de la sociedad. Identificar el problema es importante porque sienta las bases para el éxito del proyecto. Al comprender el problema, se define el alcance del proyecto, se facilita la toma de decisiones, y la definición de objetivos.

## Gráficas No 2.

% RECuento NIVEL DE VALORACION POR CRITERIO DE EVALUACION RAP1

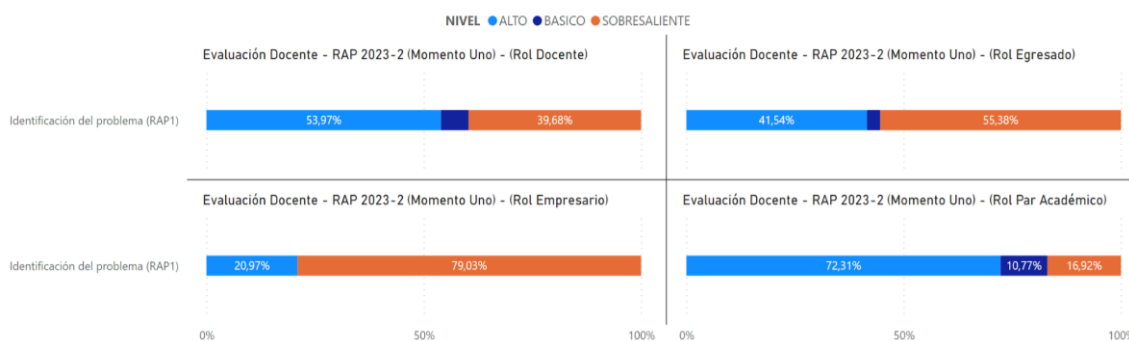


### Análisis gráfica No 2:

La gráfica no 2, presenta los resultados de la evaluación del RAP 1, según la proporción de estudiantes evaluados por cada escala de valoración (BAJO, BÁSICO, ALTO, SOBRESALIENTE), en los diferentes criterios de evaluación definidos para el RAP en la rúbrica de evaluación. En dicha rúbrica, solo fue incluido un único criterio de evaluación del RAP 1, el cual, se asocia con la competencia de los estudiantes para la identificación del problema. En este sentido, la gráfica no 2, muestra que aproximadamente el 95% de los estudiantes evaluados, se encuentran sobre nivel ALTO y SOBRESALIENTE, mientras que el 5% con un nivel BÁSICO.

## Gráficas No 3.

% RECuento NIVELES DE VALORACION POR ROL EVALUADOR Y CRITERIOS DE EVALUACION RAP1



### Análisis gráfica No 3:

En la gráfica no 3, se muestra el comportamiento de los resultados de la evaluación del RAP 1, a través de la proporción de estudiantes evaluados en cada escala de valoración (BAJO, BÁSICO, ALTO, SOBRESALIENTE), en los diferentes criterios de evaluación incluidos para el RAP 1, según la perspectiva de cada rol evaluador, es decir, desde el punto de vista del docente encargado de la asignatura, el docente par evaluador, el egresado y el representante del sector empresarial.

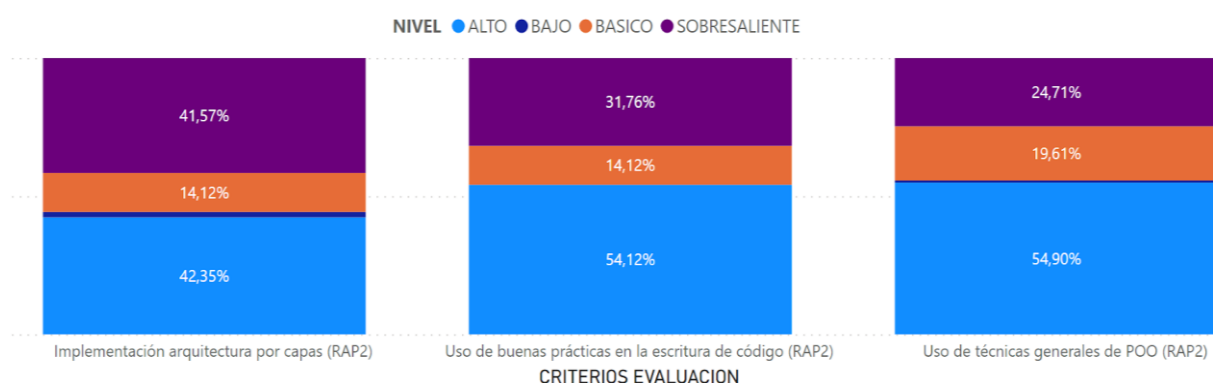
Como puede observarse, en la gráfica se muestra que desde el criterio del docente que desarrolla la asignatura, aproximadamente el 94% de los estudiantes, se mantienen sobre nivel ALTO para la identificación del problema, mientras que un 6%, presenta un nivel BÁSICO. Por su parte, según el par evaluador, aproximadamente el 89% de los estudiantes, se encuentran sobre un nivel ALTO y un 11% en el nivel BÁSICO. Con relación al rol de egresado, se evidencia que, para este rol, el 97% y el 3% aproximado de los estudiantes, presentan un nivel ALTO y BÁSICO respectivamente. Finalmente, desde el punto de vista del rol de empresario, no se presentan estudiantes con niveles BÁSICO y BAJO, sino que, por el contrario, la mayor proporción de estudiantes, con un 80% aproximado, se encuentre en un nivel SOBRESALIENTE.

## 7. ANÁLISIS EVALUACIÓN RAP2: CONSTRUYE SOLUCIONES DE SOFTWARE A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE MODELOS BASADOS EN MÉTODOS ANALÍTICOS, COMPUTACIONALES Y EXPERIMENTALES.

Generalidades de la evaluación formativa:

### Gráficas No 4.

% RECUENTO NIVEL DE VALORACION POR CRITERIO DE EVALUACION RAP2



#### Análisis gráfica No 4:

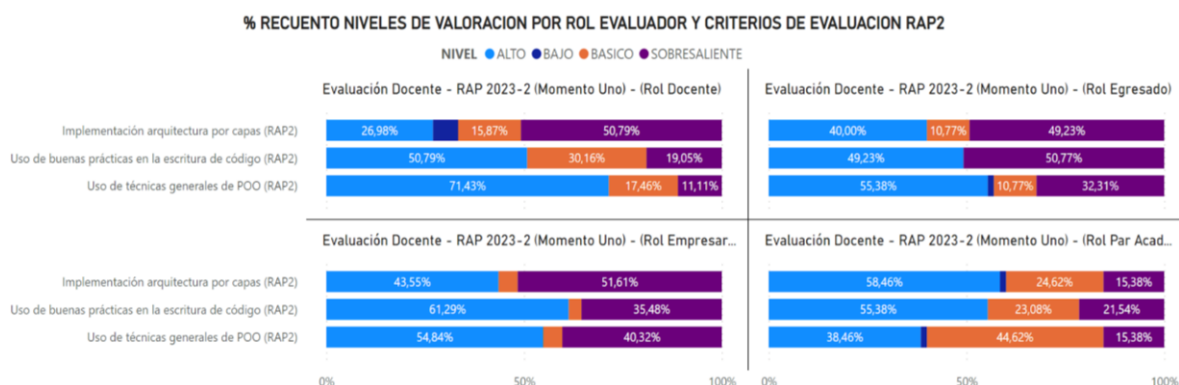
Las gráficas no. 4 y 5, presentan los resultados de la evaluación del RAP 2 del programa, en la cual, fueron definidos tres criterios de evaluación. El primero, evalúa la habilidad del estudiante para implementar una arquitectura por capas, el segundo, evalúa el uso de buenas prácticas en la escritura de código y el tercer criterio, evalúa el uso de técnicas de POO.

Con relación al primero de estos criterios de evaluación, puede observarse cómo la gráfica no, 4 muestra que la proporción de estudiantes evaluados que se ubican en una escala de valoración de ALTO y SOBRESALIENTE equivale en conjunto aproximadamente al 84%, en tanto que un 14% se ubica en un nivel BÁSICO y un 2% en BAJO.

A su vez, analizando el segundo criterio de evaluación, se observa que la proporción de estudiantes en los niveles ALTO Y SOBRESALIENTE es de aproximadamente un 54% y 32% respectivamente, sin embargo, un 14% se encuentra en el nivel BÁSICO.

Para el tercer criterio de evaluación, se obtiene que la proporción de estudiantes en nivel BÁSICO alcanza aproximadamente un 20%, un 79% aproximado se ubica entre los niveles ALTO Y SOBRESALIENTE, mientras que un 1% aproximado en un nivel BAJO.

## Gráficas No 5.



### Análisis gráfica No 5:

La gráfica no. 5 presenta los resultados de la evaluación de los diferentes criterios de evaluación incluidos en el RAP 2 a partir de los distintos roles evaluadores.

Con relación al criterio de “implementación de arquitectura por capas”, se muestra en la gráfica, que, bajo el concepto del rol docente, la mayor proporción de estudiantes se encuentra en un nivel de valoración SOBRESALIENTE con un 51% aproximado, seguido de un 27% en nivel ALTO, 16% en BÁSICO, y un 6% en nivel BAJO. Por su parte, según el rol de Par Académico, un 58% aproximado de los estudiantes se encuentran en nivel ALTO, un 15% en nivel SOBRESALIENTE, un 25% en nivel BÁSICO, y, aproximadamente el 2% en nivel BAJO. En este mismo sentido, el rol de egresado indica que un 49% de los estudiantes mantienen un nivel SOBRESALIENTE, el 40% un nivel ALTO, y el 11% un nivel BÁSICO. Según el rol de empresario, el 52% aproximado de los evaluados evidencian un nivel SOBRESALIENTE, un 43% nivel ALTO y el 5% en nivel BÁSICO.

Teniendo en cuenta el comportamiento de los resultados respecto al criterio de evaluación “uso de buenas prácticas en la escritura de código”, se puede observar una posición común entre el rol docente, empresario y par académico, en el sentido de que, según estos evaluadores, la mayor proporción de estudiantes se encuentra en nivel ALTO, con un 51%, 61% y 55% respectivamente. También es importante observar que, respecto a este criterio de evaluación, según el docente, el 30% aproximado de los estudiantes presenta un nivel BÁSICO, mientras que para el par académico el 23% se encuentra en ese nivel de valoración.

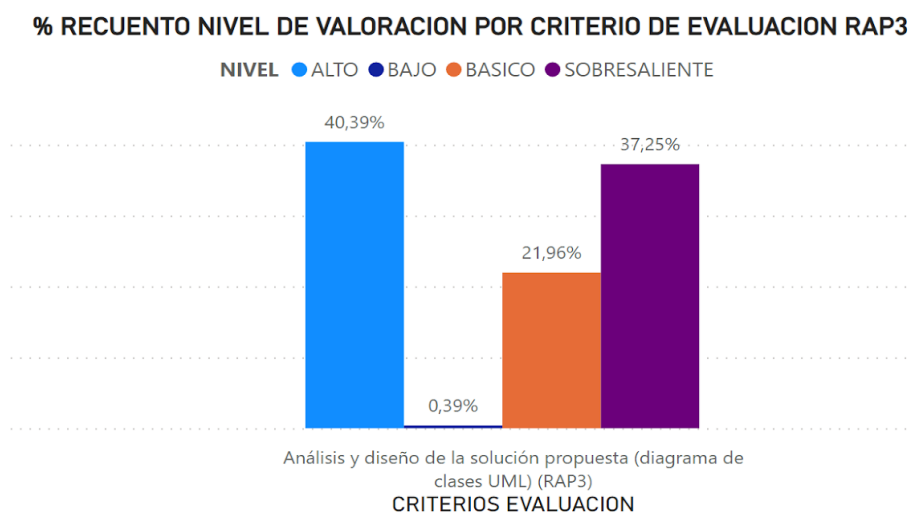
Finalmente, según los valores obtenidos para el tercer criterio de evaluación, es decir, el “uso de técnicas generales de POO”, adquiere gran relevancia el hecho de que, según el par

académico, la mayor proporción de estudiantes mantienen un nivel BÁSICO, con un 45% del total de estudiantes evaluados. Mientras que, tanto para el docente, el egresado y el rol de empresario, la mayor proporción de estudiantes ocupan un nivel ALTO con tasas respectivas del 71%, 55% y 56%.

## 8. ANÁLISIS EVALUACIÓN RAP3: DESARROLLA PRODUCTOS DE SOFTWARE QUE RESUELVEN PROBLEMAS REALES DE LA SOCIEDAD, APLICANDO BUENAS PRÁCTICAS Y ESTÁNDARES DE CALIDAD.

**Generalidades de la evaluación formativa:**

**Gráficas No 6.**

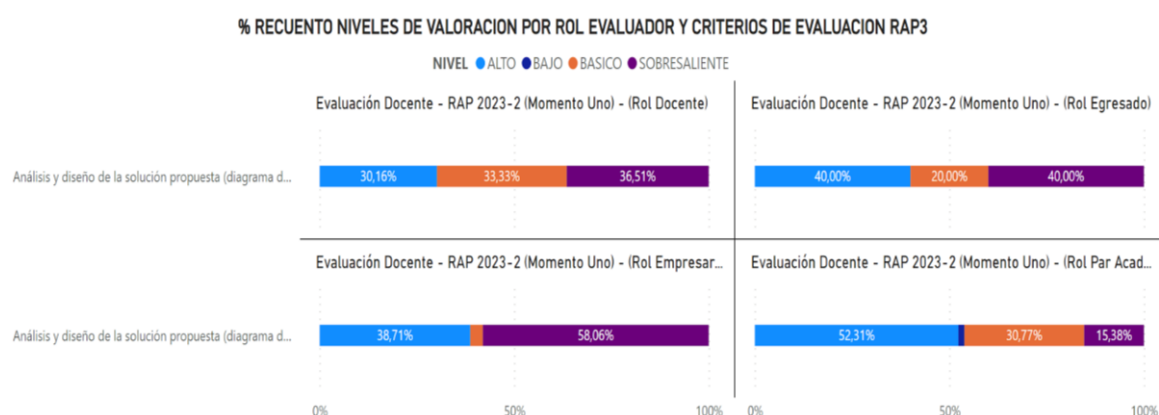


**Análisis gráfica No 6:**

La gráfica no. 6, presenta los resultados de la evaluación con relación al RAP 3, en ella se muestra la proporción de estudiantes en los diferentes niveles de valoración en el criterio de evaluación incluido en la rúbrica aplicada para este RAP.

En este sentido, puede observarse que para el criterio de evaluación “Análisis y diseño de la solución propuesta (diagrama de clases UML)”, el 40% de los estudiantes presentan un nivel ALTO, en tanto que, el 37% se encuentran en un nivel SOBRESALIENTE, el 22% en nivel BÁSICO y aproximadamente el 1% evidencia un nivel BAJO.

## Gráficas No 7.



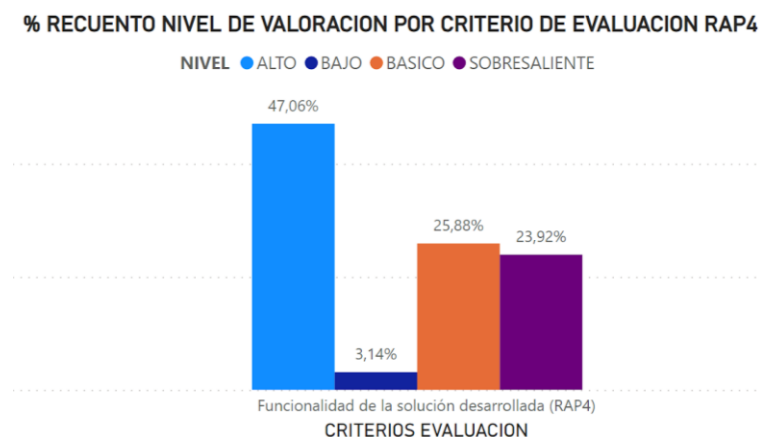
### Análisis gráfica No 7:

La gráfica no. 7, muestra el comportamiento del criterio de evaluación aplicado en la rúbrica para el RAP 3, a partir de las perspectivas del docente, el par evaluador, el egresado y el empresario. En ella, es importante destacar que la mayor proporción de estudiantes en nivel SOBRESALIENTE, con un 58% la define el empresario. Así mismo, el mayor número de estudiantes con nivel ALTO, es según la evaluación del par académico, con un 52% aproximado. Por su parte, el rol docente, es quien define la mayor proporción de estudiantes en nivel BÁSICO, con un 33% del total de evaluados.

## 9. ANÁLISIS EVALUACIÓN RAP4: GESTIONA PROYECTOS Y PRODUCTOS DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES, PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DEL ENTORNO GLOBAL.

### Generalidades de la evaluación formativa:

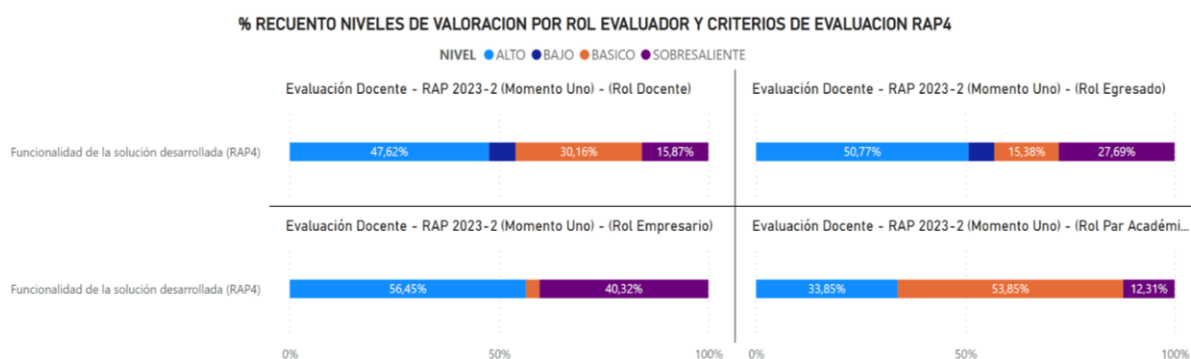
## Gráficas No 8.



### Análisis gráfica No 8:

La gráfica no. 8, presenta las proporciones de estudiantes por nivel de valoración según el criterio de evaluación “Funcionalidad de la solución desarrollada” definido para el RAP 4. Ésta muestra que, el 47% de los estudiantes evaluados mantienen un nivel ALTO de valoración, el 26% aproximado un nivel BÁSICO, en nivel SOBRESALIENTE se ubica un 24% y con un nivel BAJO EL 3% de los estudiantes.

### Gráficas No 9.



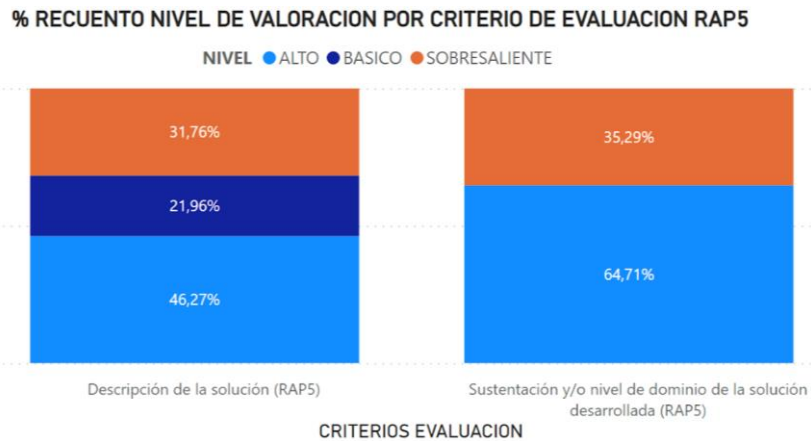
### Análisis gráfica No. 9:

Con relación al comportamiento de la evaluación realizada, respecto al criterio definido para evaluar al RAP 4, a partir de los diferentes roles que participaron en el proceso, la gráfica no. 9, muestra que, tanto el rol docente, como el par académico, definen las mayores proporciones de estudiantes en nivel BÁSICO, con aproximadamente un 30% y un 54% respectivamente. Así mismo, se evidencia que para el rol empresario se definen los mayores números de estudiantes en nivel ALTO y SOBRESALIENTE, con tasas respectivas del 56% y 40%. Otro dato de gran importancia que revela la gráfica no. 9, es el hecho que, para el par académico, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en nivel BÁSICO, con un equivalente del 54%, así como también, que el rol docente y el egresado califican en nivel BAJO aproximadamente al 6% de los estudiantes sometidos a la evaluación.

## 10. ANÁLISIS EVALUACIÓN RAP5: EMPRENDE DESDE SU PROFESIÓN CON PENSAMIENTO CRÍTICO, LIBERTAD, CAPACIDAD DE AUTOFORMACIÓN, EN EL DESARROLLO DE SU EJERCICIO PROFESIONAL.

Generalidades de la evaluación formativa:

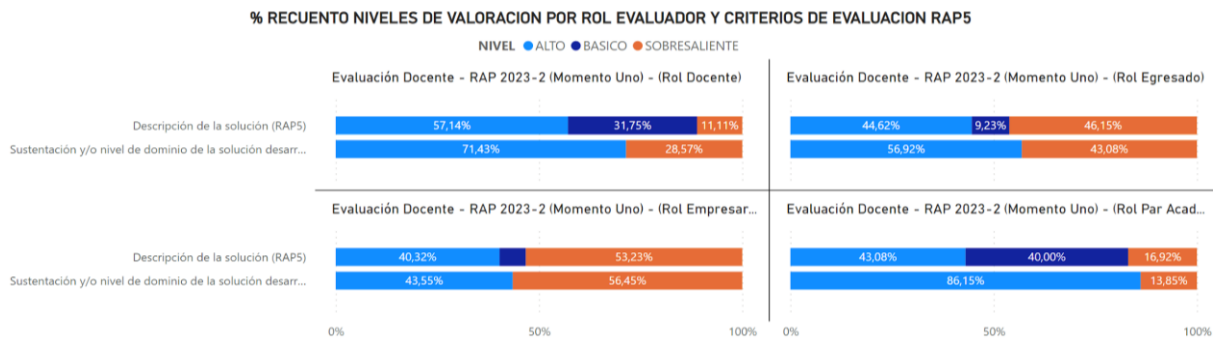
Gráficas No 10.



### Análisis gráfica No 10:

Para evaluar el RAP 5, fueron definidos los criterios de evaluación “Descripción de la solución” y “Sustentación y/o nivel de dominio de la solución desarrollada”. La gráfica no. 10, muestra la proporción de estudiantes según nivel de valoración para cada criterio. Puede observarse en la gráfica, que, en relación al primer criterio, el 46% mantiene un nivel ALTO, el 32% un nivel SOBRESALIENTE, y en nivel BÁSICO el 22% de los evaluados. En este mismo orden, también puede observarse, que, para el segundo criterio, no hay estudiantes con niveles BÁSICO o BAJO, y por el contrario, los estudiantes mantienen niveles ALTO y SOBRESALIENTE, en tasas respectivas del 65% y 35%.

### Gráficas No 11.



### Análisis gráfica No 11:

La gráfica no. 11, muestra los resultados de la valoración individual, según el rol de cada evaluador, de acuerdo a cada criterio de evaluación definido para el RAP 5. Se puede observar en la gráfica, que, con relación al criterio de evaluación “Descripción de la solución”, todos los evaluadores evidencian estudiantes con niveles BÁSICO, con proporciones del 40%, 32%, 9% y 7% asignadas en su orden, por el par académico, el docente, el egresado y el empresario. En ese mismo orden de ideas, se evidencia que, tanto el empresario, como el egresado, son los roles evaluadores que identifican la mayor proporción de estudiantes en niveles

SOBRESALIENTE en el criterio de “Sustentación y/o nivel de dominio de la solución desarrollada”, con tasas respectivas del 56% y 43% aproximadamente.

## **11. CONCLUSIONES**

Esta experiencia fue un paso significativo hacia la mejora integral del proceso de enseñanza-aprendizaje del Programa en su totalidad. No solo permitió la reestructuración curricular, sino que también fomentó la alineación entre los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, las actividades formativas y los métodos de evaluación. La cohesión entre estos elementos es esencial para asegurar la calidad, coherencia y transparencia de la enseñanza, con un enfoque centrado en el estudiante.

La participación activa de la comunidad académica fue fundamental en la definición del perfil de egreso, que se enlazó estrechamente con los resultados de aprendizaje del Programa y se alineó con los de las asignaturas individuales. Este proceso facilita la validación de los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren y demuestran al completar su programa académico. Además, los resultados obtenidos sirvieron como base para identificar los ajustes y modificaciones curriculares necesarios, así como para evaluar la eficacia de la enseñanza y el apoyo brindado al estudiante.

## **12. REFERENCIAS**

- Consejo Académico de la Universidad Popular del Cesar (2021). Acuerdo 035 de 26 de agosto de 2021. Por medio de la cual se adoptan los resultados de aprendizajes en los programas académicos de la Universidad Popular del Cesar.
- Consejo Superior de la Universidad Popular del Cesar (2016). Acuerdo 011 del 31 de marzo de 2016, por el cual se actualiza y adopta el Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Consejo Superior de la Universidad Popular del Cesar (2017). Acuerdo 013 del 28 de junio de 2017, por el cual se aprueba el plan de desarrollo de la Universidad Popular del Cesar 2017 – 2026
- Consejo Superior de la Universidad Popular del Cesar (2017). Acuerdo 038 del 26 de julio de 2016, por el cual se aprueba la política de internacionalización de la Universidad Popular del Cesar.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (2020). Resolución 21795 de 2020, por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Presidencia de la República de Colombia (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación

Unicesar (2017). Proyecto educativo del programa ingeniería de sistemas. Recuperado de [http://sistemas.unicesar.edu.co/images/2019/Proyecto\\_Educativo\\_del\\_Programa\\_2017.pdf](http://sistemas.unicesar.edu.co/images/2019/Proyecto_Educativo_del_Programa_2017.pdf)



# REDES DE INVESTIGACIÓN Y LIDERAZGO PARA LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Oruam Cadex Marichal Guevara<sup>1</sup>  
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro <sup>2</sup>  
Olga María Moscoso Portillo <sup>3</sup>  
Olga Lucía Agudelo Vásquez <sup>4</sup>  
María Valeria Iglesias <sup>5</sup>  
Cristian Céspedes Carreño<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace algún tiempo la comunidad científica aborda la temática del liderazgo como un proceso inherente a la labor pedagógica, directiva y educativa; precisamente este fenómeno transitó desde la empresa al sector educacional producto de exigencias sociales en cada uno de los contextos según el nivel de reclamación de demanda social. En los inicios del descubrimiento de este proceso la influencia con más predominio en los directivos tenía una tonalidad vertical denominada liderazgo autoritario, sin embargo, hubo huellas de liderazgo democrático y *laissez faire*, ello lo encontramos en los estudios de Kurt Lewin y sus colaboradores en la década del 30 del siglo pasado.

El estudio del liderazgo fue evolucionando en el tiempo con el desarrollo de distintas teorías: Gran Hombre, Teoría de los Rasgos, Teoría del Comportamiento, Teoría de Contingencia, Teoría de Liderazgo Transaccional y Transformacional, Teoría de Liderazgo Situacional, Teoría del Intercambio Líder-Miembro, Teoría del liderazgo distribuido y compartido y la Teoría del liderazgo sistémico, aún se buscan evidencias de otras teorías basadas en las sociedades cambiantes.

El proceso de creación, coordinación y participación en redes de investigación guarda estrecha relación con la influencia, motivación, creatividad, comunicación y trabajo en equipo que ejerce la membresía de los grupos a fines por áreas del conocimiento, por tal razón, el estilo para dirigir y conducir a estas personas en gran medida depende de factores generales o universales de la situación.

---

1 Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

2 Fundación Investiga a Chiloé

3 Universidad de San Carlos de Guatemala

4 Universidad Andrés Bello

5 Universidad Gastón Dachary

## **2. MÉTODO**

El presente estudio se realizó con un enfoque mixto, (Tashakkory y Teddlie, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008), a través de un levantamiento de información cualitativa y cuantitativa, ya que, emergen algunas bondades que permiten validar su eficiencia: perspectiva amplia y profunda; datos más “ricos” y variados; indagaciones más dinámicas; mayor solides y rigor; mayor exploración y explotación de los datos.

El método de investigación que se utilizó fue el estudio de caso (stake, 2007), se caracteriza por ser particularista, descriptivo y heurístico inductivo. con el propósito de hacer una crónica se utilizó la tipología interpretativa a través de la acción de construir y como producto la historia, el objeto de describir la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE) a través de la aplicación de encuestas, conversaciones por WhatsApp, Email, Facebook durante cinco con 107 académicos de 11 países del espacio iberoamericano, desentrañando inductivamente los significados y percepciones que las personas atribuyen a la situación del estudio, tras lo cual la información reunida fue analizada e interpretada cualitativamente.

Como señalan los clásicos Miles y Huberman (1984), el estudio se centraliza en explicar las formas en cómo las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas. En lo particular qué satisfacción sienten al ser miembro de RIILPE.

### **2.1. Creación y participación en redes de investigación**

Las creaciones de redes de investigación son útiles en las universidades o centros de investigación porque permiten un control de los recursos generados en proyectos de esta área y explotarlos para producir conocimiento nuevo. Permite saber más sobre quiénes son las personas que la integran, qué les gusta, sus intereses y hábitos, para que se pueda conocer la mejor forma de intercambiar con ellos y atraerlos a compartir metas comunes.

## **3. RESULTADOS**

Las redes de investigación están porque la sociedad no existe en general, está históricamente determinada por leyes que la tipifican, los consorcios sienten la necesidad de reunirse cada día más para construir el nuevo conocimiento bajo la máxima de que es bueno ser individualmente brillante y tener buenas capacidades personales. Pero, a menos que seamos capaces de trabajar con otras personas y potenciar recíprocamente las habilidades de cada uno, no seremos completamente efectivos.

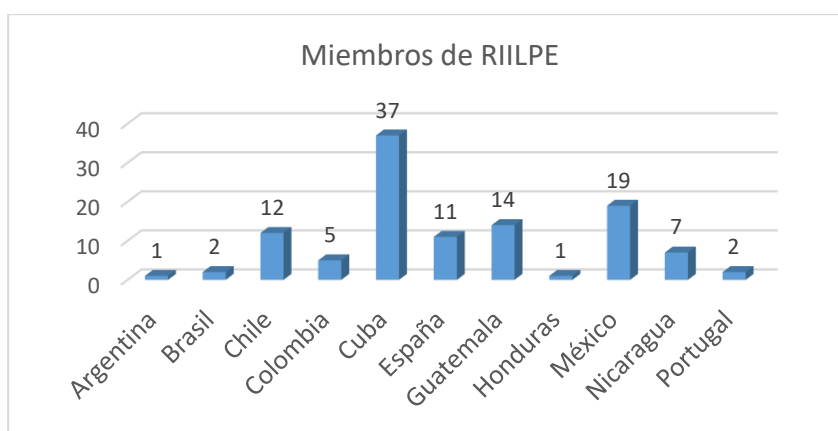
Teniendo en cuenta lo anterior el 5 de octubre de 2020 nace la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Practicas educativas RIILPE, a través de la convocatorita del Programa Redes Iberoamericanas de Investigadores auspiciado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) en julio de 2020. Su misión se centra en contribuir al fortalecimiento de la integración regional y global, que promueva la mejora de la calidad de los

procesos educativos basado en la cooperación, para el desarrollo, estímulo y difusión de investigaciones y actividades académicas que fomenten el liderazgo y las buenas prácticas educativas del ejercicio docente y directivo en todos los niveles educativos.

Se centra en la misión de promover y difundir los principios y valores de la colaboración e integración académica interinstitucional e internacional, para contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación y demás niveles educativos, basado en el liderazgo distribuido o compartido, y por su intermedio al desarrollo de una sociedad más inclusiva y justa, que reconozca el valor potencial de la diversidad y la diferencia, transformándose de esta manera en una organización líder y referente de excelencia para el ámbito educativo a nivel global.

**Figura 1**

*Miembros de la RIILPE por países*

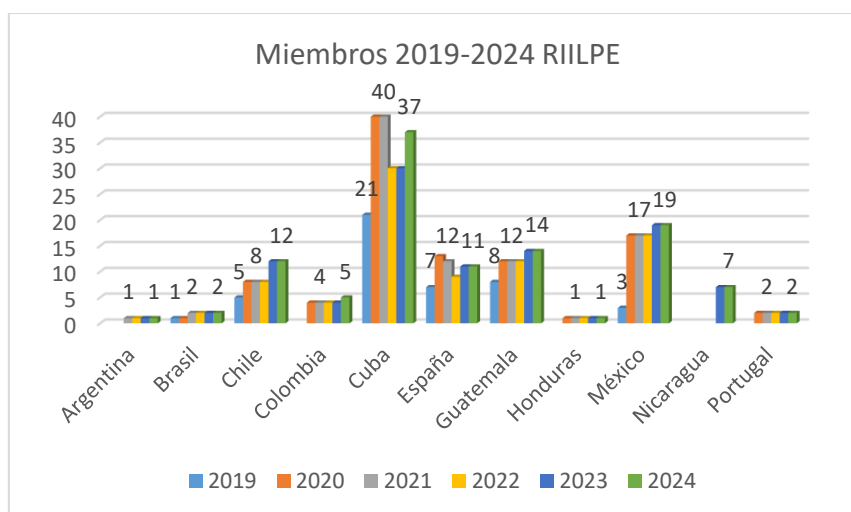


*Nota.* La figura muestra la cantidad de miembros que conforman la red RIILPE (marzo de 2024).

La incorporación a la red ha sido un proceso paulatino, los intereses de la membresía obedecen al papel protagónico que debe cada académico en las instituciones que se dedican a la investigación en el campo de las ciencias sociales: Psicología, Filosofía, Sociología, Didáctica, Pedagogía y la Educación como fenómeno social en su sentido amplio y estrecho.

**Figura 2**

*Proceso histórico de la membresía de la RIILPE*



*Nota.* La figura muestra la evolución de la red referente a la incorporación de miembros en el período de 5 años.

La variabilidad y estabilidad de los miembros de la red ha sido relativamente estable, en el año 2019 participaron 6 países, en el 2020 se incorpora Colombia, Honduras, y Portugal, con el objetivo de participar en el programa de la creación de Redes iberoamericanas de Investigación RII por la AUIP, en el 2021 participa Argentina y en el 2023 se une Nicaragua para un total de 11 países y 111 miembros.

**Tabla 1**

*Instituciones y recursos humanos que conforman la RIILPE*

#	Instituciones Participantes	País	Dr.	M. Sc	Lic.	Sexo		T
						M	F	
1	Universidad Gastón Dachary	Argentina		1		1	1	
2	Universidad Estatal de Ceará	Brasil	2			2	2	
3	Fundación Investiga Chiloé	Chile	1	2	2	1	3	
4	Universidad Central de Chile	Chile		2	2		2	
5	Universidad Andrés Bello	Chile	2		1	1	2	
6	Universidad del Bio Bio	Chile	2			2	2	
7	Universidad de Los Lagos	Chile	2	1	2	1	3	
8	Aulas Amigas	Colombia	1			1	1	
9	Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional	Colombia		2	1	1	2	
10	Universidad de la Guajira	Colombia	1			1	1	
11	Universidad del Norte	Colombia	1			1	1	
12	Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez	Cuba	18	2	12	8	20	
13	Universidad Central Martha Abreu de las Villas	Cuba	5		3	2	5	
14	Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez	Cuba	1	1	1	1	2	
15	Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz	Cuba	2	1		3	3	
16	Universidad de Ciencias Médicas de Ciego de Ávila	Cuba	5	2	3	4	7	
17	Universidad de Granada	España	10	1	5	6	11	
18	Universidad de San Carlos de Guatemala	Guatemala	8	3	3	5	14	

19	Universidad Tecnológica Centroamericana	Honduras		1		1		1	
20	Universidad Autónoma Metropolitana y el COMIE	México	1				1	1	
21	Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec	México	5	3		5	3	8	
22	Universidad Autónoma de Aguascalientes	México	3			1	2	3	
24	Universidad Autónoma de Baja California	México	2				2	2	
25	Universidad Autónoma de Yucatán	México	4			3	1	4	
26	Universidad de Managua	Nicaragua		3	4	3	4	7	
27	Instituto Politécnico de Coimbra	Portugal	2			2		2	
Total: 26			11	79	24	7	52	59	111

*Nota.* La tabla muestra la relación de instituciones socias, países, género y el grado científico de los recursos humanos de la red RIILPE.

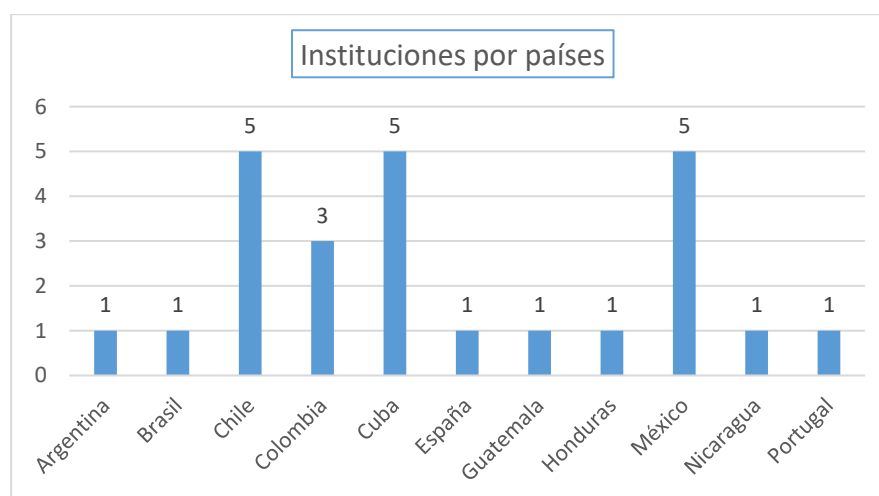
Los recursos humanos de la red altamente calificados por su grados académico y científico han logrado en 5 años de trabajo colaborativo la coordinación 22 proyectos de investigación con colaboración internacional, la mayoría financiado por las instituciones socias, la movilidad hacia destinos académicos 56 investigadores, por diferentes conceptos: doctorados, postdoctorados, estancias de investigación, intercambio académico y eventos científicos.

La producción científica de la membresía ha aumentado y ha alcanzado la dimensión internacional desde la socialización de los resultados científicos a través de la conformación de equipos internacionales para investigar y divulgar la ciencia en revistas de alto impacto indexadas en bases de datos como Scopus y la Web of Science, además de editoriales indexadas en SPI Scholarly Publishers Indicators Q1

Planificar, organizar, gestionar y coordinar la actividad científica desde grupos de trabajo ha significado la satisfacción para los miembros de la red, el trabajo se corresponde con las exigencias de cada uno de los ministerios y evaluadoras para la acreditación institucional tal es el caso de la Junta de Acreditación Nacional JAN – Cuba, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA – España entre otras tantas que existen a nivel mundial.

### Figura 3

*Instituciones socias de la RIILPE por países*

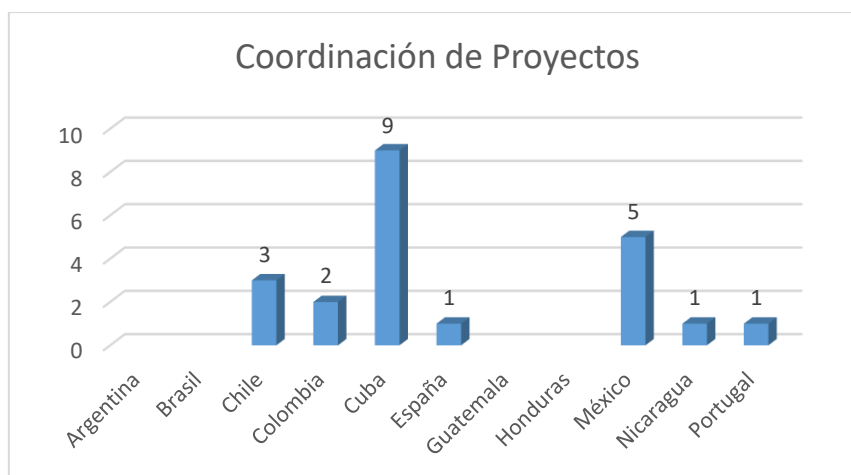


*Nota.* La figura muestra la representación de instituciones socias de RIILPE por países

Los países más representados por instituciones socias Chile (5); Colombia (3); Cuba (5), México (5), representa el 72% del total de instituciones socias (25). Sin embargo, los países que superan los 10 miembros son Chile (12); Cuba (37); España (11); Guatemala (14) y México (19), equivalente al 84%.

**Figura 4**

*Coordinación de proyectos por países*



*Nota.* La figura muestra la cantidad de proyectos que se coordinan por países

La representación en la coordinación de proyectos se evidencia en siete de ellos (Chile, Colombia, Cuba, España, México; Nicaragua y Portugal), las líneas de investigación guardan estrecha relación con el núcleo duro de la red: Liderazgo y practicas educativas, se ha logrado que los proyectos impacten en la realidad educativa desde la transformación de cada uno de lo procesos investigados.

#### **4. DISCUSIÓN**

El nivel de satisfacción desde la participación en redes de investigación puede variar de acuerdo a la gestión de quienes dirigen, presiden o coordinan las agrupaciones, al respecto Marichal et al, (2021):

Las redes de investigación apoyan el trabajo de investigación de académicos e investigadores, mediante la provisión de una infraestructura de comunicación de datos de gran capacidad lo que permite la rápida transferencia de grandes cantidades de datos. Muestran ser una poderosa herramienta de investigación al proveer una plataforma sobre la que investigadores e innovadores puedan desarrollar probar nuevos servicios y tecnologías en red. (p. 186).

Lo anterior describe las vías para lograr niveles de satisfacción grupal e individual en la comunidad que compone las redes de investigación desde acciones de comunicación a partir del manejo de datos por la vía científica, la transferencia de conocimiento mediante el uso de las tecnologías como: drive, forms, docs, los cuales pertenecen a la suite de google y posibilitan el

trabajo de investigación a distancia reduciendo los costes y las movibilidades desde la presencialidad.

El trabajo de RIILPE se ha visto favorecido en la gestión de sus reuniones desde procesos virtuales, utilizando plataformas como: zoom, google meet, Microsoft teams, de igual manera el intercambio de información para el desarrollo de los proyectos de investigación y procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos se ha visto avanzar a partir del uso de software: Atlas.ti; NVivo, Aquad, SPSS, entre otros.

Referente al liderazgo como proceso de influencia y mejora en la actividad de coordinación y administración de redes, investigadores como García Gutiérrez et al. (2023); Ramos Bañobre et al. (2023); Barrientos Piñeiro et al. (2022a); Barrientos Piñeiro et al. (2022b); García Gutiérrez et al. (2022); Hinojo Lucena et al. (2022); Misas Hernández et al. (2022); Navarro Corona et al. (2022); Marichal Guevara et al. (2021); y Marichal Guevara et al. (2018) han aseverado sobre la importancia de este constructo como oportunidad de mejora para la comunicación, trabajo en equipo, creatividad, solución de problemas, manejo de conflictos, motivación y relaciones interpersonales como competencias que favorecen el liderazgo.

Según lo anterior, podemos afirmar que el liderazgo es un proceso eminentemente social, que beneficia el trabajo en red desde la colaboración y vinculación para compartir y alcanzar metas comunes. Sobre el trabajo en red se asumen los criterios de Marichal et al. (2021) cuando expresa que los resultados que se obtienen:

por medio del trabajo en equipo, cooperación internacional, aportes cognitivos, concordancia y consensos, desplaza las barreras académicas tradicionales, de criterios obsoletos e incluso paradigmas culturales y regionales en beneficio y crecimiento para la calidad de la educación, lo que permite la comunicación entre académicos de diferentes Universidades, aspecto fundamental para avanzar en busca de la eficiencia en la formación de las nuevas generaciones. (p. 187)

## **5. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en el período (2019-2024) en el caso de RIILPE, obedecen al trabajo sistémico, dedicado y consecuente de los miembros de la organización, además, a su sentido de pertenencia y las motivaciones para hacer propuestas atractivas e implicar a todos en la investigación científica, la influencia ejercida por cada miembro obedece a las fuentes de poder otorgada desde la coordinación general de la red, debido a la práctica de un liderazgo distribuido-compartido que se fomenta en todos los niveles de dirección y la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes.

El nivel de satisfacción, en gran medida es producido por el trabajo en equipo y los logros obtenidos desde este para alcanzar las metas compartidas, ello se expresa en la socialización de los resultados científicos expuestos en el I Congreso Internacional RIILPE 2023 organizado por la Universidad de San Carlos de Guatemala, en presentaciones de libros, ponencias y conferencias impartidas por expertos miembros de la red.

## 6. REFERENCIAS

- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. y Alonso Gacia, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301>
- García Gutiérrez, A. D., Pla López, R. V. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Breve reseña histórica de la Pedagogía aplicada. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 113-138). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681292>
- García Gutiérrez, A. D., Ulloa Paz, E. A., Mazariegos Biolis, W. R., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P. y Trujillo Torres J. M. (2023). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-intencional-pedagogica-para-cuidar-la-vida/9788411229975/>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez] Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>

- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*: CA:Sage.
- Misas Hernández, J., López Rodríguez del Rey, M. M. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Las redes sociales como espacio de formación de líderes juveniles. *Revista Conrado*, 18(88), 375-383. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2614/2538>
- Navarro Corona, C., Marichal Guevara, O. C. y Mazariegos Biolis, W. R. (2022). Necesidades de formación y roles paralelos de la función directiva en la educación superior en México. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681302>
- Ramos Bañobre, J. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Dorta Martínez, M., Pla López, R. V., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres J. M., Abreu Valdivia, O. y Rodríguez García, J. A. (2023). *Sistema para la gestión de la formación permanente en los directivos educacionales*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/sistema-para-la-gestion-de-la-formacion-permanente-en-los-directivos-educacionales/9788411229982/>
- Stake, r. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tashakkory, A. y Teddlie, C. (2009). Cuestiones y dilemas en la enseñanza de cursos de métodos de investigación en las ciencias sociales y las de la conducta. La perspectiva de estados unidos. *Renglones*(60), 53-66.



# INDICE

1.	INTRODUCCION .....	9
2.	ESCAPE ROOMS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	13
3.	DESAFIANDO LA TRADICIÓN: INNOVACIÓN EN FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS - EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.....	21
4.	EL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL. IMPORTANCIA Y CONCEPTUALIZACIÓN .....	37
5.	HACIA UN LIDERAZGO CON PERSPECTIVA SISTÉMICA EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES.....	43
6.	USO DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA.....	57
7.	LIDERANDO TERRITORIO: ROL DE LOS ENCARGADOS RURALES EN CHILE .....	65
8.	LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA:INTEGRANDO TEORÍA Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR .....	73
9.	LOMLOE. LA APUESTA GLOBAL POR UNA ESCUELA INCLUSIVA... 83	
10.	PRINCIPALES TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA NUEVA ADMINISTRACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS.....	89
11.	COMPETENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LAS REDES SOCIALES: UN ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES NECESARIAS PARA LA PARTICIPACIÓN ONLINE .....	99
12.	REDES VIRTUALES, CONEXIONES REALES: POTENCIANDO LA COLABORACIÓN ACADÉMICA E INVESTIGATIVA.....	107
13.	REDES DE COLABORACIÓN PROFESIONAL DOCENTE AL SERVICIO DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO.....	115
14.	IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA BRECHA DE GÉNERO EN STEM: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS .....	123
15.	LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Facultad de Ciencias para el Cuidado de la Salud, Universidad San Sebastián, Chile Y AUTOEFICACIA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CHILE: UN ENFOQUE TRANSFORMACIONAL .....	131
16.	LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO OPORTUNIDAD PARA DESARROLLAR TRABAJOS COLABORATIVOS .....	143
17.	LIDERAZGO Y CAPITAL SOCIAL: UNA ESCUELA CEARENCE, BRASIL .....	151

18.	LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN. APORTACIONES DESDE ESPAÑA .....	163
19.	LIDERANDO EN LA COMPLEJIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A UN ESTUDIO DE CASO.....	173
20.	EXPLORANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVAS Y MEDIAS FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL .....	187
21.	ENTENDIENDO EL LIDERAZGO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	197
22.	DIRECCIÓN ESCOLAR Y SU FORMACIÓN. ANÁLISIS ONTOLÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE MÉXICO .....	209
23.	CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE LOS LOGROS DEL PROGRAMA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR .....	223
24.	REDES DE INVESTIGACIÓN Y LIDERAZGO PARA LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA .....	253



ISBN: 978-84-1070-193-9

*Dykinson, S.L.*