

Innovar para gobernar: Reflexiones académicas sobre el liderazgo educativo

Jesús Paz-Albo

Aránzazu Hervás-Escobar

Almudena Santaella-Vallejo

Beatriz Ortega-Ruipérez

(Editores)



Editorial Dykinson

**INNOVAR PARA GOBERNAR:
REFLEXIONES ACADÉMICAS SOBRE
EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

JESÚS PAZ-ALBO
ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR
ALMUDENA SANTAELLA-VALLEJO
BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ
(Editores)

INNOVAR PARA GOBERNAR: REFLEXIONES ACADÉMICAS SOBRE EL LIDERAZGO EDUCATIVO



Universidad
Rey Juan Carlos

Vicerrectorado de Comunidad
Campus, Cultura y Deporte

Grupo de Investigación

IMEI

FUNDACIÓN
Esther Koplowitz

Dykinson, S. L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2025

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
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-692-5
Depósito Legal: M-22892-2025
DOI: <https://doi.org/10.14679/4469>

Maquetación:
german.balaguer@gmail.com

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
Jesús Paz-Albo	

CAPÍTULO 1

LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA PENÍNSULA IBÉRICA: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS COMPARTIDOS	17
MIREIA TINTORÉ (COORD.)	
LA RED AGE COMO ESPACIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL	19
JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN	
EDULID, UN OBSERVATORIO IBÉRICO PARA POTENCIAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO	25
MIREIA TINTORÉ	
RED LYDERA: LIDERAZGO Y DIRECCIÓN EDUCATIVA. RED ACADÉMICA ..	31
ISABEL DEL ARCO BRAVO	
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LIDERAZGO SERVIDOR	39
JOSÉ MATÍAS ALVES	
ESCALABILIDAD DE UN PROYECTO DE LIDERAZGO PARA LA EDUCA- CIÓN INTEGRAL EN ENTORNOS VULNERABLES	47
MARÍA DOLORES VELARDE	
REFERENCIAS CAPÍTULO 1	55

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL: PROYECTOS EN DESARROLLO	61
ISABEL DEL ARCO BRAVO (COORD.)	
LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO MOTOR DE CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	63
ANABEL RAMOS-PLA	

HIDROPONENT: EJEMPLO DE PROYECTO BASADO EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA	69
LAURA FORNONS CASOL E ISABEL DEL ARCO BRAVO	

REDES COLABORATIVAS PARA GENERAR CONOCIMIENTO: EL PROYECTO CONECTADOS Y CONSCIENTES.....	77
ÒSCAR FLORES ALARCIA	

PROYECTO LIEDS: EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. ¿ESTAMOS FORMANDO A LOS FUTUROS LÍDERES?	83
ALEIX OLONDRIZ-VALVERDE	

REFERENCIAS CAPÍTULO 2	89

CAPÍTULO 3

DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS: ESTUDIOS EMERGENTES	97
CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ (COORD.)	

LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS VISTA POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA	99
ROSA MARÍA SANTAMARÍA CONDE	

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS ISLAS BALEARES: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL LIDERAZGO, LA AUTONOMÍA Y LA CONFIANZA RELACIONAL.....	107
MIQUEL F. OLIVER TROBAT	

EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA EN LA PROMOCIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA.....	115
EDWIN JOSÉ TRIANA TEHERÁN	

LIDERAZGO VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD	121
CÉSAR TORRES MARTÍN	

LA DIRECCIÓN DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA: LUCES Y SOMBRAS.....	129
CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ	

REFERENCIAS CAPÍTULO 3	137

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN DE LÍDERES PEDAGÓGICOS, DIRECTIVOS E INTERMEDIOS Y SU IMPLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES, COMUNICATI- VAS, CIENTÍFICAS Y DIGITALES	147
ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA (COORD.)	
AULAS PARALELAS: UNA EXPERIENCIA DE LIDERAZGO INTERMEDIO EXITOSA EN LA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA ANTONIA SANTOS	149
CARMEN CASTRO DE GUZMAN	
INCLUSIÓN Y LIDERAZGO: ABRIENDO LAS PUERTAS A LA DIVERSIDAD EN LA PERSONERÍA ESTUDIANTEL	153
DENICE CASSERES GOMEZ	
LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN CONTEXTOS ETNOEDUCATIVOS	157
OSCAR JAVIER OSPINO GUERRERO	
LIDERAZGO PEDAGÓGICO E IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE: HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN PARA COMPETENCIAS CLAVE EN CON- TEXTOS ESCOLARES INTERCULTURALES	161
DIANA LAGO DE VERGARA	
REFERENCIAS CAPÍTULO 4	165

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DE LÍDERES INTERMEDIOS EN LA EDUCACIÓN STEAM: INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	169
ANTONIO MEDINA RIVILLA Y EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI (COORDS.)	
FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL LIDE- RAZGO	171
ANA ISABEL CASADO GÓMEZ	
BASES DEL PROGRAMA STEAM: RETO PARA LÍDERES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	177
EUFRASIO PÉREZ NAVÍO	
METODOLOGÍA DE LAS 5ES EN LOS PROYECTOS STEAM Y DESAFÍO PARA EL LIDERAZGO.....	183
ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ	

LIDERAZGO E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN STEAM: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DOCENTES Y ORGANIZATIVAS.....	189
ANA MARÍA RUIZ LEO	
ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA.....	195
ANTONIO MEDINA RIVILLA Y EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE DATOS EMERGIDO DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS.....	201
MARÍA C. MEDINA DOMÍNGUEZ Y EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI	
ANÁLISIS DE CONTENIDO (GRUPOS DE DISCUSIÓN) Y CONCLUSIONES....	207
EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI Y ANTONIO MEDINA RIVILLA	
REFERENCIAS CAPÍTULO 5	213

CAPÍTULO 6

MODELOS HÍBRIDOS Y ECOSISTEMAS DIGITALES: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONALIZADA EN LA ERA POSTDIGITAL.....	219
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO (COORD.)	
APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA	221
JOSÉ MARÍA ROMERO-RODRÍGUEZ	
EL APRENDIZAJE VIRTUAL COMO RECURSO INCLUSIVO EN DOCENCIA STEAM EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO	227
JOSÉ MANUEL PALOMINO FERNÁNDEZ	
LAS TIC COMO RECURSO INCLUSIVO EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	235
MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO	
LA MIRADA DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES	241
LAURA MARÍA GUERRERO PUERTA	
BARRERAS DE GÉNERO EN DOCENCIA STEM: UN ESTUDIO PREDICTIVO EN EL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	251
ALEJANDRO MARTÍNEZ-MENÉNDEZ	
REFERENCIAS CAPÍTULO 6	259

CAPÍTULO 7

LIDERAZGO EDUCATIVO Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: CLAVES PARA UNA TRANSFORMACIÓN DIGITAL SOSTENIBLE EN LOS CENTROS DEL SIGLO XXI.....	271
JUAN CARLOS DE LA CRUZ-CAMPOS (COORD.)	
LA NECESIDAD DE COHERENCIA ENTRE POLÍTICA PÚBLICA, CURRÍCULO Y CULTURA DIGITAL ESCOLAR	273
MANUEL ENRIQUE LORENZO MARTÍN	
EL LIDERAZGO DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS QUE IMPONE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN	279
MARÍA DEL MAR ROMÁN GARCÍA	
LA INTEGRACIÓN DE PROYECTOS TECNOLÓGICOS EN LA ESTRATEGIA Y NORMATIVA INSTITUCIONAL	285
JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO	
EL PAPEL DE DIRECTIVOS Y PROFESORADO ANTE LA DESIGUALDAD DIGITAL EN CONTEXTOS CON CARENCIAS ESTRUCTURALES.....	291
CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
UNA PROPUESTA DE LIDERAZGOS COLABORATIVOS ORIENTADOS A GENERAR PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL	295
CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ	
REFERENCIAS CAPÍTULO 7	301

PRÓLOGO

JESÚS PAZ-ALBO

La educación del siglo XXI se enfrenta a desafíos complejos que requieren respuestas innovadoras, éticas y profundamente comprometidas con el bienestar colectivo. En este contexto, el liderazgo educativo se presenta como una herramienta clave para impulsar procesos de mejora, transformación y equidad en los centros escolares. Este libro reúne siete capítulos que abordan, desde distintas perspectivas, el papel del liderazgo en la construcción de comunidades educativas más justas, sostenibles e inclusivas.

Los primeros capítulos exploran el fortalecimiento del liderazgo a través de redes académicas, observatorios y programas formativos que promueven la cooperación internacional y el desarrollo profesional. Iniciativas como la Red AGE, el Observatorio EDULID y la red LYDERA, junto con propuestas centradas en el liderazgo servidor y la educación integral en contextos vulnerables, muestran cómo el trabajo colaborativo puede generar sinergias para la mejora educativa.

A continuación, se analiza el papel transformador de la educación en la promoción de la sostenibilidad, la salud y la participación ciudadana. Proyectos como HIDROPO-NENT, Conectados y Conscientes, y LIEDS evidencian cómo la implicación activa de la comunidad y la formación docente pueden generar entornos escolares más resilientes y comprometidos con el bienestar colectivo.

El libro también recoge investigaciones emergentes sobre la dirección escolar en el contexto español, desde estudios de caso en universidades hasta revisiones sistemáticas sobre liderazgo virtual y análisis de la gestión educativa en distintos niveles. Estas aportaciones subrayan la relevancia de la dirección como eje vertebrador de la mejora institucional.

Los capítulos dedicados a la formación de líderes pedagógicos en contextos multiculturales e interdisciplinarios destacan experiencias significativas en España y Colombia, que promueven la inclusión, el liderazgo estudiantil y el desarrollo de competencias clave. Asimismo, se profundiza en el papel de los líderes en progra-

mas STEAM, poniendo el foco en la colaboración, la innovación y el compromiso ético-social.

Finalmente, se abordan los retos y oportunidades que plantea la transformación digital en los centros educativos. Desde el aprendizaje colaborativo intercultural y el uso de tecnologías inclusivas, hasta el impacto de la inteligencia artificial generativa en la gestión escolar, se reflexiona sobre la necesidad de liderazgos éticos, distribuidos y contextualizados que guíen esta transición sin perder de vista la equidad y la sostenibilidad.

Este libro no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir un espacio de diálogo riguroso y plural sobre el liderazgo educativo como práctica situada, ética y transformadora. Está dirigido a docentes, investigadores, responsables educativos y estudiantes que creen en el poder de la educación para construir una sociedad más justa, consciente y conectada con los desafíos de nuestro tiempo.

CAPÍTULO 1

LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA PENÍNSULA IBÉRICA: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS COMPARTIDOS

EDUCATIONAL LEADERSHIP IN THE IBERIAN PENINSULA AND LATIN- AMERICA: SHARED EXPERIENCES AND CHALLENGES

MIREIA TINTORÉ (COORD.)

Universitat Internacional de Catalunya
mtintore@uic.es

CONTEXTUALIZACIÓN:

El liderazgo educativo es un factor clave para la mejora de los sistemas y en los últimos años han crecido vertiginosamente las publicaciones, estudios, grupos y redes sobre el tema. En un intento de ayudar a la síntesis del conocimiento y a la creación de sinergias, este simposio reúne experiencias y reflexiones sobre redes de apoyo, programas de formación y observatorios que impulsan el liderazgo educativo y la gestión en la península ibérica e Iberoamérica. Las aportaciones se distribuyen como a continuación se detalla:

La red AGE como espacio de cooperación internacional (Joaquín Gairín Sallán)

EDULID, un Observatorio Ibérico para potenciar el liderazgo educativo (Mireia Tintoré)

Red LYDERA: liderazgo y dirección educativa. Red académica (Isabel del Arco Bravo)

Enseñanza y aprendizaje del liderazgo servidor (José Matías Alves)

Escalabilidad de un proyecto de Liderazgo para la Educación Integral en entornos vulnerables (María Dolores Velarde).

Se presentará la *Red AGE*, una asociación científica que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica. También se mostrará el *Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo* (EDULID), que analiza y acompaña la evolución del liderazgo educativo en España y Portugal, señala las principales tendencias en el área y crea espacios de intercambio y colaboración entre profesionales. Además,

se abordará la labor de la *red LYDERA*, que conecta grupos de investigación sobre liderazgo y dirección educativa para fomentar el conocimiento compartido.

En el ámbito formativo, se destacará un *Programa de postgrado en liderazgo servidor*, centrado en la ética y la vocación de servicio, así como un *Programa de liderazgo para la educación integral en entornos vulnerables* (programa LEI), que promueve un enfoque holístico para el desarrollo de estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa.

Este espacio permitirá el diálogo entre investigadores, con el fin de identificar desafíos comunes y fortalecer estrategias para un liderazgo educativo efectivo y transformador.

LA RED AGE COMO ESPACIO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

THE AGE NETWORK AS A SPACE FOR INTERNATIONAL COOPERATION

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

CRiEDO-UAB

joaquin.gairin@uab.es

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <https://www.redage.org/>) nace con la idea de promover e impulsar los nuevos enfoques de gestión que los procesos de descentralización educativa y autonomía institucional promueven. Se trata así de responder a la necesidad de ajustar las propuestas educativas a la comunidad, reforzando el sistema democrático, reconociendo la diversidad sociocultural y realizando a su vez un uso más eficiente de los recursos.

1. EL CONTEXTO DE REFERENCIA

Las redes interinstitucionales son, en un contexto global y dinámico, de vital importancia al permitir, por un lado, la colaboración en la resolución de problemáticas compartidas y, por el otro, la realización de proyectos de desarrollo que permiten un beneficio común. Su realidad no puede obviar que no puede haber colaboración externa sino se da la colaboración interna y que la primera exige: Libertad de asociación; Respeto a las decisiones de cada institución; Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia; Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración; Participación en políticas, procesos y resultados; y Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.

Las redes se constituyen, así, como un instrumento para potenciar procesos de intercambio horizontal y colectivos frente a modelos de transmisión vertical y desarrollados de individuo a individuo. Son la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes. Y trata de superar unas relaciones que, cuando se han dado, han sido y son asimétricas y basadas en enfoques de ‘dación’ o ‘caridad’ o bajo los parámetros de la imposición de modelos o de la priorización de actuaciones sin tener en cuenta la participación de los destinatarios.

2. LA CREACIÓN Y DESARROLLO DE LA RED

La creación de la RedAGE emerge como resultado de la colaboración previa entre la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universidad ORT de Uruguay en temas vinculados a la gestión educativa. El intercambio de profesores de ambas instituciones en actividades formativas, la elaboración de escritos conjuntos y la realización de transferencia de conocimiento lo facilitaron. Su concreción se hizo realidad gracias a la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo en la modalidad Acciones Integradas (D/12227/07, D/018124/08, D/023860/09), con el propósito de favorecer el intercambio de experiencias y recursos para la profesionalización de administradores y directivos de instituciones educativas en el ámbito Iberoamericano.

Creada en 2008, el 28 de agosto de 2012 queda inscrita como Asociación internacional con las finalidades de:

- Desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones educativas latinoamericanas.
- Planificar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Latino América.
- Identificar e implementar líneas de investigación que resulten relevantes para el contexto latinoamericano.
- Promover publicaciones científicas conjuntas, con referato, coordinadas por los grupos promotores.
- Definir instancias de formación presencial (cursos, seminarios, talleres, etc.) y puntuales (conferencias, ciclos de formación, ateneos, etc.) destinadas a gestores de los sistemas y de los centros educativos.
- Coordinar acciones entre el Grupo de Desarrollo Organizacional (EDO, luego CRiEDO: <https://www.criedo-uab.cat/>) de la UAB y las áreas de gestión educativa de las universidades latinoamericanas.
- Establecer criterios de trabajo que permitan iniciar líneas de actividad conjuntas, a las que se puedan incorporar otras áreas de gestión educativa de universidades latinoamericanas.
- Promover el intercambio académico entre la Universitat Autònoma de Barcelona y las instituciones universitarias latinoamericanas que se adhieran.

La Red se concibe como una red de redes compuesta por una o dos organizaciones miembro por país que conforman la estructura básica de la misma a nivel iberoamericano, que se reúnen anualmente y que gestionan las decisiones a través de su Comisión Ejecutiva, la Secretaría y las comisiones de trabajo (formación, investigación, políticas educativas, economía) que presentan sus avances y propuestas en la Asamblea general anual.

A lo largo de los años, la RedAGE ha conseguido tener presencia en más de diecisiete países Iberoamericanos y contar con 35 de organizaciones miembro y más de 450 instituciones adheridas. Tiene más 8.000 visitas de media mensual a su página web y cuenta con más de 2.000 suscripciones gratuitas a su *newsletter* mensual (la 175 en Abril de 2025) y con 258 seguidores Twiter (ahora X).

3. LAS ACTIVIDADES MÁS DESTACADAS

Hasta el momento presente, las actividades desarrolladas por la red pueden concretarse en diferentes resultados que se pueden agrupar alrededor de 5 ejes fundamentales:

3.1. Actualización permanente del espacio Web

El portal Web creado sirve de espacio idóneo para la difusión de la Red, así como para favorecer la apertura de esta hacia los profesionales de la gestión educativa y la sociedad en general, y ante las instituciones educativas en particular. Sus apartados son:

- *Información sobre la red*: Muestra información sobre la red, sus antecedentes, su estructura, forma de funcionamiento, equipos de trabajo, instituciones que forman parte de ella y las opciones de participación para nuevas organizaciones.
- *Noticias*: Recoge informaciones actuales sobre publicaciones, convocatorias de congresos, premios y temas de funcionamiento relacionados con la gestión.
- *Opinión*: Diferentes expertos iberoamericanos muestran su visión sobre los temas más actuales en la gestión educativa.
- *Eventos*, con información sobre encuentros científicos sobre la temática.
- *Publicaciones propias*, que incorpora los informes anuales que se realizan, así como la documentación de los Congresos periódicos que organiza y el material que generan sus comisiones de trabajo.
- *Formación*: Recoge información sobre programas (cursos, postgrados, másteres y doctorado) que se están realizando sobre organización y gestión educativa.
- *Centro de recursos*: Este apartado es un metabuscador de recursos (buenas prácticas, actividades formativas, instituciones, expertos, publicaciones, eventos y enlaces) que puedan ser útiles para favorecer la información y formación. Cabe considerar que cualquier institución puede aprovechar este espacio también para difundir las actividades que realiza, previa inscripción previa en la plataforma, y ayudar con sus buenas prácticas seleccionadas a otras organizaciones a desarrollar e incrementar su calidad.

La *Newsletter* (<http://www.redage.org/newsletter>) es un elemento vinculado a la página web, que mensual y gratuitamente informa sobre las últimas novedades en lo que actividades formativas, eventos y publicaciones vinculadas a la gestión educativa se

refiere, además de adjuntar la opinión de expertos de reconocido prestigio internacional y noticias sobre los avances más interesantes en relación con la gestión educativa. El propósito final es favorecer espacios dónde compartir, generar y difundir contenidos, ideas, proyectos y experiencias sobre gestión educativa.

3.2. Encuentros presenciales

Paralelamente a la actividad virtual, se realizan encuentros anuales presenciales (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014; Ciudad de Panamá, 2015; Leiria, 2016; Sao Paulo, 2017; Santiago de Chile, 2018; Barcelona, 2019; Villahermosa 2022; Tolima 2023; Santiago de Chile 2024 y Carapeguá 2025) y virtuales durante la pandemia (2020 y 2021). Estos encuentros han servido para mejorar las relaciones personales entre los representantes de las diferentes organizaciones miembro participantes, al mismo tiempo que constituyen un espacio para incrementar el sentimiento de pertenencia a la Red y conseguir la implicación de todos ellos a las actividades que se plantean entorno a las temáticas tratadas.

3.3. Actividades formativas y de desarrollo profesional

La creación de la RedAGE ha servido de plataforma para favorecer la creación de vínculos estables entre las instituciones participantes en lo que a intercambio de profesorado y alumnos en programas de postgrado se refiere. A su vez, ha facilitado la realización de estancias en las distintas sedes de las otras organizaciones miembro, la promoción de estudios internacionales conjuntos (proyectos ACCEDES, ORACLE y FUESE, entre otros) y bilaterales, así como la realización de diferentes seminarios, ateneos, foros y conferencias en las que han participado expertos en gestión educativa que se encuentran vinculados a la Red. Asimismo, ha realizado dos cursos MOOC sobre ‘Fundamentos de gestión educativa’ con IIIEPE de México con más de 500 inscritos.

La Comisión de formación está ahora diseñando una maestría sobre gestión educativa iberoamericana, que recoge las áreas de mayor tradición y prestigio internacional de las instituciones miembro. Algunas otras actuaciones de las comisiones se centran en promover estudios comparados, impulsar una base de buenas prácticas en gestión, crear una red de asesores de políticas y prácticas educativas, impulsar certificaciones internacionales y promover la innovación institucional. Paralelamente, se participa en las actividades del Fórum Europeo de Administradores de la educación y en RETINDE.

3.4. Actividades de gestión del conocimiento

Parte del trabajo de reflexión y análisis de las temáticas vinculadas a la red se han vehiculado a través de espacios virtuales. Entre estos, se han realizado diferentes

grupos de creación y gestión del conocimiento 'online' para trabajar temáticas como: las organizaciones abiertas a la comunidad educativa y las redes institucionales de gestión educativa.

Estas redes han servido, además de espacio para la reflexión conjunta, para facilitar el intercambio de puntos de vista y experiencias propias de contextos diferenciados, como herramienta para revisar las prácticas desarrolladas en las diferentes instituciones y, en consecuencia, como espacio para la mejora permanente.

3.5. Actividades de difusión

Son 17 los informes anuales realizados sobre temas de gestión no universitaria (dirección educativa, diversidad, vinculación con el entorno, convivencia, evaluación institucional, redes, gestión en el confinamiento, participación social, reformas educativas) y universitaria (gestión de la investigación, derechos humanos, responsabilidad social, Educación superior y pandemia, formación híbrida). Asimismo, se han editado las actas de los tres congresos realizados sobre gestión educativa y los dos informes (Tecnología digitales para la inclusión, gestión de la IA) promovidos por las comisiones de trabajo.

4. LOS RETOS DE FUTURO

La creación y desarrollo de la RedAGE evidencia de nuevo la posibilidad y realidad de crear redes interinstitucionales e internacionales. La colaboración y cooperación no sólo es posible sino también necesaria y conveniente en un contexto de globalización sociocultural.

Si mantener viva la Red es ya un éxito, sigue siendo un reto el lograr que tenga representantes en todos los países iberoamericanos y el replicar la estructura de la Red en los diferentes países, de tal manera que cada una de ellas pueda obtener un reconocimiento jurídico que le permita optar también a soportes y financiación propios de sus países. Se trata de convertir la RedAGE en una red de redes, donde las organizaciones miembros tengan autonomía y cobertura legal para gestionar las propias redes a nivel nacional y las iniciativas propias o por encargo.

Parece también importante conseguir que sea un espacio de trabajo colaborativo entre instituciones de un mismo país y entre países cercanos, que impulse la realización de investigaciones y publicaciones conjuntas, los intercambios profesionales, las pasantías, los programas de formación conjunta u otras actuaciones que fomenten la colaboración sostenible que se desea. Forman también parte de los retos: proyección y reconocimiento de la RedAGE en los diferentes países, colaborar y establecer acuerdo con organismos internacionales, realización de una publicación periódica interuni-

versitaria, actualización del banco de buenas prácticas e investigaciones de referencia, aumentar los recursos para la gestión y, como no, evaluar el funcionamiento de la propia Red y de su impacto.

En todo caso, el funcionamiento efectivo de la RedAGE se asocia también al mantenimiento de algunos parámetros que lo posibilitan. La responsabilidad y compromiso de todos los participantes son esenciales, que se traducen en una comunicación fluida, cumplimiento de compromisos en tiempo y forma e implicación en la presentación y desarrollo de propuestas de funcionamiento y mejora. También parece imprescindible el establecimiento de mecanismos de seguimiento, que incluye la revisión periódica de los compromisos desarrollados y la aplicación de mecanismos de exclusión en caso de reiterados incumplimientos.

Por último, la promoción y difusión de la Red como prioridad resulta tan importante para el cumplimiento de sus fines como servir de mecanismo de refuerzo positivo ('si andamos, es que vivimos') y de expresión del compromiso social de extender los avances conseguidos a otras instituciones y redes vinculadas a la misma temática.

EDULID, UN OBSERVATORIO IBÉRICO PARA POTENCIAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO

EDULID, AN IBERIAN OBSERVATORY TO REINFORCE EDUCATIONAL LEADERSHIP

MIREIA TINTORÉ

*Universitat Internacional de Catalunya
mtintore@uic.es*

1. INTRODUCCIÓN

La Misión de los observatorios es vigilar y detectar lo que ocurre en un ámbito, seguir la evolución de un fenómeno social, o señalar tendencias detectables en el área. También han de estudiar, reflexionar y divulgar el conocimiento; y crear espacios de intercambio y colaboración (Angulo Marcial, 2009; Ortuño, 2006; Urdapilleta, 2006).

Con estos objetivos, los observatorios han de buscar información, detectar su nivel de relevancia, organizarla y presentarla con claridad. También deben estudiar, reflexionar y divulgar el conocimiento, convirtiéndose en gestores de conocimiento colectivo; y crear espacios de intercambio y colaboración, lo que les identifica como puntos de encuentro real o virtual de personas que tienen un interés común.

Los Observatorios examinan los temas para conocer mejor la realidad analizada, difundir el conocimiento, mejorar la práctica y ayudar a orientar políticas. En este sentido, se les suelen asignar funciones como: investigar su área de interés, informar a la comunidad de los hallazgos, generar criterios e indicadores, proponer y evaluar iniciativas, difundir, formar, y promover el intercambio y la colaboración (Angulo Marcial, 2009).

En definitiva, los observatorios son un reto y una oportunidad para la creación y gestión del conocimiento. Por otro lado, el liderazgo educativo es un tema crucial, muy en auge en España y Portugal, y muy necesario para mejorar la calidad de la educación. Esto es lo que movió a investigadores de los dos países a fundar el Observatorio Ibérico para el liderazgo educativo (EDULID), y el objetivo del presente trabajo será presentar las actividades realizadas y animar a otras universidades y grupos de investigación a participar en el mismo.

2. POR QUÉ UN OBSERVATORIO SOBRE LIDERAZGO EDUCATIVO

El Liderazgo educativo es un tema global de creciente importancia, aumentada por el interés de los sistemas educativos por su promoción y su potenciación a través de programas formativos y de desarrollo profesional. Este papel crucial del liderazgo educativo es debido a que, por un lado, se ha comprobado la importancia de los directivos sobre muchas variables determinantes en la calidad educativa y la eficiencia de las organizaciones de educación, muy particularmente sobre los resultados de los alumnos (Leithwood et al., 2020; Grissom et al., 2021). Por otra parte, porque en un momento de cambios globales, las tareas de dirección educativa son cada vez más valoradas y, de forma incremental, se observa que muchos países están convirtiendo en obligatoria la formación de los directores educativos, que han de pasar de ser simples gestores a ser líderes comprometidos con todos los procesos de enseñanza-aprendizaje (Day & Sammons, 2013). Por último, porque –al mismo tiempo- existe una preocupación generalizada entre los países de la OCDE, sobre la “escasez de candidatos a la dirección educativa” y “la necesidad de hacer del liderazgo educativo una profesión atractiva” (Pont et al., 2009: 157).

EDULID pretende ser un dispositivo de observación para acompañar la evolución del liderazgo educativo ibérico y mejorar la práctica profesional de la dirección educativa en dicho territorio. EDULID tiene como objetivos prioritarios los siguientes: (i) presentar información actualizada sobre las investigaciones en materia de liderazgo educativo, (ii) conseguir una mayor proyección internacional de la investigación sobre liderazgo educativo en el territorio ibérico, (iii) mejorar la práctica profesional de la dirección en dicho territorio, y (iv) ayudar a orientar las políticas públicas en materia de dirección educativa.

En esta comunicación, se presentarán las principales actuaciones académicas y formativas llevadas a cabo por el Observatorio desde su fundación en 2019: publicaciones conjuntas, participación en Congresos, recopilación de publicaciones sobre liderazgo, sesiones de formación, o visitas a centros escolares de referencia. Se especificarán también las líneas de futuro de EDULID.

3. EDULID 2019-2025

EDULID quedó constituido en 2019 con la creación del equipo base y la firma del convenio de colaboración entre las tres universidades fundadoras, la Universidade Católica Portuguesa en su sede de Oporto, la Universitat Internacional de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona. Ese mismo año se presentó el Observatorio en Barcelona, durante las X jornadas internacionales del grupo EDO, y en Oporto, durante el III Seminario Internacional Educación, Territorios y Desarrollo Humano.

Durante los años siguientes, se llevaron a cabo actuaciones a diferentes niveles: recopilación de producciones científicas, publicación de investigaciones y documentos teóricos sobre liderazgo (al menos 44 artículos, 25 capítulos de libros y 4 monográficos sobre liderazgo, además de publicaciones divulgativa sobre el tema), participación en el diseño y desarrollo de cursos de dirección y liderazgo (8 manuales o materiales de formación directiva; 8 cursos de liderazgo impartidos), impartición de conferencias (38 conferencias sobre liderazgo han sido impartidas), participación en 5 proyectos relacionados con el liderazgo a nivel nacional o internacional, participación en 8 Congresos sobre liderazgo y organización de Jornadas y pasantías (1), o preparación de Seminarios y Congresos (1). Buena parte del trabajo realizado puede encontrarse en la website de EDULID (www.edulid.org), creada para recoger, producir y difundir conocimiento sobre liderazgo educativo en España y Portugal. También se ha sintetizado en la siguiente Tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Actividades y Producción del Observatorio EDULID en Relación con el Liderazgo Educativo

Categoría	Actividades y Resultados
Investigación y compilación	- Recopilación de producciones científicas sobre liderazgo educativo, publicadas por los miembros de EDULID: al menos 44 artículos, 25 capítulos, 4 monográficos. - Recopilación de artículos y tesis en Portugal sobre liderazgo educativo - Mapeo sistemático de la literatura sobre liderazgo educativo en España entre 1991 y 2019, con publicación de artículo - Estudio sistemático de los sistemas de gobierno educativo en España y Portugal, con publicación de artículo - Análisis de los problemas de los directores, con publicación de dos artículos
Formación y capacitación	- Elaboración de manuales para formación directiva - Diseño de cursos de liderazgo - Recopilación de un elenco de las necesidades formativas de los directores - Impartición de cursos de liderazgo a nivel nacional e internacional - Elaboración de historias de vida, casos prácticos y otros materiales para cursos de formación directiva

Categoría	Actividades y Resultados
Difusión y transferencia	- Conferencias - Participación en congresos específicos de liderazgo (BELMAS, CILME, ATLAS) - Organización de Jornadas y Pasantías - Organización de Seminarios - Website EDULID para difusión de conocimiento
Proyectos y colaboraciones	- Participación en proyectos sobre liderazgo
Innovación y nuevas líneas	- Apertura de nuevos temas de investigación: liderazgo desde el centro del sistema, liderazgo de los psicólogos escolares

En relación con la compilación de documentos, se recopilieron artículos publicados en WoS, SCOPUS e ÍndicesCSIC sobre liderazgo educativo en España. La base de datos se estructuró en torno a diversos temas: modelos de liderazgo, revisiones de la literatura hasta la fecha, agentes de liderazgo educativo, liderazgo y otros constructos organizativos, desarrollo e impacto del liderazgo, y estudios comparativos o supranacionales.

Asimismo, se creó una compilación de artículos y tesis sobre liderazgo educativo publicados en Portugal.

Las colaboraciones entre miembros del equipo han sido frecuentes tanto en Congresos como en investigaciones y han dado lugar a un buen número de publicaciones conjuntas, de las que se indican a continuación algunos ejemplos:

La revisión de la literatura en España cristalizó en un artículo ampliamente citado, que sintetiza las publicaciones sobre liderazgo educativo en el país, desde los primeros documentos hasta 2022 (Tintoré y Gairín, 2022).

En la misma línea, EDULID se proponía promover estudios comparativos entre los territorios de la Península Ibérica, lo que quedó reflejado en un nuevo artículo de 2022 (Tintoré, Gairín, Cabral, Matias Alves, y Serrão Cunha (2022) que analiza los sistemas de dirección en ambos países y profundiza en aspectos relacionados con la autonomía y participación, entre otros.

La información recogida en Portugal permitió la publicación de un artículo empírico sobre los problemas de los directores en dicho país, en base a un estudio bibliográfico y entrevistas a una muestra de directores de escuelas públicas portuguesas (artículo realizado en el marco del proyecto EDUGEST: Tintoré, Serrão Cunha, Cabral, y Matias Alves, 2020). Posteriormente, el estudio se amplió a los problemas de los directores a nivel internacional.

También se han recopilado datos sobre las necesidades formativas de los directores en Portugal (Serrão Cunha, Tintoré, Cabral, y Matias Alves, 2020), e historias de vida

de directores españoles y portugueses. Estas últimas han cristalizado en casos, retratos, viñetas y relaciones de buenas prácticas que se están utilizando en cursos de formación.

Asimismo, se han publicado libros sobre dirección escolar (Gairín, 2024) que incorporan aportaciones de algunos miembros de EDULID sobre liderazgo. Y se han abierto nuevos temas de investigación hasta ahora poco presentes en la península, como el liderazgo desde el centro del sistema (Tintoré, 2025), o el liderazgo de los psicólogos escolares (Carvalho, Serrão Cunha, Azevedo, y Tintoré, 2023).

Asimismo, EDULID ha contribuido a la diseminación de conocimientos sobre liderazgo educativo a través de la impartición de cursos y conferencias, la participación en congresos, la promoción de monográficos académicos o divulgativos sobre algún aspecto concreto del liderazgo educativo, la elaboración de proyectos y materiales didácticos, o la promoción de intercambios entre profesionales del sector.

Miembros del equipo han participado en el diseño e implementación de programas para el desarrollo de líderes educativos, por ejemplo, el programa LEI para la formación integral de alumnos en entornos vulnerables, que ha permitido formar a más de 500 líderes escolares en España, Portugal, Angola y República Dominicana, y del que se habla en otra comunicación del simposio.

Los miembros de EDULID han estado presentes en diversos congresos de liderazgo, como el Simposio ¿qué hay de nuevo en liderazgo educativo? o los congresos CILME 2023, 2024 y 2025; BELMAS 2025; o ATLAS Conference sobre liderazgo docente, en 2025.

Durante 2024-2025, se amplió el número de colaboradores del Observatorio y se organizó un encuentro/pasantía de profesores universitarios, directores de establecimientos educativos y responsables de Servicios Educativos españoles en Porto, con visitas a *agrupamentos* escolares, y reuniones con responsables educativos de la zona. El encuentro finalizó con un seminario sobre Liderazgo e Inclusión organizado por EDULID.

También se ha elaborado un listado de las publicaciones sobre liderazgo que han realizado los miembros y colaboradores del Observatorio, con el ánimo de realizar anualmente un estado de la cuestión.

4. EL FUTURO DE EDULID

Aspiramos a que EDULID se convierta en un espacio de debate, discusión y colaboración para los diferentes grupos de investigación sobre liderazgo, y que integre también a las direcciones escolares de la Península Ibérica. También queríamos ser una referencia en el campo de la investigación ibérica sobre liderazgo educativo, un lugar de conocimiento y desarrollo profesional para los líderes y futuros líderes educativos, y un nexo con las administraciones educativas, para ayudar a potenciar las políticas

educativas que impulsan las prácticas de liderazgo favorables al aprendizaje. También aspiramos a ser un área de trabajo en el que puedan colaborar grupos de investigación internacionales, especialmente en el ámbito Iberoamericano.

En esta línea, las posibilidades de trabajo son inmensas y van desde la creación de un listado de posibles estudios comparativos en base a los datos e investigaciones existentes o posibles en el territorio ibérico, a la realización de más estancias de profesionales en ambos países, o la ampliación del número de colaboradores del Observatorio.

RED LYDERA: LIDERAZGO Y DIRECCIÓN EDUCATIVA. RED ACADÉMICA

LYDERA NETWORK: EDUCATIONAL LEADERSHIP AND MANAGEMENT. ACADEMIC NETWORK

ISABEL DEL ARCO BRAVO

Universidad de Lleida

Isabel.delarco@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN



Hace un año nació la Red LYDERA: Liderazgo y Dirección Educativa. Red Académica, una iniciativa que surge con la firme convicción de fortalecer la investigación y la colaboración académica en los ámbitos del liderazgo, la dirección educativa y el desarrollo organizacional. Desde su creación, LYDERA ha reunido a diversos grupos de investigación de universidades de todo el país, consolidando un espacio abierto y plural que promueve el intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas entre sus miembros.

LYDERA se propone como un nodo activo para articular proyectos conjuntos, fomentar la transferencia de conocimiento hacia las organizaciones educativas y posicionar la investigación en liderazgo y dirección como un eje estratégico tanto a nivel nacional como internacional. A lo largo de este primer año, los grupos fundadores han sentado las bases organizativas y misionales de la red, con una visión compartida orientada a la excelencia, la cooperación nacional e interinstitucional y el compromiso con el desarrollo educativo sostenible.

En las últimas décadas, el liderazgo educativo ha emergido como un factor clave para la mejora de los sistemas escolares y el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje. Diversos estudios han demostrado que el liderazgo escolar es el segundo factor intraescolar más influyente sobre los resultados de los estudiantes, solo

superado por la calidad del profesorado (Leithwood et al., 2020). Al mismo tiempo, investigadores como Fullan (2021) o del Arco et al. (2024) subrayan que los líderes educativos deben estar preparados no solo para gestionar, sino para transformar las organizaciones a través de una visión pedagógica compartida, el trabajo colaborativo y el compromiso ético.

El creciente interés por este campo se ha traducido en una expansión de redes, programas de formación e investigaciones centradas en el desarrollo de competencias específicas para liderar en contextos educativos cada vez más complejos. Según Pont et al. (2008), los líderes escolares efectivos necesitan habilidades estratégicas, comunicativas, organizativas y emocionales que les permitan guiar procesos de cambio, tomar decisiones informadas y generar entornos inclusivos y resilientes. En este sentido, la formación competencial de los futuros líderes educativos se presenta como una necesidad urgente para garantizar una educación de calidad con equidad y pertinencia (Olondriz et al. 2024).

Desde LYDERA, esta necesidad se asume como un compromiso colectivo: construir una comunidad académica que impulse la generación de conocimiento riguroso, la innovación educativa y la formación de líderes capaces de responder a los retos presentes y futuros de nuestras instituciones educativas.

2. NACIMIENTO DE LA RED LYDERA: ENTIDADES FUNDADORAS

La constitución de la Red LYDERA en octubre de 2024 fue posible gracias al impulso de diversos grupos de investigación de referencia en el ámbito del liderazgo y la dirección educativa. Estos grupos, integrados en universidades públicas y privadas de toda España, aportan una sólida base académica, amplia experiencia en investigación aplicada, y una profunda vocación de colaboración interinstitucional.

A continuación, se presenta una breve reseña de los grupos fundadores:

- AREA – Universidad de Granada. El grupo AREA (Análisis y Reforma de la Educación Andaluza) se centra en el estudio de políticas educativas, liderazgo escolar y mejora de la calidad educativa, con una sólida trayectoria en el análisis crítico de la organización escolar y la equidad educativa.
- DIGITAL – Universidad de Granada. Este grupo investiga la transformación digital de los entornos educativos, prestando especial atención al liderazgo en innovación, la gestión del cambio tecnológico y el desarrollo de competencias digitales en los centros educativos.
- COMPLICED – Universidad de Valencia. Dedicado al estudio de la complejidad en contextos educativos, COMPLICED trabaja sobre liderazgo distribuido, desarrollo organizativo y metodologías cualitativas para el análisis de prácticas pedagógicas y de gestión.

- CRIEDO – Universidad Autónoma de Barcelona. El Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo (CRIEDO) es un referente internacional en el ámbito de la formación del profesorado, la dirección educativa y los procesos de mejora organizativa en contextos educativos diversos.
- EDO-UdL – Universidad de Lleida. Grupo vinculado al equipo EDO, con líneas centradas en la gestión del conocimiento, el liderazgo para el aprendizaje organizativo y el desarrollo profesional de los equipos docentes y directivos.
- EDUTOLLS – Universidad de León. Se especializa en innovación educativa, liderazgo pedagógico y herramientas tecnológicas para el desarrollo organizacional. Promueve modelos de liderazgo adaptativo y formación de equipos docentes.
- FODIP – Universidad de Barcelona. El grupo FODIP (Formación, Dirección y Política Educativa) investiga las interrelaciones entre liderazgo, políticas educativas y mejora institucional. Desarrolla propuestas para la formación de líderes escolares y equipos directivos.
- ForInterMed – UNED. El grupo se orienta al estudio del liderazgo ético, la dirección en contextos multiculturales y la transformación institucional desde una perspectiva sistémica y humanista.
- SMEMIU – UNED. Con foco en la formación en contextos de mediación educativa, este grupo estudia el liderazgo en situaciones de diversidad, resolución de conflictos y diseño de entornos educativos inclusivos.
- GRIE – Universidad de Cantabria. Grupo especializado en investigación sobre liderazgo educativo y procesos de mejora escolar. Desarrolla estudios sobre la profesionalización de los equipos directivos y la evaluación de prácticas organizativas.
- IMEI – Universidad Rey Juan Carlos. El Grupo de Investigación en Innovación y Mejora Educativa se enfoca en liderazgo para la innovación educativa, cultura organizativa y formación en competencias directivas.
- VINCLES – Universitat Internacional de Catalunya. Este grupo trabaja sobre redes colaborativas, liderazgo participativo y vínculos interinstitucionales que favorecen el desarrollo organizativo y el aprendizaje institucional en centros educativos.
- GRIEPD - Innovació Educativa i Professió Docent de la Universidad de la las Illes Balears. Con unas líneas de trabajo en Organización i gestión educativa, Innovación y Profesión docente

Cada uno de estos grupos constituye una pieza clave en el entramado de LYDERA. La diversidad de enfoques, metodologías y ámbitos de especialización representa una riqueza invaluable para el desarrollo de proyectos conjuntos, el fortalecimiento de la formación directiva y la consolidación de una red académica con impacto social, educativo y científico.

3. RED LYDERA: OBJETIVOS

En el documento básico de constitución de la Red LYDERA se establecen como objetivos estratégicos de acción:

1. Contribuir al desarrollo del conocimiento científico y la mejora de la investigación educativa en el marco de las líneas prioritarias de LYDERA.
2. Fomentar el conocimiento y difusión de la actividad y producción de los grupos y profesionales participantes impulsando acciones compartidas en redes.
3. Favorecer la vinculación de la investigación con la acción, incidiendo en la transferencia en las organizaciones educativas y de formación.
4. Establecer mecanismos de colaboración académica, de investigación y complementación interinstitucional entre los grupos integrantes de la red con la idea de facilitar el intercambio y la colaboración académica, apoyo en la investigación y coordinación de la transferencia y difusión.
5. Coordinar el diseño y el desarrollo de proyectos conjuntos que permitan el acceso a convocatorias competitivas y financiación.
6. Distinguirse como referencia a nivel nacional e internacional en la formación e investigación sobre Liderazgo y Dirección Educativa y Desarrollo Organizacional.
7. Promover la colaboración con asociaciones, redes y sociedades, tanto nacionales como internacionales, que están orientadas en las líneas prioritarias de LYDERA.
8. Impulsar la proyección nacional e internacional de la Investigación e Innovación en Organización y Gestión Educativa, Liderazgo y Dirección.
9. Promover el desarrollo de la red en todos los ámbitos de la educación formal y no formal.
10. Promover la sostenibilidad de la red y la colaboración entre sus miembros.

Como venimos diciendo, estos objetivos estratégicos se orientan a promover el desarrollo del conocimiento científico y la mejora de la investigación en liderazgo, dirección y desarrollo organizacional en contextos educativos. Para ello, impulsa la articulación entre grupos de investigación mediante el trabajo en red, fomentando la difusión del conocimiento, la transferencia a la práctica y la consolidación de vínculos entre investigación y acción.

LYDERA apuesta por fortalecer la colaboración interinstitucional, coordinando proyectos conjuntos, facilitando el acceso a convocatorias competitivas y estableciendo alianzas con otras redes, asociaciones y entidades afines. Asimismo, quiere proponerse como referente en la formación de líderes educativos y en la generación de propuestas innovadoras aplicables tanto a la educación formal como no formal.

La sostenibilidad de la red y el compromiso activo de sus integrantes son principios clave para garantizar la continuidad, expansión e impacto de LYDERA en el ámbito educativo y científico.

4. RED LYDERA Y SU ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

LYDERA se gestiona a través de los siguientes órganos colegiados:

- Asamblea General: integrada por un representante de cada uno de los grupos de investigación que conforman LYDERA. Se reúne una vez al año. Entre sus funciones estarán:
 - Aprobar las normas de funcionamiento de LYDERA y velar por su cumplimiento.
 - Debatir y tomar decisiones sobre los objetivos y acciones en el marco de la Planificación Anual.
 - Aprobación del presupuesto de la red.
 - Aprobación de la Memoria Anual de LYDERA.
 - La Asamblea elegirá a los integrantes de la Comisión Ejecutiva.

La propuesta y renovación de los representantes de la Asamblea General serán a propuesta de cada grupo de investigación.

- Comisión Ejecutiva: integrada por 3 miembros elegidos democráticamente entre los representantes de la Asamblea General y que tengan una antigüedad mínima que garantice el conocimiento de LYDERA. Se velará por favorecer la paridad de género. Para la elección se presentarán candidaturas constituidas por la figura de presidente/a, secretario/a y dos vocales. La candidatura debe ser electa por mayoría simple en la Asamblea General.

Los integrantes de la Comisión Ejecutiva podrán permanecer en el cargo durante un mandato de 3 años, renovable por otro mandato más. No se podrá permanecer en el cargo más de dos mandatos seguidos. La renovación o sustitución de cualquier integrante de la Comisión Ejecutiva se realizará en el marco de la Asamblea General y será la misma Comisión Ejecutiva quien hará la propuesta a la Asamblea General para que sea votada democráticamente.

Con el fin de favorecer el traspaso y la continuidad, la elección de la Comisión Ejecutiva será seis meses antes de comenzar el mandato. Sus funciones abarcan la gestión inmediata de la red en cuestiones como:

- Promoción y gestión de las actividades según los objetivos de la red y en el
- Marco de la Planificación Anual.

- Elaboración de la Planificación y la Memoria anuales para su presentación a
- Aprobación por la Asamblea General.
- Elaboración del presupuesto para su aprobación por la Asamblea General.

Como se puede constatar la Red LYDERA se articula a través de una estructura organizativa participativa y democrática, diseñada para garantizar la representatividad, la transparencia y la eficacia en su funcionamiento. Su gestión se sustenta en dos órganos colegiados principales: la Asamblea General y la Comisión Ejecutiva. Esta organización permite asegurar una toma de decisiones compartida, basada en el consenso entre los grupos de investigación que integran la red, al tiempo que proporciona una dirección ejecutiva capaz de coordinar, planificar y dinamizar las acciones estratégicas de LYDERA. La estructura favorece tanto la continuidad institucional como la renovación periódica de sus responsables, asegurando así una red activa, sostenible y comprometida con sus objetivos.

5. PROGRAMA DE ACTUACIÓN PARA EL TRIENIO 2025-28 DE LA RED LYDERA

La Comisión Ejecutiva ha consensuado trabajar durante el trienio 2025-28 en tres líneas que dan respuesta a los objetivos estratégicos señalados anteriormente:

- Institucionalizar y fortalecer la estructura y funcionamiento de LYDERA. Está relacionado con los objetivos 6, 9 y 10. Esta línea tiene como propósito dotar a LYDERA de una base organizativa sólida y reconocida legalmente. Se promoverá la constitución formal de la red como entidad o asociación, el incremento del número de grupos adscritos bajo criterios previamente consensuados, y el fortalecimiento del sentido de pertenencia de los grupos integrantes. Además, se establecerán mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, como la elaboración de una memoria de actividades al cierre del mandato.
- Mejorar el conocimiento interno y externo de LYDERA para favorecer la colaboración mutua. Está relacionado con los objetivos 2, 3, 4, 5, 7, 9 y 10. Se buscará aumentar la visibilidad de LYDERA y fortalecer sus vínculos internos mediante acciones como la realización de reuniones periódicas, la organización de encuentros presenciales y virtuales, el desarrollo de una página web oficial conectada con los grupos de investigación, y la presencia activa en congresos y foros académicos. Asimismo, se priorizará la interlocución con organismos públicos educativos y la difusión de los objetivos de la red en el ámbito universitario y profesional.
- Reivindicar el papel de la organización y dirección educativa para la mejora de la educación y la sociedad. Está relacionado con los objetivos 1, 4, 6, 8 y 10. Conscientes del impacto estratégico del liderazgo y la dirección en los sistemas

educativos, esta línea de acción contempla la elaboración de documentos de posicionamiento que subrayen la relevancia de la organización educativa en la toma de decisiones, la realización de estudios sobre problemáticas actuales del sector, y la participación activa en el debate legislativo y normativo, tanto en términos de reacción como de propuesta.

En la siguiente tabla se recoge un desglose de actuaciones de cada línea.

Tabla 1. Líneas y actuaciones de futuro

LÍNEAS Y ACTUACIONES	
Institucionalizar y fortalecer la estructura y funcionamiento de LYDERA	- o Organizar la Red mediante una estructura reconocida legalmente (Entidad/Asociación) al finalizar el mandato. - o Aumentar los grupos de investigación sobre las temáticas de LYDERA, estableciendo previamente las condiciones de adscripción aprobadas. - o Promover la identificación de los grupos de investigación con LYDERA. - o Presentar una Memoria de actividades al final del mandato y la relación de las actividades realizadas y pendientes en las diferentes reuniones de la Asamblea General.
Mejorar el conocimiento interno y externo de LYDERA para favorecer la colaboración mutua.	- o Garantizar reuniones periódicas de los socios de la Red para analizar su funcionamiento y proyectos. - o Organizar anualmente una jornada de encuentro presencial, coincidiendo, en lo posible, con encuentros de las temáticas y otra virtual entre las entidades de LYDERA para reforzar lazos de colaboración. - o Crear una página web propia con conexión a los grupos de investigación. - o Presentar LYDERA en Congresos propios de los grupos de investigación y otros. - o Promover la interlocución ante las Consejería de educación y Ministerio de educación en los temas de su competencia. - o Difundir los objetivos y actuaciones de LYDERA en los contextos universitarios, asociaciones profesionales de directivos o entidades similares.
Reivindicar el papel de la organización y dirección educativa para la mejora de la educación y la sociedad.	- o Elaborar un documento que subraye la importancia de la organización educativa para la toma de decisiones y destaque las necesidades de apoyo institucional. - o Elaborar un estudio sobre problemas actuales de organización y dirección educativa. - o Posicionarse ante iniciativas legislativas (planes de estudio, reorganización universitaria, decretos sobre función directiva, calendario, etc.) y promover propias con relación al rol y funcionamiento de la organización educativa.

Estas tres líneas y las actuaciones que las desarrollan configuran un programa ambicioso, coherente con los principios fundacionales de LYDERA y con una clara

orientación hacia la acción, la incidencia política y la consolidación de una comunidad académica fuerte, plural y comprometida con la transformación educativa.

6. PRESENTE Y FUTURO DE LA RED LYDERA

La creación y consolidación de la Red LYDERA representa un avance significativo en el fortalecimiento del campo del liderazgo y la dirección educativa en el ámbito académico ibérico. En tan solo un año, LYDERA ha logrado aglutinar a una diversidad de grupos de investigación comprometidos con el desarrollo organizacional y la mejora de los sistemas educativos, articulando esfuerzos que antes funcionaban de forma dispersa y promoviendo una lógica de cooperación, reflexión compartida y acción coordinada.

Por todo ello, LYDERA se consolida como un espacio estratégico para fomentar la investigación aplicada, la formación de líderes educativos y la transferencia de conocimiento hacia las organizaciones educativas. Su estructura participativa, su apuesta por la innovación y su visión colaborativa la posicionan como una red con alto potencial de impacto tanto en la política educativa como en la práctica profesional.

De cara al futuro, LYDERA tiene por delante el reto de seguir creciendo de forma sostenible, ampliando su base institucional y afianzando su reconocimiento legal. Es clave fortalecer su proyección internacional, establecer alianzas con otras redes y organizaciones afines, y generar conocimiento que no solo sea relevante desde el punto de vista científico, sino también útil para la toma de decisiones en los centros educativos y las administraciones.

Entre las posibles líneas de futuro se destacan:

- La consolidación de un marco de formación especializada en liderazgo y dirección educativa, conectado con la realidad de los centros y sistemas.
- El desarrollo de estudios comparados y análisis prospectivos que orienten políticas educativas basadas en evidencias.
- La creación de espacios de encuentro permanente entre academia, profesionales de la educación y responsables políticos.
- El fortalecimiento de la presencia de LYDERA en contextos internacionales mediante participación en proyectos europeos y redes globales.
- La contribución activa al diseño y revisión de marcos normativos relacionados con la función directiva y la organización escolar.

LYDERA no solo representa una red de colaboración académica: es, sobre todo, una comunidad comprometida con la transformación educativa, con vocación de incidencia y con la convicción de que el liderazgo y la dirección son claves para construir escuelas más justas, innovadoras y sostenibles.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LIDERAZGO SERVIDOR

TEACHING AND LEARNING SERVANT LEADERSHIP

JOSÉ MATÍAS ALVES

Universidade Católica Portuguesa

jalves@ucp.pt

Esta comunicación se basa en una práctica docente en torno a un Curso de Postgrado en Liderazgo Servidor diseñado y practicado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Católica de Portugal a partir del año académico 2023-24 y tiene como objetivo i) explicar el contexto y los objetivos del curso, ii) aclarar qué generó el deseo de participar por parte de los líderes y profesores de escuelas portuguesas que se inscribieron, iii) revelar la evaluación del currículo practicado realizada por los participantes [N = 17], iv) presentar brevemente el significado de los proyectos de intervención que los participantes quisieron desarrollar en esta primera edición.

El texto está organizado en tres secuencias: primero, señala el concepto de liderazgo y explica algunas de las características únicas de las organizaciones educativas que pueden hacer que la práctica del liderazgo servidor sea relevante; en un segundo momento presenta algunos datos empíricos del evento ocurrido, buscando caracterizar las formas de ver y sentir de los participantes; Por último, busca comprender el impacto percibido de la capacitación en las prácticas profesionales y organizacionales.

El liderazgo servidor es un tipo de liderazgo que se centra en el bienestar y el crecimiento de quienes son liderados. A diferencia de otros enfoques de liderazgo más comunes, que pueden centrarse en el poder, el cambio, la transformación y el control, el liderazgo de servicio pone énfasis en el servicio a los demás y en la promoción del desarrollo individual y colectivo (Stone, A., Russell, R., Patterson, K., 2003).

Como es sabido, el concepto de liderazgo servidor fue popularizado por Robert K. Greenleaf en su ensayo de 1970 titulado “El servidor como líder”. Greenleaf argumentó que el líder auténtico es aquel que está dispuesto a servir a los demás y poner sus necesidades primero. Por ello, propone una práctica de liderazgo que busca comprender y satisfacer las necesidades de los miembros de su equipo u organización, ayudándoles a crecer y alcanzar su máximo potencial. Al adoptar esta visión y práctica, el autor cree que los objetivos de la organización educativa se lograrán de manera más consistente.

Y esto se debe a que las escuelas son organizaciones complejas, “sistemas débilmente articulados” (Weick, 1976), “dípticos” (Lima, 1992), marcados por rasgos de segmentación, dispersión, ambigüedad y balcanización.

Dada esta especificidad, es muy importante desarrollar dinámicas y prácticas de liderazgo que construyan una visión común, desarrollen la apropiación consciente de un compromiso personal y colegiado, la aceptación responsable de una misión al servicio de los estudiantes y otros miembros de la comunidad, promoviendo aprendizajes que emancipen, liberen y humanicen la acción humana y social.

En el amplio abanico de tipologías de liderazgo, nos parece que el Liderazgo Servidor (SL) constituye un buen marco de referencia para desarrollar escuelas más inclusivas, democráticas y que den cuenta de los talentos y el potencial que existen en cada ser humano.

El posgrado que se diseñó e implementó (en el curso 2024-25, en su 2ª edición) se inscribe en esta línea de acción, buscando contribuir al desarrollo de comunidades educativas inclusivas y solidarias, al fortalecimiento de comunidades profesionales reflexivas y a la profundización del liderazgo servidor en todos los contextos y entornos educativos.

Los objetivos esenciales que se plantearon y que sirvieron de referencia para la elaboración de las Unidades Curriculares fueron, entre otros, los siguientes: i) desarrollar una comprensión profunda de los principios y conceptos del liderazgo servidor, adquiriendo los participantes conocimientos sólidos sobre los fundamentos teóricos y prácticos del liderazgo de servicio, comprendiendo su importancia y aplicación en contextos educativos; ii) mejorar las habilidades de liderazgo y gestión, brindando oportunidades para el desarrollo de habilidades efectivas de liderazgo y gestión, permitiendo a los participantes liderar equipos, tomar decisiones informadas, resolver conflictos y promover un ambiente de trabajo colaborativo, iv) capacitar a los participantes para aplicar los principios del liderazgo servidor en contextos educativos, considerando el mundo real de las escuelas, aulas y proyectos educativos, buscando mejorar el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes; v) preparar a los participantes para liderar cambios positivos en la educación, buscando a través del “profesionalismo interactivo” (Hargreaves,) dinámicas de metamorfosis profesional y organizacional (UNESCO, 2021), contribuyendo a la mejora del clima escolar y la calidad de la educación.

Para lograr estos objetivos se diseñaron las siguientes Unidades Curriculares:

- i) Fundamentos del liderazgo servidor, desarrollando los contenidos estándar: Introducción al liderazgo servidor, conceptos y principios fundamentales; orígenes y evolución del liderazgo servidor; teorías y modelos de liderazgo servidor; diferencias entre el liderazgo tradicional y el liderazgo servidor; El papel del líder como servidor.

- ii) Liderazgo Ético y Responsabilidad Social, desarrollando los contenidos tipo: ética y valores en el liderazgo servidor; Responsabilidad social y liderazgo responsable; toma de decisiones éticas y dilemas morales; sostenibilidad y responsabilidad ecológica.
- iii) Comunicación y Empatía en el Liderazgo servidor, desarrollando contenidos en el ámbito de la comunicación efectiva en el liderazgo de servicio, habilidades de comunicación interpersonal, empatía en el liderazgo servidor, comunicación no verbal y lenguaje corporal, construcción de relaciones productivas (profesionalismo interactivo); Desarrollar una cultura de servicio y colaboración, resolución de conflictos y negociación colaborativa.
- iv) Desarrollo Personal y Autoconocimiento, desarrollando contenidos en el ámbito del autoconocimiento y liderazgo auténtico, identificación de fortalezas y debilidades personales, autogestión y autorreflexión, desarrollo de habilidades emocionales e inteligencia emocional, autocuidado y bienestar del líder y de los liderados, liderando a través de la influencia y empoderamiento de otros.
- v) Liderazgo Servidor y Gestión del Cambio, desarrollando los temas que abordan el cambio y la incertidumbre en el “iceberg organizacional”, la gestión del cambio organizacional con un enfoque de servicio, la autenticidad y los dispositivos de construcción de confianza, la inspiración y motivación de los seguidores en periodos de cambio, la innovación y el aprendizaje continuo en el liderazgo servidor, el liderazgo de servicio y la centralidad de la escucha.
- vi) La Unidad Curricular Seminario de Proyecto es un espacio para la construcción de un proyecto de intervención profesional orientado a la transformación y mejora de los contextos de acción, beneficiándose del aporte de todas las unidades curriculares. A pesar de estas características, esta UC también buscó centrarse en los rasgos comunes entre las tipologías de liderazgo y el liderazgo servidor, presentar estudios de caso de liderazgo de servicio en diferentes contextos, la aplicación de los principios del liderazgo de servicio en situaciones reales, el desarrollo de capacidades de liderazgo de servicio a través de ejercicios prácticos, la supervisión y mentoría en liderazgo de servicio y, fundamentalmente, la construcción de un proyecto final aplicando el liderazgo de servicio en un contexto específico.

1. EXPECTATIVAS INICIALES

Antes del inicio del PG, se preguntó a los participantes a través de una encuesta en línea (anónima y consentida) ¿qué generó el deseo de inscribirse en este PG? (con la instrucción, evaluar cada ítem utilizando la escala Likert donde 1 = poco importante y 5 = muy importante), habiendo obtenido los siguientes resultados:

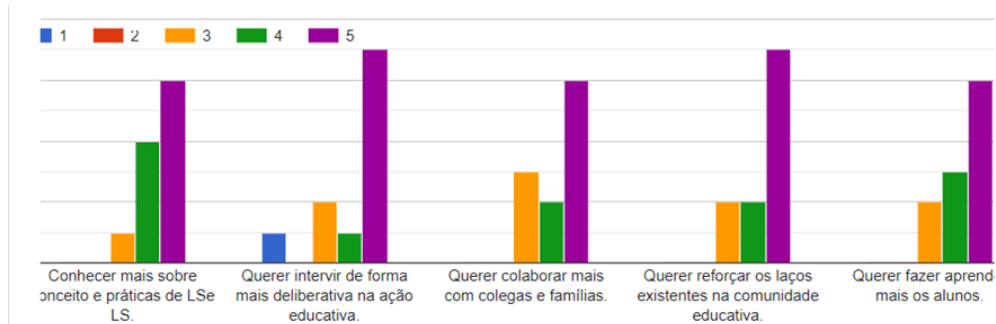


Figura 1. Qué generó el deseo de matricularse en el PG [N= 11]

Si bien hay cierta dispersión de resultados, queda patente, sin embargo, que hay un claro deseo de “querer intervenir de forma más deliberativa en la acción educativa” y de “querer fortalecer los vínculos existentes en la comunidad educativa”.

A los participantes también se les preguntó lo siguiente: uno de los productos centrales de este PG consiste en la elaboración y ejecución de un proyecto de intervención que mejore la realidad educativa. A modo de mera hipótesis, ¿qué proyecto cree usted que puede concebir y llevar a cabo con este propósito? (Marque en una escala de 1=poco probable, 5=muy probable).

Los resultados obtenidos también son significativos, con énfasis en la “mejora de las prácticas de inclusión efectiva”, la “humanización de la acción educativa”, el “desarrollo de relaciones empáticas” y la “mejora del clima y el bienestar”. Sin embargo, cabe señalar que la mayoría de las posibilidades recibieron una anotación significativa, lo que parece demostrar un deseo de transformación positiva.

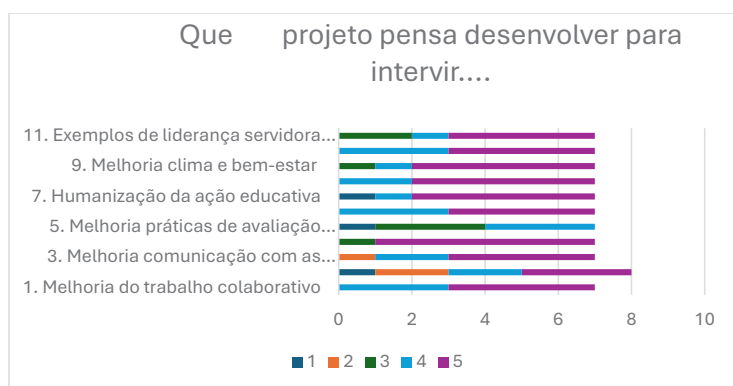


Figura 2. ¿Qué proyecto de intervención se pretende desarrollar? [N= 11]

2. RESULTADOS PERCIBIDOS AL FINAL DE LA FORMACIÓN

Luego de entrevistar a los participantes al final de cada disciplina [N=6] por parte del servicio de “control de calidad”, se obtuvieron los siguientes resultados. [Los elementos de investigación fueron los siguientes: Claridad de los objetivos y del currículo de la unidad del curso, Articulación entre los componentes teóricos y prácticos, Adecuación de los métodos de evaluación a la unidad curricular, Adecuación entre el requisito de trabajo y los créditos ECTS otorgados, Calidad y accesibilidad de la bibliografía y materiales de estudio recomendados, Uso de plataformas digitales de enseñanza y aprendizaje (Blackboard...), Contribución a la adquisición de nuevos conocimientos, Desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de resolución de problemas, Evaluación global de la unidad del curso].

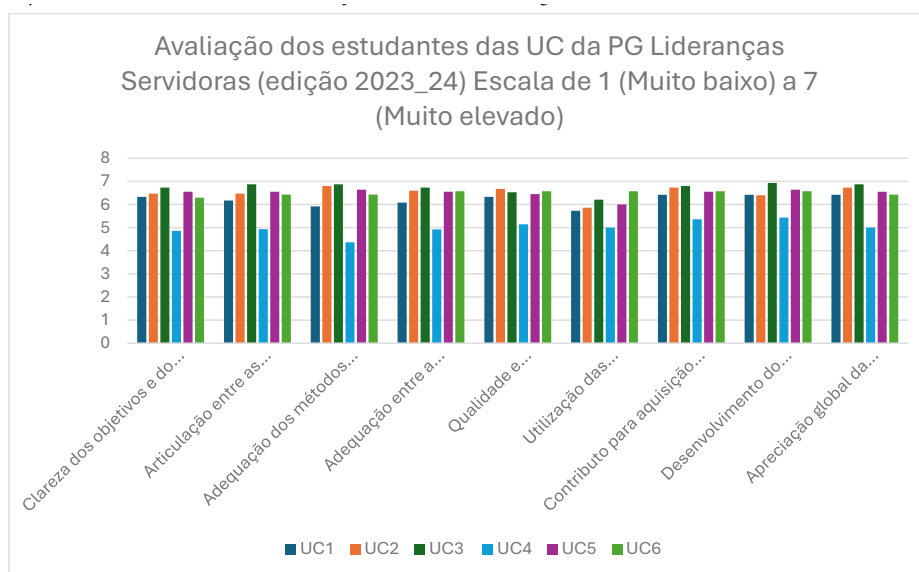


Figura 3. Valoración de los estudiantes sobre las cualidades de cada UC [N=15]. Escala de 1 (Muy bajo) a 7 (Muy alto)

Como se puede observar, las percepciones son recurrentemente positivas y tienden a ser homogéneas, con excepción de la UC 4, donde los estudiantes advierten cierta impertinencia y falta de coordinación en la enseñanza.

3. EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Siete meses después de la formación, los participantes de esta capacitación fueron encuestados nuevamente para conocer el impacto percibido en sus prácticas profesionales. En el caso del PG en cuestión se obtuvo una tasa de respuesta del 75%. Los datos presentados se refieren a participantes de 3 cursos de Postgrado, siendo los datos agregados y no siendo posible discriminar las respuestas relativas al Posgrado en Liderazgo. Se puede plantear la hipótesis plausible de que la capacitación tuvo varios efectos, generalmente positivos, entre los que se destaca uno de los elementos de la encuesta:

13. A escola valorizou e apoiou a aplicação dos conhecimentos adquiridos na pós-graduação.

 Copiar gráfico

22 respostas

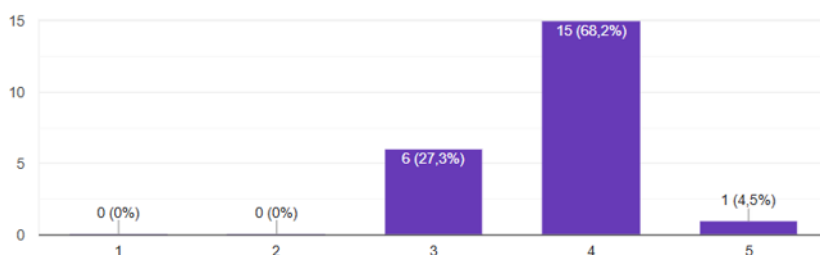


Figura 4. Impacto de la formación (valor y reconocimiento)

Parece pues posible conjeturar que el conocimiento es reconocido y valorado y puede tener efectos positivos en la acción organizacional y profesional.

4. CONCLUSIÓN

Como vengo argumentando, “la escuela tiene que reinventarse, los docentes tienen que reimaginarse en las complejas tareas de hacer que todos los estudiantes aprendan, especialmente aquellos que parecen no querer aprender lo que la institución prescribe” (Alves, 2024). Como sabemos, los líderes desempeñan un papel relevante a la hora de “reimaginar juntos nuestro futuro” (UNESCO, 2022).

Un programa de formación en liderazgo de servicio deseado por los líderes institucionales puede crear condiciones para una metamorfosis y renovación de las prácticas profesionales, haciéndolas más interactivas (Fullan y Hargreaves, 2001). De hecho, el papel del liderazgo en la transformación de la cultura y las prácticas educativas es fundamental. Para Nias (1989) y Schein (1985), los líderes son los fundadores de la cultura escolar. Es tu responsabilidad cambiar la cultura instituyendo nuevos

valores y creencias. Parece haber un consenso en que una buena comprensión de la cultura escolar es un prerrequisito fundamental para el cambio, por lo que el cambio debe surgir de dentro de la propia escuela, donde se teje la red de valores, creencias, normas, emociones, relaciones sociales y poder que dan forma a la cultura escolar y al consecuente cambio deseado.

ESCALABILIDAD DE UN PROYECTO DE LIDERAZGO PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN ENTORNOS VULNERABLES

SCALABILITY OF A WHOLE CHILD DEVELOPMENT LEADERSHIP PROJECT IN VULNERABLE CONTEXTS

MARÍA DOLORES VELARDE

Universidad Villanueva
mariadolores.velarde@villanueva.edu

1. INTRODUCCIÓN

En España, la última ley de Educación (LOMLOE, 2020) señala en su preámbulo que se apuesta por un modelo de dirección profesional que ha de conjugar la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, para buscar el equilibrio entre las tareas administrativas y pedagógicas. También indica que es una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros. Sin embargo, la realidad de la dirección está lejos de los deseos expresados por la ley, tal como señalan numerosas investigaciones.

Con este objetivo en la cabeza, la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) y el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCEP), convocaron a un grupo de académicos expertos en liderazgo y gobierno de las instituciones educativas, para crear un programa de liderazgo que pretendía conseguir objetivos de educación integral en entornos muy vulnerables, proporcionando formación de calidad a los equipos directivos. Este proyecto, que hoy en día es una realidad, fue apoyado financieramente por Porticus en su etapa piloto, que se desarrolló entre 2018 y 2023 en España y Portugal. El proyecto piloto fue posteriormente adaptado y escalado para su implementación en Angola (2022) y República Dominicana (2022-2025). En estas líneas describiremos el caso español y su proceso de escalado en República Dominicana.

2. ANTECEDENTES

La evidencia de la investigación confirma la necesidad de capacitar a los directores escolares por su papel fundamental en la mejora de las escuelas y los resultados de los

estudiantes (Leithwood et al., 2020; Grissom et al., 2021; Robinson et al., 2008); y esta necesidad es hoy más acuciante que nunca (Bush, 2018). Ante esta situación, se buscó proporcionar a los equipos directivos una formación en liderazgo y una mentoría de calidad contextualizada a sus problemas y necesidades reales.

Entre 2019 y 2022, un equipo de investigadores españoles y portugueses apoyado por Porticus y coordinado por EFSE y CEPCEP desarrolló, aplicó y evaluó un programa de liderazgo para el desarrollo integral del niño en entornos vulnerables (Programa WCDL por sus siglas en inglés *Whole Child Development Leadership* / LEI por sus siglas en español y portugués: *Liderazgo para una Educación Integral*).

El programa impulsa la integración del desarrollo integral del niño en las escuelas públicas, poniendo el foco en los niños en situación de adversidad, a través del liderazgo escolar como puerta de entrada, de modo que, posteriormente, los equipos directivos transmitan la visión LEI al claustro de profesores y a toda la comunidad educativa.

El concepto de LEI tiene por objeto proporcionar un apoyo global e integrador, que va mucho más allá de la actividad tradicional orientada a las aulas, para que los niños puedan desarrollar todo su potencial, tanto individual como socialmente. Ha sido probado y evaluado con éxito en 14 escuelas que trabajan en contextos vulnerables en la Península Ibérica (España y Portugal) y más tarde escalado para equipos directivos de centros escolares en dos naciones que se enfrentan a graves dificultades en el ámbito educativo y que tienen grandes conexiones lingüísticas y culturales con España y Portugal: República Dominicana y Angola.

3. DESARROLLO DEL PILOTO Y SU ESCALABILIDAD

En 2019, a lo largo de varios meses de trabajo conjunto, con diversas sesiones en las que participaron tanto investigadores como directores escolares en activo, se diseñó un Modelo de Liderazgo para una Educación Integral (LEI) que incluía una conceptualización en profundidad del concepto de desarrollo integral (Whole Child Development - WCD) y se publicó un Documento de Bases (Esteban et al, 2019) en el que se describían los conceptos clave. Las fases críticas fueron las que se muestran en la Figura 1:

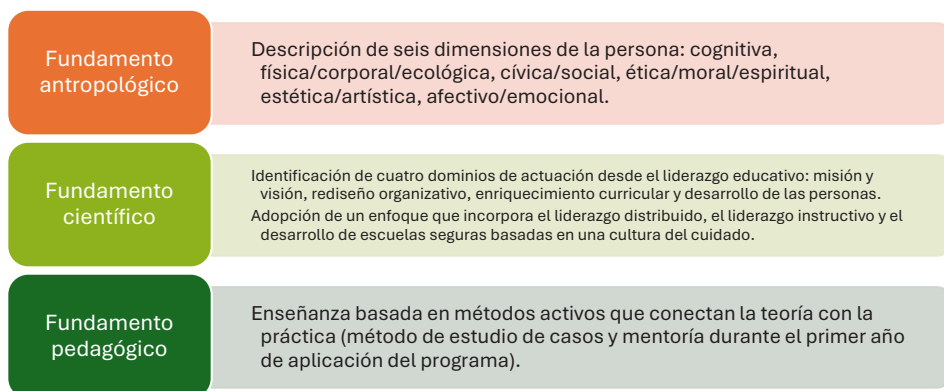


Figura 1. Fundamentos del programa LEI

El programa piloto contó con la participación de 14 escuelas públicas -8 en España y 6 en Portugal-, todas ellas atendiendo a niños en situación de adversidad. Participaron 1.000 profesores y más de 12.000 alumnos, con 31 investigadores, 47 miembros de equipos directivos de centros y 11 mentores que ayudaron a hacer posibles 140 horas de formación. Todo el proceso, incluido el de formación y mentoría, fue evaluado para garantizar su eficacia y calidad. Se puso en marcha un sitio web del programa en español, portugués e inglés (<https://www.wcdleadership.com/>) para recoger y difundir los principales resultados y contenidos, incluidas las buenas prácticas en las escuelas. Y se diseñó un programa de formación de líderes LEI con una estructura similar para España y Portugal, disponible en ambos idiomas y adaptado al contexto de cada país. Como resultado del Covid-19, el curso se adaptó a un formato híbrido presencial y en línea. Se diseñaron tres programas de formación derivados de éste, dirigidos a profesores, tutores y orientadores respectivamente, para responder a necesidades señaladas por los propios equipos directivos participantes en el programa, utilizando una metodología de aprendizaje entre iguales.

El impacto social del programa piloto y sus programas derivados hizo deseable su escalabilidad. Por este motivo, a partir del curso 22/23, el programa se escaló, en primer lugar, a otros centros españoles de la Comunidad de Madrid con el apoyo del Instituto Superior de Innovación Educativa de Madrid-ISMIE. Asimismo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED, escaló la formación online, dirigida a equipos directivos de otros entornos geográficos de toda España. Además, el proyecto se difundió entre la Comunidad Global de Aprendizaje de Porticus, que contaba con 173 miembros en 83 organizaciones de Europa, Norteamérica, Latinoamérica, Asia y África, lo que podría permitir su escalabilidad en muchos otros contextos. También se publicaron diversos artículos (Tintoré et al., 2023; Reyero, 2023; Tintoré y Ardura, 2022; Tintoré y Carrillo, 2022; Tintoré et al., 2021; Tintoré, 2021) y se celebraron conferencias

para dar a conocer el impacto del programa. Por último, en marzo de 2023 se celebró un Simposio Internacional titulado *¿Qué hay de nuevo en el liderazgo educativo?*, que facilitó el intercambio de resultados y aprendizajes con un grupo diverso de expertos mundiales, con 54 ponentes y panelistas y más de 400 participantes.

El equipo de investigación sabía que esto no era suficiente y que era necesario seguir impulsando el programa en otros contextos, propiciando un cambio sistémico y trabajando con una sólida red de socios.

Se decidió ampliar la escalabilidad a dos países de diferentes regiones que se enfrentan a graves problemas educativos, y que están vinculados a los países que desarrollaron el programa piloto original. Esos países fueron Angola y República Dominicana. El desempeño de República Dominicana en las pruebas PISA (2018) fue el peor entre todos los países evaluados. El equipo de investigación comenzó creando acuerdos con las entidades locales y analizando las necesidades y problemas de los equipos directivos a partir de los comentarios de los mentores encargados de su seguimiento. Luego se adaptaron el programa y los materiales a estos países y se iniciaron los cursos de formación.

Para realizar esta adaptación se mantuvieron reuniones con el equipo de Acción Empresarial por la Educación (EDUCA) –entidad local en República Dominicana–, con su equipo de mentores y con el Ministerio de Educación del país. Se estudió la legislación vigente y la estructura y funcionamiento de los equipos directivos de los centros, con el fin de adaptar el vocabulario a la nomenclatura y a las figuras docentes existentes en el contexto dominicano. Se adaptaron también las metodologías docentes y, en particular, los casos utilizados en las sesiones, así como la estructura de presentación de los planes de acción de centro. Se reforzó la mentoría, con la participación de los mentores en el propio programa de formación, así como con la celebración de reuniones periódicas de seguimiento con los mentores. Se prepararon cuestionarios de evaluación para aplicar a los participantes con el fin de evaluar y mejorar la implementación del programa.

Este proyecto de Liderazgo para la Educación Integral puede servir como ejemplo de un programa que pretende salir al paso de la necesidad de mejorar la formación directiva y de apoyar muy especialmente a los equipos directivos en zonas de mayores dificultades económicas, sociales y culturales. También puede servir como ejemplo de proyecto basado en evidencias proporcionadas por la investigación a nivel nacional y global. Y, por último, puede mostrar cómo las iniciativas de fundaciones y grupos de expertos pueden contribuir a implementar políticas que muchas veces resulta difícil convertir en realidad.

4. HITOS DEL PROYECTO

A modo de resumen, incluimos una tabla (Tabla 1) que muestra los hitos del proyecto.

Tabla 1. Hitos del proyecto

1. Diseño, plan piloto y evaluación del programa de Liderazgo para la Educación Integral (2018-2021)	2018	• La Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) en España y el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCHP), asumieron el diseño, desarrollo y monitorización de un programa experimental en Liderazgo para una Educación Integral (LEI), (https://www.wcdleadership.com/) financiados por la Fundación Porticus.
	2019	• El equipo investigador, con ayuda de los coordinadores de EFSE y de expertos de la comunidad educativa (universidad, escuela, inspección), preparó el Documento de Bases del Proyecto y diseñó el curso de formación para directores escolares en contextos muy vulnerables.
	2020	• De enero a mayo se impartió un Curso Piloto a directivos escolares, en 15 escuelas e institutos públicos españoles y portugueses, que atienden a niños en situación de especial adversidad. El curso –que era presencial– tuvo que pasar a ser online por la pandemia Covid'19. • En Julio se presentaron los Trabajos de Final de Curso correspondientes a los 15 equipos directivos. Cada uno proponía su Plan estratégico para ser aplicado en el curso 2020-2021.
	2020/2021	• Durante el curso se implementaron los planes estratégicos con ayuda de un mentor para cada centro. Se evaluaron los planes y la mentoría realizada.

2. Diseminación y escalado del programa (2021-2024)	2021/2022	De junio de 2021 a diciembre de 2022 se desarrolló un <i>spin-off</i> del proyecto LEI. El proyecto Beyond Covid para profesores, tutores, orientadores y voluntarios. El nuevo proyecto dio lugar a las publicaciones y manuales correspondientes.
	2023	- Se escaló el proyecto LEI incorporando un módulo de Liderazgo para la Educación Integral dentro del curso de dirección de la UNED. - Se impartió un curso LEI para directores escolares en el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE). - Se adaptó el curso LEI al contexto de República Dominicana, incorporando también la mentoría, para lo cual EFSE formalizó un acuerdo de colaboración con Acción Empresarial por la Educación (EDUCA) en el país. - En marzo se celebró el Simposio internacional organizado por EFSE, Porticus y Fundación La Caixa titulado <i>¿Qué hay de nuevo en Liderazgo Educativo?</i> en el que participaron directores de escuelas y expertos académicos nacionales e internacionales: https://www.wcdleadership.com/symposium/ - En noviembre se presentó oficialmente el programa LEI en República Dominicana, en el marco del XXVII Congreso Aprendo, celebrado en Santo Domingo de la mano de EDUCA, bajo el lema “Maestros profesionales, familias comprometidas”, que buscaba mejorar la educación del país perfeccionando la formación de directivos y maestros, a la vez que mejoraban los puentes entre familias y centros educativos. EFSE estuvo presente en el congreso con la participación de su presidente, Miguel Angel Sancho, y la ponencia de la profesora Mireia Tintoré.
	2023/2024	- Se realizó el segundo curso LEI en República Dominicana incluyendo a 70 mentores y 370 directivos escolares. EFSE volvió a participar en el Congreso Aprendo, celebrado en Santo Domingo (República Dominicana), con la conferencia impartida por el profesor Arturo Galán. - El proyecto LEI estuvo presente en el curso para directores organizado por la Comunidad de Madrid, que tuvo lugar en el ISMIE. - Continuó el módulo LEI dentro del curso para capacitar directores realizado por la UNED.
	2024/2025	- Se actualiza el Aula Virtual y la Página Web del curso para adecuarlas mejor al contexto de República Dominicana: https://www.liderazgoeducativolei.com - Se aplica la tercera edición de LEI en República Dominicana, y se aplica una evaluación pretest-postest a los equipos directivos participantes.
	A lo largo de estos años, se han publicado libros, materiales y artículos en español, portugués e inglés, para que este programa pueda llegar a otros contextos: https://www.sociedadyeducacion.org/departamento-de-publicaciones/manuales-de-formacion-lei/	

5. CONCLUSIÓN

La visión LEI, síntesis del enfoque aplicado en este programa de liderazgo para una educación integral, se ha revelado como un elemento clave para desarrollar un liderazgo educativo transformador, dirigido a equipos directivos que deseen generar un cambio profundo en sus centros escolares. La aplicación del programa piloto y su

adaptación y escalabilidad a muy diversos contextos, confirman que este programa contribuye a mejorar la toma de decisiones en el entorno escolar desde un enfoque de educación integral del alumno, fortalece la colaboración entre familias, docentes y estudiantes, y desarrolla en los equipos directivos competencias de liderazgo para la educación integral, que se transmiten al claustro de profesores, a través de un liderazgo distribuido. Además, ha puesto de manifiesto la relevancia del proceso de mentoría, para asegurar que las estrategias y el liderazgo sean efectivos en el largo plazo.

REFERENCIAS CAPÍTULO 1

- Alves, J. M. (2024). Lideranças Servidoras: um horizonte de regeneração, *Público*, 24 de janeiro 2024, <https://www.publico.pt/2024/01/24/opinioao/opinioao/liderancas-servidoras-horizonte-regeneracao-2077790>
- Angulo Marcial, N. 2009. Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones. *Innovación educativa*, 9(47), 5-17.
- Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 3-4.
- Carvalho, M., Serrão, R. Azevedo, H., y Tintoré, M. (2023). Unveiling School Psychologists Leadership: Presentation of a research project. *44th annual conference of the International School Psychology Association (ISPA) 5-8 July 2023*, University of Bologna, Italy.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the International literature*. Berkshire: CFBT Education Trust.
- del Arco, I., Ramos Pla, A., Tintoré, M., y Cabral, I (2024). Personal leadership resources used by principals during a period of contingency. *International Journal of Educational Management*, 39(1), pp. 17 - 35. Emerald Publishing, 2024. ISSN 0951-354X. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0319>
- Esteban, M., Egido, I., Galán, A., Reyero, D. y Tintoré M. (2019). *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*. Fundación Europea Sociedad y Educación. https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES_31052022_EFSE_DR.pdf
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto Editora.
- Fullan, M. (2021). *Leading in a Culture of Change (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Gairín, J. (2024) (ed.). *Dirección y Liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea. ISBN: 9788427731592
- Greenleaf R. (1970). *The Servant as Leader*. Center for Servant Leadership
- Grissom, Jason A., Egalite, A.J. y Lindsey, C.A. 2021. *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lima, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho.
- Nias, J. (1989). Refining the cultural perspective. *Cambridge Journal of Education* 19,143-146.
- Olondriz Valverde, A; del Arco, I.; Mercadé Melé, P (2024): Middle leadership in educational research: a bibliometric study. *International Journal of Educational Leadership and Management* 12(3), pp. 193 - 224. ISSN 2014-9018. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijelm.14765>
- Ortuño, C. 2006. *Observatorios: una mirada exploratoria, Primer taller El observatorio como herramienta para la gestión de la información y del conocimiento*, Caracas, 22 de noviembre, 2006. En www.sela.org/sela/docs/selaiica/SELA_%20Observatorios%20una%20mirada%20exploratoria_%20Carlos%20Ortu%C3%B1o.pdf
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Raposo, A. y Alves, J. M. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13/2013, <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/issue/view/230>
- Reyero, D. (2023). Ulises en el Instituto. Liderazgo y escuela a partir del mito de Aquiles. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.14201/teri.29361>
- Robinson, V. Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass.
- Serrão Cunha, R., Tintoré, M., Cabral, I., y Matias Alves, J. (2020). Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Education Sciences*, 10(9), 219, 2-16. <https://doi.org/10.3390/educsci10090219>
- Stone, A., Russell, R., y Patterson, K. (2003), Transformational versus servant leadership: a difference in leader focus, *The Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4), 349-361, Emerald Group Publishing Limited, <https://doi.org/10.1108/01437730410538671>
- Tintoré, M. (2025). Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los middle tier para desarrollar el liderazgo educativo. *EDUCAR*, 61(1), 143-157. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1776>
- Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D. y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. Perceptions of management teams in schools from disadvantaged contexts about leadership and school organization. *Aula Abierta*. Vol 52, nº1, 33-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>

- Tintoré, M. y Ardura, D. (2022). Percepciones de los directivos sobre la organización escolar y la distribución del liderazgo. En: *International Handbook for the Advancement of Science*. Thomson Reuters.
- Tintoré, M., & Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74, (1), 159-179 . <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003>
- Tintore, M., Congosto, E., Egido, E. y Galán, A. (2021). Educational leadership in vulnerable contexts during the age of COVID-19. *ACADEMIA Letters*.
- Tintoré, M. (2021). Mentoría directiva y liderazgo para fomentar la equidad y participación escolar. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (22), 1-15. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10465>
- Tintoré, M., Serrão Cunha, R., Cabral, I. y Matias Alves, J. (2020). Giving voice to problems faced by school leaders in Portugal. *School Leadership & Management. Formerly: School Organisation*, 40(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719400>
- Tintoré, M., Gairín, J., Cabral, I. Matias Alves, J., y Serrão Cunha, R. (2022). Management Model, Leadership and Autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Education*, 1(9), 1- 20 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105553>
- Tintore, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-14. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.00X>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos - Um novo contrato social para a educação*, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Urdapilleta, A.M. (2006). *Observatorio de violencia social y de género en Torreón*. www.lag.uia.mx/buenaval/buenaval2/Observatorio_de_violencia.pdf
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled. *Administrative Science Quarterly*, 21(1) (Mar., 1976), 1-19, Sage Publications, Inc.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN Y SOSTENIBILIDAD EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL: PROYECTOS EN DESARROLLO

EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN ORGANIZATIONAL MANAGEMENT: PROJECTS IN DEVELOPMENT

ISABEL DEL ARCO BRAVO (COORD.)

*Universitat de Lleida
isabel.delarco@udl.cat*

CONTEXTUALIZACIÓN:

Este simposio reúne cuatro experiencias que exploran el papel transformador de la educación en la promoción de la sostenibilidad dentro de las organizaciones, destacando la importancia de enfoques colaborativos, participativos y orientados al bienestar colectivo. Se organiza en las siguientes ponencias:

- La educación para la salud como motor de cambio en las organizaciones educativas, que analiza cómo la promoción de la salud puede convertirse en una estrategia clave para impulsar entornos escolares más sostenibles y saludables.
- HIDROPONENT: ejemplo de proyecto basado en la participación ciudadana, una iniciativa que ilustra cómo la implicación activa de la comunidad en proyectos que impulsan la sostenibilidad fortalece el tejido social y fomenta una conciencia ambiental compartida.
- Redes colaborativas para generar conocimiento: el proyecto Conectados y Conscientes, que pone en valor la creación de redes entre docentes, estudiantes y agentes sociales como vía para construir saberes colectivos que respondan a los desafíos de la tecnología ecológica.
- Proyecto LIEDS: el liderazgo educativo en la formación inicial docente. ¿Estamos formando a los futuros líderes?” reflexiona sobre la necesidad de formar líderes comprometidos con una gestión educativa transformadora, capaz de guiar procesos de cambio hacia modelos organizativos más sostenibles.

En conjunto, estas ponencias ofrecen una mirada diversa e integradora para la construcción de organizaciones más conscientes, resilientes y sostenibles.

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO MOTOR DE CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

HEALTH EDUCATION AS A DRIVER OF CHANGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

ANABEL RAMOS-PLA

Universitat de Lleida
anabel.ramos@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para la Salud (EpS) es un proceso diseñado para informar y capacitar a las personas en temas de salud, fomentando hábitos y estilos de vida que sean saludables (Vizoso-Gómez, 2021). Su propósito es empoderar a los individuos para que puedan tomar decisiones bien fundamentadas sobre su bienestar y el de su comunidad (Calderón et al., 2021). La relevancia de la EpS se encuentra en su capacidad para prevenir enfermedades, promover comportamientos saludables y mejorar la calidad de vida (Wang & Fang, 2020). Según Knowlden et al. (2023), al ofrecer información sobre nutrición, actividad física, salud mental y prevención de enfermedades, se ayuda a construir una sociedad más saludable y consciente de sus propias necesidades. Además, esta educación puede contribuir a la reducción de costos en el sistema de salud al disminuir la frecuencia de enfermedades que se pueden prevenir (Sadeghi & Heshmati, 2019). En resumen, se trata de una herramienta esencial para el crecimiento personal y comunitario.

La EpS es de gran importancia en las organizaciones educativas, ya que permite adquirir las habilidades necesarias para promover estilos de vida saludables entre los miembros de la comunidad. Por ejemplo, está ampliamente reconocido que los maestros desempeñan un papel fundamental en la promoción de la salud entre los estudiantes (Cajina, 2020). Esto implica no solo la transmisión de conocimientos sobre hábitos de vida saludables, sino también el fomento de actitudes y comportamientos que contribuyan al bienestar. Por lo tanto, la formación en EpS debería ser un componente esencial en el currículum escolar, así como en la preparación de los futuros maestros, a fin de que puedan cumplir eficazmente con esta importante tarea (Palomer & López, 2016).

Las metas fundamentales de la Educación para la Salud (EpS) incluyen (Pulimeno et al., 2021; Stellerfson et al., 2020):

- Transformar conductas perjudiciales y fomentar la adopción de hábitos positivos.
- Sustituir ambientes perjudiciales por entornos más saludables.
- Formar a las personas para que mantengan una actitud proactiva respecto a su propia salud y la de los demás.
- Aumentar y mejorar la alfabetización en salud, abarcando tanto conocimientos como habilidades personales.

Ante esta realidad, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se trabaja la Educación para la Salud en la formación inicial de maestros en Educación Primaria y Educación Infantil de las universidades públicas catalanas? ¿Qué publicaciones existen relacionadas con la Educación para la Salud en Educación Infantil y Educación Primaria?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación para la Salud en los centros educativos

Los docentes juegan un papel fundamental en la creación de una cultura de salud dentro de la sociedad, actuando como agentes clave para la promoción de la salud y facilitando el acceso a la información y recursos necesarios para mantener y mejorar el bienestar de la comunidad (Wiedermann et al., 2024).

Además, la implementación de la EpS en las instituciones educativas resulta crucial por diversas razones. En primer lugar, existe una estrecha conexión entre salud y educación. Los niños y jóvenes saludables tienen más probabilidades de aprender de manera efectiva (Medeiros et al., 2022). Un entorno escolar que fomente la salud puede tener un impacto directo en la mejora de la salud de los estudiantes, facilitando su aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de adultos sanos y productivos. En segundo lugar, la EpS promueve una educación integral, preparando a los estudiantes para ser adultos responsables y autónomos en el cuidado de su salud (Centers for Disease Control and Prevention, 2011; Medeiros et al., 2022). Este enfoque busca fomentar conocimientos, actitudes y hábitos de vida saludables entre los alumnos (González Prieto et al., 2013). Por último, organizaciones como la OMS (2021), la UNESCO (2024) y UNICEF (s/f) consideran a las escuelas como el espacio más efectivo para promover estilos de vida saludables entre los niños y adolescentes (Dodd et al., 2022; Ramadani et al., 2023). Dado que los centros educativos tienen acceso a una amplia porción de la población infantil y juvenil, son un lugar clave para la implementación de programas de salud de manera eficiente y sostenible (Ministerio de Sanidad de España, 2024).

2.2. Educación para la Salud en la formación inicial de maestros

En el caso de la formación de futuros maestros, es importante que los planes de estudio y guías docentes incluyan asignaturas o módulos dedicados a la EpS, donde los estudiantes puedan adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para fomentar la salud y el bienestar en el ámbito educativo (Montero-Pau et al., 2018). Esta integración puede incluir asignaturas relacionadas con la promoción de la salud, la prevención de enfermedades, la psicología educativa, entre otras, que preparen a los futuros maestros para abordar eficazmente las necesidades de salud de sus estudiantes y sus comunidades (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2019). De esta forma, la integración de la educación para la salud en el plan de estudios de la carrera de maestros les proporciona a los futuros educadores las herramientas necesarias para fomentar la salud y el bienestar en el ámbito educativo (UNICEF, s/f), lo que a su vez tiene un impacto en la vida de los alumnos, sus entornos escolares, familiares y comunitarios (Cebrián, 2020).

3. EL PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

3.1. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo describir el proyecto “Educación para la Salud en las organizaciones educativas” (en el marco de la II Convocatoria de soporte a estudios sobre el desarrollo de organizaciones y territorios saludables y sostenibles, Cátedra DOTSS-UdL, 2024). En el proyecto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Examinar las tendencias predominantes y las lagunas en la investigación sobre EpS en las organizaciones educativas.
- OE2: Evaluar la importancia y el impacto de la EpS en la promoción de hábitos saludables, según la evidencia disponible.

3.2. Metodología

El proyecto “Educación para la Salud en las organizaciones educativas” está formado de 2 fases:

1. FASE 1: Revisión sistemática de la literatura. Se realizó dos investigaciones detalladas relacionadas con la Educación para la Salud atendiendo a dos etapas educativas: Educación Infantil y Educación Primaria. Ambos análisis partieron de la base de datos Web of Science (WoS), ampliamente reconocida a nivel global por su fiabilidad y la amplia gama de publicaciones científicas de alto impacto.

El proceso de revisión sistemática se llevó a cabo conforme a las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), asegurando así un enfoque metodológico estricto y claro en la identificación, selección y análisis de la literatura relevante.

2. FASE 2: Análisis de las memorias de titulación. La muestra se compone de las Memorias de Verificación del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de las 5 universidades públicas de Cataluña que imparten ambas titulaciones: Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad Rovira y Virgili y Universidad de Girona. El análisis de las memorias de las titulaciones se basó en el Glosario de Promoción de la Salud de la OMS (1998), que incluye términos clave para facilitar la comunicación en el ámbito internacional de la salud. Se seleccionaron 7 términos fundamentales de este glosario para el estudio: health, health promotion, health for all, public health, primary health care, disease prevention, health education. El procedimiento se inició con una revisión cuantitativa de la presencia de estos términos en los planes de estudio, utilizando herramientas de búsqueda de documentos. Posteriormente, se analizó el contexto en el que aparecen los diferentes términos para determinar si están vinculados explícitamente a la Educación para la Salud (EpS). El resultado resultará del cálculo del porcentaje de menciones relacionadas con EpS en la formación inicial de maestros. Finalmente, se realizó un análisis de contenido centrado en la interpretación semántica de los términos para verificar su vinculación con la salud. Para este análisis, se revisaron las memorias de las titulaciones utilizando el programa Aquad 8.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Con referencia a la Fase 1 (Revisión sistemática de la literatura sobre EpS en Educación Infantil y Educación Primaria) se espera que los resultados muestren que la Educación para la Salud (EpS) haya cobrado gran relevancia, impulsado por la creciente conciencia sobre la importancia de promover hábitos saludables desde edades tempranas. Este auge puede estar vinculado a la crisis sanitaria global por el COVID-19, que subrayó la necesidad de fortalecer la alfabetización en salud en los niños. Se espera que se reconozca a la escuela como un espacio fundamental no solo para prevenir enfermedades, sino también para fomentar un desarrollo integral en los estudiantes, incluyendo su bienestar físico, emocional y social.

Sin embargo, seguramente uno de los principales desafíos a abordar sea la integración de la EpS de manera coherente y transversal en el currículo educativo, ya que la fragmentación de contenidos y la falta de estructura adecuada dificultan su inclusión en la enseñanza diaria. Es

Con relación a la Fase 2 (Análisis de las memorias de titulación de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria), es posible que los resultados indiquen que el término “Salud” sea el más mencionado en los planes de estudio. En este sentido, se espera que tal y como señalan diversos estudios (Hapke et al., 2021) su tratamiento siga un enfoque integral que considere el bienestar físico, psicológico y social. Sin embargo, el término “Educación para la Salud” se espera que aparezca con menor frecuencia y se asocie principalmente con áreas como Educación. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado, 2019; Espinoza Barrios & Oyarzo Torres, 2021) que apuntan a una integración insuficiente de la EpS en la formación inicial docente. A nivel internacional (Wang, 2022), se resalta la necesidad de enfoques más holísticos y transversales para que los futuros docentes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino también competencias prácticas que les permitan aplicar estrategias de promoción de la salud en el aula.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones extraídas de la descripción del contexto y del proyecto “Educación para la Salud en las organizaciones educativas” son, en primer lugar, la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la Educación para la Salud (EpS) en los currículos de Educación Infantil y Educación Primaria.

La EpS se ha consolidado como una herramienta clave para el desarrollo de hábitos saludables en la infancia. Su impacto va más allá de la salud física, afectando de manera significativa el bienestar emocional y social de los estudiantes. Además, la implementación de la EpS en las escuelas crea un ambiente más colaborativo y extiende el aprendizaje al hogar y la comunidad.

Sin embargo, la inclusión de la EpS en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria es insuficiente. Para garantizar una formación integral, se debe otorgar una mayor prioridad a la EpS, lo que podría lograrse con propuestas de formación más estructuradas.

En definitiva, la EpS en las escuelas no solo mejora la salud y el bienestar de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más saludable, responsable y consciente. Para los futuros docentes, adquirir conocimientos en esta área es esencial, ya que les permite ser agentes de cambio, integrando estos conocimientos y principios en su enseñanza diaria y en la creación de entornos educativos más saludables y comprometidos con el bienestar de todos.

HIDROPONENT: EJEMPLO DE PROYECTO BASADO EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

HIDROPONENT: EXAMPLE OF A PROJECT BASED ON CITIZEN PARTICIPATION

LAURA FORNONS CASOL E ISABEL DEL ARCO BRAVO

Universitat de Lleida

laura.fornons@udl.cat / Isabel.delarco@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030, adoptada en 2015 por la ONU, plantea un marco global de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de todas las personas, con la colaboración de gobiernos, empresas e individuos. Su éxito depende de traducir esas metas globales en acciones locales adaptadas a realidades concretas, superando barreras como la desigualdad, la escasez de recursos y la desconexión entre políticas y comunidades, pero también aprovechando oportunidades para fortalecer el tejido social y promover la equidad.

En este proceso, la corresponsabilidad ciudadana es esencial: más allá de la acción gubernamental y empresarial, cada persona debe asumir un rol activo y crítico en su entorno. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se erige como herramienta clave para dotar a la población de conocimientos, competencias y valores que le permitan comprender los retos globales y tomar decisiones responsables a nivel local.

Tal como subraya la UNESCO, los cambios necesarios para avanzar hacia los ODS tienen mayor arraigo cuando se generan en el ámbito comunitario, donde las prácticas cotidianas de la ciudadanía inciden directamente en el entorno. Por ello, fomentar una educación que impulse la participación y el compromiso social resulta imprescindible para una aplicación equitativa y duradera de la Agenda 2030.

2. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: CONDICIÓN INDISPENSABLE PARA CUMPLIR LOS COMPROMISOS DE LA AGENDA 2030

Numerosos estudios (Becker et al., 2024; Ozaki et al., 2024; Eichhorn et al., 2021; Bexell et al., 2022; Sénit, 2020) concluyen que el cumplimiento de los ODS depende de una ciudadanía proactiva, informada y corresponsable. La participación directa en la toma de decisiones, la acción local y el seguimiento de políticas públicas resulta clave para la eficacia, sostenibilidad y legitimidad de las medidas adoptadas. Asimismo, los ODS enfatizan la necesidad de enfoques inclusivos y multifactoriales, donde las decisiones se construyan de manera participativa.

No obstante, la participación real choca con obstáculos importantes, entre ellos el acceso desigual o limitado a la información, que provoca brechas de conocimiento y reduce la capacidad de acción ciudadana. Cuando las personas desconocen cómo desafíos como el cambio climático o la gestión del agua les afectan, es difícil que se involucren activamente en su resolución.

Por esto, garantizar un acceso adecuado a datos claros, abiertos y comprensibles es fundamental para activar el compromiso ciudadano. Según Ajates et al. (2020), más que transmitir información de arriba abajo, debe edificarse un proceso en el que los ciudadanos también produzcan conocimiento, mediante encuestas, investigación participativa o ciencia ciudadana, fortaleciendo el saber colectivo y el sentido de pertenencia.

Para sostener esta dinámica, es esencial promover la alfabetización científico-informativa desde edades tempranas. Queiruga-Dios et al. (2020) subrayan que la educación científica debe ir más allá de los contenidos, cultivando el pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones conscientes. En este sentido, la escuela desempeña un rol central al formar ciudadanos capaces de analizar su entorno y contribuir a la transformación social.

Finalmente, resulta imprescindible diseñar espacios de participación inclusivos, garantizar la transparencia informativa y establecer mecanismos motivadores que involucren a personas diversas. Sin una ciudadanía comprometida, informada y empoderada, la Agenda 2030 no podrá concretarse: la población debe pasar de receptora pasiva a sujeto activo del cambio.

3. EL PROYECTO HIDROPONENT Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

3.1. Contextualización

El cambio climático, y en particular el aumento de olas de calor (tres o más días con temperaturas extremas por encima del percentil 90), está golpeando con especial

fuerza a Cataluña debido a su clima mediterráneo. Sus efectos no son homogéneos: dependen del lugar de residencia, nivel socioeconómico, formación, acceso a recursos y condiciones sociales de cada individuo.

El proyecto HIDROPONENT centra su atención en tres grupos especialmente vulnerables: personas mayores, niños y temporeros agrícolas. Los mayores presentan menor proporción de agua corporal, sed menos perceptible y alteraciones renales que dificultan la hidratación; los menores, según UNICEF, pueden no adoptar por sí mismos medidas de prevención o reposición; y los trabajadores agrícolas, especialmente los migrantes, sufren un estrés por calor que compromete su salud e hidratación.

Para atender sus necesidades, HIDROPONENT desarrolla tecnologías para registrar la ingesta y detectar carencias hídricas, e implementa intervenciones de Educación para la Salud y estrategias de comunicación dirigidas tanto a los colectivos de riesgo como al público general, académico y profesional, buscando así un amplio impacto social y promover una cultura de hidratación responsable frente al cambio climático.

3.2. Objetivos del proyecto HIDROPONENT

Se plantea como objetivo general de la investigación *determinar las necesidades hídricas de tres colectivos vulnerables en el territorio de Lleida (infancia, temporeros y mayores), a través de diferentes recursos tecnológicos para poder diseñar y evaluar intervenciones centradas en la Educación para la Salud para mejorar el estado de hidratación y difundirlas a todos los agentes implicados.*

3.3. Estructura del proyecto: WP2 Educación para el Desarrollo Sostenible en la infancia: importancia de la hidratación

En la figura 1 se presenta de forma esquemática la estructura completa del Proyecto HIDROPONENT, señalándose el WP2 que es que se desarrolla en esta ponencia.

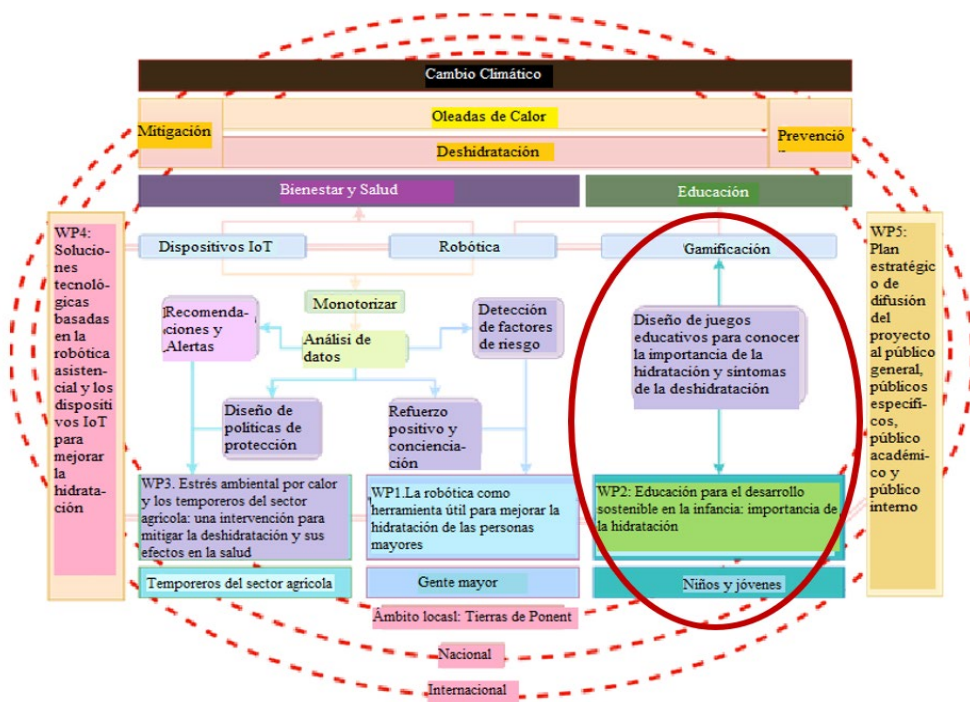


Figura 1. Esquema del proyecto HIDROPONENT

En este WP2 (indicado en la figura mediante un óvalo) se trabaja en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) de los futuros ciudadanos en la importancia de la hidratación, teniendo en cuenta que es desde la infancia donde se puede construir una comunidad sensible con los efectos del cambio climático. Por tanto, los objetivos específicos incluyen: O1.1 Diagnosticar el desarrollo de competencias sostenibles entre el alumnado; O1.2. Mejorar la sensibilización y capacidad personal e institucional (del centro educativo) hacia la importancia de la hidratación; y O1.3. Hacer corresponsable a la comunidad educativa en la atención de aquellos colectivos que puedan estar en riesgo de deshidratación. La población educativa de referencia será la comprendida en la Educación Básica y se trabajará en distintas fases con tareas específicas:

1. FASE DE DIAGNOSIS. Que consistió en la indagación sobre las competencias y conocimientos sobre sostenibilidad manifestada por el alumnado de 11 a 16 años. Y también sus hábitos sobre hidratación. Se construyó el cuestionario ECO-COMP (Evaluating Competencies for Sustainability among Adolescents). Este instrumento trabaja cuatro dimensiones: a) Incorporar valores de sostenibilidad - IVS; b) Abordar la complejidad de la sostenibilidad - ACS, c) Visión de futuros sostenibles - VFS; d) Actuar para la sostenibilidad.

2. **FASE DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN:** La segunda fase aborda la importancia de implicar a los actores y partir del contexto inmediato. Se buscaron situaciones de aprendizaje que incidieran en el entorno local inmediato para generar transformación. Las tareas que se desarrollaron son:

- Ágoras de debate: En cada centro se planteó el ODS 6 (Agua limpia y saneamiento), como tema principal de trabajo en el marco del proyecto HIDROPONENT.
- Estrategias de gamificación y uso ecológico de la tecnología: siguiendo con los frutos de las reflexiones de estas ágoras, se materializó una propuesta en forma de recurso educativo que permita al entorno local conocer y aprender contenidos esenciales para la EDS. La propuesta surgida desde los centros educativos fue el diseño y aplicación de una ruta en forma de gincana dentro del entorno local.

Se diseñó un procedimiento para la creación de contenidos a partir de 4 dimensiones surgidas de las GreenComp: Encarnar valores de Sostenibilidad, Asumir la complejidad de la sostenibilidad, Prever futuros sostenibles y Actuar en favor de la sostenibilidad.

A través de una comunicación y coordinación horizontal entre todos los actores: alumnado, docentes e investigadores, se trabajó en la creación de un prototipo de gincanas (Fig 2) respondiendo a: a) Propuesta de una trama: argumento o hilo conductor de una historia que se contará a lo largo de la gincana. Una historia está dotada de un inicio, un nudo y un desenlace. b) Recopilar Puntos interesantes (o emblemáticos) por donde puede pasar la gincana y donde se plantean enigmas y se explican cosas vinculadas a la trama y la temática relacionada con el ODS 6. c) Ordenar la Información: información sobre la temática trabajada y sobre los puntos propuestos por donde pasaría la gincana. En cada punto debe haber un enigma a resolver relacionado con los contenidos seleccionados en el contenido seleccionado en el enigma. También hace falta un mapa que señale dónde están los diferentes puntos de la gincana.

3. **FASE DE DISEMINACIÓN:** a la comunidad local recibirá información del recurso gincana y estará de forma permanente a su disposición como elemento informativo/formativo. Puede ayudar a generar turismo o visitas de otros centros educativos. Las gincacas generadas no solo sirvieron como experiencia pedagógica, sino que se convirtieron en recursos didácticos permanentes para los centros educativos participantes y la comunidad local.



Figura 2. Imagen de presentación de las gincanas HIDROPONENT

3.4. La participación y la sostenibilidad desde lo local

Los desafíos globales, como el cambio climático, la pobreza, la desigualdad o la pérdida de biodiversidad, se manifiestan de manera concreta en los territorios. Así, las ciudades, barrios y comunidades no solo sufren las consecuencias de estos problemas, sino que también son espacios donde se generan respuestas innovadoras. Desde lo local, se pueden diseñar políticas adaptadas, sostenibles y con un alto grado de apropiación por parte de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva en el WP2 del proyecto HIDROPONENT ha alcanzado como resultados:

- A corto plazo: (i) implicación de toda la comunidad al buscar una agenda compartida de acciones a corto plazo para actuar sobre la hidratación en la infancia; (ii) formación y sensibilización de los alumnos de Educación Básica y de sus familias sobre el tema de estudio; (iii) mejora de los hábitos y la conciencia de los alumnos de educación básica para la propia hidratación, adquiriendo pautas saludables en relación con la ingesta hídrica.
- A largo plazo: (i) creación de una comunidad práctica donde el conocimiento generado se puede extrapolar a otros contextos; (ii) contribución a una sociedad futura más saludable; (iii) contribución a la disminución de la pobreza.

4. CONCLUSIONES

El proyecto HIDROPONENT representa un ejemplo sólido de cómo una propuesta educativa puede articular la participación ciudadana, la sostenibilidad y la acción local frente a desafíos globales como el cambio climático. Se ha buscado el implicar activamente a la comunidad educativa en un proceso de aprendizaje transformador. En el

marco del WP2, centrado en la infancia, se promovió el desarrollo de competencias en sostenibilidad mediante estrategias innovadoras como las ágoras de debate, la reflexión crítica sobre el entorno y, especialmente, la creación de gincanas educativas gamificadas vinculadas al ODS 6 (agua limpia y saneamiento).

Hay que tener en cuenta que el desarrollo de competencias sostenibles es esencial para afrontar los desafíos socioambientales contemporáneos, que implica no sólo adquirir conocimientos, sino también habilidades y actitudes orientadas a la transformación responsable del entorno. En este sentido, pensar en lo global, pero actuar en lo local se convierte en un principio fundamental: comprender las dinámicas globales permite diseñar acciones situadas que respondan a las particularidades de cada comunidad.

La transferencia del producto generado (gincanas) por los estudiantes a su entorno constituye otro de los grandes aciertos del proyecto. La comunidad no solo se beneficia de una herramienta útil para sensibilizar sobre el uso responsable del agua, sino que también recibe un mensaje claro de corresponsabilidad y compromiso intergeneracional.

Además, el trabajo colaborativo entre centros educativos, equipos de investigación y agentes comunitarios refuerza el potencial de este tipo de iniciativas para crear redes de conocimiento extrapolables a otros contextos. HIDROPONENT no solo visibiliza la importancia de la participación ciudadana para alcanzar los ODS, sino que demuestra cómo el conocimiento generado en la escuela puede trascender sus muros y aportar soluciones reales al territorio. La sostenibilidad, en este sentido, se construye desde lo cercano, desde lo educativo y desde una ciudadanía activa, consciente y empoderada.

REDES COLABORATIVAS PARA GENERAR CONOCIMIENTO: EL PROYECTO CONECTADOS Y CONSCIENTES

COLLABORATIVE NETWORKS TO GENERATE KNOWLEDGE: THE CON- NECTED AND AWARE PROJECT

ÒSCAR FLORES ALARCIA

Universitat de Lleida

oscar.flores@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los dispositivos móviles son un elemento central en nuestras vidas. Vivimos rodeados e inmersos en un entorno digital que afecta a las personas adultas, pero también a la actual generación de niños/as y adolescentes (Chassiakos et al., 2016; Pawlowski et al., 2021). La gestión de esta situación no es sencilla. En el ámbito familiar, mientras los y las jóvenes se entusiasman con el uso de las tecnologías, sus progenitores se preocupan ante su rápida adopción y el uso excesivo de las mismas (Hwang & Jeong, 2015; Kildare & Middlemiss, 2017), provocando situaciones de conflicto familiar (Matthes et al., 2021). A nivel social, aparecen problemas derivados de este uso intensivo de la tecnología por parte de los jóvenes, como las conductas de acoso o ciberacoso (Abuín-Vences et al., 2019). Este uso indebido de los teléfonos inteligentes en los centros escolares ha llevado, en muchos casos, a prohibir su uso dentro de las instalaciones educativas (Tabuenca et al., 2019).

Otra derivada de esta situación es el exceso de tiempo que los jóvenes pasan frente a las pantallas. Se acumulan evidencias que relacionan los comportamientos sedentarios frente a la pantalla con peores resultados de salud, y estos comportamientos siguen aumentando: aproximadamente la mitad de los niños y jóvenes superan la recomendación de salud pública sobre el tiempo frente a la pantalla de 2 horas al día o menos (Saunders & Vallance, 2017). Esta realidad deriva en problemas de adicción y tecnoestrés a causa del uso desmesurado del teléfono inteligente (Ruiz-Palmero et al., 2016; Olvera, 2017; Romero y Aznar, 2019).

Si nos adentramos en el contexto de las aulas escolares, el debate sobre si los teléfonos móviles deben utilizarse o no dentro de las mismas sigue vigente: desde quienes luchan por su prohibición hasta quienes consideran necesario que el alumnado aprenda a utilizarlos y que pueden ser útiles en el aula (Mascarell, 2020; Rhoades, 2021), defen-

diendo el modelo BYOD (Bring Your Own Device, lleva tu propio dispositivo) (Kay & Schellenberg, 2019). Los estudios indican que el uso de dispositivos móviles, y concretamente de teléfonos inteligentes en las aulas, puede dar lugar a experiencias exitosas en procesos formativos (Ramírez y Zambrano, 2020), pero que el centro educativo debe diseñar una política adecuada de su uso, para minimizar el impacto negativo causado por esta tecnología y maximizar su uso como recurso para el aprendizaje (Daltio et al., 2018; Machmud, 2018).

Investigar en este ámbito se alinea con los ODS, teniendo en cuenta que los dispositivos móviles pueden ofrecer muchas oportunidades en el ámbito educativo, pero también presentan desafíos, como por ejemplo las desigualdades de acceso (ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; ODS 10: Reducir la desigualdad en y entre los países). También en aspectos de salud, por las consecuencias que pueden derivarse del mal uso de las pantallas (ODS 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades).

El proyecto CONECTADOS Y CONSCIENTES pretende indagar en las percepciones de los estudiantes en contextos muy diversos, que ofrezca un punto de partida para posibles actuaciones y estrategias de fortalecimiento en el marco de la cooperación.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es identificar la percepción de los estudiantes de Educación Superior sobre el uso de las pantallas en el ámbito educativo y sus efectos en la salud.

Para alcanzar esta meta, se plantean varios objetivos específicos:

- Identificar qué uso hacen los estudiantes de las pantallas;
- Conocer su opinión sobre la utilización de las mismas en el contexto de la Educación Superior;
- Recoger sus propuestas en relación con la utilidad de las pantallas en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Diagnosticar su nivel de conciencia respecto a los efectos del abuso de las pantallas en la salud.

3. EQUIPO DE TRABAJO

El equipo implicado en el desarrollo de este proyecto está compuesto por personal docente e investigador de diversas universidades iberoamericanas. Participan miembros de la Universitat de Lleida, que asume la coordinación del proyecto, así como de

la Universidad de Tarapacá (Chile), la Universidad Autónoma de Chile, la Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Ecuador, la Universidad de Tolima (Colombia), la Universidad de Ibagué (Colombia), la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Central de Chile y la Universidad Mayor (Chile).

Este equipo ya cuenta con una base consolidada de colaboración a través de proyectos anteriores, uno centrado en aspectos metodológicos y de salud vinculados a la COVID-19, y otro enfocado en la brecha digital entre estudiantes del ámbito rural. En esta ocasión, se da continuidad al trabajo en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus efectos en la educación y la salud.

4. MÉTODO

Se llevará a cabo un estudio cuantitativo mediante el uso de un cuestionario. Este será diseñado ad hoc para el estudio, siguiendo los procedimientos establecidos para la validación del instrumento.

Como fuente de información se utilizará al estudiantado universitario, preferentemente del ámbito de las ciencias de la educación. Se intentará alcanzar una muestra amplia que represente los diferentes territorios de los miembros del equipo de investigación.

El proyecto se desarrollará en distintas fases:

- Fase 1: búsqueda de información sobre la temática e identificación de estudios similares.
- Fase 2: diseño y validación del cuestionario.
- Fase 3: identificación de la muestra y recogida de datos.
- Fase 4: análisis de los datos.
- Fase 5: elaboración del informe final.

5. MUESTRA

Se han recogido datos de un total de 752 estudiantes de Educación Superior procedentes de universidades de España, Colombia, Chile y Ecuador.

En cuanto a la procedencia del alumnado, destaca la participación de la Universitat de Lleida, con 221 estudiantes, lo que representa el 29,4% del total. Le sigue la Universidad de Ibagué (Colombia), con 187 participantes, equivalente al 24,9%. También tuvieron una participación destacada la Universidad San Sebastián (Chile) y la Universitat Autònoma de Barcelona, con 102 y 100 respuestas respectivamente. Otras instituciones con menor aportación a la muestra fueron la Universidad de Tolima

(87), la Universidad de Tarapacá (33), la Universidad Andina Simón Bolívar (21) y la Universidad Central de Chile, con solo un participante.

Agrupando los datos por países, se observa que el 42,7% de los estudiantes encuestados proceden de universidades catalanas, el 36,4% de universidades colombianas, el 18,1% de universidades chilenas y el 2,8% de una universidad ecuatoriana.

6. CUESTIONARIO

El cuestionario utilizado en el proyecto CONECTADOS Y CONSCIENTES tiene como finalidad principal identificar la percepción del estudiantado de Educación Superior sobre el uso de las pantallas en el ámbito educativo y sus efectos en la salud. Se trata de un instrumento diseñado específicamente para este estudio, con un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos, que permite valorar el grado de acuerdo o frecuencia en relación con las afirmaciones planteadas.

La herramienta está estructurada en cuatro bloques temáticos:

1. Uso de dispositivos: recoge información sobre la frecuencia y tipo de uso de diferentes dispositivos con pantalla (móvil, tableta y ordenador), incluyendo actividades como redes sociales, mensajería, entretenimiento, estudio o formación complementaria.
2. Percepción sobre la utilidad de los dispositivos en la Educación Superior: explora el grado de acuerdo del estudiantado respecto a la utilidad de las pantallas en tareas académicas, comunicación, motivación, innovación y concentración.
3. Propuestas del estudiantado: recoge opiniones sobre cómo podrían aprovecharse las pantallas para fortalecer diferentes dimensiones del aprendizaje (autónomo, colaborativo, práctico, en línea, etc.) y mejorar procesos como la retroalimentación y el acceso a recursos digitales.
4. Nivel de conciencia sobre los efectos del abuso de pantallas en la salud: analiza hasta qué punto los y las estudiantes son conscientes de las consecuencias negativas que puede tener un uso excesivo de estos dispositivos sobre la salud física, mental y social.

En conjunto, el cuestionario permite obtener una visión global y detallada sobre el vínculo entre el uso de las pantallas, el aprendizaje universitario y el bienestar del alumnado.

7. RESULTADOS ESPERADOS

En el momento actual, el proyecto CONECTADOS Y CONSCIENTES se encuentra en fase de análisis de datos. Aunque todavía no se dispone de los resultados definitivos, es posible anticipar algunas tendencias y aprendizajes esperados a partir

de los objetivos planteados, el diseño metodológico y el conocimiento acumulado en investigaciones previas.

Uno de los principales resultados esperados es la caracterización del uso que hacen los y las estudiantes de los dispositivos con pantalla, tanto en sus actividades cotidianas como en el contexto académico. Se prevé que el teléfono móvil sea el dispositivo más utilizado, seguido del ordenador portátil y, en menor medida, de la tableta. Asimismo, se espera confirmar que el uso está altamente vinculado a actividades de mensajería, consumo de contenidos en redes sociales y plataformas de vídeo, pero también a tareas académicas como la búsqueda de información o la realización de trabajos. Este diagnóstico permitirá establecer una radiografía del tiempo de exposición a las pantallas y de los usos más frecuentes, diferenciando por tipo de dispositivo y país de procedencia.

Otro eje relevante del estudio son las percepciones del estudiantado sobre la utilidad pedagógica de las pantallas en la Educación Superior. Se espera encontrar una valoración positiva en relación con aspectos como el acceso a recursos, la posibilidad de realizar actividades colaborativas o la comunicación con compañeros y docentes. No obstante, es probable que esta percepción varíe según el contexto institucional y la experiencia de cada universidad con el uso de tecnología en el aula. Los resultados permitirán identificar buenas prácticas y, a la vez, detectar posibles resistencias, limitaciones o desigualdades en el acceso y uso efectivo de las herramientas digitales.

Un tercer bloque del cuestionario recoge las propuestas del propio estudiantado sobre cómo debería integrarse el uso de las pantallas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es especialmente significativo, ya que permitirá diseñar recomendaciones basadas en la voz de los y las estudiantes, alineadas con sus necesidades reales. Se espera que las propuestas apunten a un uso más estratégico de los dispositivos para el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como a la mejora de la docencia y la evaluación en entornos digitales. También es probable que se subraye la importancia de un acompañamiento docente adecuado y la necesidad de establecer políticas claras de uso de dispositivos en el aula.

Un cuarto aspecto clave del estudio es la conciencia que tienen los estudiantes sobre los efectos del uso excesivo de las pantallas en la salud. Se anticipa que una mayoría reconozca riesgos como la fatiga visual, los trastornos del sueño, el sedentarismo o los problemas de concentración y salud mental. Sin embargo, también se espera encontrar una cierta normalización de estos efectos y una falta de estrategias personales o institucionales para gestionar este tipo de riesgos. Este apartado puede resultar especialmente útil para promover acciones de sensibilización y educación para la salud digital, tanto a nivel individual como institucional.

Desde una perspectiva transversal, los resultados también permitirán comparar contextos educativos y culturales diversos, lo que enriquecerá el análisis e impulsará el intercambio de experiencias entre las universidades participantes. Se espera que

esta diversidad de contextos facilite la identificación de factores comunes y diferencias significativas en el uso y la percepción de las pantallas, lo cual contribuirá al diseño de estrategias adaptadas a las distintas realidades.

En definitiva, los resultados esperados del proyecto permitirán elaborar un diagnóstico riguroso, actualizado y representativo sobre el uso de pantallas en la Educación Superior en el contexto iberoamericano. A partir de ese diagnóstico, se podrán desarrollar acciones concretas de mejora pedagógica, de promoción del bienestar del estudiantado y de cooperación entre instituciones. Asimismo, se prevé la publicación de un informe de resultados, la creación de un repositorio de buenas prácticas, la difusión de los hallazgos en congresos científicos y la elaboración de materiales divulgativos dirigidos tanto a la comunidad universitaria como a la ciudadanía.

Todo ello contribuirá a avanzar hacia una educación superior más consciente, inclusiva y saludable, donde el uso de la tecnología sea un aliado y no un factor de riesgo.

PROYECTO LIEDS: EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. ¿ESTAMOS FORMANDO A LOS FUTUROS LÍDERES?

LIEDS PROJECT: EDUCATIONAL LEADERSHIP IN INITIAL TEACHER TRAINING. ARE WE TRAINING FUTURE LEADERS?

ALEIX OLONDRIZ-VALVERDE

*Universitat de Lleida
aleix.olondriz@udl.cat*

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo en la educación se ha relacionado, históricamente, con los cargos de dirección de los centros. En la actualidad, este liderazgo está evolucionando para convertirse en una competencia transversal esencial para el desempeño docente. En el contexto actual de cambio, complejidad institucional y búsqueda de equidad, el liderazgo educativo se configura como una herramienta clave para la transformación y mejora de los centros educativos. Esta evolución ha llevado a repensar la función del profesorado, entendida no solo desde la perspectiva de la instrucción, sino también como parte activa en la organización, coordinación y mejora de las organizaciones educativas.

A nivel internacional, organismos como la OCDE (2018) han subrayado la necesidad de reforzar el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo como pilares fundamentales para la calidad educativa (Martínez, 2016). En este marco, se reconoce la urgencia de incorporar el liderazgo, la dirección y la gestión como dimensiones explícitas en la formación inicial docente (Cueva-Pérez et al., 2022). No se trata únicamente de preparar a futuros profesionales, sino de formar líderes capaces de dinamizar procesos de mejora, coordinar equipos y afrontar los retos de la gobernanza educativa desde una mirada crítica y participativa.

El contexto catalán ofrece un marco normativo que favorece esta visión. La Ley de Educación de Cataluña (LEC) (Generalitat de Catalunya, 2009) y sus decretos derivados promueven un modelo de liderazgo distribuido y colaborativo entre los diferentes miembros que configuran el organigrama escolar. No obstante, cabe preguntarse si esta voluntad política se refleja en la formación universitaria de los futuros docentes.

En este sentido, el Proyecto LIEDS se propone analizar en qué medida los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria de las universidades públicas catalanas incorporan las competencias necesarias para ejercer liderazgos pedagógicos y organizativos. La finalidad es valorar si las actuales estructuras curriculares responden al perfil profesional que la escuela del siglo XXI demanda.

2. MARCO TEÓRICO

El liderazgo educativo ha sido objeto de múltiples aproximaciones teóricas, entre las que destacan los modelos transformacional, distribuido e intermedio. El liderazgo transformacional se centra en la capacidad de inspirar, movilizar y generar una visión compartida, promoviendo la innovación y la mejora continua (Al Hakim & Hariani, 2021). El liderazgo distribuido, por su parte, reconoce que el poder y la responsabilidad se comparten entre diferentes actores educativos (Harris & Spillane, 2008). Finalmente, el liderazgo intermedio –figura emergente en la literatura reciente– corresponde a docentes que asumen funciones de coordinación, enlace o gestión, sin pertenecer formalmente al equipo directivo (de Nobile, 2018; Olondriz-Valverde et al., 2025).

Estas conceptualizaciones coinciden en resaltar que el liderazgo en educación no debe entenderse como una prerrogativa exclusiva de la dirección, sino como una competencia a desarrollar desde la formación inicial. Así lo afirman autores como Baloco Navarro (2020), quien insiste en que las instituciones formadoras deben preparar docentes con habilidades directivas, participativas y empáticas, que les permitan asumir roles proactivos en sus comunidades escolares.

Diversos estudios han advertido, sin embargo, que la formación inicial docente tiende a privilegiar contenidos didácticos, dejando en segundo plano las competencias vinculadas a la gestión, la dirección y el liderazgo. Wang y Ho (2020) sostienen que esta omisión representa un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes, quienes asumen funciones organizativas sin una preparación formal. Por su parte, Afanasjeva et al. (2019) proponen un conjunto de competencias de liderazgo (informativas, directivas, comunicativas y participativas) que deberían formar parte de cualquier programa de formación inicial docente.

En Cataluña, la normativa educativa apoya esta perspectiva. El artículo 100 de la LEC establece que la administración debe fomentar la capacidad de liderazgo entre el profesorado. Además, los decretos 102/2010, 155/2010 y 39/2014 refuerzan la necesidad de compartir la gestión escolar y de formar a los docentes en tareas organizativas. A pesar de estos avances normativos, la incorporación efectiva del liderazgo en los currículos universitarios sigue siendo un reto pendiente.

3. EL PROYECTO LIEDS: LIDERAZGO EDUCATIVO SOSTENIBLE

La presente investigación se enmarca en el proyecto LIEDS (Liderazgo Educativo Sostenible). El proyecto fue seleccionado en la “Convocatòria de suport a projectes sobre desenvolupament d’organitzacions i territoris saludables i sostenibles” 2025 de la Càtedra de Desenvolupament d’Organitzacions i Territoris Saludables i Sostenibles (DOTSS) de la Universitat de Lleida.

LIEDS se basa en la identificación de la formación docente inicial en liderazgo en los grados de Educación, con el fin de comprender el estado actual de la formación en liderazgo de los futuros maestros.

Esta propuesta de investigación se centra en la necesidad de mejorar la formación de los futuros docentes para que estén mejor preparados para afrontar los retos educativos actuales. Como han señalado diversos autores (Duarte et al., 2018; Jacques et al., 2016), el liderazgo docente es un elemento clave para garantizar una educación de calidad y sostenible. El proyecto plantea dos preguntas de investigación:

- ¿Cómo se trabaja el liderazgo educativo en la formación inicial de maestros en Educación Primaria y Educación Infantil de las universidades públicas catalanas?
- ¿La formación inicial docente en liderazgo incorpora una perspectiva centrada en la sostenibilidad?

3.1. Objetivo

A partir de las preguntas de investigación, se establece el siguiente objetivo principal:

- Comprender el estado actual de la formación en liderazgo de los futuros maestros.

3.2. Metodología

Este estudio se enmarcó en una metodología mixta, integrando perspectivas descriptivas e interpretativas (López, 2002; McMillan & Schumacher, 2005; Hernández Sampieri et al., 2014). Se estructuró como una investigación de tipo analítico y de corte transversal, orientada a explorar el tratamiento del liderazgo y la dirección en los planes de formación inicial del profesorado dentro del sistema educativo catalán.

El análisis documental siguió una estructura basada en palabras de interés (unidad de análisis) y su aparición en las diferentes asignaturas de los grados de Educación Infantil y Primaria de cinco universidades catalanas.

3.3. Muestra

La muestra estuvo compuesta por los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria de cinco universidades públicas catalanas (UB, UAB, UdL, URV y UdG), que imparten ambos títulos (Tabla 1). Estos documentos oficiales recogen la estructura curricular, las asignaturas y competencias asociadas a cada titulación.

Tabla 1 Muestra

Universidad	Asignaturas analizadas del Grado en Educación Primaria	Asignaturas analizadas del Grado en Educación Primaria	TOTAL
Universitat de Lleida	70	42	112
Universitat Autònoma de Barcelona	177	59	236
Universitat de Barce- lona	83	70	154
Universitat de Girona	184	208	392
Universitat Rovira i Virgili	51	51	102
TOTAL	565	437	1.002

Nota: Elaboración propia.

3.4. Unidad de análisis

La unidad de análisis se centró en la aparición y el tratamiento de seis conceptos clave derivados de la literatura sobre liderazgo educativo: líder, liderar, liderazgo, liderazgo sostenible, dirección y dirección pedagógica. Estas categorías permitieron explorar tanto la dimensión organizativa como la pedagógica del liderazgo en la formación docente inicial, incluyendo su posible vinculación con enfoques de sostenibilidad educativa.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Actualmente, el proyecto se encuentra en fase de análisis de los resultados. La muestra de las cinco universidades ha permitido analizar un total de 1.002 asignaturas de los diferentes grados de Educación Primaria y de Educación Infantil.

De manera preliminar, cabe señalar que, de las 565 asignaturas revisadas en los grados de Educación Primaria, se han identificado 40 menciones explícitas a alguno de estos tres conceptos. En el caso de Educación Infantil, de un total de 437 asignaturas, se han

localizado 42 referencias. Estas cifras sugieren que, si bien el tratamiento del liderazgo no está todavía generalizado ni plenamente estructurado, comienza a consolidarse como un eje emergente dentro de ciertos bloques temáticos, especialmente en relación con la organización escolar, el trabajo en equipo, la innovación pedagógica o la gestión de proyectos.

Se espera encontrar que la presencia de los conceptos “liderazgo”, “dirección” y “gestión” en el currículo será limitada y, en muchos casos, restringida a asignaturas de carácter optativo o concentradas en los últimos cursos del grado. Esta distribución podría sugerir que el liderazgo no se aborda de manera transversal ni progresiva, sino más bien como una competencia añadida o complementaria.

También es previsible que, en muchos casos, las competencias relacionadas con el liderazgo aparezcan formuladas de manera genérica, lo que dificultaría su implementación práctica y su evaluación efectiva en el marco de las asignaturas. Del mismo modo, los resultados de aprendizaje podrían reflejar una escasa concreción y una débil vinculación con situaciones reales de liderazgo escolar.

En relación con los contenidos, se anticipa que solo algunas asignaturas incluirán referencias explícitas al liderazgo educativo, y que estas estarán mayoritariamente concentradas en determinados bloques temáticos, como organización escolar, proyectos de innovación o prácticas institucionales. Es posible que las referencias a la dirección y la gestión escolar sean incluso menos frecuentes, dada la tendencia a centrarse en la dimensión pedagógica del rol docente.

Por otro lado, en relación con la pregunta de investigación sobre si la formación inicial docente en liderazgo incorpora una perspectiva centrada en la sostenibilidad, los resultados preliminares de la búsqueda de términos no muestran una vinculación explícita entre liderazgo, gestión o dirección y la sostenibilidad. Esta ausencia podría indicar una oportunidad aún no desarrollada para integrar el liderazgo educativo con los valores y principios sostenibles. Se espera que el análisis cualitativo permita profundizar en esta dimensión, identificando posibles puntos de conexión indirectos o potenciales líneas de desarrollo curricular en clave de sostenibilidad educativa.

En definitiva, se espera que los resultados pongan de relieve la necesidad de una mayor integración curricular del liderazgo educativo, así como una formulación más clara y contextualizada de las competencias asociadas. Esta previsión contribuirá a generar propuestas de mejora orientadas a fortalecer el papel del profesorado como agente de cambio y liderazgo en los centros educativos desde el inicio de su formación universitaria.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones derivadas del análisis contextual y del planteamiento del Proyecto LIEDS apuntan, en primer lugar, a la necesidad de reforzar el tratamiento

del liderazgo educativo en la formación inicial del profesorado. Aunque la normativa catalana impulsa modelos de liderazgo distribuido y colaborativo, esta orientación aún no se refleja plenamente en los currículos universitarios.

El liderazgo se reconoce como una competencia clave para que los futuros docentes puedan dinamizar equipos, coordinar procesos de mejora escolar y contribuir activamente a la transformación educativa. Sin embargo, los resultados preliminares revelan que su presencia en los planes de estudio de Educación Infantil y Primaria sigue siendo limitada, dispersa y frecuentemente relegada a asignaturas optativas o al final del itinerario formativo.

Por tanto, se identifica la necesidad de estructurar propuestas formativas más integrales, que aborden el liderazgo como una competencia transversal, incorporándolo desde los primeros cursos y en asignaturas obligatorias. Esta integración permitiría desarrollar una visión más sólida y progresiva del rol docente como agente de cambio en las organizaciones educativas.

Además, el proyecto pone en evidencia un vacío importante en relación con la sostenibilidad. Aunque el liderazgo educativo tiene un enorme potencial transformador, los resultados preliminares no muestran una vinculación explícita entre los conceptos de liderazgo, dirección o gestión y los principios de sostenibilidad. Esto sugiere una oportunidad estratégica para alinear la formación docente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y con modelos de escuela más éticos, equitativos y resilientes.

En definitiva, el Proyecto LIEDS contribuirá a visibilizar la situación actual de la formación inicial en liderazgo educativo en Cataluña para avanzar hacia una preparación docente más completa, contextualizada y comprometida con los retos sociales y educativos del siglo XXI.

REFERENCIAS CAPÍTULO 2

- Abuín-Vences, N.; Maestro-Espínola, L. y Cerdón-Benito, D. (2019). Internet, smartphones y redes sociales como factores determinantes en el incremento de casos de ciberacoso. *Revista Espacios*, 40(4), p. 23. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/5903>
- Afanasjeva, O., Vozgova, Z., Fedotova, M., & Smirnova, M. (2019). Leadership competence of the teacher as a factor in the development of professional skills. *Espacios*, 40(39).
- Ajates, R., Hager, G., Georgiadis, P., Coulson, S., Woods, M., & Hemment, D. (2020). Local action with global impact: The case of the GROW observatory and the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(24), 10518. <https://doi.org/10.3390/su122410518>
- Al Hakim, Y. R., & Hariani, M. (2021). The influence of transformational leadership style on organizational commitment and job performance. *Journal of Science, Technology and Society*, 2(2), 19-24.
- Baloco Navarro, C. P. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Educación y Ciencia*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.17981/edc.5.1.2020.10>
- Becker, C. C. (2024). La gobernanza participativa: teoría, crítica y perspectivas para la reforma política. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (88), 59-87.
- Bexell, M., & Jönsson, K. (2022). Realizing the 2030 Agenda: Citizen participation in the implementation of the Sustainable Development Goals. *Politics and Governance*, 10(1), 48-58. <https://doi.org/10.1080/01442872.2020.1803255>
- Cajina, L. N. (2020). Importancia de la Educación para la Salud en currículo educativo. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 170-180. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9799>
- Calderón, A. E., Caballero, A., Carcases, E. & López, E. (2021). La educación para la salud en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Conrado*, 17(83), 333-339.
- Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista*

- iberoamericana de educación superior*, 11(30), 99-114. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. MMWR. Recommendations and reports: Morbidity and mortality weekly report. *Recommendations and reports*, 60(RR-5), 1-76.
- Chassiakos, Y.L.R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A. y Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Cueva-Pérez, G. D., Ortega-Cabrejos, M. Y., & Medina-Carbajal, R. M. (2022). Un acercamiento al rol del liderazgo docente. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 72-84. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>
- Daltio, E.; Gama, J.; França, G.; Prata, D.; Veloso, G. (April 2018). The Potential Use of Smartphone and Social Networks in Public Schools: A Case Study in North of Brazil. [Paper]. *International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Mobile Learning 2018*, Lisbon, Portugal.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- Dodd, S., Widnall, E., Russell, A. E., Curtin, E. L., Simmonds, R., Limmer, M., & Kidger, J. (2022). School-based peer education interventions to improve health: a global systematic review of effectiveness. *BMC public health*, 22(1), 2247. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14688-3>
- Eichhorn, S., Hans, M., Schön-Chanishvili, M. (2021). A Participatory Multi-Stakeholder Approach to Implementing the Agenda 2030 for Sustainable Development: Theoretical Basis and Empirical Findings. In: Hülsmann, S., Jampani, M. (eds) *A Nexus Approach for Sustainable Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57530-4_15
- Espinoza Barrios, M.E., & Olayo Torres, S.O. (2021). Interprofessional health education teacher training at the University of Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18, 30. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.30>
- Generalitat de Catalunya. (2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación. <https://portaljuridic.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya. (2010a). Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. <https://portaljuridic.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya. (2010b). Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. <https://portaljuridic.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya. (2014). Decreto 39/2014, de 25 de marzo, sobre perfiles y provisión de puestos docentes. <https://portaljuridic.gencat.cat>
- González Prieto, N.I., García Dueñas, P., & Rodríguez Soriano, S.C. (2013). Educación para la Salud en centros educativos. *Metas de Enfermería*, 16(5), 68-72.

- Hapke, J., Töpfer, C., & Lohmann, J. (2021). Challenging German physical education teacher educators' health-related beliefs through Cooperative Planning. *Health Promotion International*, 36(2), 26-39. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab163>
- Harris, A., y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hwang, Y.; Jeong, S.H. (2015). Predictors of parental mediation regarding children's smartphone use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 737-743. [10.1089/cyber.2015.0286](https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0286)
- Kay, R. & Schellenberg, D. (2019). Comparing BYOD and One-to-One Laptop Programs in Secondary School Classrooms: A Review of the Literature. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1862-1866). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kildare, C.A.; Middlemiss, W. (2017). Impact of parents' mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579-593. [10.1016/j.chb.2017.06.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003)
- Knowlden, A. P., Cottrell, R. R., Henderson, J., Allison, K., Auld, M. E., Kusorgbor-Narh, C. S., Lysoby, L., & McKenzie, J. F. (2020). Health Education Specialist Practice Analysis II 2020: Processes and Outcomes. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 47(4), 642-651. <https://doi.org/10.1177/1090198120926923>
- Llorent-Bedmar, V., & Cobano-Delgado, V. (2019). La formación en educación para la salud del alumnado universitario del grado de educación infantil en España. *Temas Livres*, 24(8), 3067-3078. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018248.28642017>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Machmud, K. (2018). The Smartphone Use in Indonesian Schools: The High School Students' Perspectives. *Journal of Art&Humanities*, 7(3), 33-40. <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v7i3.1354>
- Martínez, M. (2016). Formación docente y liderazgo: Retos del siglo XXI. *Revista de Educación y Desarrollo Profesional*, 7(2), 45-60.
- Mascarell, D. (2020). Fomento del Mobile Learning en educación alrededor de la última década. Un estudio de caso en España través de una selección de aportaciones. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 153, 73-97. <https://doi.org/10.15178/va.2020.153.73-97>
- Matthes, J., Thomas, M.F., Stevic, A. y Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior*, 120, 106764. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106618>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.

- Medeiros, G. C. B. S., Azevedo, K. P. M., Garcia, D., Oliveira Segundo, V. H., Mata, Á. N. S., Fernandes, A. K. P., Santos, R. P. D., Trindade, D. D. B. B., Moreno, I. M., Guillén Martínez, D., & Piuvezam, G. (2022). Effect of School-Based Food and Nutrition Education Interventions on the Food Consumption of Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10522. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710522>
- Ministerio de Sanidad de España (2024). *Promoción de la salud en la Escuela. Gobierno de España*. <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/home.htm>
- Montero-Pau, J., Tuzón, P., & Gavidia, V. (2018). La Educación para la Salud en las leyes de Educación españolas: comparativa entre la LOE y la LOMCE. *Revista Española de Salud Pública*, 92, 1-11.
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Olivera, L. (2017). Tecnoestrés, efecto del uso excesivo de las TIC. Recuperado el 13 de octubre de 2018, de Tecnoestrés, efecto del uso excesivo de las TIC | *Gaceta Digital UNAM* website: <http://www.gaceta.unam.mx/20170516/tecnoestres-efecto-del-uso-excesivo-de-las-tic/>
- Olondriz-Valverde, A., & del Arco, I. (2025). Los líderes intermedios: nuevas figuras esenciales en la gestión de las organizaciones educativas. *Emerging Trends in Education*, 7(14), 3-25. <https://doi.org/10.19136/etie.v7n14.6313>
- OMS (1998). Division of Health Promotion, Education, and Communication. *Health promotion glossary*. <https://iris.who.int/handle/10665/64546>
- OMS (2021). *La UNESCO y la OMS instan a los países a que conviertan cada escuela en una escuela promotora de la salud*. <https://www.who.int/es/news/item/22-06-2021-unesco-and-who-urge-countries-to-make-every-school-a-health-promoting-school>
- Ozaki, Y., & Shaw, R. (2024). Participatory approaches for SDG localization: A systematic review of citizen engagement strategies. *Sustainability*, 14 (21), 14471. <https://doi.org/10.3390/su142114471>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. i Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pawlowski, C.S.; Nielsen, J.V.; Schmidt, T. A (2021). Ban on Smartphone Usage during Recess Increased Children's Physical Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1907. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041907>
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health promotion perspectives*, 10(4), 316-324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>

- Queiruga-Dios, M. Á., López-Iñesta, E., Díez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M. C., & Vázquez Dorrio, J. B. (2020). Citizen science for scientific literacy and the attainment of sustainable development goals in formal education. *Sustainability*, 12(10), 4283. <https://doi.org/10.3390/su12104283>
- Ramadani, L., Khanal, S., & Boeckmann, M. (2023). Climate change and health in school-based education: A scoping review protocol. *PloS one*, 18(3), e0282431. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282431>
- Ramírez, E.; Zambrano, J. (2020). Experiencias exitosas de aprendizaje móvil en procesos formativos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 21(11), 84-97.
- Rhoades, G. H. (2021). Decriminalizing Cell Phones: Before and After the Pandemic. In Moran, C.M. (Ed.) *Affordances and constraints of mobile phone use in English language arts classrooms* (pp. 87-101). IGI Global.
- Romero, J.M.; Aznar, I. (2019). Análisis de la adicción al smartphone en estudiantes universitarios. Factores influyentes y correlación con la autoestima. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 60. <http://dx.doi.org/10.6018/red/60/08>
- Ruiz-Palmero, J.; Sánchez-Rodríguez, J.; Trujillo-Torres, J.M. (2016). Using Internet and dependence on mobile phones in adolescents. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1357-1369. doi:10.11600/1692715x.14232080715
- Sadeghi, R., & Heshmati, H. (2019). *Innovative methods in teaching college health education course: A systematic review. Journal of education and health promotion*, 8, 103. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_357_18
- Saunders, T.J.; Vallance, J.K. (2017). Screen Time and Health Indicators Among Children and Youth: Current Evidence, Limitations and Future Directions. *Applied Health Economics and Health Policy*, 15, 323-331. <https://doi.org/10.1007/s40258-016-0289-3>
- Sénit, C. A. (2020). Leaving no one behind? The influence of civil society participation on the Sustainable Development Goals. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 38(4), 693-712. <https://doi.org/10.1177/2399654419884330>
- Stellefson, M., Paige, S. R., Chaney, B. H., & Chaney, J. D. (2020). Evolving Role of Social Media in Health Promotion: Updated Responsibilities for Health Education Specialists. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1153. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041153>
- Tabuenca, B.; Sánchez-Peña, J. J.; Cuetos-Revuelta, M. J. (2019). El smartphone desde la perspectiva docente: ¿una herramienta de tutorización o un catalizador de ciberacoso? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(59). <https://doi.org/10.6018/red/59/01>
- UNESCO (2024). *Lo que debe saber sobre la educación para la salud y el bienestar*. <https://www.unesco.org/es/health-education/need-know?hub=79846>
- UNICEF (n/f). *Educación en Salud. Propuestas para promover hábitos saludables desde la escuela y garantizar el derecho a la salud de toda la comunidad educativa*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-salud-educacion-habitos-saludables-actividades-recursos.pdf>

- Vizoso-Gómez, C. (2021). La educación para la salud como recurso para afrontar la COVID-19. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (28), 291-305. <https://doi.org/10.18172/con.4830>
- Wang W. (2022). Fostering Teachers' Multicultural Competence for Chinese Ethnic Minority Education: An Analysis of Teacher Education Programmes, Syllabuses and Teacher Educator Perceptions. *Frontiers in psychology*, 13, 810240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240>
- Wang, M., & Fang, H. (2020). The effect of health education on knowledge and behavior toward respiratory infectious diseases among students in Gansu, China: a quasi-natural experiment. *BMC Public Health*, 20(1), 681. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08813-3>
- Wang, M., & Ho, D. (2020). A quest for teacher leadership in the twenty-first century - Emerging themes for future research. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 354-372. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0038>
- Wiedermann, C. J., Rina, P., Barbieri, V., Piccoliori, G., & Engl, A. (2024). Integrating a Strategic Framework to Improve Health Education in Schools in South Tyrol, Italy. *Epidemiologia*, 5(3), 371-384. <https://doi.org/10.3390/epidemiologia5030027>

CAPÍTULO 3

DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS: ESTUDIOS EMERGENTES

MANAGEMENT AND LEADERSHIP IN EDUCATIONAL CENTRES: EMERGING STUDIES

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ (COORD.)

Universidad de Cantabria
alvarezmc@unican.es

CONTEXTUALIZACIÓN:

Este simposio se dirige a explorar investigaciones recientes relativas a la dirección de centros educativos y el liderazgo en el contexto español. La dirección escolar ha constituido, constituye y constituirá una línea de trabajo clave para todos los/las participantes en los CIOIEs porque es nuclear, relevante y de interés para nuestra docencia, investigación y transferencia. El simposio se estructura a través de cinco aportaciones de interés: (1) la primera es un estudio de caso realizado en la Universidad de Burgos para explorar cómo es vista la dirección de centros por el alumnado universitario del Grado en Pedagogía; (2) la segunda es un estudio en las Islas Baleares para identificar desafíos y oportunidades para el liderazgo, la autonomía y la confianza; (3) la tercera es un estudio de doctorado realizado en el ámbito de la Educación Primaria en Cataluña analizando el papel de las direcciones escolares para la promoción de la docencia compartida; (4) la cuarta es una sección de la revisión sistemática sobre liderazgo virtual, como parte de un estudio mayor que se está realizando en la Universidad de Granada al respecto; (5) la quinta es un estudio desarrollado a nivel nacional con directores/as de departamentos universitarios de educación explorando sus luces y sombras. Estas aportaciones muestran diferentes estudios emergentes en los que el liderazgo y la dirección en centros educativos se manifiesta como clave para la mejora educativa.

LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS VISTA POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA

THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CENTRES AS SEEN BY UNIVERSITY STUDENTS OF PEDAGOGY

ROSA MARÍA SANTAMARÍA CONDE

Universidad de Burgos
rsantamaria@ubu.es

1. INTRODUCCIÓN

La dirección de los centros educativos es un aspecto importante a tener en cuenta en la formación de los futuros pedagogos¹. A este respecto, en los distintos planes de estudios del Grado en Pedagogía se constatan algunas diferencias: así, por ejemplo, mientras en la Universidad de Burgos, la asignatura de *Dirección de instituciones socio-educativas* es obligatoria en 2º curso con 6 créditos; en la Universidad de Salamanca, la asignatura de *Dirección de centros* es una materia optativa en 4º curso en la mención de Formación y gestión de Calidad. Por otro lado, en primero el alumnado cursa la asignatura de *Organización y gestión de centros*, en la que también se suele incluir, entre sus contenidos, aspectos relativos a la dirección y gestión de centros.

Asimismo, hay un aspecto que no debe obviarse, y es que el perfil profesional de salida del pedagogo es bastante amplio, que puede oscilar desde el ámbito escolar, al socioeducativo, cultural e inclusive al ámbito empresarial, lo cual puede suponer diferencias en cuanto al ejercicio de la dirección.

Otro de los aspectos, ampliamente debatidos, es el referido a la vinculación entre liderazgo y dirección, que en cualquier caso no se trata de sinónimos, pero sí que puede ser un condicionante para favorecer o entorpecer la dirección de las organizaciones. Lo deseable sería que todo directivo tuviese un fuerte componente de líder, lo cual supondría un alto grado de aceptación por parte de los compañeros que favorecería su desempeño. Por su parte, el estudio de Rodríguez Gallego et al. (2020, p. 276), afirma que “en la actualidad el desarrollo de la autonomía pedagógica y el modelo de dirección tienen un objetivo común, mejorar el funcionamiento del centro y el aprendizaje de los estudiantes [...]”. De todo ello, puede deducirse, que, aunque el liderazgo en principio no es un requisito para ser director, sí que puede ser un factor decisivo en la dinámica del centro.

¹ En coherencia con el principio de igualdad entre mujeres y hombres mujeres y la ausencia de discriminación por razón del sexo, las referencias al género contenidas en este documento son de naturaleza genérica y se refieren indistintamente a hombres y mujeres.

1.1. Evolución de la dirección escolar en España

Resulta interesante analizar la trayectoria de la función directiva a lo largo de los años en los centros educativos. En España el inicio de la dirección escolar hay que remontarse a la creación de las primeras escuelas graduadas en 1898 en las escuelas de prácticas anejas a las Normales, que es donde surge la figura del maestro-director. A partir de entonces, las sucesivas leyes han ido delimitando sus funciones, su forma de acceso y requisitos, la duración de los mandatos, etc. Sin embargo, fue la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa de 1970 la que supuso un cambio importante en el sistema educativo y afectando también a la dirección de los centros, eliminándose su carácter vitalicio (al suprimirse el cuerpo de directores), así como que la dirección llevaba implícito la función docente. Con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) es cuando realmente se apuesta por un modelo democrático y participativo en cuanto a la selección del director, siendo una competencia exclusiva del Consejo Escolar, que se mantiene hasta la promulgación de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), planteando un modelo de dirección profesionalizada y en donde la selección de directores de los centros públicos se efectúa mediante concurso de méritos conforme a los principios de publicidad, mérito y capacidad, que son valorados por una comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y representantes del centro correspondiente. Dicho modelo se mantiene hasta nuestros días.

Por otro lado, cabe destacar que la actual Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), en su artículo 131.1. establece que “la dirección de los centros educativos ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas”. Por ello, desde la Universidad es una necesidad garantizar una formación que posibilite que nuestro alumnado en un futuro puedan ser buenos directores de centros educativos, que en el caso del Grado en Pedagogía debe contemplarse una amplia tipología de centros e instituciones (colegios, institutos, centros cívicos, centros específicos vinculados a alguna discapacidad, centros culturales, asociaciones, empresas, etc.).

Es evidente que la legislación va condicionando el ejercicio de la dirección, superándose aspectos puramente administrativos y de gestión, que como señala el estudio de Amores Fernández y Ritacco Real (2021, p. 90), “sería conveniente observar cómo se va conformando el perfil de director/ra escolar en el contexto español, es decir, un coordinador de los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente de cohesión y buena convivencia, etc.”. En este sentido, las competencias del director cada vez se van diversificando más. Como señala el estudio de Carrasco Macías et al. (2013), la

dirección debe trabajar en tres frentes: gestionar el currículo, gestionar las relaciones y gestionar el centro propiamente dicho.

1.2. El estudio de la dirección de centros en el alumnado de Pedagogía

Centrándonos en la Universidad de Burgos, el plan de estudios del Grado en Pedagogía contempla en 1º la asignatura de *Organización y gestión de centros*, en la que se aborda de un modo muy somero la dirección de centros, dado que en 2º curso, como materia obligatoria está *Dirección de instituciones socioeducativas*, que se centra en: el liderazgo de la calidad total en los centros socioeducativos, la gestión y dirección de centros socioeducativos, las competencias y las habilidades directivas, el proyecto de dirección y el ejercicio directivo, la gestión y evaluación de la calidad de los centros a través del ejercicio de la dirección, y por último, los diferentes perfiles directivos y proyectos de dirección en contextos socioeducativos formal y no formal. Como puede constatarse, en el programa se aúnan tanto aspectos de liderazgo como de dirección, en lo que se refiere a los centros socioeducativos. A este respecto, cabe señalar que en menor medida se aborda la dirección en el ámbito empresarial, ya que se contempla sobre todo en la materia optativa de *Gestión de Recursos Humanos: Los Individuos en las Organizaciones* (6 créditos), dentro de la mención Cualificadora de Formación y Gestión en la Organización.

Como ya se ha señalado anteriormente, la dirección de centros no es una materia que tenga el mismo tratamiento en todas las Universidades. Sirvan algunos ejemplos: en la Universidad Complutense de Madrid, *Dirección de centros educativos* es una materia obligatoria en 4º curso; en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se plantea como asignatura optativa *Dirección y supervisión de centros educativos*; y en la Universidad de Sevilla no se contempla la dirección de centros como una materia específica. Tal vez una de las razones sea que *Organización de centros* (en sus distintas denominaciones) está presente en los distintos planes de estudio como una materia básica obligatoria y que puede englobar una parte referida a la dirección de centros, sobre todo del ámbito socioeducativo.

2. ESTUDIO SOBRE DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES SOCIOEDUCATIVAS

A continuación, se presenta el estudio piloto descriptivo desarrollado entre el alumnado de 2º de Pedagogía que ha cursado la asignatura de *Dirección de instituciones socioeducativas* durante el este año 2024-2025, con el objetivo de conocer la percepción que tienen respecto a la dirección de centros y lo que ello supone en su formación como futuros pedagogos.

Con una muestra de 50 alumnos, se ha pasado un cuestionario con 16 preguntas de respuesta dicotómica (Sí/No) en torno a aspectos tales como: el ejercicio del liderazgo

en un centro socioeducativo, la incidencia del liderazgo pedagógico en la dirección de instituciones educativas, el desarrollo profesional continuo de los líderes educativos, la posible relación entre director y líder, los requisitos para ser director, la incidencia de la inteligencia artificial en la dirección de un centro, la planificación estratégica en la dirección de centros, el deseo de formar parte del equipo directivo de un centro educativo, etc. El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado a través del software IBM SPSS Statistics v30.

2.1. Resultados y discusión

Tomando como referencia los datos recogidos, se destacan algunos de los aspectos más relevantes. Resulta curioso, que, en principio, sólo al 26% le gustaría ser líder de un centro socioeducativo, frente al 38% que señala que no, y el 36% que no sabe/no contesta; sin embargo, para un 52% considera que es imprescindible que el director de un centro sea también líder, siendo un requisito básico. A este respecto, sólo el 38% apoya que el acceso a la dirección de un centro educativo fuese tras superar una oposición específica, en la que el liderazgo podría pasar más desapercibido.

Asimismo, mayoritariamente, un 94%, considera que un buen líder debe ser capaz en un momento dado saber delegar y pasar a un segundo plano, y en esta línea para el 88% entiende que la delegación efectiva de responsabilidades mejora la eficacia de la dirección en los centros educativos. Puede decirse que se apuesta por un liderazgo compartido que suponga un reparto de responsabilidades.

Hay un aspecto interesante que merece su atención, y es el referido a los factores que inciden positivamente en la dirección de un centro. Como se indica en la Tabla 1, con una amplia mayoría (y en algunos casos podría decirse unanimidad), el ejercicio de la dirección implica el desarrollo de cuestiones tales como: el liderazgo pedagógico, inclusive entre el alumnado; una planificación estratégica que sea coherente y contextualizada; un desarrollo profesional continuo y actualizado; y, por último, la innovación que afecte no sólo al centro en sí, también al proceso educativo/formativo que se desarrolle en el mismo. En un momento en que las tecnologías emergentes están siendo introducidas en los centros socioeducativos, el 62% entiende que inteligencia artificial puede favorecer el desarrollo de la dirección de un centro educativo, frente a un 16% que no lo consideran como tal.

Tabla 1. Factores que inciden en la dirección de un centro

	El liderazgo pedagógico	Planificación estratégica	Desarrollo profesional	La innovación
Sí	92%	96%	94%	98%
No	-	-	2%	-
No sabe/no contesta	8%	4%	4%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota. Elaboración propia.

Después de haber cursado la asignatura de *Dirección de instituciones educativas*, en la Tabla 2 se refleja la intención que tiene el alumnado de formar parte de un equipo directivo en un futuro.

Tabla 2. Intención de formar parte del equipo directivo

	Director	Jefe de estudios	Secretario
Sí	20%	30%	6%
No	46%	34%	46%
No sabe/no contesta	34%	36%	48%
Total	100%	100%	100%

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, la figura de secretario es la que menos atractivo tiene (apenas un 6%), tal vez sea debido a la tarea burocrática/administrativa que implica dicho cargo. Tampoco se aprecia una mayoría que desee ser director o jefe de estudios, si bien es cierto que el porcentaje de no sabe/no contesta es relativamente significativo, y hasta cierto punto puede estar justificado porque la experiencia que tienen es como alumnos de un centro educativo y no como profesionales del mismo.

La realidad también pone de manifiesto el alto número de directores que son nombrados de manera forzosa; de ahí que Palacios Garraza (2024, p. 15) proponga la necesidad de “posicionar la dirección escolar en el lugar que le corresponde y dotarla de los complementos y herramientas necesarias para hacerla más atractiva y, dotarla de estatus propio con un perfil definido, abarcando ambos, desde los complementos económicos hasta la autonomía pedagógica, de gestión y organizativa, así como el apoyo de la Administración y de la comunidad educativa”. Por otro lado, también es cierto que nuestros estudiantes de Pedagogía no son conscientes de esta situación, y ven la dirección de centros muy algo muy lejano, estando mucho más familiarizados con el rol de orientador, formador, docente, etc. Pero hay un aspecto que no conviene

olvidar: por ley los orientadores (pedagogos y/o psicólogos) suelen ser los jefes del Departamento de Orientación en los Institutos de Secundaria y centros integrados de Formación Profesional, y en cierta medida también deben ser capaces de “dirigir” dicho Departamento de un modo eficaz. Así pues, cuando se habla de dirección de instituciones no sólo habría que centrarse en los equipos directivos, también en los cargos intermedios.

3. CONCLUSIÓN

Tras este estudio piloto realizado, podrían sacarse algunas conclusiones, sobre todo de cara al desarrollo de la asignatura de *Dirección de instituciones socioeducativas* en cursos sucesivos. Posiblemente uno de los aspectos a tener en cuenta sea que la formación en dirección de centros deba adaptarse más al alumnado del Grado en Pedagogía; es decir, como ya se ha mencionado sus salidas profesionales, en principio, son más diversificadas que los del Grado en Maestro, y tal vez se haya incidido más en la dirección de centros escolares que en la de otro tipo de organizaciones e instituciones.

Por otro lado, se debería incidir en la formación práctica de ciertos aspectos que, a priori, favorecerían el ejercicio de una buena dirección; por ejemplo, entre otros:

- La diferencia entre dirección pedagógica y dirección administrativa.
- El desarrollo de competencias clave: comunicación, habilidades sociales, gestión de recursos humanos y materiales, etc.
- Las diferentes actitudes ante la toma de decisiones.
- La importancia de la dimensión socioemocional.
- La percepción de los nuevos desafíos.
- La capacidad de adaptarse a los distintos contextos.
- La gestión de crisis y resiliencia.
- La función ética del director.

El estudio de Villalba Benítez (2024, p. 20) destaca que “los directivos deben ser capaces de articular una visión clara y motivadora, así como de construir relaciones efectivas con los docentes y otros miembros de la comunidad educativa”; este planteamiento serviría para cualquier tipo de organización, ya que cómo se relaciona el director con sus colaboradores, compañeros, alumnado, familias, etc. es decisivo en su ejercicio.

En definitiva, los estudiantes del Grado en Pedagogía deben contemplar también la opción de ejercer un cargo directivo en las distintas instituciones en las que pueden trabajar. Ciertamente hay factores que lo pueden condicionar, como la personalidad, el contexto, los intereses, la experiencia previa, etc., pero tampoco hay que olvidar que

durante este periodo formativo el alumnado debe conocer las distintas implicaciones que supone asumir un cargo directivo, dotándolo de estrategias y recursos que faciliten el ejercicio de la función directiva, sabiendo hacer frente a las posibles limitaciones, e incidiendo en las enormes posibilidades que conlleva el cargo.

Un último apunte: en el actual Borrador del Libro Blanco Grado en Pedagogía (2025) que ahora está siendo debatido, se hace alusión a las propuestas de mejora para dicha titulación. Argumentado el insuficiente desarrollo de habilidades transversales, como el liderazgo, la toma de decisiones o la mediación, propone incorporar de manera explícita y sistemática el desarrollo de habilidades transversales –como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, la gestión emocional y la mediación– en los planes de estudio de la formación pedagógica. Es pronto para ver cómo quedarán dichos planes, pero también es cierto que la formación en el ejercicio de la dirección (tal vez asociado al liderazgo) no deba permanecer al margen.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LAS ISLAS BALEARES: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL LIDERAZGO, LA AUTONOMÍA Y LA CONFIANZA RELACIONAL

SCHOOL LEADERSHIP IN THE BALEARIC ISLANDS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LEADERSHIP, AUTONOMY, AND RELATIONAL TRUST

MIQUEL F. OLIVER TROBAT

Universitat de les Illes Balears

m.oliver@uib.es

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto titulado “*La dirección escolar en las Islas Baleares: desafíos y oportunidades para el liderazgo, la autonomía y la confianza relacional*” está desarrollado por un equipo investigador¹ del Grupo de Investigación consolidado “Innovación Educativa y Profesión Docente” (GRIEPD), del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB), con financiación del Centro de Formación, Innovación e Investigación de las Direcciones Escolares –CFIRDE– del Gobierno Balear. Aprobado por el Comité de Ética de la UIB en noviembre de 2024, el estudio se desarrolla entre 2024 y 2026.

Enmarcada en este contexto de colaboración interinstitucional, la investigación parte de la necesidad de comprender cómo los cambios sociales, las políticas educativas y las nuevas exigencias organizativas han reconfigurado el papel de los equipos directivos. En este marco, resulta clave analizar la evolución reciente de las funciones asignadas a la dirección escolar en relación, aunque también en tensión, con los principios de autonomía y confianza escolar, cada vez más centrales en los discursos sobre organización y gestión educativa.

Desde los años noventa, diversas reformas han promovido la autonomía de los centros, pretendiendo superar estructuras excesivamente jerárquicas y burocráticas y abriendo paso a una gestión más contextualizada y participativa afín a un modelo de regulación posburocrático (Bolívar, 2004; Viñao Frago, 2002; Sacristán, 2000; Barroso, 2006, 2011; Ferreira, 2012). La dirección escolar se configura así como una función híbrida, resultado de la superposición y conflicto entre marcos administrativos, pedagógicos, gerenciales y comunitarios (Viñao Frago, 2002; Barroso, 2005).

¹ El equipo está formado por Miquel F. Oliver; Bartomeu Mut; Emilio Martínez; María Cecilia Bocchio y Matías Gámez.

La LOGSE supuso el impulso de deseables modelos de liderazgo pedagógico, donde la confianza y la horizontalidad en las relaciones emergen como condiciones estructurales de un liderazgo que bajo ciertas condiciones materiales (la mayoría de las veces no garantizadas por las políticas educativas) debiera facilitar la cooperación, la comunicación y la toma de decisiones compartida (Sánchez Bachmann et al., 2023; Harris, 2004; Bryk y Schneider, 2002). Esta dimensión relacional se extiende también a la interacción comunitaria con las familias (Tschannen-Moran, 2004), debiendo impulsar y fortalecer la cohesión de la comunidad escolar. Numerosos estudios han señalado que la autonomía y la confianza son condiciones interrelacionadas que inciden en la mejora institucional (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Lima, 2004). Por ello, autores como Leithwood et al. (2006) o Spillane (2006) defienden un liderazgo pedagógico y distribuido que promueva la corresponsabilidad y la cohesión organizativa, subrayando la importancia de incorporar estas dimensiones en la formación de los equipos directivos (Oliver-Trobat, 2018).

En este contexto, el estudio que aquí se presenta analiza cómo los equipos directivos de las Islas Baleares –en un entorno marcado por la insularidad y la diversidad lingüística– afrontan los retos de la autonomía escolar y la confianza institucional, atendiendo a los factores y prácticas que las favorecen o dificultan, así como a sus efectos en el modelo de dirección predominante, en la construcción de un liderazgo pedagógico, en la organización, la gestión y en la cohesión de la comunidad educativa.

2. MÉTODO

La investigación se estructura en dos fases metodológicas complementarias. En primer lugar, se ha aplicado un cuestionario a una muestra representativa de directores y directoras de centros de distintas titularidades y etapas educativas, con el fin de obtener una panorámica cuantitativa de las variables estudiadas. Actualmente, el equipo investigador se encuentra en la fase de análisis de estos datos. En una segunda fase, cualitativa, se utilizarán grupos de discusión para profundizar en los significados y matices de los resultados obtenidos, aportando así una dimensión interpretativa que complemente y enriquezca el análisis cuantitativo. Hasta el momento, se ha realizado un grupo de discusión piloto con equipos directivos, y en los próximos meses se completará esta fase con el resto de grupos previstos.

2.1. Fase cuantitativa

En cuanto al enfoque cuantitativo, este se ha centrado en la recogida y análisis de datos mediante un cuestionario de respuesta cerrada, diseñado ad hoc a partir de la adaptación y combinación de dos instrumentos previamente validados: la escala de confianza relacional de los directores elaborada por Sánchez Bachmann et al. (2023)

y el cuestionario del Consejo Escolar de Aragón (2023). Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación contextual para adecuarlos al entorno educativo de las Illes Balears.

El resultado final fue un cuestionario de 74 ítems (escala Likert 1-5), estructurado en siete bloques temáticos ($\alpha = 0,71-0,84$). Se aplicó a una muestra estratificada de directores y directoras de centros educativos de las Illes Balears, de la que se obtuvieron 278 respuestas, garantizando la representación proporcional según tipología de centro². La fiabilidad de cada bloque se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos valores indican una consistencia interna adecuada en cada dimensión evaluada.

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante técnicas de análisis estadístico descriptivo. En concreto, se han utilizado medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica) para ofrecer una primera aproximación cuantitativa a partir de algunas de las respuestas obtenidas.

2.2. Fase cualitativa

Para complementar los hallazgos cuantitativos, se realizarán grupos de discusión con equipos directivos seleccionados por experiencia, tipo de centro y modelo de dirección escolar.

Tabla 1. Grupos de discusión con equipos directivos

Tipología	Mallorca	Menorca	Ibiza-Formentera	Total
CEIP	2	1	1	4
IES	2	1	1	4
C. Concertados-Privados	2	1	1	4
Total	6	3	3	12

Nota. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

A continuación, analizamos –a modo de avance– algunos resultados relacionados con la confianza percibida en el centro y su vínculo con: (a) el grado de autonomía del equipo directivo y (b) el fomento del liderazgo distribuido.

² Tipos de centros: Educación Especial; Educación Infantil; Educación Infantil i Primaria; Educación Secundaria; Integrados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Formación Profesional, Concertados, de Adultos y Escuelas Oficiales de Idiomas.

3.1. El grado de autonomía del equipo directivo

Se observa una correlación positiva significativa entre el grado de autonomía percibido por el equipo directivo en la toma de decisiones y diversos indicadores de confianza, tanto hacia el profesorado como hacia el alumnado y las familias. Concretamente, la autonomía percibida por el equipo directivo se asocia significativamente con mayores niveles de confianza en el profesorado y las familias, reflejando percepciones positivas sobre su integridad, competencia, sinceridad, preocupación y comunicación (véase tabla 2).

Tabla 2. Resultados de correlación entre autonomía directiva y confianza en el profesorado y las familias

Dimensión evaluada	Indicador de confianza	r	p
Confianza en el profesorado	Integridad	0.12	<.027
	Competencias / Capacidades	0.12	<.037
	Sinceridad	0.20	<.001
	Preocupación por el bienestar del alumnado	0.21	<.000
	Confianza general en el colectivo docente	0.18	<.002
Confianza en las familias	Comunicación abierta con el centro	0.14	<.016
	Competencia parental	0.16	<.007
	Integridad	0.14	<.016
	Confianza en las familias del centro	0.13	<.032

Nota. Elaboración propia.

Estos resultados apuntan a que la percepción de autonomía directiva no solo se asocia con una gestión más activa, sino que también se vincula con una valoración más positiva del talento docente del centro (Liechti-García y Oliver-Trobat, 2018), especialmente en términos de confianza interpersonal y ética profesional del conjunto del profesorado.

En síntesis, los datos evidencian que la percepción de una mayor autonomía por parte de los equipos directivos no solo se traducen en una gestión más activa, que produce una cultura de confianza relacional dentro del centro. Por tanto, esta autonomía favorece valoraciones más positivas sobre la integridad, competencia y compromiso ético del profesorado, así como una mayor apertura y colaboración con las familias. En estos centros la autonomía emerge como un factor clave para consolidar entornos escolares cohesionados, donde la confianza se convierte en motor de mejora institucional y profesional.

3.2. El fomento del liderazgo distribuido

Los resultados del estudio muestran una correlación positiva significativa entre el fomento de la distribución del liderazgo y el reparto de tareas entre el profesorado y distintos indicadores de confianza dentro de la comunidad educativa. Concretamente, el fomento del liderazgo distribuido por parte del equipo directivo se asocia significativamente con mayores niveles de confianza en el profesorado, el alumnado y las familias, reflejando percepciones positivas sobre su integridad, sinceridad, competencia, compromiso y comunicación (véase tabla 3).

Tabla 3. Resultados de correlación entre el fomento del liderazgo distribuido y los principales indicadores de confianza en el profesorado, el alumnado y las familias

Dimensión evaluada	Indicador de confianza	r	p
Confianza en el profesorado	Sinceridad	0.26	<.000
	Integridad	0.27	<.000
	Capacidades profesionales	0.23	<.000
	Compromiso ético y afectivo (bienestar del alumnado)	0.25	<.000
	Confianza general en el colectivo docente	0.22	<.000
Confianza en el alumnado	Compromiso con el centro	0.24	<.000
	Sinceridad	0.25	<.000
	Cumplimiento de responsabilidades	0.31	<.000
	Capacidad para afrontar tareas escolares	0.26	<.000
	Confianza global en el alumnado	0.21	<.000
Confianza en las familias	Integridad	0.16	<.007
	Compromiso con el centro	0.22	<.000
	Comunicación abierta con la escuela	0.12	<.040

Nota. Elaboración propia.

En definitiva, los resultados ponen de manifiesto que el fomento del liderazgo distribuido por parte de los equipos directivos no solo repercute en una organización interna más participativa, sino que también se asocia con un fortalecimiento transversal de la confianza en todos los agentes de la comunidad educativa. Esta modalidad de liderazgo favorece valoraciones más positivas sobre la integridad, la competencia y el compromiso tanto del profesorado como del alumnado y las familias, consolidando así una cultura escolar basada en la colaboración, la responsabilidad compartida y el desarrollo colectivo.

4. CONCLUSIONES

A la luz del marco teórico desarrollado y de los datos obtenidos en la fase cuantitativa se pueden extraer las siguientes conclusiones: se refuerza la idea de que la autonomía percibida por el equipo directivo en la toma de decisiones no opera de forma aislada, sino que está estrechamente vinculada con la configuración de un clima de confianza dentro de la comunidad educativa. Este hallazgo coincide con el marco teórico desarrollado por Bryk y Schneider (2002), quienes definen la confianza relacional como una red de relaciones interpersonales sostenidas en cuatro dimensiones clave: respeto, competencia profesional, integridad personal y orientación hacia los demás. Según estos autores, la confianza no solo favorece la cooperación entre los actores escolares, sino que constituye un factor fundamental para la mejora educativa sostenida.

Asimismo, los resultados muestran que la confianza no se limita al ámbito interno del claustro, sino que también se extiende a las relaciones con las familias. Esto es coherente con las aportaciones de Tschannen-Moran (2004), quien propone entender la confianza escolar como un constructo multidimensional que implica la percepción positiva de la competencia, la benevolencia, la integridad y la sinceridad de los distintos agentes que intervienen en la escuela. A mayor autonomía en la dirección, mayor es la percepción de que el profesorado y las familias actúan con transparencia, responsabilidad y compromiso compartido.

Estas relaciones sugieren que la construcción de autonomía y confianza relacional no son dimensiones separadas, sino interdependientes. Esto refuerza el argumento de que un liderazgo pedagógico que promueve la toma de decisiones autónoma, contextualizada y colaborativa genera, al mismo tiempo, condiciones para el establecimiento de vínculos sólidos basados en la confianza mutua (Leithwood et al., 2006). En este sentido, la autonomía puede actuar como catalizador de la confianza, pero también puede verse favorecida por un entorno donde todos los actores se sienten reconocidos, valorados y escuchados.

Del mismo modo, el fomento del liderazgo distribuido no solo afecta a la organización interna del centro, sino que también contribuye significativamente a fortalecer la confianza de todos los agentes educativos, incluidos el alumnado y las familias. Una distribución efectiva de las responsabilidades entre el profesorado se asocia con una mejor valoración de su integridad, compromiso y capacidades, así como con una percepción más positiva del alumnado en términos de responsabilidad, competencia y confianza. En el caso de las familias, también se observa un aumento en la confianza, la percepción de integridad y la apertura comunicativa.

Estos hallazgos coinciden con las aportaciones de autores como Harris (2004), Gronn (2002), Spillane (2006) o Leithwood et al. (2009), quienes sostienen que el liderazgo distribuido favorece culturas escolares colaborativas, participativas y orientadas a la mejora. Por tanto, la confianza puede entenderse como una consecuencia –y al

mismo tiempo, una condición– de las prácticas de liderazgo compartido, que contribuyen a consolidar una comunidad educativa cohesionada y comprometida. Así, la literatura destaca que la confianza y el liderazgo distribuido se refuerzan mutuamente, facilitando la construcción de entornos escolares más sólidos, orientados al desarrollo colectivo y a la consolidación de comunidades educativas comprometidas.

En definitiva, los datos preliminares ponen de relieve la necesidad de avanzar hacia un modelo balear de autonomía escolar que priorice la formación directiva, la reducción de la burocracia y la confianza como eje vertebrador de la mejora educativa.

EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA EN LA PROMOCIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

THE ROLE OF PRIMARY SCHOOL MANAGEMENT IN PROMOTING CO-TEACHING

EDWIN JOSÉ TRIANA TEHERÁN

Universidad Autónoma de Barcelona

EdwinJose.Triana@uab.cat

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la docencia compartida o codocencia ha emergido como una estrategia que permite avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en los centros educativos (Barron & Friend, 2024; Pérez-Gutiérrez et al., 2021; Sandoval et al., 2024). Su aplicación efectiva y sostenida depende, en gran medida, del papel activo de la dirección de los centros, que es la responsable de promover, facilitar y acompañar los procesos de colaboración docente (Triana-Teherán & Armengol, 2025). Este enfoque, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la literatura especializada reciente, considera la colaboración profesional entre docentes como una herramienta esencial para promover entornos inclusivos y responder a las necesidades de las aulas, cada vez más diversas (Gutiérrez y Braga, 2024; Naciones Unidas, 2015).

Los estudios previos coinciden en que la docencia compartida no solo favorece la inclusión y la equidad, sino que también potencia el aprendizaje colaborativo entre docentes, la innovación metodológica y el desarrollo de las competencias docentes (Friend et al., 2010; Härkki et al., 2021; Pérez-Gutiérrez et al., 2021). La presencia de dos docentes en el aula favorece una atención más individualizada, ya que permite adaptar las estrategias y técnicas de la codocencia a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de su perfil o situación (Rodríguez, 2014; Triana & Armengol, 2022). Sin embargo, la puesta en marcha de la codocencia se ve condicionada necesariamente por factores organizativos, personales y formativos del profesorado, que hacen necesaria una gestión adecuada por parte de los equipos directivos (Alsudairy, 2024; Kervinen et al., 2022).

En este sentido, el papel de los equipos directivos, y en particular, el de la administración educativa es primordial para diseñar un entorno en el que la docencia compartida pueda desarrollarse con ciertas garantías para aquellas personas que quieran aplicarla. La implicación activa de estos dos organismos en la definición de políticas

educativas, la asignación de recursos y la promoción de una cultura de la colaboración en los centros resulta fundamental para garantizar la viabilidad y eficacia de la codocencia (Goddard et al., 2015). Además, el acompañamiento y apoyo institucional impulsan la calidad de la colaboración entre docentes y potencian el aprendizaje del alumnado, mientras que la falta de formación específica y de respaldo administrativo puede limitar notablemente su impacto (Barron et al., 2022; Colson et al., 2022; Corcelles-Seuba et al., 2024).

2. MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, orientado a comprender los factores que ejercen una influencia directa en la organización de la docencia compartida en centros de educación primaria. Para abordar el objetivo, se implementó un enfoque metodológico de diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2022) mediante la selección de dos escuelas de primaria de la provincia de Barcelona que manifestaron interés en integrar la docencia compartida en su Proyecto Educativo de Centro (PEC).

La muestra estuvo compuesta por equipos directivos, parejas codocentes y expertas en docencia compartida, sumando un total de nueve informantes. La selección del profesorado participante se basó en la disponibilidad horaria y la voluntad personal para experimentar la metodología. Las parejas docentes recibieron una formación inicial de 20 horas (15 de formación directa y 5 de transferencia al aula), centrada en modelos y técnicas de codocencia, planificación y estrategias colaborativas, en la cual se tomó como referencia el modelo de Cook y Friend (1995).

La docencia compartida se implementó durante dos trimestres en los niveles de cuarto, quinto y sexto de primaria, en las asignaturas de Lengua Catalana, Matemáticas y Medio Social y Cultural. Se asignó una hora semanal adicional para la planificación y coordinación conjunta, ajustándose a las limitaciones de recursos y horarios de los centros. Esta estructura permitió analizar la viabilidad de la docencia compartida en un contexto real e identificar los mecanismos organizativos necesarios para su puesta en marcha en la etapa de primaria. La recogida de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, adaptadas a los distintos perfiles de los participantes (codocentes, equipos directivos y expertas). En la entrevista se abordaron siete ejes temáticos: experiencia previa, características del profesorado, aspectos organizativos, dificultades, beneficios, interacción con otros profesionales de la educación e inclusión educativa. Para las expertas, se añadieron preguntas sobre modelos de codocencia y gestión organizativa.

Se respetaron los procedimientos éticos pertinentes: se comunicó a las personas informantes los objetivos del estudio, se obtuvo su consentimiento informado y revisaron las transcripciones de las entrevistas.

3. RESULTADOS

En la explotación de los datos se incluyó únicamente aquellos códigos que presentaron más de 10 coincidencias, con el objetivo de evitar la dispersión y garantizar una mayor claridad en los resultados obtenidos. Seguidamente, se agruparon en siete ámbitos principales relacionados con la organización de la docencia compartida: (1) aprovechamiento de los recursos existentes; (2) horarios del profesorado codocente; (3) planificación de las sesiones; (4) Formación del profesorado; (5) compatibilidad entre docentes; (6) apoyo y acompañamiento al profesorado; (7) administración educativa.

De estos ámbitos se obtuvo tanto los beneficios como las dificultades que experimentaron las personas participantes durante la implementación de la codocencia. Este procedimiento brindó la posibilidad de identificar los patrones más relevantes que facilitan y obstaculizan la organización de esta metodología en los centros educativos. En la Tabla 1 se pueden observar los principales beneficios derivados de cada ámbito.

Tabla 1. Beneficios derivados de una gestión eficaz de la docencia compartida

Ámbito	Beneficios
Aprovechamiento de recursos	Permite mejorar la atención individualizada y el aprendizaje del alumnado al aprovechar la presencia de dos docentes.
Horarios	Facilita la coordinación y la calidad de la docencia gracias a la disponibilidad de horas específicas para planificar.
Planificación	Aumenta la eficacia de las sesiones al clarificar roles y objetivos, lo que mejora la organización y los resultados.
Formación	Favorece el desarrollo de una actitud más colaborativa e inclusiva en el profesorado, lo que tiene un impacto positivo en el aula.
Compatibilidad	Potencia la confianza y el aprendizaje mutuo entre docentes, lo cual propicia un clima de trabajo más colaborativo y eficaz.
Apoyo y acompañamiento	Incrementa la satisfacción y la seguridad docente al recibir apoyo emocional y organizativo de los equipos directivos.
Administración educativa	Mejora la atención individualizada y el aprendizaje del alumnado al aprovechar la presencia de dos docentes.

Nota. Elaboración propia.

Estos beneficios evidencian el potencial que ofrece la codocencia, al tiempo que, destacan la importancia de la mejora en la atención directa al alumnado y el desarrollo profesional docente. Además, con la presencia del apoyo institucional y una planificación adecuada se contribuye a consolidar esta práctica, que repercute en la creación de entornos más inclusivos para todo el alumnado.

En contraste, la Tabla 2 recoge las principales dificultades detectadas durante la aplicación de la docencia compartida.

Tabla 2. Dificultades organizativas en la aplicación de la docencia compartida

Ámbito	Dificultades
Aprovechamiento de recursos	La falta de planificación inicial dificulta el uso efectivo de los recursos, lo que puede generar confusión y desaprovechamiento en el aula.
Horarios	Las dificultades para coordinar y ajustar los horarios reducen las oportunidades de planificación conjunta y afectan la continuidad del trabajo colaborativo.
Planificación	La escasez de tiempo para planificar de forma conjunta disminuye la calidad de las sesiones y limita la respuesta a las necesidades del alumnado.
Formación	La limitada formación específica y el poco seguimiento tras la implementación genera inseguridad y resistencia entre el profesorado codocente.
Compatibilidad	Las diferencias metodológicas o personales no gestionadas adecuadamente pueden provocar tensiones y dificultar la colaboración efectiva.
Apoyo y acompañamiento	La ausencia de acompañamiento y apoyo continuo por parte de los equipos directivos puede aumentar las dudas y resistencias del profesorado.
Administración educativa	La falta de apoyo consistente y de recursos por parte de la administración limita la implantación y sostenibilidad de la docencia compartida.

Nota. Elaboración propia.

Como se ha podido observar en la Tabla 2, la limitación en el tiempo, los recursos y el apoyo administrativo representan las dificultades más destacadas, ya que pueden producir una reducción de la eficacia de la codocencia. El reconocimiento de estos obstáculos resulta esencial para la elaboración de estrategias que posibiliten su superación y aseguren un mejor aprovechamiento de esta metodología.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio indican que la gestión efectiva de la docencia compartida en centros educativos de primaria se encuentra inevitablemente condicionada por el apoyo y el seguimiento de los equipos directivos y el respaldo de la administración. Estos deben propiciar las condiciones organizativas necesarias para garantizar su éxito, tal como indican Barron & Friend (2024) y Goddard et al. (2015). También se destaca que una planificación bien estructurada, una formación específica y el acompañamiento del profesorado codocente por parte de los equipos directivos, hacen que se potencien los beneficios propios de la codocencia, entre los que se incluyen, una atención más personalizada del alumnado, la innovación metodológica, una mejora del ambiente laboral y una educación más inclusiva (Alsudairy, 2024; Barron & Friend 2024; Gutiérrez y Braga, 2024; Kervinen et al., 2022; Rodríguez, 2014; Sandoval et al., 2024; Triana & Armengol, 2022).

Además, se señala como uno de los elementos más relevantes la compatibilidad entre la pareja codocente, que depende en gran medida de la decisión del equipo di-

rectivo para conformarla (Triana-Teherán & Armengol, 2025), que de haber una buena sintonía se impulsa el desarrollo profesional docente (Friend et al., 2010; Härkki et al., 2021; Pérez-Gutiérrez et al., 2021). Esto contribuye a que los equipos directivos tengan presentes estos factores al poner en marcha la docencia compartida, y proporcionan orientaciones útiles para el profesorado que quiera desempeñar la codocencia en el futuro.

No obstante, se expone también, la persistencia de retos vinculados a la gestión del tiempo, la cultura colaborativa del profesorado y, el respaldo por parte de la administración, que requieren estrategias vinculadas a una mejor gestión de los recursos de los centros e incentivar la formación específica como base de un mejor ejercicio de la docencia compartida. Estos puntos están en consonancia con las propuestas de Barron et al. (2022), Colson et al. (2022) y Corcelles-Seuba et al. (2024), los cuales subrayan la necesidad de potenciar la formación continua, promover la interacción y la coordinación entre docentes y garantizar el respaldo institucional que posibilite superar las dificultades inherentes.

En definitiva, la docencia compartida ofrece importantes beneficios para alumnado y profesorado cuando está respaldada por un equipo directivo comprometido y una organización eficaz. Aunque persisten ciertos desafíos, este estudio identifica los factores clave para su gestión y abre nuevas líneas para futuras investigaciones sobre su eficacia en educación primaria con muestras más amplias.

LIDERAZGO VIRTUAL EN LA UNIVERSIDAD

VIRTUAL LEADERSHIP AT UNIVERSITY

CÉSAR TORRES MARTÍN

Universidad de Granada

cesartm@ugr.es

1. LA INEVITABLE HUELLA DIGITAL Y EL LIDERAZGO

Aprovechando la oportunidad de participar con la siguiente investigación, y considerando el enfoque propuesto, retomo la línea de investigación del liderazgo virtual *–iniciada incluso antes de la Pandemia–*. Es un hecho indiscutible que la sociedad actual no se puede concebir sin los avances digitales, así como nuestros ecosistemas universitarios como parte de la misma, y la función de liderazgo por parte de los que ejercen su responsabilidad al respecto. Basta con detenerse a observar a nuestro alrededor para constatar que la tecnología se ha vuelto universal en todos los aspectos de nuestra vida, tanto profesional como cotidiana, y si no que nos pregunten por ejemplo por el “apagón” del pasado 28 de abril de 2025.

En particular, Internet y las redes sociales han ido transformado sutilmente nuestros métodos de comunicación e interacción, y han permeado profundamente los entornos organizacionales. Por ello, al integrar las condiciones tecnológicas con la comunicación virtual dentro de las instituciones *–y por el trabajo que se presenta, más en concreto en las educativas superiores–*, surge una nueva perspectiva para el ejercicio del liderazgo. El liderazgo virtual o e-liderazgo toma una nueva dirección, siendo un componente revelador para impulsar el nuevo modelo emergente en las organizaciones educativas (Torres, 2018). Se caracteriza por la transformación, la innovación y la incorporación de capacidades específicas que son esenciales para las nuevas dinámicas de relación entre su población, impulsadas por la tecnología en la comunicación que este tipo de liderazgo implica (Torres, 2019).

Inmerso en un proceso investigador mucho más amplio, y dadas las circunstancias de tiempo y extensión que caracterizan esta aportación, procedo a exponer una parte del propósito general. Se presenta una revisión sistemática de la literatura científica de la última década sobre liderazgo virtual en contextos universitarios. Se analizaron 16 estudios empíricos y teóricos provenientes de las bases de datos ERIC y ProQuest *–también Scopus y Web of Science se están analizando en otra parte de la investigación–*. Los resultados evidencian un creciente interés por esta modalidad de liderazgo en entornos digitales, especialmente tras la Pandemia.

2. DESVELANDO EL LIDERAZGO VIRTUAL

El liderazgo es esencial para que todas las instituciones alcancen los empeños fundamentales de visión, valores, misión y metas (Abella et al., 2024; Sudiarti & Saepudin, 2024; Winata, 2024). A diferencia del liderazgo presencial, el virtual se caracteriza por la interacción a través de canales digitales, que implica desafíos y oportunidades únicos en la gestión de equipos y la consecución de objetivos competenciales. En este sentido, Gordon (2023) manifiesta que los proyectos y los equipos virtuales se han vuelto más comunes, por lo que el liderazgo virtual, aludiendo a su eficacia, se ha convertido en una habilidad esencial que sus responsables han de aprender. No obstante, el liderazgo virtual no sólo radica en la descripción de cómo los líderes usan la tecnología para interactuar con los demás, igualmente reside en la acción recíproca que la tecnología y los fines del liderazgo posibilitan, estableciendo la base más acorde con la realidad actual de las universidades, procurando así obtener una nueva agudeza de lo que ocurre durante esa interrelación virtual (Torres, 2019).

El liderazgo en entornos virtuales debe considerarse como un fenómeno compartido, siendo la comunicación, la confianza y la cohesión del equipo los factores clave que suponen un mayor impacto (Gentilin & García, 2021). En este sentido, los entornos virtuales pueden ser considerados como ambientes socialmente contruidos que impactan en su función (Schmidt & Van Dellen, 2021; Geimel, Kanbach & Chelaru, 2023). Por tanto, aludir al liderazgo virtual supone hacer referencia a las competencias y habilidades en diversas disciplinas, estableciéndose como resultado de la combinación de habilidades de gestión, administración, pensamiento estratégico y capacidad para emplear herramientas digitales en las que desempeñar esas destrezas (Nguyen, Van Lai & Nguyen, 2024).

Con relación a la eficacia, Miri (2024) la considera un factor significativo para crear alineación y empatía entre los miembros de las instituciones educativas. Y aunque diversas habilidades del liderazgo presencial se aplican a los entornos virtuales (Torres, 2019), su desempeño significa prestar especial atención al estilo de comunicación. Así, según MBOPartners (2025), la eficacia en la función del liderazgo virtual se basa en tres áreas que podrían marcar la diferencia: la *resolución de conflictos*, que requiere esfuerzos proactivos, creando confianza, relación y respeto entre los miembros, para lo cual habría que perfeccionar las habilidades de mediación; los *comentarios constructivos*, cuya dificultad es mayor al hacerlo virtualmente, por lo que habría que centrarse en el tono, el lenguaje corporal y las expresiones faciales para mantener una conversación útil; y el *agradecimiento a los miembros*, pues expresar aprecio y reconocimiento podría replicar los gestos y acciones de estima y gratitud presenciales, para lo cual sería preciso crear oportunidades de establecer vínculos.

En consecuencia, y teniendo en cuenta los escasos estudios previos de revisión sistemática y bibliométricos, que numeren el estado en que se encuentra la investigación

sobre el liderazgo virtual en el ámbito universitario, en este trabajo se aportan evidencias al respecto de la última década, como parte de la necesaria revisión sistemática mayor en la que se está inmerso, para descubrir lo preciso sobre la temática, establecer modelos que favorezcan las novedosas líneas de investigación y disponer el desarrollo de los nacientes estudios.

3. MÉTODO

La investigación se enmarca dentro de una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo-narrativo, cuyo propósito es identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el liderazgo virtual en ecosistemas universitarios. Se han seguido las directrices PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021) para fortalecer la validez y confiabilidad del proceso, implementando las estrategias de:

- **Registro protocolizado previo.** Para dar respuesta al propósito investigador, se plantearon preguntas que guiaron la revisión, sobre las definiciones y marcos teóricos predominantes, las competencias y prácticas de la temática, las metodologías y diseños de investigación al respecto, y los desafíos y vacíos que emergen en la literatura.
- **Transparencia en la estrategia de búsqueda.** Sistematizada en bases de datos ProQuest y ERIC (continuando más adelante con Scopus y Web of Science) de artículos científicos publicados en revistas indexadas, entre enero de 2015 y mayo de 2025.
- **Inclusión de criterios predefinidos de selección. De inclusión:** en inglés y español, que aborden el liderazgo virtual (virtual leadership OR e-leadership OR digital leadership OR online leadership OR remote leadership OR leadership in virtual teams education OR educational technology leadership AND higher education), y estudios empíricos con enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos. **Y de exclusión:** estudios centrados únicamente en el liderazgo presencial, documentos no revisados por pares, investigaciones duplicadas, investigaciones centradas en sectores no educativos, y publicaciones en otros idiomas a los señalados.
- **Codificación sistemática y síntesis.** Basada en una matriz estandarizada con variables clave.
- **Reproducibilidad.** Todos los pasos del proceso han sido documentados en detalle. Toda la bibliografía analizada se recoge en el apartado correspondiente del Simposio.

Tras la exploración primera se extrayeron 403 registros, y la selección final obtenida, tras el proceso de filtrado, fue de 16 investigaciones (Figura 1).

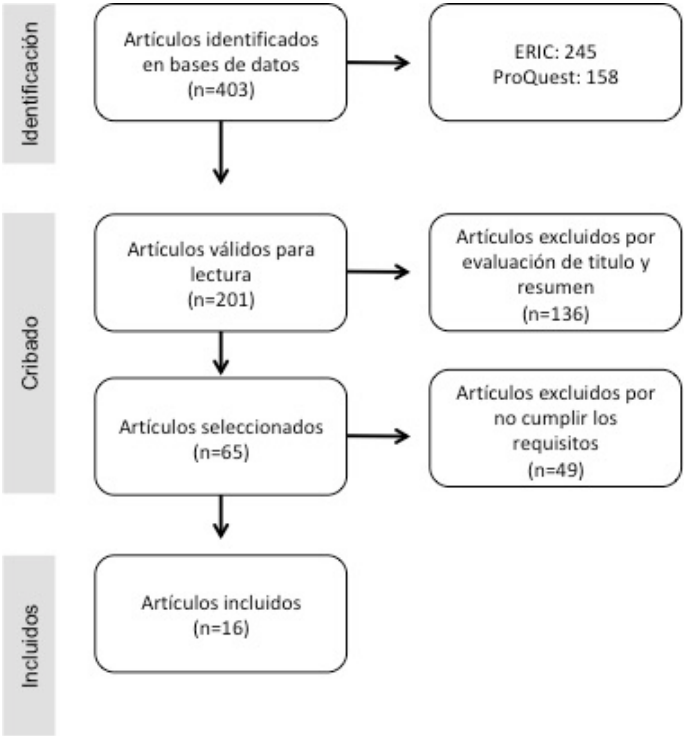


Figura 1. Diagrama de flujo (Fuente: elaboración propia)

El análisis de los artículos analizados ha permitido analizar la naturaleza del liderazgo en entornos virtuales, las competencias y estilos de liderazgo virtual, sus adaptaciones tras la pandemia, sus factores contextuales y sociales, las metodologías y enfoques predominantes y la diversidad de contextos geográficos.

4. RESULTADOS

Para no entorpecer la lectura, y adecuar la extensión de la aportación, la matriz de extracción y síntesis cualitativa está en el Anexo 1, en la que se organiza y se sistematiza la información obtenida.

Los estudios revisados presentan diversidad metodológica: *Cuantitativos correlacionales* (Purvanova et al., 2021; Loignon et al., 2023; Nawaz et al., 2023; Wilbert et al., 2023; op’t Roodt et al., 2025), *Cualitativos interpretativos o de caso* (Thompson, 2021; McBrayer & Rahimi, 2023; McDonald et al., 2023; Willermark & Islind, 2023; Guzar & Bianchi-Laubsch, 2024), *Teóricos y conceptuales* (Nell, 2016; Liao, 2017; Dimitrov, 2018), y *Mixtos o exploratorios* (Schieffer, 2016; Alward & Phelps, 2019; Bell et al., 2023).

Esta pluralidad metodológica refleja tanto el carácter emergente del campo como la necesidad de abordajes interdisciplinarios.

Los estudios provienen de una variedad de contextos: *Estados Unidos, Canadá, Pakistán, Suecia, Sudáfrica y equipos corporativos en Europa y globales*. Esto demuestra la amplitud de aplicación del liderazgo virtual en contextos culturales, institucionales y tecnológicos muy diversos, aunque con una clara predominancia en el hemisferio norte.

La literatura muestra una evolución clara en la conceptualización del liderazgo en entornos virtuales. Bell et al. (2023) sintetizan una década de investigaciones y definen el liderazgo virtual como una práctica que requiere adaptaciones conductuales específicas para lidiar con la distancia física, tecnológica y social. Liao (2017) contribuye con un marco multinivel que contempla los efectos del liderazgo a nivel individual, grupal y organizativo. Así, los estudios sugieren que el liderazgo virtual no es simplemente una extensión del presencial, sino un fenómeno con lógicas propias, como muestra Purvanova et al. (2021), al analizar cómo emergen líderes en función de logros y atributos personales en distintos grados de virtualidad.

Las competencias digitales del liderazgo emergen como un tema recurrente. Alward & Phelps (2019) identifican rasgos clave del liderazgo virtual eficaz en educación superior: comunicación clara, empatía y gestión del tiempo. En la misma línea, Nawaz et al. (2023) demuestran que las competencias digitales del liderazgo tienen una influencia directa y significativa en el rendimiento docente. Estudios como el de op't Roodt et al. (2025) proponen incluso instrumentos para medir la competencia digital de líderes, reforzando la necesidad de estandarización y evaluación. Además, Dimitrov (2018) incorpora una perspectiva transhumanista, donde el liderazgo virtual se define por su capacidad de integrarse éticamente con tecnologías emergentes.

Varios estudios abordan cómo el liderazgo se transformó ante el reto de la COVID-19. Guzar & Bianchi-Laubsch (2024) muestran cómo los líderes en educación superior desarrollaron enfoques adaptativos que incluyeron reconversión digital de tareas, apoyo emocional reforzado y gestión del cambio institucional. McDonald et al. (2023) y McBrayer & Rahimi (2023) presentan experiencias de liderazgo que priorizaron la comunicación intencional y la co-construcción del aprendizaje, proponiendo incluso nuevos modelos de mentoría remota entre docentes.

La influencia del entorno en la percepción del liderazgo virtual es abordada por Loignon et al. (2023), quienes evidencian cómo la clase social percibida puede mediar la confianza y legitimidad de un líder virtual. Por otro lado, Schieffer (2016) destaca cómo las plataformas virtuales pueden favorecer o dificultar la colaboración entre docentes, dependiendo del acceso, la cultura organizativa y las oportunidades para crear comunidad.

El sentido de pertenencia y la cohesión del equipo son aspectos clave en la eficacia del liderazgo virtual. Wilbert et al. (2023) demuestran que prácticas como rituales

digitales y comunicación emocional fortalecen la identificación social con el equipo. Willermark & Islind (2023), por su parte, analizaron el liderazgo distribuido en escuelas virtuales, destacando la importancia de las posibilidades de interacción digitales que faciliten el trabajo colaborativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los artículos revisados permiten identificar que el liderazgo en entornos virtuales: Requiere nuevas competencias y estilos adaptativos; Es sensible a factores sociales, emocionales y tecnológicos; Debe ser conceptualizado como un fenómeno multinivel y distribuido, más que jerárquico; y Aporta elementos claves para enfrentar desafíos contemporáneos como la digitalización, la globalización y el después de la crisis pandémica.

El liderazgo virtual no sustituye al presencial, sino que lo expande en nuevas dimensiones organizativas, éticas y culturales. Esta revisión y análisis permite trazar un panorama complejo, matizado y evolutivo del liderazgo virtual en ecosistemas universitarios. La síntesis de la evidencia revela que el liderazgo virtual no constituye una simple adaptación técnica del liderazgo tradicional al medio digital, sino que representa un paradigma emergente con implicaciones estructurales, culturales y pedagógicas profundas.

En primer lugar, se constata que el liderazgo virtual exige una reconfiguración de competencias. Los líderes universitarios en contextos virtuales deben desarrollar habilidades de comunicación sincrónica y asincrónica, empatía digital, gestión de equipos distribuidos y dominio de tecnologías educativas, como muestran los estudios de Alward & Phelps (2019) y Nawaz et al. (2023). En este sentido, el liderazgo virtual se caracteriza por su naturaleza transversal, ya que requiere combinar habilidades técnicas, sociales, éticas y estratégicas.

En segundo lugar, la evidencia indica que el liderazgo virtual en entornos universitarios opera bajo nuevas lógicas de interacción. La distancia física y la mediación tecnológica transforman los procesos de influencia, coordinación y motivación. Artículos como los de Wilbert et al. (2023) y Willermark & Islind (2023) enfatizan la importancia de construir vínculos afectivos, sentidos compartidos de identidad y confianza digital como elementos clave para mantener la cohesión en equipos educativos virtuales.

En tercer lugar, se observa una tendencia a la hibridación de estilos de liderazgo, donde las dimensiones transformacional, distribuida y situacional se entrelazan con nuevas formas de liderazgo adaptativo y facilitador. Estas formas responden a la incertidumbre, la autonomía y la fluidez propias del entorno virtual, tal como destacan Guzar & Bianchi-Laubsch (2024) y McBrayer & Rahimi (2023) en el contexto tras la pandemia.

Además, los estudios muestran que el liderazgo virtual universitario está profundamente condicionado por factores contextuales y estructurales, tales como las políticas institucionales, la cultura organizacional, el acceso a recursos digitales y las desigualdades sociales (Loignon et al., 2023). Esto subraya que la función del liderazgo virtual no puede ser comprendida fuera de sus ecosistemas socio-técnicos, donde convergen lo educativo, lo organizacional y lo tecnológico.

Finalmente, la investigación revela una notable diversidad metodológica en el abordaje del fenómeno, lo que enriquece el análisis, aunque también evidencia la necesidad de avanzar hacia una teorización más integrada. Si bien algunos estudios ofrecen marcos teóricos sólidos (como Liao, 2017), persiste una fragmentación conceptual que dificulta la consolidación de un cuerpo teórico robusto sobre el liderazgo virtual universitario.

En síntesis, el liderazgo virtual en entornos universitarios no solo plantea desafíos operativos y pedagógicos, sino que invita a redefinir el rol del líder académico en la era digital. Implica repensar las formas de presencia, autoridad, colaboración y cuidado en contextos educativos mediados por tecnologías, proponiendo un enfoque más humano, relacional y estratégico del liderazgo en la virtualidad. Este panorama plantea importantes futuras líneas de investigación, orientadas a profundizar en el impacto del liderazgo virtual sobre el aprendizaje, el bienestar docente, la innovación organizacional y la equidad digital en la educación superior.

LA DIRECCIÓN DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA: LUCES Y SOMBRAS

THE MANAGEMENT OF UNIVERSITY EDUCATION DEPARTMENTS IN SPAIN: LIGHTS AND SHADOWS

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria
alvarezmc@unican.es

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo académico de los directores de departamento universitario resulta clave en los procesos organizacionales, con impacto directo en el funcionamiento institucional (Álvarez-Álvarez, 2023; Hundessa, 2021). Estas direcciones ocupan una posición intermedia entre rectorado y profesorado, gestionando intereses comunes y estratégicos (Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Degn, 2015; Nguyen, 2013). Sin embargo, cubrir este cargo supone un reto, tanto por la ausencia de formación específica (Bystydzienski et al., 2017) como por la carga añadida a las funciones docentes e investigadoras (Degn, 2015).

Esta dificultad es más acusada en el caso de las mujeres, debido a la persistencia de responsabilidades familiares que limitan su disponibilidad para liderar (Bystydzienski et al., 2017). En el contexto español, el futuro del cargo podría complicarse con la posible reestructuración departamental derivada del Proyecto de Real Decreto, que prevé la reducción de departamentos y el aumento del personal adscrito. Este escenario obliga a replantear las funciones y el perfil de los directores.

Las funciones de dirección suelen abarcar representación institucional, gestión del personal, mediación de conflictos y organización de reuniones, aunque sin una capacidad real de decisión (Castro e Ion, 2011; Ion y Castro, 2017; Nguyen, 2013). La ambigüedad en sus competencias y la falta de mecanismos para evaluar su desempeño siguen siendo aspectos críticos (Bellibaş et al., 2016; Thai et al., 2021).

Pese a ello, se identifican logros como el impulso de políticas internas, la transformación cultural del departamento y la gestión empática (Castro y Tomás, 2010; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Hundessa, 2021). No obstante, escasea la investigación sobre estos logros (Álvarez-Álvarez, 2023).

Los fracasos apuntados incluyen la limitada capacidad para transformar dinámicas internas, la frustración ante propuestas inviables y la baja continuidad en el cargo (Dewes y Bolzan, 2018; Keith y Buckley, 2011; Hundessa, 2021). En este contexto,

el presente estudio se propone analizar los retos, éxitos y fracasos de los directores departamentales, así como su valoración del cargo y de las relaciones internas en sus departamentos.

2. MÉTODO

Este estudio tiene como objetivo conocer las percepciones subjetivas de directores y directoras de departamentos universitarios en España respecto a su labor gestora, con especial atención a los éxitos y fracasos que enfrentan. Para ello, se diseñó un guion de entrevista estructurada, inspirado en investigaciones previas (Bellibaş et al., 2016; Bystydzienski et al., 2017; Castro y Tomás, 2019; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Hundessa, 2021, entre otros).

Dado el alcance nacional de la universidad española y la diversidad disciplinar, se delimitó la muestra a directores de departamentos de educación, por su complejidad organizativa, composición mixta de género y alta presencia de profesorado asociado. El proceso de selección incluyó la identificación de universidades, departamentos vinculados a educación y sus responsables, logrando finalmente entrevistar a 17 directores/as (10 mujeres y 7 hombres) de universidades públicas y privadas de distintas regiones.

Las entrevistas, organizadas en cinco bloques temáticos, abordaron: (1) características del perfil profesional; (2) éxitos, logros y satisfacciones; (3) fracasos, retos y conflictos. El primer bloque permitió constatar la diversidad de trayectorias: 11 participantes contaban con experiencia previa en cargos de gestión, 12 eran directores/as noveles y 5 repetían mandato; asimismo, la mayoría lideraba departamentos con más de 60 docentes.

Se cumplió con los protocolos éticos correspondientes: los participantes fueron informados de los objetivos del estudio, dieron su consentimiento informado y revisaron las transcripciones de las entrevistas, realizadas por videollamada y posteriormente analizadas mediante categorización temática. Los resultados se presentan en forma de síntesis, con el propósito de ofrecer una visión integrada de las percepciones recogidas.

3. RESULTADOS

3.1. Éxitos, logros y satisfacciones

Los directores/as entrevistados manifiestan un amplio abanico de logros en distintos ámbitos de gestión. Destacan avances en la modernización organizativa, incluyendo el impulso al relevo generacional, la actualización de normas internas y la consolidación de prácticas eficientes. Se subraya también la mejora del clima laboral, con estrategias

orientadas a fomentar la confianza, la cercanía, la colaboración y la transparencia en las relaciones personales.

En el plano administrativo y económico, se valora la planificación estratégica, el control de recursos, la promoción de la participación en proyectos y la racionalización de gastos. En cuanto a la gestión de la comunicación, se reconoce como logro la atención ágil y transparente a las demandas del profesorado, así como la actualización de canales informativos internos. A nivel de personal docente, se subraya la estabilización y la equidad en los procesos de selección y distribución de la docencia.

Asimismo, se valoran positivamente los mecanismos de toma de decisiones participativa, la constitución de comisiones permanentes y la búsqueda de consensos previos a los consejos. Finalmente, se destaca el funcionamiento cohesionado del equipo de dirección, con reuniones periódicas y reparto equilibrado de tareas.

3.2. Fracasos, retos y conflictos

Los retos identificados se distribuyen en varias dimensiones: la necesidad de una mayor apertura interdepartamental, la actualización de planes de estudio, la mejora de la asertividad y la incorporación plena del profesorado en la vida departamental. También se señalan aspiraciones como lograr una mayor transparencia, participación y racionalización de los recursos mediante plataformas de gestión interna.

Los conflictos emergen principalmente en los procesos de decisión, donde se producen tensiones por la distribución de cargas docentes, propuestas impopulares o la defensa de intereses contrapuestos ante instancias superiores. Asimismo, persisten fricciones entre grupos internos y situaciones que requieren mediación.

Entre los fracasos reconocidos figuran errores en la planificación de plazas docentes, falta de visibilidad departamental en el diseño curricular, decisiones precipitadas y carencias en el relevo generacional. También se identifican déficits en la gestión del tiempo, la atención continuada, la delegación de responsabilidades y la elaboración de documentos poco útiles.

En conjunto, los fracasos y conflictos se concentran en torno a la toma de decisiones y reflejan la complejidad de liderar en contextos plurales. No obstante, su identificación ofrece oportunidades de mejora para futuras gestiones.

4. CONCLUSIONES

Las entrevistas realizadas han permitido conocer en profundidad las implicaciones y complejidades que conlleva asumir la dirección de un departamento universitario, un ámbito escasamente investigado en cuanto a sus competencias y funciones (Álvarez-Álvarez, 2023; Bellibash et al., 2016; Thai et al., 2021).

Los éxitos y logros identificados revelan un ejercicio satisfactorio de la dirección, especialmente en la gestión de procesos y la promoción de cambios culturales: mejora de la eficacia, reducción de la conflictividad, impulso de la igualdad, estabilización del profesorado, transparencia en la comunicación o ejecución eficiente del presupuesto. Estos elementos, coincidiendo con estudios previos (Bystydzienski et al., 2017; Castro y Tomás, 2010; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Dewes y Bolzan, 2018; Hundessa, 2021), pueden alentar a futuros candidatos a valorar de forma realista su intervención.

Entre los fracasos, retos y conflictos más frecuentes destacan los vinculados a la toma de decisiones, la gestión del espacio, la comunicación interna o la negociación entre grupos en conflicto. También se relatan fracasos como propuestas rechazadas, imposibilidad de revertir la precariedad del profesorado o dificultad para establecer límites en la disponibilidad. Estas situaciones, aunque ausentes en trabajos previos (Castro y Tomás, 2010; Creaton y Heard-Lauréote, 2021; Dewes y Bolzan, 2018; Hundessa, 2021; Keith y Buckley, 2011), aportan claves útiles para reconducir la acción directiva.

La valoración global del cargo resulta positiva: ofrece crecimiento personal, comprensión del sistema universitario y apoyo del equipo, a pesar de las cargas que implica (Castro y Ion, 2011; Keith y Buckley, 2011). Finalmente, aunque el estudio parte de una muestra limitada, permite triangular los datos y sienta las bases para futuras investigaciones cuantitativas que profundicen en un campo prometedor y aún insuficientemente explorado.

ANEXO 1. MATRIZ DE EXTRACCIÓN Y SÍNTESIS SOBRE LIDERAZGO VIRTUAL

Autores	Año	País / Contexto	Método	Tipo de liderazgo	Hallazgos clave
Alward & Phelps	2019	Estados Unidos	Cualitativo fenomenológico	Transformacional / colaborativo	Identificaron siete temas clave: formación, confianza, inteligencia emocional, comunicación / equipo / tecnología, reconocimiento, motivación, estilos.
Bell, McAlpine & Hill	2023	Revisión global	Revisión teórica	Funcional	Señalan cuatro funciones del liderazgo tradicional con mayor impacto en virtual, y emergente función: facilitar el uso de tecnología. Llamado a examinar espectro de virtualidad.
Dimitrov	2018	Revisión global	Perspectiva teórica	Digital / exponencial	Argumenta que el liderazgo en la era digital exige una visión humanista emergente, adaptada a la integración humano-tecnología.
Guzar & Bianchi-Laubsch	2024	Canadá	Estudio de caso cualitativo	Transformacional / instruccional	Cuatro temas: redefinir comunicación, reconstrucción del trabajo via tecnología, apoyo al equipo, reorientación al trabajo híbrido post-COVID.
Liao	2017	Revisión global	Revisión conceptual	Multinivel	Propone modelo de multicapas, donde liderazgo virtual opera a nivel individual, de equipo y organizativo. Influye confianza y rendimiento.
Loignon, Johnson & Veestraeten	2023	Revisión global	Empírico correlacional	Social / contextual	El estatus social percibido en entornos virtuales impacta en la efectividad del liderazgo, mediando confianza y reconocimiento entre seguidores.

Autores	Año	País / Contexto	Método	Tipo de liderazgo	Hallazgos clave
McBrayer & Rahimi	2023	Estados Unidos	Mixto: práctica aplicada y reflexión	Instruccional / colaborativo	Integración entre liderazgo educativo y candidatos en aulas virtuales; favorece desarrollo profesional y observación reflexiva del liderazgo en acción.
McDonald, Khat-er & Shevchenko	2023	Estados Unidos	Estudio de caso narrativo	Transformacional / emocional	Destacan ir más allá de la comunicación transaccional; enfatizan empatía, confianza y cohesión emocional en equipos virtuales post-pandemia.
Nawaz, Naveed & Qadir	2023	Pakistán	Cuantitativo correlacional	Digital / competencial	Competencias de liderazgo digital (6 ecompetencias) se relacionan positivamente con desempeño docente.
Nell	2016	Sudáfrica	Estudio de caso	Virtual	El liderazgo virtual en las requiere una reevaluación de los modelos de liderazgo tradicionales. Se identifican desafíos, como la comunicación, la construcción de comunidad y la supervisión. Se destaca la importancia de la presencia y la conexión en un entorno virtual.
Op't Roodt et al.	2025	Revisión global	Revisión de literatura. Cuantitativo	Virtual	Escala psicométrica de 10 ítems para medir la competencia digital del líder (LDC), con tres dimensiones: la capacidad e inclinación del líder para seleccionar, promover y habilitar la tecnología y los medios digitales entre los empleados.
Purvanova et al.	2021	Estados Unidos	Cuantitativo	Transformacional / compartido	Los factores de personalidad impulsan el liderazgo presencial, mientras que los comportamientos orientados a la tarea son más beneficiosos en entornos virtuales.

Autores	Año	País / Contexto	Método	Tipo de liderazgo	Hallazgos clave
Schieffer	2016	Estados Unidos	Cualitativo fenomenológico	Instructivo	Se identificaron temas sobre cómo los participantes experimentan la colaboración virtual.
Thompson	2021	Estados Unidos	Estudio de caso	Adaptativo / equipo	La integración de diversas tecnologías remotas (asíncronas y síncronas) creó una experiencia de aprendizaje virtual positiva. La experiencia imitó una conferencia real, permitiendo aprender a través de la práctica.
Wilbert et al.	2023	Revisión global	Estudio cuantitativo	Transformacional / emocional	Fortalecer identificación social y virtual a través de prácticas comunicativas explícitas y rituales digitales para mejorar la cohesión.
Willermark & Islind	2023	Suecia	Estudio cualitativo	Instruccional / distribuido	Identifican posibilidades de interacción digitales: acceso info, mediación tecnológica, apoyo estructural digital. Liderazgo distribuido clave en virtualidad.

Nota. Se muestra la identificación, análisis y síntesis de la evidencia científica examinada sobre el liderazgo virtual en ecosistemas universitarios.

REFERENCIAS CAPÍTULO 3

- Abella, J., Kilag, O. K., Andrin, G., Tañiza, F. N., Groenewald, E., & Cordova J., N. (2024). Literacy Leadership in Elementary Schools: The Connections between Principal Practices and Reading Performance. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 2(1), 69-78. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/275>
- Alsudairy, N. A. (2024). Effects of a Training Program to Improve Co-Teaching and Collaboration Skills for In-Service Teachers of Special and General Education. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241288076>
- Álvarez-Álvarez, C. (2023). Pros y contras de dirigir un departamento universitario: análisis sistemático de literatura. *Educator*, 8801, 1-16.
- Alward, E. & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3), 72-93. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>
- Amores Fernández, F. J. y Ritacco Real, M. (2021). Desarrollo de prácticas de “liderazgo exitoso” en la dirección escolar: Teoría fundamentada a partir del testimonio de directores escolares en Andalucía, España. *Perfiles Educativos*, 43(174), 77-92. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59414>
- Barron, T., & Friend, M. (2024). Co-Teaching: Are We There Yet? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 35(2), 193-218. <https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2422895>
- Barron, T., Friend, M., Dieker, L., & Kohnke, S. (2022). Co-Teaching in Uncertain Times: Using Technology to Improve Student Learning and Manage Today's Complex Educational Landscape. *Journal of Special Education Technology*, 37(3), 439-446. <https://doi.org/10.1177/01626434211033579>
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), pp. 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Educa.
- Barroso, J. (2011) Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En J.A. Costa y A. Neto-Mendes (Orgs.), *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.11-22). Universidade de Aveiro.

- Bell, B. S., McAlpine, K. L., & Hill, N. S. (2023). Leading virtually. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 339. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-050115>
- Bellibaş, M. Ş., Özaslan, G., Gümüş, E., y Gümüş, S. (2016). Examining department chairs' needs in performing academic leadership in Turkish universities. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 91-103. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6114>
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, pp. 91-116.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en revista*, 52, pp. 181-198.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. https://www.researchgate.net/publication/249803570_Trust_in_Schools_A_Core_Resource_for_Improvement
- Bystydziński, J., Thomas, N., Howe, S., y Desai, A. (2017). The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2301-2315. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152464>
- Carrasco Macías, M. J., Coronel Llamas, J. M., Fernández Serrat, M. L., González Losada, S. y Moreno Sánchez, E. (2013). *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. Pirámide.
- Castro, D., y Ion, G. (2011). Government dilemmas in the Spanish universities: Autonomy, structure, participation and desconcentration | Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: Autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355, 161-183.
- Castro, D., y Tomas, M. (2010). Management Performance at Universities the Case of Deans and Department Heads. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.
- Castro, D., y Tomás, M. (2019). El gobierno y la gestión de la universidad: Estudio de los órganos unipersonales. *Estudios Sobre Educación*, 19(19), 165-184.
- Colson, T., Xiang, Y., & Smothers, M. (2021). How professional development in co-teaching impacts self-efficacy among rural high school teachers. *The Rural Educator*, 42(1), 20-31. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i1.897>
- Consejo Escolar de Aragón. (2023). Informe sobre la función directiva y el liderazgo educativo en los centros. Gobierno de Aragón.
- Corcelles-Seuba, M., Sala-Bars, I., Soler, M., & Duran, D. (2024). "Impact of reciprocal peer observation on teacher collaboration perceptions." *British Educational Research Journal*, 00, 1-21. <https://doi.org/10.1002/berj.3958>
- Creaton, J., y Heard-Lauréote, K. (2021). Rhetoric and Reality in Middle Management: The Role of Heads of Academic Departments in UK Universities. *Higher Education Policy*, 34(1), 195-217. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-00128-8>
- Degn, L. (2015). Identity constructions and sensemaking in higher education - a case study of Danish higher education department heads. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1179-1193. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881345>

- Dewes, A., y Bolzan, D. P. V. (2018). Tempos e espaços da gestão univeristária: compreendendo a gestão de Departamentos Didáticos. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 961-977. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11308>
- Dimitrov, A. (2018). The Digital Age Leadership: A Transhumanistic Perspective. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 79. <https://doi.org/10.1002/jls.21603>
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto editora.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gentilin, M. & García, M. A. (2021). Virtual Leadership: Key Factors for Its Analysis and Management. *Management Revue*, 32(4), 343-365. <https://www.jstor.org/stable/27283835>
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L., Kim, E. S., & Miller, R. J. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Gordon, R. (19 de julio de 2023). *Virtual leadership and how to properly lead a remote team*. American Public University System (APUS). <https://acortar.link/kyxLOK>
- Greimel, N. S. & Kanbach, D. K. & Chelaru, M. (2023). Virtual teams and transformational leadership: An integrative literature review and avenues for further research. *Journal of Innovation & Knowledge*. 8. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100351>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), pp. 423-451.
- Gutiérrez, Y., & Braga, G. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/rced.82587>
- Guzar, K. & Bianchi-Laubsch, D. (2024). Examining the Virtual Leadership of Leaders in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Case Study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 204, 70-87. <https://doi.org/10.7202/1111526ar>
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hundessa, F. D. (2021). Academic leadership: exploring the experiences of department heads in a first generation university in Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 183-205. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1545922>

- Ion, G., y Castro, D. (2017). Transitions in the manifestations of the research culture of Spanish universities. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 311-324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208153>
- Keith, S. J., y Buckley, P. F. (2011). Leadership experiences and characteristics of chairs of academic departments of psychiatry. *Academic Psychiatry*, 35(2), 118-121. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.35.2.118>
- Kervinen, A., Portaankorva-Koivisto, P., Kesler, M., Kaasinen, A., Juuti, K., & Uitto, A. (2022). From pre- and in-service teachers' asymmetric backgrounds to equal co-teaching: Investigation of a professional learning model. *Frontiers in Education*, 7, 919332. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.919332>
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES and Nottingham: NCSL. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7df7f9e5274a2e87daeb06/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Leithwood, K., Mascall, B., y Strauss, T. (Eds.). (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- 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*, 314, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liao, C. (2017). Leadership in virtual teams: A multilevel perspective. *Human Resource Management Review*, 27(4), 648. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.010>
- Liechti-García, N. y Oliver-Trobat, M.F. (2018). La Gestión del Talento Docente. Hacia una definición conceptual y un estado de la cuestión. En I. Del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 265-268). Wolters Kluwer.
- Lima, L. (2004). Construyendo modelos de gestão escolar. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 2(2), pp. 53-86.
- Loignon, A. C., Johnson, M. A., & Veestraeten, M. (2023). A window into your status: Environment-based social class's effect on virtual leadership. *The Leadership Quarterly*, 35(2), 101735. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101735>
- Loughridge, B. (1999). The management information needs of academic Heads Of Department in universities in the United Kingdom. *Information Research*, 2(2), 99-118. https://www.cambridge.org/core/product/identifier/CBO9781846313240A015/type/book_part
- MBOpartners (2 de marzo de 2025). *3 tips for effective virtual leadership*. <https://acortar.link/m8U5xD>
- McBrayer, J. S. & Rahimi, R. (2023). Partnering Educational Leadership and Preservice Teacher Candidates to Conduct Virtual Classroom Observations via a Practitioner-Based Mentor-Teacher Candidate Model. *School Leadership Review*, 18(1), Article 2. <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol18/iss1/2>
- McDonald, K., Khater, M. & Shevchenko, V. (2023). Beyond Transactional Communication: Fostering Effective Teamwork during the COVID-19

- Pandemic. *CATESOL Journal*, 34(1). http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2023/08/CJ34-1_MacDonald-Khater-Shevchenko.pdf
- Naciones Unidas. (2015). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nawaz, H., Naveed, M. & Qadir, F. (2023). Relationship between Digital Leadership Competencies and Teachers' Performance: Structural Equation Model Analysis. *PJDOL*, 9(2). <https://doi.org/10.30971/pjdol.v9i2.1895>
- Nell, I. (2016). Virtual leadership? The church as a South African case in point. *Hervormde Teologiese Studies*, 72(2), 1-9. <https://doi.org/10.4102/hts.v72i2.3570>
- Nguyen, T. L. H. (2013). Middle-level Academic Management: A case study on the roles of the Heads of Department at a Vietnamese university. *Tertiary Education and Management*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13583883.2012.724704>
- Nguyen, T. N. T., Van Lai, N., & Nguyen, Q. T. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Education: A Case Study on ChatGPT's Influence on Student Learning Behaviors. *Educational Process: International Journal*, 13(2), 105-121. <https://acortar.link/S3zF7G>
- Oliver-Trobat, M.F. (2018). El rol del director en el desarrollo del trabajo colaborativo de los equipos docentes como temática de la formación para los directivos. En I. Del Arco y P. Silva (Eds.). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 224-227). Wolters Kluwer.
- Op't Roodt, H., Bracht, E. M., van Dick, R., & Hernandez Bark, A. S. (2025). Navigating through the digital workplace: Measuring leader digital competence. *Journal of Business and Psychology*, 40(1), 179. <https://doi.org/10.1007/s10869-024-09947-6>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P. & Moher D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palacios Garraza, A. (2024). El acceso a la dirección en el sistema educativo. Desarrollo del procedimiento del concurso de méritos por las administraciones educativas. *Avances En Supervisión Educativa*, 42, 1-23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.898>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68357>
- Purvanova, R. K., Charlier, S. D., Reeves, C. J., & Greco, L. M. (2021). Who Emerges into Virtual Team Leadership Roles? The Role of Achievement and Ascription Antecedents for Leadership Emergence Across the Virtuality Spectrum. *Journal*

- of Business and Psychology*, 36(4), 713-733. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09698-0>
- Rodríguez Gallego, M., Ordóñez Sierra, R. y López Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. Rodríguez, F. (2014). https://revistainclusiva.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_013
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), pp. 9-24.
- Sánchez Bachmann, M., Peña Fredes, J., y Weinstein Cayuela, J. (2023). Ajuste y validación escalas de confianza escolar en la Educación Secundaria Pública en Chile. *Praxis Psy*, 24(39), pp. 1-20. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.v24i39.229>
- Sandoval, M. (Dir); Álvaro, M.; Jardí, A.; López, A.L.; Petreñas, C.; Parody, L.M.; Galarraga, H.; Leiva, J.J.; Gayol, L.; Matilla, O.; Pinto, C.; Benito, T y Hermoso, E. (2024). *Docencia Compartida: Experiencias desde y para las aulas*. Madrid: Dyckinson. 179. Pags. ISBN: 978-84-1070-383-4. <https://dx.doi.org/10.14679/3272>
- Schieffer, L. (2016). The benefits and barriers of virtual collaboration among online adjuncts. *Journal of Instructional Research*, 5, 109-125. https://cirt.gcu.edu/jir/documents/2016_v5/the_benefits_and_barriesspdf
- Schmidt, G. B., & Van Dellen, S. A. (2021). Leadership of place in virtual environments. *Leadership*, 18(1), 186-202. <https://doi.org/10.1177/17427150211045153>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Stake, R. (2022). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Sudiarti, N., & Saepudin, T. H. (2024). The Role of Leadership In Enhancing Human Experience In Performance Management. *Dinasti International Journal of Economics, Finance & Accounting*, 5(2), 495-509. <https://dinastipub.org/DIJEFA/article/view/2556s>
- Thai, T. Van, Nguyen, N. T., Nguyen, H. T., y Le, B. T. (2021). The Practice of Developing Department Headsat University: Case Study in Vietnam. *International Journal of Educational Sciences*, 34(1-3), 11-23. <https://doi.org/10.31901/24566322.2021/34.1-3.1191>
- Thompson, B. (2021). Virtual Honors Forum. *Honors in Practice*, 17, 207-10. <https://digitalcommons.unl.edu/nchchip/358/>
- Torres, C. (2018). El e-liderazgo como modelo emergente en las organizaciones. En I. Del Arco y P. Silva (Eds.). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 265-268). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torres, C. (2019). El liderazgo virtual en los ecosistemas educativos. *EDMETIC*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12004>
- Triana, E. y Armengol, C. (2022). Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria. *ÀÀF Àmbits de psicopedagogia i orientació*, (56), 16-29. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5037>

- Triana-Teherán, E.y Armengol,C. (2025). Identificación de las características docentesnecesarias para formar parejas codocentes eficaces. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e07, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e07.6032>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Villalba Benítez, S. M. (2024). Desafíos y estrategias del rol directivo en la función formativa: promoviendo el cambio y la innovación en equipos docentes. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 13(2), 13-24. <https://doi.org/10.26885/rcei.13.2.13>
- Viñao Frago, A. (2002). La cultura de las reforma escolares. *Perspectivas Docentes*, 26, pp. 38-56.
- Wilbert, J. B., Wesche, J. S., Handke, L., & Kerschreiter, R. (2023). Far but close: How leaders can strengthen social identification with virtual teams. *Behaviour & Information Technology*, 43(13), 3192-3208. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2272202>
- Willermark, S., & Islind, A. S. (2023). Adopting to the virtual workplace: Identifying leadership affordances in virtual schools. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 22-37. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2022-0052>
- Winata, L. R. W. (2024). The Influence of Organizational Culture, Situational Leadership and Emotional Intelligence on Organizational Commitment Through Job Satisfaction at PDAM Tirta Ardhia Rinjani, Central Lombok Regency. *Journal of Economics Finance and Management Studies*, 07(05). <https://doi.org/10.47191/jefms/v7-i5-17>

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN DE LÍDERES PEDAGÓGICOS, DIRECTIVOS E INTERMEDIOS Y SU IMPLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES, COMUNICATIVAS, CIENTÍFICAS Y DIGITALES

**TRAINING OF PEDAGOGICAL, EXECUTIVE, AND MIDDLE-TIER
LEADERS AND THEIR INVOLVEMENT IN STUDENT EDUCATION
FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL, COMMUNICATIVE,
SCIENTIFIC, AND DIGITAL COMPETENCIES**

ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA (COORD.)

*Universidad de Cartagena/Grupo de Investigación RUECA
alejitzota@yahoo.com*

CONTEXTUALIZACIÓN:

Mediante este simposio se presentan los resultados de un proyecto de investigación desarrollado entre universidades e instituciones educativas de España y Colombia, especialmente en las ciudades de Jaén y Cartagena. El objetivo principal es construir un modelo de formación de líderes pedagógicos orientado a la mejora de las competencias clave en estudiantes de secundaria y media: interculturales, comunicativas, científicas y digitales.

Conceptualmente se fundamenta en la profesionalización de líderes como agentes dinamizadores de prácticas inclusivas y colaborativas, que propicien entornos escolares diversos y equitativos. A través de un enfoque de métodos mixtos, con énfasis cualitativo se han desarrollado estudios de caso, narrativas, grupos de encuentro y análisis de experiencias, permitiendo una comprensión profunda del impacto del liderazgo en contextos educativos multiculturales (Medina Rivilla et al., 2014).

Las ponencias destacan experiencias significativas, como el semillero “La Universidad va a la Escuela”, articulado entre la Universidad de Cartagena y la Institución Etnoeducativa Antonia Santos, que ha promovido reflexión de prácticas etnoeducativas, liderazgo docente y visibilidad de comunidades afrodescendientes. Otras experiencias incluyen las “Aulas Paralelas” desde el enfoque bilingüe-bicultural para población sorda, el fortalecimiento de la identidad afrodescendiente en la sede San Luis Gonzaga, y el liderazgo estudiantil inclusivo con la elección de una estudiante sorda como personera escolar.

Este simposio busca visibilizar prácticas pedagógicas transformadoras, analizar su impacto y proponer modelos replicables en otras comunidades educativas. El desa-

rrollo profesional de líderes intermedios, la consolidación de redes colaborativas y el enfoque en competencias clave hacen de este espacio una contribución significativa a la educación inclusiva e intercultural.

AULAS PARALELAS: UNA EXPERIENCIA DE LIDERAZGO INTERMEDIO EXITOSA EN LA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA ANTONIA SANTOS

PARALLEL CLASSROOMS: A SUCCESSFUL EXPERIENCE OF MIDDLE LEADERSHIP AT THE ANTONIA SANTOS ETHNOEDUCATIONAL INSTITUTION

CARMEN CASTRO DE GUZMAN

*Institución Etnoeducativa Antonia Santos
carmencg1802@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN: UN PROYECTO INTERNACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Esta ponencia presenta los resultados de un proyecto de investigación colaborativo entre universidades e instituciones educativas de España (especialmente en Jaén) y Colombia (con foco en Cartagena de Indias), que tuvo como propósito la construcción de un modelo de formación de líderes pedagógicos intermedios orientado al desarrollo de competencias clave en estudiantes de secundaria y media: interculturales, comunicativas, científicas y digitales.

Este modelo se fundamenta en la profesionalización de líderes educativos como agentes dinamizadores de prácticas inclusivas, que fomenten entornos escolares diversos, colaborativos y equitativos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad sociocultural y diversidad lingüística, como es el caso de la Institución Etnoeducativa Antonia Santos de Cartagena.

2. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA DESDE UN ENFOQUE DE MÉTODOS MIXTOS

El proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque de métodos mixtos, con énfasis en técnicas cualitativas como estudios de caso, narrativas, grupos de encuentro y análisis de experiencias de vida y liderazgo pedagógico. La experiencia de la IE Antonia Santos fue elegida como caso emblemático, por su trabajo pionero y sostenido en la inclusión de estudiantes sordos bajo un modelo Bilingüe Bicultural (BB), desde una perspectiva intercultural, comunitaria y profesionalizante.

3. LA EXPERIENCIA EN CARTAGENA: LIDERAZGO PEDAGÓGICO INCLUSIVO Y AULAS PARALELAS

La experiencia central analizada se desarrolla en el marco del proyecto “Aulas Paralelas grados 6° y 7°” en la sede principal y la sede Juan Salvador Gaviota de la Institución Etnoeducativa Antonia Santos, una escuela pública con aproximadamente 2.300 estudiantes, ubicada en sectores de alta complejidad social y diversidad étnica y lingüística. Contexto clave:

- Sede Juan Salvador Gaviota especializada en atención a estudiantes sordos (40% del total).
- Implementación de aulas paralelas desde el año 2014, con continuidad a bachillerato desde 2022.
- Implementación del modelo OEBBS (Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas), articulado con lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el INSOR (INSOR, 2018).

Esta iniciativa ha sido impulsada por un equipo de liderazgo inclusivo, conformado por docentes, intérpretes, coordinadoras, psicólogos y modelos lingüísticos sordos, quienes han desarrollado propuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades sociolingüísticas de los estudiantes sordos, integrando la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua y el castellano escrito como segunda lengua.

4. LIDERAZGO TRANSFORMADOR DESDE LA ACCIÓN: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD, AGENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN SITUADA

Uno de los hallazgos centrales del proyecto es el papel del liderazgo intermedio transformador (Coronel et Al, 2002), representado por coordinadores, docentes líderes e intérpretes, quienes:

- Articulan redes de colaboración entre familias, comunidad sorda, instituciones de educación superior y entes territoriales.
- Promueven el empoderamiento docente, fortaleciendo competencias profesionales para la inclusión y el uso pedagógico de la LSC.
- Generan procesos de formación continua y co-creación de materiales didácticos, adaptaciones curriculares y estrategias didácticas contextualizadas.

Además, se destaca la incidencia institucional, pues la IE Antonia Santos lidera el proceso de implementación de la Oferta Bilingüe Bicultural (OBB) en Cartagena y ha sido reconocida nacionalmente como parte del programa “Colombia, primera en educación para personas sordas”. (INSOR, 2010).

5. IMPACTO EN LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LOS ESTUDIANTES

Los datos analizados muestran avances significativos en:

- Competencias comunicativas e interculturales: mayor apropiación de la LSC, aumento del vocabulario académico, y mejora en la comunicación maestro-estudiante.
- Competencias científicas y digitales: incorporación de herramientas TIC con enfoque accesible (materiales visuales, subtítulos, entornos colaborativos), con la mediación activa de intérpretes en las clases de ciencias y matemáticas.
- Desarrollo de autonomía y agencia estudiantil: estudiantes sordos con mayor protagonismo en sus procesos formativos, mejorando su autoestima y su participación en actividades escolares y comunitarias.

6. PRINCIPALES DESAFÍOS IDENTIFICADOS

A pesar de los avances, se han identificado retos persistentes:

- Déficit en infraestructura adecuada para la expansión de las aulas paralelas en secundaria.
- Limitado acceso a modelos lingüísticos de tiempo completo.
- Baja participación de padres y madres de estudiantes sordos en los procesos escolares.
- Necesidad de una evaluación integral que contemple las particularidades pedagógicas y lingüísticas de los estudiantes sordos, en articulación con los docentes de aula.

7. CONCLUSIONES Y APORTES AL MODELO INTERNACIONAL DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO INCLUSIVO

Este proyecto ha permitido desarrollar un modelo emergente de liderazgo pedagógico transformador, con los siguientes pilares:

- Formación situada de líderes intermedios con enfoque intercultural e inclusivo.
- Prácticas colaborativas entre actores educativos locales, institucionales e internacionales.
- Desarrollo de competencias clave en contextos de diversidad desde una perspectiva de justicia social.

El trabajo articulado entre las instituciones de Cartagena y Jaén ha demostrado que el liderazgo pedagógico puede ser un motor real de cambio para el fortalecimiento de sistemas educativos más equitativos, sostenibles y humanos.

8. PROYECCIONES Y COMPROMISOS INTERNACIONALES

- Escalamiento del modelo hacia otras instituciones del Caribe colombiano y regiones multiculturales de Andalucía.
- Fortalecimiento de la red académica e investigativa para la formación de docentes líderes en educación inclusiva.
- Producción conjunta de materiales y guías didácticas multilingües e interculturales.
- Evaluación longitudinal del impacto del liderazgo pedagógico en el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad auditiva.

INCLUSIÓN Y LIDERAZGO: ABRIENDO LAS PUERTAS A LA DIVERSIDAD EN LA PERSONERÍA ESTUDIANTEL

INCLUSION AND LEADERSHIP: OPENING THE DOORS TO DIVERSITY IN THE PERSONERÍA ESTUDIANTEL (STUDENT OMBUDSPERSON OFFICE)

DENICE CASSERES GOMEZ

*Institución Etnoeducativa Antonia Santos
dcasseres@hotmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo muestra los resultados preliminares de una iniciativa internacional de investigación desarrollada en alianza entre universidades y comunidades educativas de España (particularmente Jaén) y Colombia (con énfasis en la ciudad de Cartagena). Este proyecto ha tenido como objetivo central el diseño y validación de un modelo de formación de líderes pedagógicos que impacte de manera directa en la mejora de competencias clave en estudiantes de secundaria y media: interculturales, comunicativas, científicas y digitales.

Esta ponencia presenta uno de los estudios de caso más significativos del proyecto, desarrollado en la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos de Cartagena, una experiencia ejemplar que demuestra cómo el liderazgo educativo puede abrir las puertas a la participación activa de estudiantes sordos en cargos de representación estudiantil (Broons, 2018).

2. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

El modelo de formación se sustenta en la visión del liderazgo pedagógico como una práctica transformadora y humanista. En esta propuesta, el liderazgo no es entendido solo como dirección técnica, sino como una acción situada, sensible a la diversidad y orientada a garantizar entornos escolares justos, colaborativos e inclusivos (Gonzales, 2019).

A través de un enfoque de métodos mixtos con predominancia cualitativa, se han empleado estudios de caso, grupos de encuentro, narrativas y análisis de experiencias significativas. Uno de los hallazgos más reveladores ha emergido del caso “Abramos las puertas a la diversidad en la Personería Estudiantil” desarrollado en Cartagena.

3. LA INCLUSIÓN COMO PRÁCTICA DEMOCRÁTICA: EL CASO DE LA ESTUDIANTE

Ari Angie Toro Gil

En el contexto colombiano, la inclusión educativa ha trascendido el discurso institucional para convertirse en una realidad palpable gracias al trabajo articulado entre docentes líderes, directivos y comunidades. Un ejemplo de ello es la histórica elección de Ari Angie Toro Gil, una estudiante con discapacidad auditiva, como Personera Estudiantil 2024 de la Institución Antonia Santos. Este hecho, que captó la atención de medios nacionales, no es aislado: representa la culminación de años de trabajo pedagógico deliberado, orientado al reconocimiento de la diversidad como riqueza, y no como una limitación. Cabe destacar que el proceso de liderazgo de Ari Angie se desarrolló dentro del proyecto de democracia escolar, donde compitió en condiciones de equidad con otros estudiantes oyentes. La estudiante elaboró su programa de gobierno, realizó proselitismo y defendió sus propuestas en lengua de señas colombiana (LSC), con el acompañamiento de docentes, intérpretes y compañeros oyentes y sordos.

Esta experiencia demuestra que el liderazgo no tiene barreras cuando se construyen estructuras escolares inclusivas y cuando se forman líderes comprometidos con la justicia social.

4. EL ROL DE LOS DOCENTES COMO AGENTES DE CAMBIO

El avance hacia esta realidad ha sido posible gracias al trabajo articulado del equipo docente de la institución, conformado por líderes pedagógicos que han comprendido su función más allá de la transmisión de contenidos. Son profesionales que lideran procesos de inclusión desde la planificación curricular, la gestión de ambientes accesibles y el acompañamiento emocional y lingüístico de sus estudiantes.

Han implementado estrategias como:

- Adaptación del currículo y uso de recursos visuales.
- Capacitación en LSC.
- Promoción del liderazgo estudiantil desde una perspectiva de equidad.
- Generación de alianzas con intérpretes, familias y entidades públicas.

5. CONEXIONES CON EL PROYECTO INTERNACIONAL

Este caso ha sido integrado al proyecto de investigación como una evidencia empírica del impacto de los líderes pedagógicos en contextos escolares multiculturales y diversos. Ha permitido validar dimensiones clave del modelo:

- Dimensión Ética del Liderazgo, centrada en la equidad y la justicia educativa.
- Dimensión Intercultural, al promover la comprensión mutua entre estudiantes sordos y oyentes.
- Dimensión Comunicativa, al visibilizar la LSC como lengua legítima de participación ciudadana.
- Dimensión Digital, mediante el uso de herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje y la expresión de los estudiantes con discapacidad auditiva.

6. CONCLUSIONES

La experiencia de Ari Angie Toro y la Institución Antonia Santos demuestra que una escuela democrática, intercultural y equitativa es posible cuando se fortalece el liderazgo pedagógico como motor de transformación social. En contextos como Cartagena y Jaén, marcados por la diversidad cultural y los desafíos de inclusión, este modelo de liderazgo permite avanzar hacia una educación verdaderamente centrada en la dignidad humana.

Este trabajo conjunto entre España y Colombia ha dejado claro que el liderazgo educativo no se impone: se construye desde la empatía, el conocimiento situado y la acción colaborativa. Seguiremos avanzando en la implementación y evaluación de este modelo en otras instituciones, promoviendo el derecho de todos y todas a participar y liderar en igualdad de condiciones.

7. COMPROMISOS FUTUROS

Entre los compromisos asumidos en el marco del proyecto destacan:

- La replicabilidad del modelo en instituciones con poblaciones vulnerables.
- La formación continua de docentes como líderes pedagógicos inclusivos.
- La articulación con políticas públicas que garanticen la accesibilidad lingüística y digital.
- La generación de redes de intercambio académico entre instituciones de Colombia y España.

LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN CONTEXTOS ETNOEDUCATIVOS

THE UNIVERSITY GOES TO SCHOOL: AN EXPERIENCE FOR DEVELOPING RESEARCH COMPETENCIES IN ETHNOEDUCATIONAL CONTEXTS

OSCAR JAVIER OSPINO GUERRERO

*Institución Etnoeducativa Antonia Santos
oscarsavier@hotmail.com*

Este trabajo presenta los hallazgos de un proyecto internacional de investigación centrado en el diseño de un modelo de formación de líderes pedagógicos, orientado a fortalecer las competencias interculturales, comunicativas, científicas y digitales en estudiantes de secundaria y media. En esta intervención se expone la experiencia del semillero de investigación “La universidad va a la escuela”, desarrollado en la Institución Educativa Antonia Santos (Cartagena, Colombia), en articulación con universidades nacionales e internacionales. La investigación se ha abordado mediante un enfoque de métodos mixtos, con énfasis cualitativo, a través de estudios de caso, narrativas y análisis de experiencias. Esta experiencia permite comprender el impacto del liderazgo educativo transformador y colaborativo en contextos escolares diversos y multiculturales.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación de la escuela en un espacio de inclusión, diálogo intercultural y equidad social requiere de líderes pedagógicos que asuman su rol como agentes dinamizadores de cambio. En este marco, el proyecto de investigación desarrollado entre universidades de España y Colombia se orienta a construir un modelo de liderazgo docente basado en la profesionalización, la reflexión crítica y la colaboración entre actores del sistema educativo.

Uno de los casos más significativos para el desarrollo y validación de este modelo ha sido el del semillero de investigación “La universidad va a la escuela”, concebido como una estrategia de responsabilidad social universitaria liderada por la Universidad de Cartagena en alianza con la Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos.

2. METODOLOGÍA

El estudio se ha estructurado bajo un enfoque de métodos mixtos con un fuerte componente cualitativo. Se aplicaron las siguientes técnicas:

- Estudios de caso en instituciones educativas con enfoque etnoeducativo e inclusivo.
- Narrativas pedagógicas de docentes líderes.
- Grupos de encuentro con comunidades académicas.
- Análisis documental y sistematización de experiencias desde el aula. Esta metodología permitió entender no solo el qué, sino el cómo y el por qué del impacto del liderazgo docente en contextos multiculturales.

3. EL SEMILLERO “LA UNIVERSIDAD VA A LA ESCUELA”: UNA EXPERIENCIA DE LIDERAZGO EN LA ESCUELA ETNOEDUCATIVA

Desde 2007, y en el marco del macroproyecto internacional “Conexiones afroatlánticas: historia social de la educación Brasil– Colombia”, el grupo de investigación RUECA, junto con instituciones educativas de Cartagena, ha impulsado proyectos centrados en el análisis de políticas educativas y su aplicación práctica desde la perspectiva de la etnoeducación y la inclusión.

El semillero surge con los siguientes objetivos clave:

- Articular la escuela con la universidad para fomentar la formación investigativa en docentes.
- Fortalecer la identidad étnica y cultural en la escuela a través de proyectos pedagógicos.
- Promover el liderazgo docente desde una perspectiva transformadora y colaborativa.
- Potenciar competencias clave en estudiantes desde propuestas pedagógicas que integren interculturalidad, ciencia y tecnología.

4. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y COLABORATIVO: ANÁLISIS TEÓRICO Y PRÁCTICO

4.1. Liderazgo Transformacional

Según Bass y Avolio (1994), el liderazgo transformacional implica motivar e inspirar a los miembros de una comunidad hacia objetivos comunes trascendentes. En la experiencia del semillero, se han evidenciado:

- Una visión compartida de articulación entre universidad y escuela.
- Fomento de la innovación pedagógica y la reflexión crítica.
- Desarrollo del potencial docente mediante formación continua y movilidad académica.

4.2. Liderazgo Colaborativo

De acuerdo con Wheatley (2006), el liderazgo colaborativo promueve redes de aprendizaje y toma de decisiones conjunta. En este sentido, el semillero:

- Establece alianzas con universidades de Brasil, México, Guatemala y Jamaica.
- Genera espacios de construcción colectiva del conocimiento entre docentes, investigadores y estudiantes.
- Integra saberes y experiencias de la comunidad afrodescendiente e indígena del Caribe colombiano.

5. RESULTADOS Y LOGROS DEL PROYECTO

Los principales logros derivados de esta experiencia son:

- Producción académica e intelectual: artículos indexados, libros, ponencias y revistas escolares como NotiEtno.
- Movilidad académica de docentes a eventos nacionales e internacionales.
- Intercambio pedagógico internacional con instituciones de América Latina y el Caribe.
- Empoderamiento docente mediante procesos de formación y reflexión crítica.
- Construcción de identidad étnica y resignificación de saberes ancestrales en la práctica educativa.

6. APLICABILIDAD DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia aporta elementos fundamentales para replicar en otros contextos:

- Una metodología de liderazgo basada en la reflexión docente, la acción transformadora y la co-creación de conocimiento.
- Estrategias para el desarrollo de competencias clave en estudiantes desde una perspectiva intercultural y digital.
- Un modelo de colaboración efectiva entre escuela, universidad y comunidad.

La experiencia permite afirmar que la escuela es un laboratorio vivo de investigación, cambio y justicia social, cuando se conecta con procesos de liderazgo comprometidos y formación docente crítica.

7. CONCLUSIONES

El semillero “La universidad va a la escuela” ha sido un escenario clave para comprobar la viabilidad y el impacto de un modelo de formación de líderes pedagógicos en contextos diversos. Esta experiencia demuestra que el liderazgo transformacional y colaborativo es indispensable para consolidar prácticas inclusivas, promover la equidad educativa y fortalecer las competencias necesarias para el siglo XXI.

Desde esta experiencia, se reafirma que la educación intercultural y la inclusión no pueden ser solo contenidos curriculares, sino prácticas institucionales vivas, lideradas por docentes comprometidos con el cambio social y el desarrollo humano.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO E IDENTIDAD AFRODESCENDIENTE: HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN PARA COMPETENCIAS CLAVE EN CONTEXTOS ESCOLARES INTERCULTURALES

PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND AFRO-DESCENDANT IDENTITY: TOWARDS A TRAINING MODEL FOR KEY COMPETENCIES IN INTERCULTURAL SCHOOL CONTEXTS

DIANA LAGO DE VERGARA

*Universidad de Cartagena/Grupo de Investigación RUECA
dianalago20@yahoo.es*

Esta ponencia presenta los hallazgos de un proyecto de investigación internacional desarrollado entre universidades e instituciones educativas de España y Colombia, con especial énfasis en las ciudades de Jaén y Cartagena de Indias. El objetivo central fue construir un modelo de formación de líderes pedagógicos orientado al fortalecimiento de competencias clave en estudiantes de secundaria y media: interculturales, comunicativas, científicas y digitales. Se adoptó un enfoque metodológico mixto con énfasis cualitativo, mediante estudios de caso, narrativas, grupos de encuentro y análisis de experiencias. El estudio destaca cómo el liderazgo educativo, transformacional y colaborativo, potencia entornos escolares equitativos, diversos e inclusivos, particularmente en contextos multiculturales como el Caribe colombiano. La experiencia etnoeducativa en la Institución Antonia Santos se presenta como caso emblemático de articulación entre identidad cultural afrodescendiente y educación para la ciudadanía global.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Colombia, país pluriétnico y multicultural por mandato constitucional (1991), ha impulsado la etnoeducación como una política clave para garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa e inclusiva. Sin embargo, aún existen desafíos estructurales en su implementación curricular, especialmente en territorios con alta presencia de población afrodescendiente como Cartagena de Indias.

En ese contexto, surge la alianza entre la Universidad de Cartagena y la Universidad de Jaén, con el respaldo del grupo RUECA y la experiencia acumulada de más de dos décadas del semillero “La universidad va a la escuela”, como parte de una estrategia investigativa orientada a la profesionalización de líderes pedagógicos desde una perspectiva intercultural. La experiencia en la Institución Educativa Antonia Santos se convierte en punto de partida para modelar procesos de formación docente que respondan a realidades diversas y conserven la identidad étnica como valor educativo.

2. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO

Construir un modelo de formación de líderes pedagógicos en educación secundaria y media que promueva el desarrollo de competencias clave (interculturales, comunicativas, científicas y digitales), fundamentado en la profesionalización del liderazgo como dinamizador de prácticas inclusivas, colaborativas y culturalmente contextualizadas.

3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El modelo de liderazgo pedagógico propuesto se sustenta en tres pilares:

- **Liderazgo transformacional:** entendido como aquel que inspira, motiva y desarrolla el potencial de sus seguidores para lograr cambios significativos en sus entornos educativos (Biblio).
- **Liderazgo colaborativo:** que promueve el trabajo en red, la co-creación de saberes y la articulación entre universidad y escuela como base para la mejora de la práctica docente (Biblio).
- **Educación intercultural crítica** (Walsh, 2009; Tubino, 2007): que propone no solo el reconocimiento de la diferencia, sino su incorporación activa en el currículo escolar, respetando la identidad y la memoria de los pueblos (Biblio).

4. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque de **métodos mixtos**, con predominancia del componente cualitativo. Las técnicas empleadas incluyeron:

- **Estudios de caso** de experiencias educativas en Cartagena (Colombia) y Jaén (España).
- **Narrativas pedagógicas** de docentes afrodescendientes.
- **Grupos de encuentro** entre líderes escolares y académicos.
- **Revisión documental** de PEI, planes curriculares y políticas públicas.
- **Análisis etnográfico** en aulas multiculturales.

Este enfoque permitió comprender profundamente cómo el liderazgo pedagógico influye en la inclusión educativa y la construcción de competencias clave desde las particularidades culturales del territorio.

5. RESULTADOS PRINCIPALES

a. Identidad y liderazgo afrodescendiente como eje transformador La experiencia en la Institución Antonia Santos evidencia cómo los procesos de afirmación étnica,

acompañados por el fortalecimiento del liderazgo docente, permiten resignificar la historia y los saberes afrodescendientes desde el aula. El currículo se convierte en un medio para empoderar a los estudiantes, reafirmar su identidad y construir ciudadanía global con arraigo local.

b. Vacíos curriculares y desafíos estructurales

Se identificaron importantes vacíos en los PEI respecto al enfoque etnoeducativo y la incorporación real de la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas. Muchos documentos reflejan una visión homogénea del aprendizaje, sin atender las realidades multiculturales del territorio.

c. Competencias clave en estudiantes

El proyecto permitió evidenciar avances en el desarrollo de competencias clave:

- **Interculturales:** mayor reconocimiento del otro y respeto por la diversidad étnica.
- **Comunicativas:** fortalecimiento de habilidades orales y escritas en contextos multilingües.
- **Científicas:** incorporación de saberes ancestrales en el estudio de fenómenos naturales.
- **Digitales:** uso de TIC para visibilizar la cultura afrodescendiente y generar redes de intercambio académico.

6. DISCUSIÓN Y APRENDIZAJES

El estudio demuestra que la articulación universidad–escuela desde un enfoque colaborativo genera condiciones para profesionalizar a los líderes pedagógicos en clave intercultural. La formación continua de maestros en temas de etnoeducación, la movilidad académica y la producción investigativa emergente son claves para transformar la escuela en un espacio de resistencia cultural y justicia social.

Asimismo, se hace evidente que no basta con insertar la etnoeducación como una cátedra aislada. Se requiere transversalizarla en el currículo, acompañada de políticas públicas claras, formación docente y apropiación comunitaria del proceso.

7. CONCLUSIONES

- La experiencia del semillero “La universidad va a la escuela” ofrece un modelo replicable de liderazgo pedagógico basado en la identidad cultural, el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento contextualizado.

- Es imperativo que los sistemas educativos reconozcan la interculturalidad como un derecho, no como una concesión, y avancen hacia modelos curriculares inclusivos y transformadores.
- El liderazgo docente afrodescendiente es clave para resignificar la educación desde el sur global, con voz propia, visión crítica y compromiso con la equidad.

8. RECOMENDACIONES

- Institucionalizar la etnoeducación en los programas de formación docente.
- Fortalecer la cooperación internacional entre universidades para impulsar modelos educativos interculturales.
- Diseñar indicadores de evaluación que incluyan criterios culturales, comunitarios y de justicia educativa.
- Implementar políticas claras para la reglamentación de la etnoeducación en el distrito de Cartagena y otras regiones con alta diversidad cultural.

REFERENCIAS CAPÍTULO 4

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Broons, Y. (2018). Participación activa de estudiantes sordos en cargos de representación estudiantil. En *Liderazgo inclusivo: Cómo liderar equipos diversos y alcanzar el éxito* (pp. 123-145).
- Coronel, J., Moreno, S., & Padilla, A. (2002). Competencia de gestión que conllevan a la claridad de la toma de decisiones.
- Gonzales, J. C. (2019). Inclusión y liderazgo en la personería estudiantil: Un enfoque crítico. *Revista de Estudios Educativos*, (42-55).
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2010). *Programa Colombia, primera en educación para personas sordas*. INSOR.
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR). (2018). *Guía para la atención educativa de estudiantes sordos y con discapacidad auditiva* (p. 20). INSOR.
- Instituto Nacional para Sordos (INSOR) & Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lineamientos de atención educativa a estudiantes con discapacidad* (p. 10). MEN.
- Medina Rivilla, A., Herrán Gascón, A. de la, Domínguez Garrido, M. C., & Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2014). *Fronteras en la investigación de la didáctica*. UNED.
- Tubino, F. (2007). Educación intercultural crítica. *Revista de Estudios Sociales*, (28), 36-45.
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista de Estudios Interculturales*, (15), 12-29.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN DE LÍDERES INTERMEDIOS EN LA EDUCACIÓN STEAM: INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

TRAINING MIDDLE LEADERS IN STEAM EDUCATION: INNOVATION AND CHANGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

ANTONIO MEDINA RIVILLA Y EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI (COORDS.)

Universidad Nacional de Educación a Distancia

amedina@edu.uned.es

emilioa@edu.gijon.es

CONTEXTUALIZACIÓN:

La formación de líderes pedagógicos, directivos e intermedios, constituye una prioridad para consolidar culturas y climas innovadores en los centros de Educación Secundaria, como base para desarrollar programas interdisciplinares indagadores, acordes con los desafíos de la sociedad del conocimiento. La investigación que presentamos, en coherencia nuestra línea de investigación anterior, presentada en el CIOIE 2023-Oviedo, ha profundizado en las funciones STEAM. La selección de las funciones objeto de esta investigación son: *colaboración, motivación e innovación* y una especial visión del compromiso ético-social a fin de descubrir el papel de los líderes pedagógicos en el diseño, desarrollo y evaluación del programa y su valor formativo interdisciplinar e integral, con foco en la generación de competencias clave de los profesionales y los estudiantes. La *metodología* aplicada ha integrado la visión y complementariedad cuantitativo-cualitativa, diseñando “ad hoc”, un cuestionario en el que se adaptaron sus ítems y reelaboraron como cuestiones abiertas, aplicadas a los correspondientes grupos de discusión. El hallazgo más valioso es el reconocimiento, significado y profesionalización en competencias sistémicas de los líderes pedagógicos para conseguir la óptima aplicación del programa STEAM y su impacto en la educación integral de los estudiantes, siendo necesaria una más intensa implicación de directivos e intermedios, así como de los equipos docentes en el desarrollo del programa.

FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL LIDERAZGO

FOUNDATION AND JUSTIFICATION OF LEADERSHIP FUNCTIONS

ANA ISABEL CASADO GÓMEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
anacasado@madridsur.uned.es*

1. INTRODUCCIÓN

La función nuclear del **liderazgo pedagógico** y su compromiso profesional se focaliza en la **innovación didáctica** y su implicación con la educación integral de cada persona, equipos, clases y de la institución escolar en su globalidad.

Los equipos directivos de las instituciones educativas han de desempeñar un liderazgo apoyado en una visión creativa y continua de la innovación del conjunto de las tareas formativas esenciales en la institución educativa. Esto caracteriza a cada organización escolar y al conjunto de las escuelas que desempeñan las funciones esenciales para lograr una fundamentada y transformadora educación de las personas de la comunidad, instituciones y contextos en evolución.

Los equipos directivos y el profesorado en general han de desarrollar un verdadero **liderazgo pedagógico** basado en el compromiso y en un estilo de superación permanente. Esto se explicita en un intenso modo de tomar **decisiones ético-sociales** orientadas a la innovación y a la implicación de todos los miembros y personas de la organización (Gento et al., 2022; González et al., 2020; Gairín, 2024).

Entre las funciones que caracterizan a los equipos directivos, subrayamos las vinculadas a la **innovación e investigación colaborativa** en respuesta a los permanentes desafíos de la sociedad del conocimiento (Nava et al., 2020; Pérez et al., 2023; Leithwood et al., 2023). Estos autores intensifican el impacto y repercusión, donde los continuos y fuertes retos e incertidumbres de la mundialización y su impacto en los núcleos locales se evidencian en nuevos y continuos estilos de comprender y aplicar los principios de glocalización, complejidad, inclusión y toma de conciencia de los retos y nuevos valores ético-sociales (Baldacci, 2021; Álvarez et al., 2021; Domínguez et al., 2021).

En el anterior CIOIE (Oviedo, 2023), presentamos un trabajo acerca de las funciones esenciales que caracterizan a los líderes pedagógicos, principalmente a los directivos e intermedios (Pérez et al., 2023), valorándose altamente las siguientes funciones: **planificación, asesoramiento, gestión, metodología, digital, colaboración, empatía, armonía emocional, organización de recursos, motivación, evaluación e innovación**. Todas ellas se focalizan en un estilo de liderazgo que impulsa, transforma y genera un nuevo modo de innovar didácticamente y de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como hemos planteado en Medina y Bohari (2025).

Se destaca en esta investigación el sentido de las siguientes funciones: **colaboración, motivación e innovación** de los procesos formativos, inteligentemente planificados y desempeñados en cada escenario y ambiente formativo (Álvarez et al., 2021; Domínguez et al., 2018), quienes propugnan un nuevo marco de toma de decisiones creativas y de seguimiento motivacional, metodológico y empático como verdadera respuesta de los líderes a los intensos retos de una educación para el saber ser y actuar en cooperación, y desde una auténtica base axiológico-social en intenso compromiso compartido (Baldacci, 2021; Medina, 2023).

Las continuas mejoras y las transformaciones demandadas en los actos y en los intercambios, influidos por la incertidumbre y las convulsiones socioeconómicas, exigen a los líderes pedagógicos una singular capacidad para gestionar las instituciones y generar climas innovadores en cada aula, superando las restricciones burocráticas, la presión del entorno y la complejidad de las relaciones humanas. Esto implica optar por una adecuada toma de conciencia de las verdaderas necesidades de cada escuela, los departamentos y los ciclos educativos (Pérez et al., 2023; Gento et al., 2018; Leithwood et al., 2018). El verdadero líder ha de atraer al resto de los participantes de la organización, avanzando en los objetivos, competencias y valiosas metas planificadas y justificadas (González Fernández et al., 2021).

Se complementa el significado e impacto de las funciones analizadas con una nueva búsqueda de los compromisos y tareas nucleares de los líderes, tanto directivos como intermedios (Gairín, 2024; Cantón, 2023 y Calatayud, 2023). Quienes subrayan, en la línea de Smith y McGregor (2009), el sentido formativo y de incidencia en una cultura innovadora de la evaluación, considerada la retroinformación e indagación más pertinente que nos propicie un horizonte de superación, avance y toma de conciencia del verdadero desempeño del conjunto de funciones referidas, así como de la puesta en evidencia del verdadero valor y de las bases transformadoras que una nueva concepción y puesta en acción de la cultura evaluadora representa para la responsabilidad y el horizonte de innovación integral que se espera asuma la institución educativa en su globalidad y los líderes pedagógicos en particular (Medina y Bohari, 2025).

La **innovación de la cultura escolar**, el clima y la calidad como mejora fecunda de los actos didácticos y del conjunto de decisiones, han de impulsar procesos formativos de transformación permanente de toda la institución en su conjunto. La implicación

de los líderes en la mejora de los procesos formativos y en la calidad de los actos instructivos, así como su valoración, se concreta en el trabajo de Leithwood et al. (2023, pp. 387). Quienes, al identificar las verdaderas propiedades psicométricas del reconocimiento del éxito del liderazgo escolar, evidencian las más valoradas por una representativa muestra de docentes norteamericanos y canadienses, subrayándolas como competencias e ítems. Los resultados más destacados del mencionado trabajo se organizan en función de los *Dominios del Liderazgo Pedagógico*

El primer dominio, denominado núcleo de la escolarización (Core of Schooling) (c: Teaching and Learning”, se establece en los siguientes elementos:

1ª Settling Directions (SLSD)

Del conjunto de ítems de este dominio, destacamos el cuarto: **“Demostrar las expectativas superiores para su trabajo con los estudiantes”**. Se presentan los resultados:

Tabla 1.

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
4,29	0,84	0,91

El segundo dominio, construir relaciones y desarrollar a las personas (Building Relationships and Developing People) (SLDP)”, seleccionamos dos ítems más valorados en este dominio:

Sexto: Impulsar y considerar nuevas ideas para la enseñanza.

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
3,99	0,95	0,90

El segundo ítem, **séptimo: Modelo para un nivel superior de práctica profesional**, obtiene:

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
4,03	0,96	0,93

El tercer dominio, **Desarrollo de la Organización para apoyar las prácticas deseadas (Developing The Organization to Support Desired Practices) (SEDO)**, el ítem más valorado es:

Duodécimo: Impulsar el trabajo colaborativo entre el staff.

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
4,19	0,87	0,92

El cuarto dominio seleccionado, **Desarrollo del Programa de Instrucción (Improving the Instructional Program) (SLP)**, los ítems más valorados son:

Decimosexto: “Ayudar a mejorar programas instructivos basados en datos de los estudiantes” (Student Data).

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
4,01	0,89	0,91

El segundo ítem más valorado en este dominio es:

Vigésimo primero: “Animar a los docentes a usar datos efectivamente para mejorar la instrucción”.

$\bar{x}$ (media)	ρ (desviación típica)	α (nivel de confianza)
4,25	0,81	0,89

La investigación de Leithwood et al. (2023) evidencia el significado que para los líderes pedagógicos/docentes en general, y para los líderes de la institución educativa e intermedios en particular, tiene el concepto de “Direct Instructional Leadership Model” (Modelo de Liderazgo instructivo). Esto significa que la instrucción directa es el modelo de liderazgo más pertinente, retomando la visión del profesor Jagger (2005).

Una mayor atención a las medias obtenidas en el cuestionario respecto del impacto que el liderazgo instructivo y las tareas del profesorado centradas en la mejora de las prácticas instructivo-formativas, se evidencia que el foco del liderazgo, especialmente para los líderes directivos e intermedios, ha de estar orientado al desarrollo de las concepciones y prácticas formativas que mejoren permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, singularmente, la capacitación y el mayor compromiso de cada líder con la transformación, la innovación y las formas integrales que promuevan valiosos procesos de enseñanza.

La innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las prácticas docentes, desempeñadas con un elevado compromiso ético en visión de Baldacci (2021), así como con una alta y abierta responsabilidad docente en la mejora integral de los actos didácticos que desempeña. Se exige que el conjunto de líderes pedagógicos: docentes, directivos e intermedios, trabajen en nuevas y fecundas prácticas didácticas. A la vez, que definan y actualicen las finalidades educativas, el avance en los objetivos formativos y la construcción de las competencias clave y globales, que han de mejorar permanentemente el profesorado y sus estudiantes, siendo necesario a tal fin que planifiquen, apliquen y adapten permanentemente los saberes y los estructuren desde una visión formativa (Shulman, 1986; Shulman & Shulman, 2004). Estos autores proponen que se trabajen los saberes para que se realicen desde un enfoque formativo, con una visión intensamente creativa y globalmente ético-científica, tal como propugnan Baldacci (2021) y Medina y Bohari (2025), alcanzándose un nuevo estilo de diseño y desarrollo curricular holístico-integrado, mediante la aplicación innovadora del programa STEAM.

Este enfoque nos demanda el diseño de actividades esencialmente formativas y la aplicación de recursos tecnológicos, ecológicos y ambientales adaptados a las necesidades del entorno, desarrollando la optimización de estos medios desde el respeto al cuidado del patrimonio, a los ecosistemas equilibrados y a nuevos lenguajes integrados tales como la música, las artes, los escenarios y ambientes híbridos de enseñanza-aprendizaje, etc. Se requiere la amplitud y la actualización de métodos y programas formativos que justifiquen la elección, la selección y la adaptación de diferentes enfoques, singularmente el programa STEAM, cuya elección y experimentación en numerosos centros de Educación Secundaria, nos exige exponer esta meditada elección y la raíz formativa del programa para la implicación de docentes, líderes, estudiantes, comunidad educativa y ambientes globales.

La aplicación de cuanto acabamos de presentar se fundamenta en la elección de nuevos criterios y bases para elegir y seleccionar las principales características del programa STEAM y su adecuación a los contextos de indagación e innovación.

BASES DEL PROGRAMA STEAM: RETO PARA LÍDERES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

BASICS OF THE STEAM PROGRAM: A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL LEADERS IN SECONDARY EDUCATION

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO

Universidad de Jaén
eonavio@ujaen.es

1. REVISIÓN DOCUMENTAL

Criterios y Bases del Programa STEAM: Reto para Líderes Pedagógicos en Educación Secundaria.

¿Por qué un programa STEAM es innovador?

En la vanguardia de la sociedad actual, donde la innovación digital y la transformación tecnológica avanzan a un ritmo sin precedentes, la demanda de talento en ciencia, tecnología e ingeniería es más acuciante que nunca. Como bien subraya el Comité de Educación STEAM del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de los EE. UU. (2018), para prosperar en la economía globalizada de hoy, resulta indispensable que cada individuo, sin importar su identidad de género, domine las herramientas digitales y posea habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de construir argumentos basados en la evidencia.

Estas competencias, esenciales para el progreso social y económico de todas las personas, constituyen el corazón del enfoque educativo STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). A diferencia de la enseñanza tradicional de ciencias y matemáticas, STEAM trasciende la mera acumulación de conocimientos al empoderar al alumnado para aplicar el método científico a los desafíos cotidianos, forjando mentes capaces de innovar y resolver problemas reales (Livescience, 2014, párr. 9).

La Asociación Americana de Robótica y Tecnología - AAROBOTEC (2021) destaca que la metodología STEAM va más allá de la enseñanza de las disciplinas científicas y matemáticas; es una herramienta holística que fomenta el desarrollo integral de diversas áreas de conocimiento. Este enfoque interdisciplinario brinda a cada estudiante la oportunidad invaluable de adquirir las habilidades del siglo XXI de manera equitativa e inclusiva, sentando las bases para su participación activa en la construcción de un futuro más próspero.

Para que esta preparación sea verdaderamente efectiva, la inmersión en la educación STEAM debe comenzar en las etapas más tempranas del desarrollo. Idealmente, esta metodología se implementa desde la educación primaria, utilizando un aprendizaje basado en la investigación y la resolución de problemas auténticos. El objetivo primordial es “cautivar la curiosidad de cada estudiante, de modo que se interesen genuinamente en cursar estas materias, sin que sea percibido como una obligación” (Livescience, 2014, párr. 10). Al despertar este interés inherente, se derriban barreras y se abre el camino para que más niñas y jóvenes se sientan atraídas y representadas en campos que históricamente han tenido una menor participación femenina.

A este respecto se ha realizado una revisión documental para conceptualizar la metodología STEAM a partir de referentes clave. Este proceso nos ha permitido explorar sus características distintivas en el proceso de aprendizaje, los recursos necesarios para su implementación exitosa, los sistemas de evaluación más adecuados, su intrínseca relación con las competencias del siglo XXI y los beneficios transformadores que aporta a la educación, siempre con una perspectiva que promueva la igualdad de oportunidades y celebre la diversidad de talentos.

Bases del Programa STEAM

Cuando hablamos de situaciones de aprendizaje, la primera pregunta debe ser ¿aprendizaje para qué? El informe Delors (1996) elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI ya presentó en su día cuatro objetivos como “los cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir/juntos.



Figura 1. Aprendizajes necesarios para el siglo XXI. Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa del INTEF. Licencia CC BY-SA

En una línea de progreso respecto al Informe Delors (y seguramente llamado a convertirse en un marco de futuro) avanza el reciente informe de la UNESCO titulado Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación, presentado en 2022 donde se establecen los desafíos que se presentan en la siguiente tabla.



Figura 2. Principales desafíos educativos para el siglo XXI. Elaborado por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa del INTEF. Licencia CC BY-SA

Descripción textual de la infografía

Frente a estos desafíos, las diferentes normativas educativas estatales están tratando de adecuar sus currículos y principios metodológicos de forma que garanticen la adecuada preparación del alumnado para afrontarlos de forma exitosa. En el caso español, en la LOMLOE se establece la siguiente Estructura curricular:



Figura 3. Estructura curricular de la LOMLOE. Área de Formación en Línea y Competencia Digital educativa

Licencia CC BY-SA. Descripción textual de la infografía https://moodle.catedu.es/pluginfile.php/173885/mod_book/chapter/2573/LOMLOE.ESTRUCTURA%20CURRICULAR.html

1. Enfoque conceptual del Aprendizaje STEAM.

La metodología para de aprendizaje STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) se fundamenta en dos corrientes pedagógicas principales, que configuran un proceso educativo dinámico y centrado en el alumno.

- ✓ El estudiante como constructor activo de su conocimiento (Enfoque Constructivista).

Una de las bases de STEAM es la teoría constructivista, que postula que el aprendizaje no es una mera recepción de información, sino una construcción personal (Pastor, 2018). En este modelo:

- Experiencia y vivencia: Los estudiantes aprenden mejor cuando interactúan activamente con el conocimiento, conectándolo con sus propias vivencias y experiencias. Esto facilita la activación de procesos mentales complejos, mejorando la memoria y la retención de la información (Pastor, 2018).
- Roles redefinidos: El docente actúa como un guía, director y supervisor, no como el único poseedor del saber. Su función es facilitar el proceso. Por su parte, el estudiante asume un rol altamente activo, seleccionando, procesando y organizando la información de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.
- ✓ Aprendizaje individualizado y contextualizado (Enfoque Holístico).

La segunda línea de pensamiento proviene de la educación holística, que reconoce la singularidad del proceso de aprendizaje de cada individuo (Yakman, G. & Lee, H. 2012). Esto implica:

- No hay una única forma de aprender: El aprendizaje es una experiencia personal y única para cada estudiante, influenciada por su propia perspectiva. Por lo tanto, no se puede prever o planificar de manera idéntica para todos (Yakman, G. & Lee, H. 2012).
- Atención individualizada: Una vez que los estudiantes han captado el contenido general, el instructor puede dedicarse a satisfacer las necesidades específicas de cada uno, a la vez que refuerza los conceptos clave en áreas determinadas.
- Adaptación curricular: Debido a la naturaleza holística de STEAM, los educadores deben adaptar el currículo a las diversas necesidades del entorno, asegurando que los contenidos sean relevantes y se relacionen con problemas o situaciones reales de los estudiantes (Land, 2013). Esto fomenta conexiones significativas con el mundo real.
- ✓ Principios y Características Clave del Aprendizaje STEAM:

Más allá de estos dos pilares teóricos, el aprendizaje STEAM se caracteriza por:

- Interdisciplinariedad como pilar: STEAM integra conocimientos y conceptos de diversas disciplinas (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas) para abordar y resolver problemas complejos (Santillán, Jaramillo, Santos, y Cadena, 2020). Esto permite explorar situaciones desde múltiples perspectivas y aplicar saberes de diferentes campos para alcanzar una solución integral y un aprendizaje significativo.
 - Basado en proyectos y método científico: El aprendizaje se materializa a través de actividades y proyectos que siguen el método científico. Los estudiantes aplican conocimientos de matemáticas, ciencias naturales y tecnología para resolver problemas y recrear escenarios del mundo real (Paredes, 2018).
 - Colaboración esencial: Se promueve activamente la colaboración entre estudiantes y entre profesores. Los educadores son animados a trabajar en equipo, planificando e incluso impartiendo clases juntos para asegurar la transversalidad de los contenidos y el éxito del aprendizaje (Land, 2013).
 - Desarrollo de habilidades para el futuro: STEAM busca preparar a los jóvenes para los desafíos del mañana, fomentando la aplicación de los conocimientos en el mundo real. Se alinea con los pilares de la educación de la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (AAROBOTEC, 2020).
 - Pensamiento crítico y creativo: La metodología impulsa el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la creatividad en los estudiantes.
 - Adaptabilidad y aprendizaje continuo: El objetivo no es solo que los estudiantes dominen diversas materias, sino que cultiven una necesidad permanente de seguir aprendiendo. Esto les permitirá adaptarse a los cambios sociales y culturales, comprendiendo la situación global sin perder su identidad (Yakman, G. & Lee, H. 2012).
 - Inclusión del componente artístico: La naturaleza holística y la aplicación en proyectos permiten integrar el componente artístico y lingüístico, por ejemplo, en el diseño de interfaces de usuario o la comunicación de ideas (AAROBOTEC, 2020).
- ✓ Modelo de enseñanza 5E, para el día a día.

Este modelo de enseñanza 5 E fue creado sobre los fundamentos teóricos de los dos principios anteriores: El Estudiante como Constructor Activo de su Conocimiento (Enfoque Constructivista) y el Aprendizaje Individualizado y Contextualizado (Enfoque Holístico), cuenta con un creciente respaldo científico que corrobora su efectividad y ha tenido un impacto muy significativo en la enseñanza STEAM en los últimos 30 años. Las 5 fases tienen como acrónimo 5E ya que se denominan: empezar, explorar, explicar, elaborar y evaluar. Con estas fases el alumno parte de sus ideas previas y va a eliminar las concepciones erróneas que en ese momento tenga de los sucesos que esté estudiando.

METODOLOGÍA DE LAS 5ES EN LOS PROYECTOS STEAM Y DESAFÍO PARA EL LIDERAZGO

5E METHODOLOGY IN STEAM PROJECTS AND THE CHALLENGE FOR LEADERSHIP

ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
rgomezdiaz@edu.uned.es*

1. MODELO DE APRENDIZAJE 5E

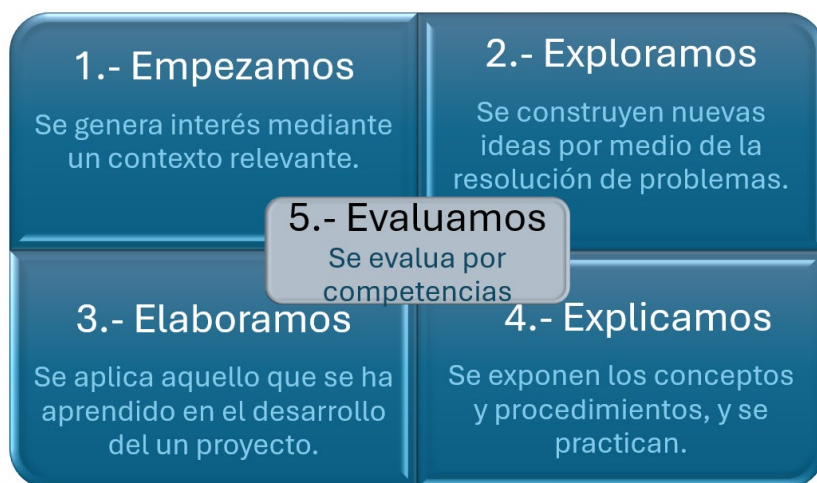


Figura 1. Scienzie Bit 2025

La metodología utilizada facilita el proceso de cambio conceptual, esto es, el aprendizaje con comprensión de los conceptos STEAM, entendido como una reformulación de las ideas que los alumnos traen al acto de aprendizaje, tras una confrontación con nuevas experiencias.

En este modelo se empieza movilizandolos conocimientos previos de los alumnos, conectando sus ideas con nuevos conocimientos adquiridos a través de la indagación, la investigación y el descubrimiento; proporcionando explicaciones formales de aquellos conceptos que serían difíciles de descubrir intuitivamente y da la opción para demostrar lo que se ha entendido a través de aplicaciones prácticas.

✓ ***Narrativa de la puesta en escena de un proyecto STEAM en su segundo año.***

Narrado en primera persona por la Dra. Gómez Díaz STEAM: Nuestra institución está dentro de la Red de Centros STEAM de la Comunidad de Madrid y desde el curso 2023-24 fuimos reconocidos como Centro STEAM en el 2023 por un proyecto presando con el título **“La Atmósfera Capa Protectora de la Vida”**.

Durante 4 años este proyecto va a ser nuestro eje vertebrador dentro del programa STEAM. En el curso 2024-25 se han dado multitud de situaciones de aprendizaje, actuaciones, prácticas y ejercicios en general relacionados con la interdisciplinariedad de las ciencias en sentido amplio. En este apartado se pueden visualizar muchas de las actividades llevadas a cabo con los alumnos desde los ámbitos descritos incluido el ámbito artístico, ya que nuestro proyecto lleva la A de arte.

En el IES Príncipe Felipe se disfruta de un ambiente cultural en el que tienen cabida todos los saberes y por ello este proyecto se completa con otros tendentes a incluir más áreas de conocimiento y cultura.

Las *situaciones de aprendizaje* pasan por diversas actividades además de las habituales, a saber:

01

*Seminarios Científicos y Matemáticos.
Actividad complementaria a las materias curriculares.*

02

*Feria de Monografías del Bachillerato Internacional.
Los alumnos muestran sus trabajos de investigación.
Jornadas STEAM de divulgación científica.*

03

Se realizan ejemplificaciones practicas por parte de alumnos de cursos superiores para mostrar y hacer partícipes a sus compañeros de los primeros cursos.

04

*Programa de vocaciones científicas.
Destacados científicos vienen cada quince días a dar una charla en relación a su trabajo.*

05

*Ferias y concursos: Madrid es Ciencia y RoboCampeones
Participación en ferias institucionales de contenidos STEAM, donde el alumnado se implica con el desarrollo y divulgación de las actividades innovadores de cada año.*

06

*Club de Matemáticas
Se ejercitan en todo tipo de actividades relacionadas con las matemáticas, con inclusion de alumnus del Colegio Príncipe Felipe.*

07

*Taller TECMAA: Metacognición, Estudio y Arte
Una iniciativa que explore la intersección entre la metacognición, las técnicas de studio y el Arte.*

2. FUNCIONES DEL LÍDER PEDAGÓGICO (DIRECTIVOS E INTERMEDIOS)

Fullan (1995, pp.157) (OISE- Toronto) define el papel del líder directivo como promotor e impulsor de cambios en las instituciones educativas, como organizaciones que aprenden, con singular atención a la implementación de las innovaciones particulares. Los líderes, deben asumir la misión, la responsabilidad directiva y la inspiración para orientar y transformar la toma de decisiones, y lograr trabajos eficientes; sin embargo, el seguidor o entrenador de una institución tiene un papel complementario, pero la innovación en su conjunto es síntesis de la colaboración entre el líder directivo y el manager de la institución.

El líder debe asumir, como activo creador de una nueva cultura, las transformaciones esperadas y tomar decisiones, que proporcionen recursos adecuados y los medios para la instrucción.

Se ha de llevar a cabo una adecuada comunicación y tener una presencia visible, así los doctores Moorehead y Nediger, (1989), quienes definen el líder como directivo eficiente, que lleva a cabo una adecuada administración y que toma decisiones responsables, planteando un clima amigable e implicando en la innovación al resto de docentes.

Los líderes evidencian un mayor nivel de colaboración, respeto por la misión y superación de los conflictos, tomando decisiones para resolver los problemas de la institución y aportar una nueva visión que permita tomar las mejores acciones responsablemente.

Leithwood y Jantzi (1990) descubren alguna destacada estrategia que los líderes directivos deben adoptar para optimizar una innovación, entre ellas: resistencia para mejorar la cultura de las instituciones educativas, adaptación de una variedad de mecanismos burocráticos para reforzar la cultura del cambio, acoger el staff de la innovación e implicarse de manera directa y frecuente en la definición de normas, valores y creencias para asumir el poder y la responsabilidad con los demás colegas, finalmente emplear símbolos para expresar los nuevos valores culturales.

Fullan (1995) p,167, propone algunas actuaciones que destacamos para que los líderes directivos asuman la responsabilidad y actúen con eficiencia mejorando las innovaciones de las instituciones. Las actuaciones que propone son:

1. Evitar la culpa y generar un pensamiento ingenioso, creativo y estimulante.
2. Focalizar en algo concreto e importante la innovación, por ejemplo, mejorar el currículo, la instrucción, etc.
3. Centrarse en lo fundamental, como la cultura profesional y afrontar prácticas audaces, tomando responsablemente algún riesgo que empodere y mejore a los miembros de la institución educativa.

4. Construir una visión en relación con las metas y los procesos de cambio, colaborando en la formulación de programas innovadores.

Un programa de innovación curricular debe tener como eje lo siguiente:

1. Asumir la mejora de la institución educativa como cambio global de la organización y completar e interrelacionar los saberes, profundizando en la cultura y la estructura de la organización.
2. Integrar y profundizar en el conocimiento transversal y en la interrelación de los contenidos formativos, mediante una metodología didáctica que asuma, adapte y mejore permanentemente los procesos de enseñanza aprendizaje.
3. Fomentar el diálogo y el encuentro permanente en las decisiones entre los líderes y el profesorado, implicándoles en la innovación y profundizar en el trabajo y clima de interacción colaborativa.
4. Los líderes y docentes generarán una comunicación adecuada, realizarán la planificación y reducirán las tareas administrativas, impulsando el desarrollo profesional de cada uno de los miembros de la institución.

Como reflexión integradora planteamos que la formación de los líderes y su compromiso con la aplicación de los programas y métodos didácticos innovadores es esencial para el éxito del propio programa, el desarrollo profesional de los docentes y la educación integral de cada estudiante.

Se proponen las siguientes decisiones:

- Adecuada concepción y mejora de los objetivos del programa.
- Aprendizaje y dominio de las competencias científico-tecnológica, digital, comunicativa, artística, matemática...
- Hemos de justificar que el programa STEAM es la gran aportación innovadora e implicar a los docentes de nuestra institución en la transformación del pensamiento y de la práctica docente, desde una nueva perspectiva global de la integración del saber, del ser, del conocer, etc.
- La aplicación de un programa innovador implica un conjunto de decisiones y la asunción de responsabilidades para todos los líderes de la institución pedagógica: directivos, intermedios, etc.

Los líderes directivos, a juicio de Peters (1987), han de asumir las siguientes responsabilidades:

- Claridad y simplicidad en la presentación de la innovación.
- Visibilidad de las medidas a tomar.
- Implicación y responsabilidad ante cada uno de los docentes, comprometidos con el programa.

- Liberarse de urgencias y centrarse en las permanentes mejoras que impliquen un elevado grado de responsabilidad.
- Actualización en las competencias clave y globales de los estudiantes desde las que construir un clima de intensa transformación que impulse la comunidad escolar, conformando la institución educativa.
- Álvarez y su equipo han formulado un nuevo modelo de clima que recogemos y les invitamos a analizar.

LIDERAZGO E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN STEAM: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DOCENTES Y ORGANIZATIVAS

LEADERSHIP AND INNOVATION IN STEAM EDUCATION: ANALYSIS OF TEACHING AND ORGANIZATIONAL EXPERIENCES

ANA MARÍA RUIZ LEO

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
anaruiz@madridsur.uned.es*

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Finalidad y objetivo general

La investigación realizada se ha focalizado en descubrir el papel de los líderes pedagógicos con énfasis en los intermedios y directivos en la identificación, adaptación, difusión y compromiso con programas innovadores y armonizados, como el STEAM, que representa la adaptación y transversalidad de procesos de enseñanza aprendizaje holísticos e interdisciplinares con especial foco en la comunicación y metalenguaje global, al trabajar el significado de la competencia artística y la interrelación y complementariedad de saberes: científicos, tecnológicos y de ingeniería que ligan a los estudiantes a un nuevo estilo de conocimiento, formulación y resolución de problemas para transformar e innovar las instituciones educativas.

Se pretende que este trabajo aplique un modelo de desarrollo profesional de líderes que fomenten una cultura de innovación y de reestructuración de las instituciones educativas con foco en la etapa de Educación Secundaria.

1.2. Contexto de la investigación

El marco de trabajo en el que se ha llevado a cabo este proceso de innovación y estudio de las concepciones y prácticas de los líderes pedagógicos y su toma de conciencia para actualizar los programas de educación e interdisciplinares, que preparen a los estudiantes en una visión holística e integrada. Se ha llevado a cabo en varias regiones: Comunidad de Madrid y Comunidad Andaluza Oriental con focos jiennense-granadino y se ha completado en interacción con un programa similar aplicado en el Principado de Asturias.

La riqueza y aplicabilidad del programa STEAM se ha asumido como innovación curricular prototípica en las regiones/comunidades, avanzándose en una línea de de-

sarrollo profesional de líderes y docentes, a fin de que la comunidad educativa realice la adecuada adaptación a cada profesional docente, en las respectivas comunidades de aprendizaje y para la formación integral de los estudiantes en una cultura innovadora.

El contexto prioritario es la etapa de Educación Secundaria en la que los docentes, como líderes pedagógicos, directivos e intermedios han participado activamente en esta investigación, así el número de las instituciones integradas supera las seis y se ha procedido al análisis de datos, atendiendo a nuevas maneras de tomar decisiones que mejoren continuamente la investigación y nos permitan alcanzar el objetivo general pretendido.

1.3. Docentes implicados

Preferentemente han participado numerosos docentes innovadores como líderes pedagógicos, completados con directivos y líderes intermedios, quienes han avanzado en una nueva manera de responder a los retos de cada uno de los estudiantes en los escenarios de los respectivos Centros de Educación Secundaria, Institutos y otros centros colaboradores.

El número total de docentes que han respondido a los cuestionarios se encuentra próximo a dos centenares, de ellos el 85% han correspondido a docentes implicados en programas STEAM, mientras que escasamente el 15% son líderes directivos e intermedios.

El conjunto de participantes atendiendo a su práctica profesional se ha conformado por: un 60% supera los 10 años de experiencia, un 20% entre 3 y 10 años y el resto menos de 3 años.

1.4. Metodología de investigación

La investigación se ha desarrollado aplicando un enfoque mixto con armonía entre las respuestas a los grupos de discusión, que han superado el 10% de la muestra, mientras que el conjunto de los profesionales que han respondido al cuestionario ha sido superior en torno a 200.

La distribución del conjunto de líderes participantes ha sido la siguiente: el 45% de ellos han correspondido a la región oriental andaluza, un 30% a la región madrileña y el resto 35% al Principado de Asturias.

Esta investigación destaca la importancia de la complementariedad metodológica siguiendo los trabajos de autores como Domínguez Garrido et al., 2018, Medina Rivilla y Huber, 2023, Gürtler y Huber, 2023, quienes destacan la riqueza de los métodos mixtos, al generar ítems relevantes y aplicar las más innovadoras actividades de enseñanza-aprendizaje, construyéndose los instrumentos pertinentes: cuestionario, conformado

por 20 ítems, que sintetizan elementos fundamentales de la formación de los líderes; el segundo instrumento de investigación ha sido generado mediante preguntas que se han aplicado en grupos de discusión y el tercero el diseño de algunas cuestiones globales, ligadas tanto a la experiencia profesional como a la naturaleza innovadora del programa STEAM y a la implicación de los participantes en la vida e instituciones de la etapa de Educación Secundaria.

1.5. Diseño del cuestionario

Se ha construido un cuestionario mediante un procedimiento de jueces expertos y consultado algún programa de inteligencia adecuado a la formación de líderes y especialmente se ha tenido en cuenta el cuestionario del doctor Leithwood y su equipo (2023), que se ha referenciado en la fundamentación teórica inicial, y completado mediante un proceso de construcción del cuestionario, con la metodología Delphi y dialogando intensamente con jueces especializados, expertos en innovación educativa y especialista en el programa STEAM.

El cuestionario elaborado se ha conformado por un conjunto de preguntas que han atendido a los parámetros siguientes:

Primero. - conocimiento y visión estratégica.

Segundo. - competencia de comunicación.

Tercero. - colaboración entre líderes y docentes.

Cuarto. - percepción del profesorado de la innovación, en sus aspectos esenciales, habiendo analizado las visiones y percepciones de los docentes de Educación Secundaria que participarían en el grupo de discusión.

Alguna idea de la confirmación de las preguntas clave, que se han recogido y que se presentarán en el anexo como esenciales a aplicar en los grupos de discusión. Se resalta en primer lugar, que se han adaptado a la experiencia, la innovación y la naturaleza del programa STEAM y en segundo lugar se ha tenido en cuenta la experiencia profesional en programas similares y sobre todo la implicación de los participantes en los climas de innovación vividos en sus centros.

Se ha procedido al estudio e interpretación de los resultados desde una doble perspectiva: cuantitativa y cualitativa.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se ha empleado para el análisis estadístico el programa 27.SPSS y el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 25 en línea con las aportaciones del profesor Flick (2015) y la visión del modelo AQD de los profesores Gürtler y Huber (2023)

en el modelo de análisis de datos cualitativos normalmente denominado AQD y que evidencia la necesaria complementariedad entre los estudios y métodos cualitativos y cuantitativos generándose un análisis de descriptores de inferencia y de toma de conciencia del valor y comprensión que la interpretación de los datos cualitativos tiene, como complemento a nuestro estudio, empleado un análisis meticuloso al conjunto de respuestas que han aportado los dos centenar de líderes pedagógicos que han respondido al mismo.

Señalamos entonces, en coherencia con la aportación del profesor Teppo (2015), el análisis de contenido de los textos de los grupos de discusión a través de la emergencia de las redes semánticas y del estudio mencionado, a fin de entender la singularidad de cada uno de los textos aportados a los grupos de discusión.

Procedemos a realizar el **análisis descriptivo exploratorio** de las respuestas obtenidas en los diferentes cuestionarios, que evidencia la profundidad y representatividad de los mismos expuestos en las tablas a continuación:

Exploración, descripción e interpretación de la información recogida.

Descripción de los ítems del cuestionario y segmentos de significado.

Indicador	Referencia
1.Valor	Comprendo el valor de las disciplinas STEAM para el futuro de nuestra sociedad.
2.Diversidad	Creo que la diversidad de perspectivas es esencial para el éxito en los campos STEAM.
3.Conocimiento	Valoro el conocimiento de los profesionales y educadores STEAM.
4.Escucha Activa	Escucho activamente las preocupaciones de los miembros del equipo del proyecto STEAM.
5.Comunicación	Me comunico de manera clara y efectiva al apoyar iniciativas STEAM.
6.Empatía	Soy capaz de ponerme en el lugar de los demás para comprender sus desafíos en un contexto STEAM.
7.Colaboración	Trabajo bien en equipo, colaborando eficazmente con otros colegas en proyectos STEAM.
8.Inclusión	Promuevo la participación de todos en STEAM, independientemente de su origen o identidad.
9.Conciencia	Soy consciente de los sesgos que pueden afectar la participación en STEAM.
10. Equidad	Me esfuerzo por crear un entorno para que todo el profesorado tenga las mismas oportunidades en STEAM.
11.Competencias	Evidencio una adecuada competencia para realizar la inclusión de iniciativas en el uso del STEAM.
12.Desarrollo profesional	Creo que las habilidades en STEAM se pueden desarrollar a través del esfuerzo y el aprendizaje.

13.Curiosidad	Muestro curiosidad y me aplico con entusiasmo por aprender más sobre STEAM.
14.Apertura	Estoy abierto a recibir comentarios para mejorar mi apoyo a STEAM.
15.Red de apoyo	Utilizo mis conexiones para apoyar a las personas involucradas con STEAM.
16.Ayuda	Ayudo con tareas prácticas para facilitar el éxito de iniciativas STEAM.
17.Defensa	Defiendo activamente la educación STEAM dentro y fuera de las instituciones educativas
18.Visibilidad	Contribuyo a dar visibilidad a los logros de participantes en proyectos STEAM.
19.Clima	Me esfuerzo por crear un ambiente de trabajo positivo, apoyo a miembros de equipos STEAM.
20.Aprendizaje STEAM	Busco activamente oportunidades para aprender sobre temas de equidad e inclusión en STEAM.

Valores de las respuestas:

1 Totalmente en desacuerdo
2 Poco de acuerdo
3 De acuerdo
4 Muy de acuerdo

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA

ANALYSIS OF APPLIED RESEARCH RESULTS

ANTONIO MEDINA RIVILLA Y EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
amedina@edu.uned.es emilioa@gijon.uned.es*

1. RESULTADOS

Los resultados generales pueden verse en la siguiente tabla

Pregunta	1.Totalmente en desacuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	Total general
1.Valor	1,7%	6,1%	41,4%	50,8%	100,0%
2.Diversidad Esencial		2,8%	44,8%	52,5%	100,0%
3.Conocimiento Valioso		6,6%	45,3%	48,1%	100,0%
4.Escucha Activa	9,4%	16,6%	32,0%	42,0%	100,0%
5.Comunicación Clara	2,2%	26,5%	34,8%	36,5%	100,0%
6.Empatía	1,7%	6,6%	58,6%	33,1%	100,0%
7.Colaboración Efectiva	0,6%	14,4%	58,0%	27,1%	100,0%
8.Inclusión Universal	0,6%	11,7%	53,9%	33,9%	100,0%
9.Conciencia Sesgos	1,1%	13,8%	65,2%	19,9%	100,0%
10.Igualdad Oportunidades	1,7%	18,8%	60,2%	19,3%	100,0%
11.Competencia Inclusión	1,1%	11,6%	64,6%	22,7%	100,0%
12.Crecimiento Habilidades	5,6%	1,7%	62,2%	30,6%	100,0%
13.Curiosidad Entusiasmo	4,4%	11,7%	61,7%	22,2%	100,0%
14.Apertura Retroalimentación	2,2%	7,2%	58,6%	32,0%	100,0%
15.Red Apoyo	2,8%	14,9%	57,5%	24,9%	100,0%
16.Ayuda Práctica	2,2%	21,5%	45,9%	30,4%	100,0%
17.Defensa	3,3%	19,3%	48,1%	29,3%	100,0%
18.Visibilidad Logros	1,7%	21,5%	45,3%	31,5%	100,0%
19.Ambiente Positivo	1,7%	10,5%	57,5%	30,4%	100,0%
20.Aprendizaje Equidad	1,1%	15,5%	50,8%	32,6%	100,0%
Total general	2,2%	13,0%	52,3%	32,5%	100,0%

A nivel global, los datos muestran una valoración notablemente positiva de las funciones del liderazgo pedagógico, en especial en lo referente a la colaboración, la motivación y la orientación a la innovación. Aunque se aprecian diferencias regionales en la implementación del modelo STEAM, existe un consenso general sobre la necesidad de fortalecer la formación continua y el acompañamiento a los líderes intermedios. Los resultados sugieren que, allí donde las redes de apoyo y colaboración están más consolidadas, se logran mayores avances en prácticas innovadoras y mejora de la calidad educativa.

Principado de Asturias

Pregunta	1.Totalmente en desacuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	Total general
1.Valor		4,9%	57,4%	37,7%	100,0%
2.Diversidad Esencial			70,5%	29,5%	100,0%
3.Conocimiento Valioso		4,9%	65,6%	29,5%	100,0%
4.Escucha Activa	8,2%	18,0%	45,9%	27,9%	100,0%
5.Comunicación Clara		31,1%	52,5%	16,4%	100,0%
6.Empatía		6,6%	65,6%	27,9%	100,0%
7.Colaboración Efectiva		18,0%	65,6%	16,4%	100,0%
8.Inclusión Universal		8,2%	67,2%	24,6%	100,0%
9.Conciencia Sesgos		11,5%	72,1%	16,4%	100,0%
10.Igualdad Oportunidades		16,4%	68,9%	14,8%	100,0%
11.Competencia Inclusión		11,5%	67,2%	21,3%	100,0%
12.Crecimiento Habilidades	8,2%		70,5%	21,3%	100,0%
13.Curiosidad Entusiasmo	3,3%	6,6%	72,1%	18,0%	100,0%
14.Apertura Retroalimentación		3,3%	70,5%	26,2%	100,0%
15.Red Apoyo		16,4%	59,0%	24,6%	100,0%
16.Ayuda Práctica		26,2%	42,6%	31,1%	100,0%
17.Defensa		27,9%	47,5%	24,6%	100,0%
18.Visibilidad Logros		26,2%	44,3%	29,5%	100,0%
19.Ambiente Positivo		16,4%	57,4%	26,2%	100,0%
20.Aprendizaje Equidad		14,8%	55,7%	29,5%	100,0%
Total general	1,0%	13,4%	60,9%	24,7%	100,0%

En el Principado de Asturias, los indicadores alcanzan valores muy próximos a la media global, destacando la implicación de los líderes intermedios en la planificación y evaluación de los procesos educativos. Es relevante el énfasis en la armonía emocional y en la creación de climas de trabajo positivos, aspectos valorados de forma muy alta por los participantes. Este contexto evidencia una buena predisposición para adoptar

prácticas innovadoras, aunque todavía se perciben reticencias en el uso intensivo de datos para la toma de decisiones.

Granada

Pregunta	1.Totalmente en desacuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	Total general
1.Valor	6,0%	14,0%	34,0%	46,0%	100,0%
2.Diversidad Esencial		8,0%	42,0%	50,0%	100,0%
3.Conocimiento Valioso		14,0%	42,0%	44,0%	100,0%
4.Escucha Activa	18,0%	28,0%	30,0%	24,0%	100,0%
5.Comunicación Clara	8,0%	42,0%	40,0%	10,0%	100,0%
6.Empatía	6,0%	12,0%	40,0%	42,0%	100,0%
7.Colaboración Efectiva	2,0%	12,0%	46,0%	40,0%	100,0%
8.Inclusión Universal	2,0%	20,4%	34,7%	42,9%	100,0%
9.Conciencia Sesgos	4,0%	34,0%	42,0%	20,0%	100,0%
10.Igualdad Oportunidades	6,0%	36,0%	32,0%	26,0%	100,0%
11.Competencia Inclusión	4,0%	18,0%	54,0%	24,0%	100,0%
12.Crecimiento Habilidades	4,1%	6,1%	38,8%	51,0%	100,0%
13.Curiosidad Entusiasmo	6,1%	30,6%	38,8%	24,5%	100,0%
14.Apertura Retroalimentación	8,0%	14,0%	36,0%	42,0%	100,0%
15.Red Apoyo	10,0%	26,0%	38,0%	26,0%	100,0%
16.Ayuda Práctica	8,0%	30,0%	38,0%	24,0%	100,0%
17.Defensa	12,0%	16,0%	44,0%	28,0%	100,0%
18.Visibilidad Logros	6,0%	28,0%	36,0%	30,0%	100,0%
19.Ambiente Positivo	6,0%	8,0%	50,0%	36,0%	100,0%
20.Aprendizaje Equidad	4,0%	20,0%	42,0%	34,0%	100,0%
Total general	6,0%	20,9%	39,9%	33,2%	100,0%

Granada ha mostrado una mayor inclinación hacia la innovación metodológica y el uso de herramientas digitales en el marco STEAM, destacando índices ligeramente superiores en colaboración docente y en la implicación en actividades interdisciplinarias. Esto se relaciona, en parte, con el dinamismo de la ciudad universitaria y con la presencia de redes educativas que impulsan proyectos de innovación escolar. Los líderes intermedios en Granada tienden a expresar un nivel de confianza más elevado en la toma de decisiones basadas en datos y evidencias.

Jaén

Pregunta	1.Total- mente en desacuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	Total general
1.Valor		5,0%	75,0%	20,0%	100,0%
2.Diversidad Esencial		5,0%	75,0%	20,0%	100,0%
3.Conocimiento Valioso			50,0%	50,0%	100,0%
4.Escucha Activa			60,0%	40,0%	100,0%
5.Comunicación Clara			40,0%	60,0%	100,0%
6.Empatía	5,0%	55,0%	40,0%		100,0%
7.Colaboración Efectiva	10,0%	45,0%	45,0%		100,0%
8.Inclusión Universal			50,0%	50,0%	100,0%
9.Conciencia Sesgos			70,0%	30,0%	100,0%
10.Igualdad Oportunidades	5,0%	75,0%	20,0%		100,0%
11.Competencia Inclusión	5,0%	80,0%	15,0%		100,0%
12.Crecimiento Habilidades			65,0%	35,0%	100,0%
13.Curiosidad Entusiasmo	5,0%	65,0%	30,0%		100,0%
14.Apertura Retroalimentación	5,0%	70,0%	25,0%		100,0%
15.Red Apoyo	5,0%	85,0%	10,0%		100,0%
16.Ayuda Práctica			75,0%	25,0%	100,0%
17.Defensa			55,0%	45,0%	100,0%
18.Visibilidad Logros	5,0%	65,0%	30,0%		100,0%
19.Ambiente Positivo	5,0%	70,0%	25,0%		100,0%
20.Aprendizaje Equidad	10,0%	60,0%	30,0%		100,0%
Total general		3,5%	64,3%	32,3%	100,0%

Jaén, por su parte, presenta resultados más contenidos, sobre todo en indicadores vinculados a la implantación de prácticas innovadoras y a la integración transversal de disciplinas STEAM. Aunque se observa un interés creciente en la innovación educativa, los datos revelan cierta prudencia por parte de los líderes intermedios a la hora de introducir cambios profundos en metodologías y programas. Sin embargo, Jaén destaca por valores elevados en cohesión del equipo docente y en la creación de climas de trabajo armónicos, lo cual constituye una sólida base para futuras transformaciones. Estas diferencias sugieren que, mientras Granada avanza con más decisión en la adopción de metodologías innovadoras, Jaén consolida una cultura organizativa basada en la cohesión y la estabilidad, lo que puede representar un contexto favorable para iniciar progresivamente cambios más estructurales en el futuro.

Madrid

Pregunta	1.Total- mente en desacuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	Total general
1.Valor			16,0%	84,0%	100,0%
2.Diversidad Esencial			4,0%	96,0%	100,0%
3.Conocimiento Valioso		4,0%	22,0%	74,0%	100,0%
4.Escucha Activa	6,0%	10,0%	6,0%	78,0%	100,0%
5.Comunicación Clara		16,0%	6,0%	78,0%	100,0%
6.Empatía		2,0%	70,0%	28,0%	100,0%
7.Colaboración Efectiva		14,0%	66,0%	20,0%	100,0%
8.Inclusión Universal		12,0%	58,0%	30,0%	100,0%
9.Conciencia Sesgos		2,0%	78,0%	20,0%	100,0%
10.Igualdad Oportunidades		10,0%	72,0%	18,0%	100,0%
11.Competencia Inclusión		8,0%	66,0%	26,0%	100,0%
12.Crecimiento Habilidades	6,0%		74,0%	20,0%	100,0%
13.Curiosidad Entusiasmo	6,0%	2,0%	70,0%	22,0%	100,0%
14.Apertura Retroalimentación		6,0%	62,0%	32,0%	100,0%
15.Red Apoyo		6,0%	64,0%	30,0%	100,0%
16.Ayuda Práctica		16,0%	46,0%	38,0%	100,0%
17.Defensa		20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
18.Visibilidad Logros		16,0%	48,0%	36,0%	100,0%
19.Ambiente Positivo		8,0%	60,0%	32,0%	100,0%
20.Aprendizaje Equidad		14,0%	50,0%	36,0%	100,0%
Total general	0,9%	8,3%	49,4%	41,4%	100,0%

En Madrid, se ha observado una notable inclinación hacia la innovación metodológica y la integración de herramientas digitales en la enseñanza STEAM. Esto se evidencia en un incremento de la colaboración docente y la participación en proyectos interdisciplinarios, superando a otras regiones.

Una de las razones clave para este avance es la alta concentración de universidades y redes educativas en la capital, que fomentan activamente iniciativas y programas de innovación educativa. Además, los líderes de equipos en Madrid demuestran una confianza elevada en la toma de decisiones, basándose en el análisis de datos y la evidencia. Esta sinergia entre recursos educativos y liderazgo proactivo consolida a Madrid como un referente en el desarrollo de la educación STEAM.

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE DATOS EMERGIDO DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

ANALYSIS AND PROCESSING OF DATA OBTAINED FROM THE INSTRUMENTS APPLIED

MARÍA C. MEDINA DOMÍNGUEZ Y EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
tatinamedina@invi.uned.es emilioa@gijon.uned.es*

A nivel global, los datos muestran una valoración notablemente positiva de las funciones del liderazgo pedagógico, en especial en lo referente a la colaboración, la motivación y la orientación a la innovación. Aunque se aprecian diferencias regionales en la implementación del modelo STEAM, existe un consenso general sobre la necesidad de fortalecer la formación continua y el acompañamiento a los líderes intermedios. Los resultados sugieren que, allí donde las redes de apoyo y colaboración están más consolidadas, se logran mayores avances en prácticas innovadoras y mejora de la calidad educativa.

Principado de Asturias

Pregunta	Media
1. Valor	3,33
2. Diversidad Esencial	3,30
3. Conocimiento Valioso	3,25
4. Escucha Activa	2,93
5. Comunicación Clara	2,85
6. Empatía	3,21
7. Colaboración Efectiva	2,98
8. Inclusión Universal	3,16
9. Conciencia Sesgos	3,05
10. Igualdad Oportunidades	2,98
11. Competencia Inclusión	3,10
12. Crecimiento Habilidades	3,05
13. Curiosidad Entusiasmo	3,05
14. Apertura Retroalimentación	3,23

15.Red Apoyo	3,08
16.Ayuda Práctica	3,05
17.Defensa	2,97
18.Visibilidad Logros	3,03
19.Ambiente Positivo	3,10
20.Aprendizaje Equidad	3,15

En el Principado de Asturias, los resultados muestran estabilidad y coherencia, con medias en la franja de 4,00–4,20 en la mayoría de ítems. El dominio **SLSD** revela un alto sentido de compromiso, alcanzando valores próximos a 4,20 en el ítem 4, lo cual refleja expectativas elevadas sobre el desempeño docente. En **SLDP**, los indicadores son similares a los de Granada, situándose alrededor de 4,00 en ítems 6 y 7, lo que evidencia compromiso con el desarrollo profesional y la innovación, aunque con cierta prudencia. En el dominio **SEDO**, Asturias muestra valores sólidos, especialmente en el trabajo colaborativo (ítem 12), con medias próximas a 4,15. Sin embargo, en el dominio **SLP**, el uso de datos para la mejora instruccional (ítem 21) alcanza medias algo más moderadas ($\approx 4,00$), lo que indica margen de crecimiento en la consolidación de prácticas basadas en evidencia.

Granada

Pregunta	Media
1.Valor	3,20
2.Diversidad Esencial	3,42
3.Conocimiento Valioso	3,30
4.Escucha Activa	2,60
5.Comunicación Clara	2,52
6.Empatía	3,18
7.Colaboración Efectiva	3,24
8.Inclusión Universal	3,18
9.Conciencia Sesgos	2,78
10.Igualdad Oportunidades	2,78
11.Competencia Inclusión	2,98
12.Crecimiento Habilidades	3,37
13.Curiosidad Entusiasmo	2,82
14.Apertura Retroalimentación	3,12
15.Red Apoyo	2,80
16.Ayuda Práctica	2,78

17.Defensa	2,88
18.Visibilidad Logros	2,90
19.Ambiente Positivo	3,16
20.Aprendizaje Equidad	3,06

En Granada, los datos indican medias comparables a la media global o incluso algo superiores en ciertos dominios. En el dominio **SLSD**, el ítem 4 alcanza valores cercanos a 4,25, reflejando una alta exigencia y compromiso con la excelencia educativa. En **SLDP**, Granada destaca sobre Jaén con valores ligeramente más altos ($\approx 4,00$ – $4,10$ en ítems 6 y 7), lo que evidencia mayor dinamismo y predisposición hacia nuevas prácticas pedagógicas. En el dominio **SEDO**, Granada muestra sólidos indicadores en el fomento de la colaboración docente, con medias cercanas a 4,20. En **SLP**, los líderes granadinos presentan buena disposición para trabajar con datos y evidencias ($\approx 4,10$ – $4,20$ en ítem 21), revelando un liderazgo más orientado a la innovación y el análisis pedagógico.

Jaén

Pregunta	Media
1.Valor	3,15
2.Diversidad Esencial	3,15
3.Conocimiento Valioso	3,50
4.Escucha Activa	3,40
5.Comunicación Clara	3,60
6.Empatía	3,35
7.Colaboración Efectiva	3,35
8.Inclusión Universal	3,50
9.Conciencia Sesgos	3,30
10.Igualdad Oportunidades	3,15
11.Competencia Inclusión	3,10
12.Crecimiento Habilidades	3,35
13.Curiosidad Entusiasmo	3,25
14.Apertura Retroalimentación	3,20
15.Red Apoyo	3,05
16.Ayuda Práctica	3,25
17.Defensa	3,45
18.Visibilidad Logros	3,25
19.Ambiente Positivo	3,20
20.Aprendizaje Equidad	3,20

En la provincia de Jaén, los resultados muestran medias moderadas, ligeramente por debajo de la media global en algunos dominios. En el dominio **SLSD**, aunque los líderes expresan compromiso con altos estándares, se percibe cierta contención, situándose alrededor de medias de 4,10–4,20 en ítem 4, algo más bajas que en Madrid. En el dominio **SLDP**, tanto el ítem 6 como el 7 presentan valores medios alrededor de 3,80–3,90, lo que sugiere que, aunque existe voluntad de innovación, aún falta consolidar dinámicas regulares de impulso creativo y acompañamiento docente. No obstante, Jaén obtiene puntuaciones relativamente buenas en **SEDO**, especialmente en el trabajo colaborativo (ítem 12), donde se aprecia cohesión del equipo docente, si bien algo más centrada en mantener la estabilidad que en promover cambios profundos. En el dominio **SLP**, las puntuaciones en el uso de datos (ítem 21) rondan valores de 4,00, revelando interés incipiente en utilizar evidencia para mejorar las prácticas educativas.

Madrid

Pregunta	Media
1. Valor	3,84
2. Diversidad Esencial	3,96
3. Conocimiento Valioso	3,70
4. Escucha Activa	3,56
5. Comunicación Clara	3,62
6. Empatía	3,26
7. Colaboración Efectiva	3,06
8. Inclusión Universal	3,18
9. Conciencia Sesgos	3,18
10. Igualdad Oportunidades	3,08
11. Competencia Inclusión	3,18
12. Crecimiento Habilidades	3,08
13. Curiosidad Entusiasmo	3,08
14. Apertura Retroalimentación	3,26
15. Red Apoyo	3,24
16. Ayuda Práctica	3,22
17. Defensa	3,10
18. Visibilidad Logros	3,20
19. Ambiente Positivo	3,24
20. Aprendizaje Equidad	3,22

En la Comunidad de Madrid se observan valores medios elevados en prácticamente todos los dominios del liderazgo pedagógico. Particularmente en el dominio **Settling Directions (SLSD)**, los líderes madrileños destacan por puntuar por encima de la media global en el ítem 4), lo que revela una cultura institucional exigente y orientada a la excelencia. En el dominio **Building Relationships and Developing People (SLDP)**, tanto el ítem 6 (“Impulsar y considerar nuevas ideas para la enseñanza”) como el ítem 7 (“Modelo para un nivel superior de práctica profesional”) muestran medias superiores al global ($\approx 4,03$), reflejando un liderazgo comprometido con la innovación metodológica y con el acompañamiento profesional del profesorado. Madrid también presenta puntuaciones altas en el dominio **SEDO**, donde el ítem 12 (“Impulsar el trabajo colaborativo entre el staff”) es especialmente valorado, lo que coincide con la percepción de un entorno altamente cooperativo y proactivo en sus instituciones educativas. En el dominio **SLP**, destaca el uso eficaz de los datos para la mejora educativa, con el ítem 21 alcanzando medias próximas o superiores a 4,25, evidenciando una marcada orientación hacia la toma de decisiones basadas en evidencias.

Síntesis integradora

A nivel global, los resultados ponen de manifiesto que los líderes pedagógicos, tanto directivos como intermedios, muestran un compromiso notable con la excelencia educativa y la innovación. La media general de los ítems analizados se sitúa entre **4,00 y 4,25**, destacando especialmente el dominio de **Settling Directions (SLSD)**, lo que refleja la importancia que se concede a mantener altas expectativas en el trabajo docente. Aunque existen diferencias territoriales, se percibe una tendencia convergente hacia el desarrollo de un liderazgo pedagógico más colaborativo y orientado a la mejora continua. En conjunto, estos datos evidencian la necesidad de seguir profundizando en la formación específica de los líderes pedagógicos, especialmente en el manejo de datos, la gestión de la innovación y la consolidación de climas organizativos que favorezcan la creatividad y la implicación activa de toda la comunidad educativa.

ANÁLISIS DE CONTENIDO (GRUPOS DE DISCUSIÓN) Y CONCLUSIONES

CONTENT ANALYSIS (FOCUS GROUPS) AND CONCLUSION

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI Y ANTONIO MEDINA RIVILLA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
amedina@edu.uned.es emilioa@gijon.uned.es*

1. ANÁLISIS DE CONTENIDO (GRUPOS DE DISCUSIÓN)

Se elaboró un protocolo orientador de las preguntas, que se han trabajado con los grupos de discusión, facilitando a cada participante el conjunto de aspectos a considerar tomando como referencia los ítems del cuestionario. Estas preguntas abiertas han favorecido el diálogo entre los participantes y facilitado el trabajo del investigador implicado.

A continuación, se presentan las cuestiones planteadas:

- ¿Considera que el liderazgo efectivo en el desarrollo de un Programa STEAM requiere una sólida base de conocimientos para el desempeño y desarrollo del mismo?
- Habilidades de liderazgo y gestión del programa innovador.
- Apoyo y colaboración de los líderes en su aplicación y desarrollo.
- Percepción del profesorado e impacto de la innovación formativa.
- Promoción de la equidad e inclusión mediante este programa.
- Percepción del profesora e impacto de la innovación formativa.
- Promoción de la equidad e inclusión mediante este programa.
- Desarrollo profesional y compromiso de los líderes ¿qué acciones promueven los directivos y los líderes intermedios para propiciar un adecuado desarrollo profesional del profesorado implicado en el programa?
- Tareas más destacadas e impacto innovador de los líderes.

Las aportaciones de los participantes en los grupos de discusión han coincidido en destacar algunas cualidades y tareas prioritarias, que han de asumir, compartir los líderes directivos e intermedios para optimizar la potencialidad innovadora del Programa STEAM, asumiendo las amplias y continuas tareas que comporta la naturaleza

innovadora, interdisciplinar y de atención a la igualdad y reconocimiento de todas las personas implicadas en el programa, para aplicar y optimizar la Formación integral y profesional de los estudiantes jóvenes, con énfasis en la etapa de Educación Secundaria.

En este escenario se consolida el papel impulsor y motivador de los líderes, así como su dedicación al desarrollo del Programa y a los procesos didáctico-interdisciplinarios esenciales.

Se explicita la singular capacitación los líderes pedagógicos, quienes afirman:

“La fase previa a la aplicación del Programa en nuestra institución, ha consistido en un proceso de actualización en los contenidos y metodologías de naturaleza interdisciplinar y científico-artístico que caracteriza la génesis y generalización este programa y situación dialéctico innovadora” (D.2.)

“Decidimos asumir el reto, como comunidad educativa y profundizar, como claustro y grupo en el diseño y adaptación del programa impulsando la comunicación y la escucha activa” (D.7.)

“Hemos profundizado como claustro, con la visión holística de la institución en el clima y cultura necesaria para entender y compartir el gran reto del programa” (D.8.)

Las numerosas intervenciones grabadas y evaluadas, mediante el proceso de análisis de contenido, singularmente de la finalidad, metodología – sistemas procedimentales integrados y especial colaboración entre líderes intermedios y los pedagógicos, nos permiten inferir que: el entusiasmo, curiosidad, escucha activa y defensa del saber integrado, interdisciplinar y holístico y que ha caracterizado la planificación, explicación y valoración compartida del programa en la totalidad de la institución.

La complementariedad de los textos grabados en diversos grupos evidencia el papel del liderazgo, como estilo y toma de conciencia de su significado relevante, aún más destacado en las instituciones de educación secundaria, dada su oportunidad en la etapa central de formación y la actualización de docentes y estudiantes para afianzar un pensamiento holístico interdisciplinar, aplicado con una conciencia interdisciplinar, ético-indagadora, exportando al sistema educativo y a sus principales protagonistas una visión creativa y en armonía con los retos de una ecología sostenible y una visión educativa de las ciencias experimentales en armonía con la formación artística y el desarrollo de metalenguajes emergentes.

Aspectos para la complementariedad de resultados y hallazgos cualitativo-cuantitativos.

Destacan los participantes, la necesidad de una amplia base de conocimientos que impulse a los líderes directivos intermedios al desarrollo eficiente en la aplicación del programa STEAM, que alcanza la más elevada puntuación en los respectivos ítems

del cuestionario, con singular reconocimiento al valor del saber propio en y desde la visión interdisciplinar, la comprensión de las tendencias y la perspectiva estratégica en el propio programa.

En esta reciprocidad se subraya el dominio de las habilidades en comunicación, motivación, cooperación, gestión de proyectos y adaptabilidad que se confirman con la más elevada puntuación en los ítems análogos, especialmente la propia comunicación, la escucha activa, el crecimiento en las habilidades y valor didáctico, en las que la puntuación más repetida y valorada en el cuestionario es de 4 – máxima, seguida del valor 3.

Las respuestas más coincidentes en los grupos de discusión se han centrado en la relevancia del “apoyo y colaboración” de los líderes, singularmente directivos e intermedios, en la implantación y eficiencia del proyecto STEAM; esta realidad valorativa coincide con la otorgada en los respectivos ítems en el cuestionario lo que evidencia el avance permanente del liderazgo para impulsar la motivación y colaboración de los líderes pedagógicos – docentes esenciales para el desempeño del programa y la toma de decisiones en y desde una cultura basada en la cooperación y el entusiasmo confirmada, asimismo, en el primer ítem del cuestionario dedicado al valor didáctico proyectado en la formación de docentes y estudiantes participantes.

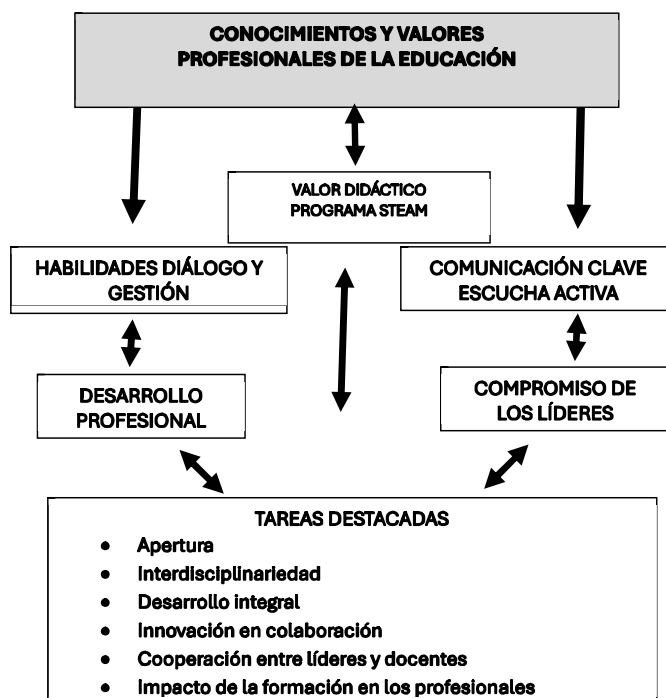


Figura 5. Red semántica emergente de las aportaciones de los participantes

La cuestión central para el éxito del programa ha sido, a juicio de los líderes y docentes de los grupos de discusión, la percepción positiva y el impacto del programa en la cultura de innovación del centro que ha caracterizado a las instituciones de educación secundaria implicadas en esta investigación. Se evidencia un intenso desempeño del programa STEAM que a su vez es altamente valorado por las instituciones implicadas, con especial colaboración, impulso y respeto a la diversidad de perspectivas, así como al impulso de la igualdad educativa entre todo el alumnado de las organizaciones educativas concurrentes.

Se confirma el valor y la promoción de la equidad e inclusión educativa a las que ha contribuido eficientemente el programa de innovación. A modo de ejemplo solo un 2% de los líderes pedagógicos que respondieron al cuestionario le dieron la puntuación mínima, lo que representa una elevada consideración e impacto del programa en las cualidades formativas aludidas.

Finalmente, las frases más relevantes y consistentes en los grupos de discusión, han coincidido en reconocer que el desarrollo del programa ha mejorado la identidad profesional y el compromiso de los líderes con la cultura y el clima de innovación emergido de la aplicación del proyecto. Asimismo, se evidencia el entusiasmo y la curiosidad como cualidades altamente reconocidas por el conjunto de docentes que respondieron al cuestionario; siendo valoradas en su mayoría con la máxima puntuación.

2. CONCLUSIONES

La investigación confirma que el liderazgo pedagógico, tanto en sus niveles directivos como intermedios, desempeña un papel esencial en la implantación y sostenibilidad de programas innovadores como STEAM en Educación Secundaria. Los datos evidencian que, a pesar de las diferencias entre comunidades autónomas, existe una tendencia convergente hacia el fortalecimiento de un liderazgo más colaborativo, empático y orientado a la mejora continua.

Destaca de manera especial la importancia que adquiere el liderazgo intermedio como nexo entre la dirección de los centros y el profesorado de aula. Este liderazgo intermedio se perfila como clave para impulsar procesos de innovación, para favorecer entornos de trabajo basados en la confianza mutua y para traducir las políticas educativas en prácticas efectivas en el día a día escolar. Por otro lado, se constata la necesidad de reforzar la formación continua de los líderes pedagógicos, dotándoles de herramientas específicas en análisis de datos, toma de decisiones basadas en evidencia y estrategias para la gestión emocional de los equipos. Esto permitirá afrontar los retos de una educación en permanente transformación, en la que los principios STEAM se integran como pieza fundamental para preparar al alumnado en competencias esenciales del siglo XXI.

También se destaca la importancia del liderazgo intermedio y distribuido para el desarrollo de programas STEAM innovadores y sostenibles como base para la adecuación del clima y la cultura de las instituciones educativas en momentos de cambio. En este contexto cabe indicar que la función del liderazgo en las organizaciones establece las bases para generar una conciencia de equidad, ecosostenibilidad e interdisciplinariedad esenciales para el desarrollo de las competencias personales, profesionales, institucionales y comunitarias.

La complementariedad de los métodos aplicados, singularmente el diseño del cuestionario “ad hoc”, la selección de las preguntas y su adaptación a los grupos de discusión de experto y líderes institucionales e intermedios. Por tanto, la investigación muestra una estrecha interdependencia entre la calidad del programa STEAM y su adaptación a las diferentes regiones geográficas que configura la muestra de este estudio.

También se destaca la oportunidad de diferenciar los aspectos más valorados por los líderes pedagógicos y que se corresponde a los indicadores asociados a la valoración, igualdad, interdisciplinariedad y formación en competencias. De cara al futuro, se vislumbran varias líneas de trabajo prioritarias. En primer lugar, la consolidación de redes de colaboración interterritoriales, que permitan compartir buenas prácticas y superar desigualdades regionales en la implementación de programas innovadores. En segundo lugar, será crucial promover investigaciones longitudinales que midan el impacto real del liderazgo pedagógico en los resultados académicos y en la mejora de los climas escolares.

Finalmente, resulta imprescindible continuar avanzando hacia un liderazgo pedagógico transformador, capaz de afrontar los retos derivados de la globalización, la digitalización, la sostenibilidad y la diversidad cultural. Esto exige líderes educativos con visión sistémica, compromiso ético y competencias sólidas para construir comunidades educativas resilientes, inclusivas y comprometidas con la innovación y el desarrollo integral del alumnado.

REFERENCIAS CAPÍTULO 5

- Álvarez, E., Rodríguez, C., & Martín, A. (2021). *Estrategias de innovación educativa en entornos digitales*. Universidad de Oviedo.
- Asociación Americana de Robótica y Tecnología - AAROBOTEC. (2020). *Herramientas de evaluación para el término de la evaluación STEM*. Laboratorio Digital STEM.
- Baldacci, M. (2021). La competencia en la educación escolar. En M. C. Domínguez, E. López-Gómez, & M. L. Caheiro (Coords.), *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (pp. 19-28). Dykinson.
- Calatayud-Requena, L., Guardado-Juan, M., & Monsalve-Lorente, L. (2023). ICT in the university environment: Twitch and Instagram as learning tools. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(1), 70-75.
- Cantón Mayo, I. (2023). *Docencia universitaria en tiempos de cambio: Innovación y retos*. Editorial Síntesis.
- CIOIE. (2023). *Memoria anual de actividades 2023*. Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO.
- Domínguez, M. C., López-Gómez, E., & Cacheiro, M. L. (Coords.). (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Dykinson.
- Domínguez, M. C., Medina, M., González-Fernández, R., & López-Gómez, E. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la atención a la diversidad educativa*. UNED.
- Gairín Sallán, J. (2024). Dirección y liderazgo: ¿Dos caras de una misma moneda? Dilemas y retos. En *Gestión educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación*. [Editorial pendiente].
- Gento, S., González-Fernández, R., & López-Gómez, E. (2022). Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 193-209. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-07>.
- 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 Educación*, 39, 207-228.

- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B., & Gento, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluados. *Revista de Educación*, 394, 39-65.
- Gürtler, L., & Huber, S. G. (2023). *School leadership and educational change in Europe*. Springer.
- Huber, G. L., & Rivilla, A. M. (Eds.). (2023). *Identidades migrantes y formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronteriza*. Editorial Universitas.
- Jagger, P. (2005). *Forest income and rural livelihoods in Malawi* [Tesis doctoral, University of California, Berkeley].
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.316>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280. <https://doi.org/10.1080/0924345900010402>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2018). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 38(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1418527>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2023). *Leadership in education: New perspectives and practices*. Routledge.
- 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>
- LiveScience. (2014, May 15). How the brain processes language. <https://www.livescience.com/45642-how-brain-processes-language.html>
- Medina Rivilla, A. (2023). *Innovación educativa y formación docente en contextos digitales*. Editorial Síntesis.
- Medina, A. M., & Bohari, P. (2025). *Innovación didáctica: Desarrollo curricular para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Universitas Internacional, S.L.
- Medina Revilla, A., Casado Gómez, A. I., Domínguez Garrido, C., Fernández Aguirre, M. R., García González, P., Gómez Díaz, R. M., & Gutiérrez Carballo, F.(2023). *Formación en las competencias, modelos y métodos didácticos innovadores*. Universitas. UNED
- Nava, M. V., Huerter'O Delgado, M. L., & Carro Martínez, N. (2020). El liderazgo y la gestión escolar: Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 85-103.
- Paredes, M. (2018). *Desarrollo profesional docente en la educación superior*. Fondo Editorial PUCP.
- Pastor, C. (2018). *Evaluación educativa y mejora continua*. Editorial Graó.
- Pérez, L., Rodríguez, M., & Gómez, J. (2023). *Aprendizaje cooperativo y competencias digitales en la educación superior*. Editorial Síntesis.
- Santillán-Aguirre, P., Jaramillo-Moyano, E., Santos-Poveda, R., & Hernández-Andrade, L. (2022). Fab-Lab (STEAM) as a resource for meaningful learning in

- higher education. *NeuroQuantology*, 20(13), 797-805. <https://doi.org/10.14704/nq.2022.20.9.NQ88102>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (2009). Learning communities and the quest for quality. *New Directions for Teaching and Learning*, 2009(127), 27-37. <https://doi.org/10.1002/tl.356>
- Teppo, T. (2015). Institutional logics in management studies: A review and synthesis. *Journal of Management Studies*, 52(4), 690-725. <https://doi.org/10.1111/joms.12125>
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 1072-1086.

CAPÍTULO 6

MODELOS HÍBRIDOS Y ECOSISTEMAS DIGITALES: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PERSONALIZADA EN LA ERA POSTDIGITAL

HYBRID MODELS AND DIGITAL ECOSYSTEMS: TOWARDS INCLUSIVE AND PERSONALISED EDUCATION IN THE POSTDIGITAL ERA

MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO (COORD.)

*Universidad de Granada
ncampos@ugr.es*

CONTEXTUALIZACIÓN:

En un escenario educativo marcado por la transformación constante, la expansión de lo digital ha dejado de ser una tendencia emergente para consolidarse como una realidad estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La era postdigital nos sitúa ante la necesidad de repensar las metodologías tradicionales y abrazar modelos híbridos que integren lo presencial y lo virtual, en busca de una educación más inclusiva, personalizada y conectada con las demandas del siglo XXI. Esta nueva configuración exige, además, una reflexión profunda sobre el papel de la tecnología como herramienta para la equidad, la participación activa y el desarrollo de competencias globales.

En esta línea, las cinco ponencias que conforman este trabajo abordan, desde distintas perspectivas, experiencias y estudios sobre prácticas educativas inclusivas potenciadas por las tecnologías digitales. La primera de ellas explora el aprendizaje colaborativo intercultural a través de una experiencia COIL en la Universidad de Granada, que permite el desarrollo de competencias globales en entornos virtuales. La segunda presenta un proyecto de enseñanza virtual en contextos STEAM en Educación Primaria, con especial atención al fomento de la alfabetización digital y la participación femenina en estas áreas. A continuación, se examinan las TIC como recurso inclusivo para la mejora de la competencia lectora en alumnado en riesgo de exclusión, destacando el valor de formatos digitales adaptados. La cuarta ponencia se centra en las percepciones docentes frente a las tecnologías emergentes, especialmente la inteligencia artificial, como elementos clave en la reconfiguración de la enseñanza. Finalmente, se analiza el impacto de las barreras de género en la docencia STEM desde una mirada preventiva, enfocada en la formación inicial del profesorado.

Estas contribuciones permiten abrir un diálogo plural y riguroso sobre cómo avanzar hacia una educación más equitativa, personalizada y acorde con las demandas de una ciudadanía digital crítica, inclusiva y global.

APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

COLLABORATIVE LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE: A PRACTICAL EXPERIENCE

JOSÉ MARÍA ROMERO-RODRÍGUEZ

*Universidad de Granada
romejo@ugr.es*

1. INTRODUCCIÓN

La creciente internacionalización de la educación superior ha generado la necesidad de promover estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de competencias globales e interculturales en el estudiantado universitario. En este contexto, el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías digitales se consolida como una vía efectiva para fomentar la interacción significativa entre estudiantes de distintos contextos culturales, facilitando así el entendimiento mutuo, la apertura a la diversidad y la adquisición de habilidades comunicativas en entornos plurilingües y multiculturales (Romero-Rodríguez et al., 2023).

Esta ponencia se enmarca en dicha línea de trabajo, y tiene como objetivo presentar una experiencia práctica desarrollada en la Universidad de Granada basada en el enfoque COIL (Collaborative Online International Learning), una metodología que promueve el trabajo conjunto entre grupos de estudiantes de diferentes países mediante entornos virtuales de aprendizaje. A través de este tipo de propuestas se busca no solo el logro de objetivos académicos compartidos, sino también la construcción de relaciones interculturales significativas que impacten de forma directa en el desarrollo personal y profesional del alumnado (Grover et al., 2025). La experiencia que se expone en este trabajo constituye un ejemplo concreto de cómo el aprendizaje colaborativo internacional puede contribuir al fortalecimiento de la competencia intercultural desde una perspectiva pedagógica innovadora, inclusiva y alineada con los retos contemporáneos de la educación universitaria.

2. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL: EL ENFOQUE COIL

El enfoque COIL constituye una estrategia educativa innovadora que promueve el aprendizaje colaborativo internacional mediante el uso de tecnologías digitales, permi-

tiendo la interacción entre estudiantes y docentes de distintas instituciones universitarias situadas en contextos geográficos y culturales diversos (Collett & Slapac, 2024). Concebido como una alternativa a la movilidad física tradicional, el modelo COIL se fundamenta en el diseño conjunto de actividades académicas por parte de profesorado de diferentes países, que integran sus asignaturas en una experiencia compartida de enseñanza y aprendizaje en línea. Este enfoque no se limita al intercambio superficial de información, sino que fomenta la construcción conjunta del conocimiento a través del diálogo intercultural, la resolución colaborativa de problemas y la reflexión crítica sobre las propias perspectivas culturales (Gallego & Stevens, 2024). En este sentido, el COIL no solo enriquece el contenido curricular, sino que favorece el desarrollo de competencias clave para la ciudadanía global, como la empatía, la comunicación intercultural, la colaboración digital y la capacidad de adaptarse a contextos diversos. Su aplicación resulta especialmente pertinente en el marco de una educación superior comprometida con la internacionalización inclusiva y el acceso equitativo a experiencias de aprendizaje global (FernándezCésar et al., 2024). Además, al integrarse de forma flexible en el currículo sin requerir desplazamientos, el COIL permite democratizar el acceso a la internacionalización, generando oportunidades de interacción intercultural que de otro modo estarían limitadas por factores económicos, geográficos o administrativos.

Por su parte, el enfoque COIL aporta de manera significativa al desarrollo de la competencia intercultural en contextos de educación superior al generar espacios de interacción auténtica entre estudiantes de distintas culturas, lenguas y formas de entender el mundo (Young et al., 2024). A través de la colaboración en línea y la realización conjunta de tareas académicas, los participantes se ven inmersos en situaciones comunicativas reales que les exigen negociar significados, interpretar códigos culturales diversos y reflexionar críticamente sobre sus propias creencias y supuestos. Este proceso favorece la toma de conciencia sobre la relatividad cultural, la superación de estereotipos y el desarrollo de actitudes de apertura, respeto y empatía hacia la diferencia. Además, el COIL promueve habilidades prácticas como la comunicación intercultural efectiva, el trabajo en equipo en entornos virtuales y la resolución de conflictos derivados de malentendidos culturales, lo que contribuye a formar profesionales capaces de desenvolverse en escenarios internacionales y multiculturales (Goto & GutiérrezGómez, 2024). En este sentido, el modelo COIL actúa como un catalizador de la competencia intercultural al integrar la dimensión internacional en el currículo de manera significativa, experiencial y accesible, y al situar al estudiante en el centro de un proceso formativo que combina el aprendizaje académico con el crecimiento personal y la ciudadanía global (Rozo-García et al., 2024).

En esta línea, la implementación de metodologías como COIL adquiere una especial relevancia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde se promueve una formación integral del estudiantado que trascienda los saberes disciplinares y favorezca el desarrollo de competencias transversales, entre ellas la com-

petencia intercultural. En consonancia con los principios del EEES, que abogan por una educación centrada en el estudiante, orientada al aprendizaje activo y comprometida con la movilidad y la cooperación internacional, la internacionalización del currículo se presenta como una estrategia clave para garantizar una formación adaptada a las demandas de una sociedad global. En este contexto, el COIL contribuye a la internacionalización en casa al ofrecer experiencias interculturales significativas sin necesidad de movilidad física, lo que amplía las oportunidades de internacionalización a todo el estudiantado, con independencia de sus circunstancias económicas o personales (Grover et al., 2025). Además, este enfoque se alinea con los objetivos de la Agenda 2030 y las políticas educativas europeas que promueven la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible, al integrar la dimensión internacional en los planes de estudio de forma transversal y contextualizada. De este modo, el COIL se consolida como una herramienta pedagógica coherente con los fines del EEES y como una vía efectiva para enriquecer el currículo universitario, fortalecer las alianzas internacionales entre instituciones de educación superior y preparar a los futuros profesionales para actuar en contextos complejos, interdependientes y culturalmente diversos.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA COIL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

A través del Proyecto INTERCOIL (PID2023-146171NA-I00), se están llevando a cabo varias experiencias de COIL en la Universidad de Granada (UGR) con distintas instituciones del continente Americano. En concreto, una de las experiencias desarrolladas durante el curso académico 2024/2025 fue con la Universidad Andrés Bello (UAB) de Chile.

El diseño del COIL se estructuró en tres grandes bloques:

- IceBreaker: es el bloque de presentación, donde cada participante graba un vídeo corto de presentación personal y lo publican en el muro de Padlet habilitado para tal fin. El objetivo principal de esta actividad es que todos los miembros del grupo puedan conocerse mutuamente antes de comenzar el trabajo colaborativo.
- Trabajo en equipo: este bloque constituye el núcleo central del proyecto COIL. Durante esta fase, los participantes trabajan en equipos interinstitucionales e internacionales, conformados por estudiantes de distintas universidades, con el objetivo de diseñar de forma colaborativa una situación de aprendizaje.
- Reflexión: en este último bloque, los participantes deben realizar una reflexión individual sobre su experiencia de colaboración internacional. El objetivo es que analicen críticamente los aprendizajes adquiridos, los retos enfrentados y el desarrollo de sus competencias interculturales, comunicativas y profesionales.

Así pues, durante tres semanas se vincularon estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada con estudiantes de la Maestría en Gestión

Pedagógica-Curricular y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello. El desarrollo del COIL se canalizó a través de un entorno Moodle facilitado en la plataforma e-campus de la UGR.

El trabajo colaborativo se realizó formando grupos de cuatro estudiantes (2 UGR y 2 UAB), donde abordaron principalmente la realización de una situación de aprendizaje que incluyera la enseñanza en un contexto multicultural, mediante propuestas didácticas inclusivas. La entrega debían realizarla en formato vídeo e insertarla en un muro de Padlet (Figura 1).

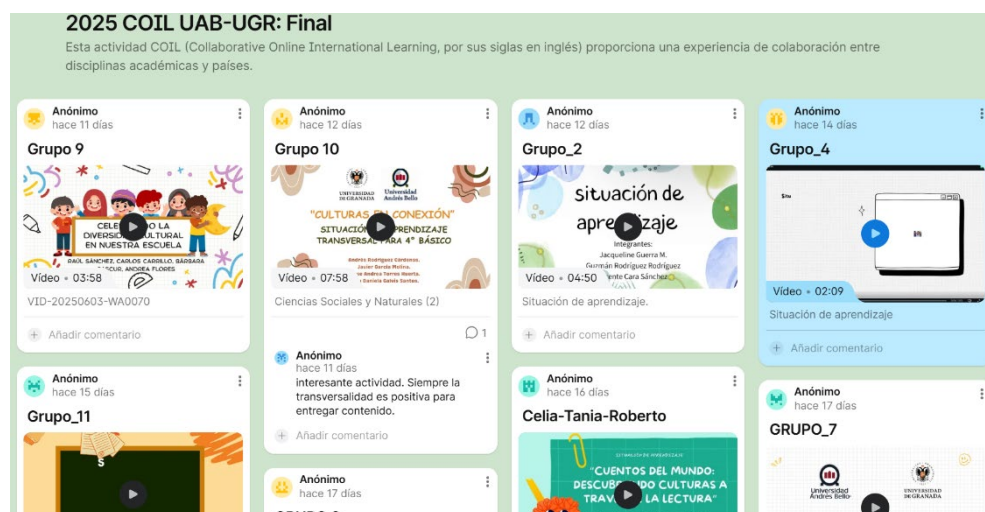


Figura 1. Entrega de las situaciones de aprendizaje en Padlet

Tras la entrega de la situación de aprendizaje, los estudiantes debían comentar el vídeo de sus compañeros y compañeras. Finalmente, se procedió a realizar una reflexión sobre la experiencia COIL llevada a cabo, entre las que destaca que el trabajo en entornos digitales favoreció el aprendizaje (Figura 2).

5. La interacción con mis compañeros/as en entornos digitales favoreció mi aprendizaje

69 respuestas

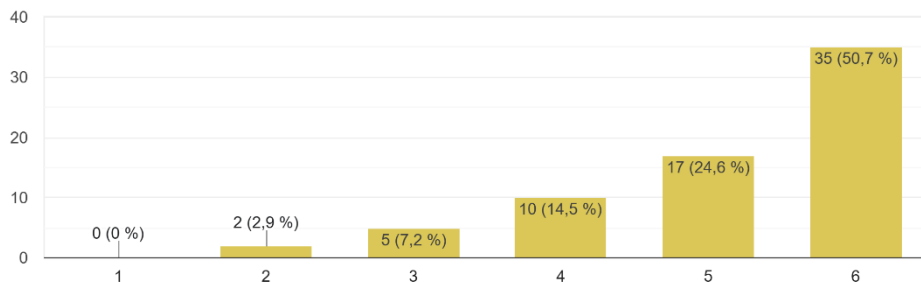


Figura 2. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de reflexión sobre el COIL

4. CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia práctica desarrollada a través del enfoque COIL entre la Universidad de Granada y la Universidad Andrés Bello de Chile ha demostrado el potencial del aprendizaje colaborativo internacional como estrategia efectiva para el desarrollo de la competencia intercultural en contextos de educación superior. A lo largo del COIL, se ha constatado que la interacción entre estudiantes de diferentes culturas, mediada por tecnologías digitales, no solo enriquece el proceso formativo, sino que también impulsa la reflexión crítica, la empatía y la apertura hacia la diversidad. Los resultados obtenidos evidencian que este tipo de iniciativas permiten abordar la internacionalización de manera inclusiva, accesible y contextualizada, superando las barreras tradicionales de la movilidad física.

Asimismo, se destaca la relevancia de incorporar metodologías activas, como el trabajo en equipo y la reflexión individual, para consolidar aprendizajes significativos y fomentar el desarrollo de habilidades clave para la ciudadanía global. Esta experiencia pone de relieve la necesidad de seguir promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras que integren la dimensión intercultural en el currículo universitario, no como un complemento, sino como un componente esencial de la formación integral del estudiantado. En este sentido, el aprendizaje colaborativo internacional se proyecta como una herramienta estratégica para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI, consolidando redes de cooperación académica y formando profesionales preparados para desenvolverse en entornos complejos, interdependientes y culturalmente diversos.

4.1. Agradecimientos

Este trabajo se deriva del Proyecto “*Implementación de Collaborative Online International Learning para el desarrollo de la competencia intercultural en Educación Superior (INTERCOIL)*” (Referencia: PID2023-146171NA-I00), financiado en concurrencia competitiva en la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

EL APRENDIZAJE VIRTUAL COMO RECURSO INCLUSIVO EN DOCENCIA STEAM EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO

VIRTUAL LEARNING AS AN INCLUSIVE RESOURCE IN STEAM TEACHING IN PRIMARY EDUCATION. A CASE STUDY

JOSÉ MANUEL PALOMINO FERNÁNDEZ

Universidad Internacional de la Rioja. UNIR
josemanuel.palomino@unir.net

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado de manera progresiva y sostenida a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al punto de convertirse en elementos estructurales de la práctica docente. Esta realidad, más allá de una tendencia, representa una transformación profunda en la manera en que se conciben, organizan y ejecutan las actividades pedagógicas. Las instituciones educativas, deben adaptarse a estas nuevas exigencias, convirtiéndose en organizaciones dinámicas, capaces de responder con flexibilidad e innovación a los cambios del entorno. Cabe destacar que esta transformación no solo implica la adopción de nuevas herramientas tecnológicas, sino también una reestructuración de los enfoques educativos tradicionales, situando al estudiante en el centro del proceso formativo. De modo que el discente desarrolle competencias para analizar críticamente su realidad, reflexionar sobre ella y actuar con autonomía intelectual frente a los retos del conocimiento y la sociedad contemporánea.

La relevancia de las TIC en la sociedad actual es innegable, ya que estas no solo median gran parte de la vida cotidiana, sino que también configuran las estructuras económicas, laborales y culturales del presente. Desde esta perspectiva, los centros educativos no solo tienen que formar a los estudiantes para que sean competentes en el uso de herramientas digitales, sino que comprendan los fundamentos teóricos, éticos y prácticos que subyacen a su utilización. La alfabetización digital ya no puede limitarse a saber utilizar ciertos dispositivos o programas informáticos, sino que debe contemplar la capacidad crítica de seleccionar, aplicar y producir conocimiento en entornos digitales. Por tanto, las oportunidades que ofrecen las TIC deben analizarse desde una doble dimensión: por un lado, el conocimiento conceptual que permite comprender sus principios, funcionamiento e implicaciones; y por otro, su aplicación concreta en contextos pedagógicos, laborales y científicos (Sáenz, 2007). En este marco, adquiere especial protagonismo el paradigma constructivista, que concibe al estudiante como

agente activo de su propio aprendizaje, capaz de construir significado mediante la experiencia, el trabajo autónomo y colaborativo, y la interacción con múltiples fuentes de información, muchas de ellas digitales (Palomino et al., 2021).

2. LA EDUCACIÓN EN LÍNEA. ROMPIENDO BARRERAS EN EDUCACIÓN

Desde esta perspectiva, podemos concebir la educación en línea, como una manifestación concreta de esta transformación pedagógica, ofreciendo un modelo de enseñanza-aprendizaje que se apoya en los principios de la pedagogía activa. Esta modalidad rompe con la rigidez de los esquemas educativos tradicionales, al permitir al estudiante asumir un rol principal, en el que se espera una participación constante y comprometida en los diferentes entornos virtuales. Tal y como apuntan Aurangzeb y Mazhar (2020), la virtualidad educativa no constituye una simple extensión de la educación presencial, sino un cambio de paradigma que redefine la noción misma de aula, de tiempo y de interacción pedagógica. En esta línea, Chang et al. (2022) sostienen que el aprendizaje virtual representa un modelo educativo innovador que trasciende la necesidad de la presencialidad física, habilitando procesos formativos más flexibles, autónomos y personalizados. Sin embargo, este nuevo escenario también plantea desafíos específicos, como la necesidad de gestionar eficazmente los recursos digitales, coordinar a los distintos actores implicados (estudiantes, docentes, instituciones), y diseñar propuestas pedagógicas que aseguren la calidad y pertinencia del proceso formativo (Cordie & Lin, 2018).

No obstante, y a pesar de que la adquisición de infraestructura tecnológica puede parecer el componente más urgente para implementar estas transformaciones, diversos autores coinciden en señalar que el verdadero impacto de las TIC en la educación radica en su utilización pedagógica y didáctica. Es decir, el valor de estas herramientas no reside en su mera presencia en el aula o en la plataforma virtual, sino en el modo en que se integran estratégicamente en los procesos de enseñanza para mejorar el aprendizaje, fomentar la creatividad, estimular el pensamiento crítico y promover una educación significativa (Aguilar & Leiva, 2012). En consonancia con esta visión, Siraj y Romero (2017) argumentan que las TIC deben emplearse como medios para alcanzar una educación de calidad, donde el conocimiento no solo se adquiera, sino que se transfiera y aplique en contextos reales, favoreciendo así la inserción de los estudiantes en una sociedad caracterizada por la información, la conectividad y la interdependencia digital. Asimismo, cabe destacar que esta visión implica también un compromiso ético y profesional por parte del docente, quien debe asumir la responsabilidad de actualizar permanentemente sus competencias digitales y pedagógicas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad del conocimiento fundada en principios democráticos, participación activa y toma de decisiones informadas (Prieto & Aguilar, 2007).

3. IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS STEAM

En el contexto de una educación orientada a la justicia social y la equidad de género, va a ser fundamental fomentar desde las primeras etapas escolares la participación de las niñas en disciplinas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas (STEAM). Y es que tal y como apuntan algunos estudios, la escasa representación femenina en estas áreas no puede entenderse únicamente como una consecuencia de factores laborales o profesionales, sino que tiene sus raíces en procesos formativos iniciales en los que, con frecuencia, se reproducen estereotipos de género que desalientan el interés de las niñas por las ciencias y la tecnología (Quiroz et al., 2025). En este sentido, los programas STEAM en los que busque y aliente la participación de las niñas en Educación Primaria representan una estrategia clave para revertir esta tendencia, ya que permiten desarrollar habilidades cognitivas, fomentar el pensamiento crítico y creativo, y fortalecer la autoestima académica en contextos de aprendizaje inclusivos.

De igual manera, la implementación de programas STEAM con enfoque de género se presenta como una herramienta útil para reducir la brecha digital que aún persiste entre hombres y mujeres, particularmente en lo que respecta a la apropiación significativa de la tecnología. Esta brecha no se limita únicamente al acceso a dispositivos o conectividad, sino que se manifiesta también en la limitada participación de las mujeres en el desarrollo y liderazgo de innovaciones tecnológicas (Avolio & Chavez, 2023). Fomentar el pensamiento computacional, la lógica algorítmica y la alfabetización digital en niñas desde una edad temprana contribuye no solo a su empoderamiento personal, sino también a la configuración de una ciudadanía digital más equitativa y plural. En este sentido, promover la inclusión activa de las niñas en proyectos STEAM no debe considerarse como una acción puntual o marginal, sino como una política educativa estratégica para garantizar la democratización del conocimiento, la diversificación del talento en sectores clave de la economía digital, y la consolidación de una sociedad más justa, inclusiva y tecnológicamente preparada para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Y es que incorporar la enseñanza de la computación desde la infancia y la adolescencia no es una simple tendencia, sino una necesidad formativa vinculada a los requerimientos del siglo XXI. Efectivamente, diversos estudios destacan los beneficios que aporta el pensamiento computacional en el desarrollo intelectual de los estudiantes. Wing (2006) lo define como una forma de pensamiento orientada a la resolución de problemas, el diseño de sistemas complejos y la comprensión del comportamiento humano desde una perspectiva computacional. En términos prácticos, esto implica el uso de conceptos propios de la informática para abordar situaciones diversas de manera lógica, creativa y eficiente. En la misma línea, Sáez (2019) señala que el pensamiento computacional se basa en habilidades cognitivas como la descomposición de proble-

mas, la identificación de patrones, la abstracción de la información y la elaboración de algoritmos. Estas habilidades permiten enfrentar problemas complejos mediante su segmentación en partes más simples, reconocer regularidades, y diseñar soluciones generalizables. Así, fomentar el pensamiento computacional desde etapas tempranas contribuye no solo al dominio de la tecnología, sino también al fortalecimiento de habilidades transferibles a cualquier disciplina académica o situación profesional.

4. PROGRAMACIÓN COMPUTACIONAL ORIENTADA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En este contexto de innovación educativa, surge Digital Wings Academy, una propuesta orientada a facilitar el acceso a la programación informática desde edades tempranas en un entorno virtual. Este proyecto se plantea como una alternativa metodológica que combina la enseñanza estructurada con enfoques lúdicos e interactivos, promoviendo una experiencia de aprendizaje significativa para niños y adolescentes. Su propósito fundamental es ampliar el horizonte de alfabetización digital de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, favoreciendo el desarrollo de competencias tecnológicas, cognitivas y creativas. Entre sus principales valores se destacan la promoción del aprendizaje temprano de la programación, el estímulo de la creatividad mediante el lenguaje de código, y la creación de entornos inclusivos que respondan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. La metodología implementada se basa en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), al que se le integran elementos de gamificación como insignias, retos y reconocimientos, además del uso de una mascota virtual que introduce nociones de JavaScript de forma atractiva. Asimismo, se desarrollan contenidos temáticos vinculados a áreas clave de la computación actual como la inteligencia artificial, el desarrollo web y móvil, y la ciberseguridad, todo ello a través de clases virtuales sincrónicas apoyadas en plataformas como Google Meet y CodeHS (Palomino et al., 2025).

El curso fue concebido con el objetivo de introducir al alumnado de Educación Primaria, comprendido entre los 9 y los 12 años, en los fundamentos de la programación computacional mediante un enfoque progresivo, estructurado y pedagógicamente fundamentado. Tal y como se desprende de los datos de la tabla 1, el grupo está compuesto mayoritariamente por niñas y la edad más común es 10 años, lo que sugiere que el proyecto está atrayendo un mayor porcentaje de alumnas, lo cual es positivo para fomentar la inclusión en tecnología. La propuesta metodológica adoptada se sustenta en el aprendizaje basado en la práctica desde la primera sesión, mediante la resolución de micro-retos de codificación con el apoyo de una interfaz lúdica protagonizada por una mascota virtual. A través de la interacción con comandos básicos, los alumnos pudieron identificar las lógicas subyacentes a la ejecución de instrucciones por parte

de los sistemas computacionales, estableciendo una base conceptual sólida desde las primeras fases del curso.

Tabla 1. Datos demográficos y calificaciones obtenidas

	Calificación	Sexo	Edad	Puntuación GPA (0-4.3)	Puntuación (0-10)
Estudiante 2	C	Niña	10	2.0	4.65
Estudiante 3	B+	Niña	10	3.3	7.67
Estudiante 4	C+	Niña	10	2.3	5.35
Estudiante 5	B	Niña	10	3.0	6.98
Estudiante 6	B+	Niña	10	3.3	7.67
Estudiante 7	A	Niña	10	4.0	9.30
Estudiante 8	A	Niña	9	4.0	9.30
Estudiante 9	A	Niña	11	4.0	9.30
Estudiante 10	B-	Niña	13	2.7	6.28
Estudiante 11	A+	Niña	10	4.3	10,00
Estudiante 12	A	Niño	11	4.0	9.30
Estudiante 13	A+	Niño	12	4.3	10,00
Estudiante 14	A	Niño	10	4.0	9.30
Estudiante 15	C	Niño	9	2.0	4.65
Estudiante 16	C	Niño	10	2.0	4.65
Estudiante 17	A-	Niña	10	3.7	8.60
Estudiante 18	A	Niño	11	4.0	9.30

El lenguaje de programación seleccionado fue JavaScript, en su variante adaptada para entornos educativos, dada su relevancia en el contexto profesional y su aplicabilidad didáctica. Para facilitar la transición hacia dicho lenguaje textual, se optó por una fase inicial de programación visual basada en bloques, modalidad ampliamente validada en entornos escolares por su accesibilidad cognitiva. Este enfoque permitió a los estudiantes centrarse en la lógica algorítmica y la estructura de los programas sin las restricciones propias de la sintaxis textual. Diferentes herramientas previamente conocidas por los estudiantes, como Scratch, sirvieron de puente conceptual para esta etapa introductoria, favoreciendo una asimilación más fluida de los contenidos.

Tabla 2. Tiempo invertido por ejercicio

Assignment	Media Niñas (minutos)	Media Niños (minutos)
Our First Karel Program	4.6	6.1
Short stack	4.2	1.0
Build a tower	12.3	13.6
Pyramid of Karel	28.5	18.1
Go through the door	9.1	9.0
Ball collector	12.2	8.5
Fireman Karel	34.5	17.4
El tobogan de Karel	22.3	18.6
Pancakes	17.7	14.0
Backflip	30.3	7.9
Digging Karel	33.3	45.1
Build a Shelter	3.6	4.9
Build a Tent	5.4	4.8

Conforme se evidenció un progreso en la comprensión de los principios de programación, se introdujo gradualmente la codificación textual empleando JavaScript. Esta transición, aunque didácticamente progresiva, presentó ciertas dificultades técnicas, particularmente relacionadas con el uso del teclado para la escritura de caracteres especiales tales como paréntesis, corchetes y signos de puntuación esenciales para la correcta escritura de código.

La articulación entre elementos lúdicos –como la mascota virtual– y el diseño secuencial de las actividades permitió consolidar no solo los conceptos básicos del paradigma imperativo, como el uso de funciones o la estructuración de algoritmos, sino también competencias instrumentales asociadas al uso autónomo de entornos de programación reales. La retroalimentación inmediata generada por la interacción con la mascota actuó como mecanismo motivacional y de refuerzo cognitivo, facilitando la consolidación del aprendizaje significativo y promoviendo un alto nivel de implicación por parte del alumnado. En consecuencia, el curso no solo logró introducir conceptos fundamentales de la programación, sino que también habilitó a los estudiantes para transitar hacia niveles superiores de abstracción computacional y resolución algorítmica de problemas.

De la tablas 1 y 2 se desprende que el 55% de los estudiantes obtuvo una calificación de A o superior, lo que indica un alto rendimiento en general. Las calificaciones más bajas (C y C+) solo corresponden al 16% del alumnado, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes lograron comprender los conceptos. Las niñas tuvieron un rendimiento ligeramente superior a los niños, con una media de 8.35/10 frente a 8.05/10 en los niños, aunque tardaron más tiempo en realizar las actividades propuestas. Sin

embargo, el hecho de que los niños y niñas presentan resultados muy similares, indica que no hay sesgo de género en el aprendizaje.

De aquí se desprende que la metodología de enseñanza completamente a distancia basada en el aprendizaje basado en problemas y apoyada en Google Meet, Google Classroom y CodeHS desarrollada por Digital Wings Academy, permite a los estudiantes mejorar su competencia digital y favorecen la inclusión. Los resultados que se han obtenido, tanto desde un punto de vista de competencia digital como de inclusión, son muy positivos y alentadores.

LAS TIC COMO RECURSO INCLUSIVO EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

ICTs AS AN INCLUSIVE RESOURCE TO IMPROVE READING SKILLS FOR STUDENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO

*Universidad de Granada
magdalena@ugr.es*

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de las competencias lectoras es un factor clave en el desarrollo de la persona. Influye de forma muy positiva en todas las dimensiones: personal, social, laboral y educativa. Pues la lectura supone el acceso a la información y, por consiguiente, al conocimiento. En el ámbito académico, es crucial por el incremento del vocabulario, el desarrollo de la expresión oral y escrita, el perfeccionamiento del vocabulario y el fomento de la creatividad y la imaginación (Varela-Garrote et al., 2019).

La lectura ofrece innumerables beneficios a las personas que hacen uso frecuente de ella, ya que, además de lo que se refiere a la mejora del rendimiento formativo, contribuye a la madurez de la persona, al aumento de la sensibilidad, pues presenta la vida desde una perspectiva profunda, mejora el autoconocimiento, favoreciendo la adecuada gestión de las emociones y desarrolla el conocimiento de las demás personas, de otras culturas y lugares (Mallitasig et al., 2023). Aspectos que enriquecen el pensamiento, fomentan la empatía y las correctas relaciones sociales. De forma general, con el hábito de leer se cultiva la inteligencia, la imaginación, la capacidad crítica y la maduración personal, afectando muy positivamente a la educación integral de la persona (Mata-Anaya, 2016; De Vicente-Yagüe-Jara y González-Romero, 2019; Paucar et al. 2024).

Por tanto, la importancia de adquirir correctamente las competencias lectoras y adquirir el hábito de leer es tal, que no solo contribuye al adecuado rendimiento académico, sino que, además, puede repercutir en todos los ámbitos de la vida de una persona, favoreciendo las oportunidades laborales y la realización personal (Serna et al., 2017). En el caso del alumnado en riesgo de exclusión social, el uso de la lectura frecuente puede suponer la continuidad en el sistema educativo y el favorecimiento de integración social (Calvo, 2019). Por este motivo, Lluch y Sánchez-García, (2017) defienden la necesidad urgente de fomentar el hábito de la lectura en el alumnado en las etapas más tempranas de la educación, especialmente en el caso del que se encuentra en riesgo de exclusión social.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA

Resulta fundamental hacer la distinción entre saber leer y ser lector. La persona considerada lectora, además de tener las competencias necesarias para poder descifrar los códigos que conforman los textos, hace uso de la lectura de forma frecuente, por placer y voluntariamente, disfrutando de esta acción. Por tanto, además de enseñar a leer, otro de los objetivos principales de la etapa de Educación Primaria es fomentar la lectura, para que el alumnado pueda leer de forma adecuada, alcanzando un alto nivel de comprensión lectora, y conseguir que disfrute de esta actividad, para que la incluya dentro de sus hábitos y hobbies (Ortega-Quevedo et al., 2019).

Viramontes et al. (2019) definen el concepto de lectura como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, con la finalidad de lograr los objetivos lectores, aumentar los conocimientos y potencialidades e integrarse en la sociedad”(p.67). Enkvist (2019) por su parte, la describe como una vía de comunicación entre el escritor y el lector.

Las personas no nacen lectoras. Hay muy pocas posibilidades de que lleguen a serlo de forma espontánea. Por lo que se deben ofrecer los medios adecuados para que valoren la lectura y sean capaces de crear el hábito de leer, siempre haciendo uso de la motivación, para que se considere un acto voluntario y placentero. Por tanto, para que el alumnado adquiera el hábito de leer, en los centros educativos, se deben realizar actividades de animación a la lectura, especialmente con los estudiantes cuya familia no es lectora y no valora la lectura ni la incentiva. Pues en estas situaciones, adquirir el hábito de leer puede ser la solución para evitar el fracaso escolar y contribuir a la integración social, en el caso del alumnado más vulnerable (García-Jiménez et al., 2018; Pilonieta et al., 2019).

En términos generales, un hábito se define como un comportamiento o costumbre que se realiza de forma regular. En este sentido, el hábito lector se considera adquirir la costumbre de leer con asiduidad y por placer (Márquez-Jiménez, 2017).

La animación a la lectura se concibe como un método de fomentar la lectura, formado por una serie de actividades diseñadas con el objetivo de acercar los libros a la población infantil y juvenil. Estas actividades deben encontrarse dentro del centro de interés de los jóvenes y tener un carácter participativo y lúdico, para incrementar la motivación por la lectura de forma voluntaria, experiencial, compartida, tolerante y comunicativa. De lo contrario, puede ser contraproducente, provocando el efecto contrario (Ortega-Quevedo et al., 2019).

En este proceso, los docentes gestionan de forma significativa la lectura, consiguiendo que el alumnado disfrute leyendo, despertando su curiosidad y predisponiéndolo a afrontar todas las fases del proceso lector, las cuales suponen un esfuerzo, esperando la gratificación en el aprovechamiento de sus beneficios (Giler, 2023).

3. LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

La importancia de la lectura sobrepasa el ámbito de la educación, aunque desde las aulas se puede conseguir que las experiencias con ella sean satisfactorias, huyendo de las que se relacionan con el resto de tareas escolares obligatorias y poco gratificantes (García-Ortega, 2018).

Existe una falta de interés por la lectura grave, que muchas veces se debe a la efectividad de los programas de animación a la lectura y a las metodologías utilizadas en las aulas. No siempre se tienen en consideración los factores sociales, culturales y familiares que intervienen en el fomento de la lectura. Por este motivo, para que un programa de animación a la lectura sea efectivo, Mata-Anaya (2016) remarca la importancia de que los docentes incluyan a los familiares en sus planes lectores, informándoles sobre los beneficios de la lectura y las implicaciones en la educación integral de sus hijos e hijas. Izquierdo-Rus et al. (2018) inciden en que el factor de influencia fundamental en el hábito de la lectura es la familia, pues los hábitos se fomentan en los hogares, principalmente.

Los hábitos lectores se forjan a lo largo de toda la vida. Sin embargo, las estrategias de animación que se emplean en las escuelas, junto con el fomento que se realice en el hogar, marcará significativamente las percepciones del alumnado desde sus primeros contactos con los libros. Por este motivo, despertar la ilusión por leer, supone una tarea complicada en la sociedad actual, donde prima el placer por lo inmediato y otro tipo de entretenimiento (Barrera et al., 2023). Vega (2023) añade a este respecto que fomentar la lectura en una sociedad dominada por las pantallas, supone uno de los retos más complejos del sistema educativo.

Por otra parte, se deben escoger las actividades de animación a la lectura más motivadoras para el alumnado. Estudios como el de Cáceres-Reche et al. (2020) defienden la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas, como recurso innovador y atrayente para el alumnado del siglo XXI. Estas, con una metodología adecuada, pueden suponer una estrategia educativa muy efectiva y acorde a la sociedad digital en la que nos encontramos.

El uso de las TIC para la animación a la lectura puede ser también una estrategia educativa muy efectiva por sus posibilidades audiovisuales e interactivas, entre otras potencialidades (Pérez-Vargas, 2015).

3.1. Las TIC para animar a la lectura

Las estrategias pedagógicas tradicionales, generalmente, no resultan efectivas. Cada día es más preocupante el desinterés del alumnado por la literatura. Teniendo en

cuenta que actualmente la tecnología es un recurso educativo con un gran potencial, la animación a la lectura debe adaptarse a esta tendencia social (Barrera et al., 2023).

Las TIC ofrecen diferentes formatos de libro muy atractivos para los más jóvenes. Como, por ejemplo, el libro digital, los audiolibros, los libros audiovisuales y libros interactivos, entre otros. Que además de enriquecer la lectura, pueden ayudar a facilitar el acceso a la lectura al alumnado con diferentes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Jiménez (2024) considera que la animación a la lectura supone utilizar ideas creativas para proporcionar experiencias agradables con la literatura de forma que se establezca un vínculo entre el alumnado y los libros. La animación la entiende como una serie de metodologías, recursos, medios físicos, aplicaciones digitales interactivas, plataformas de juegos y bibliotecas digitales que proporcionan experiencias inmersivas, adaptadas y motivadoras para el alumnado.

Existen numerosos recursos TIC para la animación a la lectura, como las plataformas para generar cuentos (Storybird o Book creator), las que relacionan las imágenes con la narración de las historia (Pyctoescritura) o las plataformas virtuales con las que se pueden elaborar cuestionarios y actividades en línea (Quizziz).

Como estrategia metodológica que utiliza las TIC como recurso para animar a la lectura, destaca la gamificación, que consigue, mediante incentivos propios de los videojuegos, mejorar la motivación, la disposición y el disfrute del alumnado en las actividades que realiza (Cadena 2024).

Du et al. (2024) considera que el uso de aplicaciones M-learning pueden ser muy útiles para acceder a libros de realidad aumentada, tan motivadores para el alumnado. Bárcena y Gómez (2022) añaden las posibilidades de los Booktrailers para que el alumnado se recomiende lecturas de forma innovadora entre ellos.

Trujillo-Torres et al. (2021) aportan a este aspecto un método de animar a la lectura desde las aulas a través de actividades TIC de carácter social, con el fin de motivar al alumnado. Como por ejemplo: el hipertexto, la lectura multisecuencial y multilineal, los clubs de lectura virtuales, blogs, redes sociales, Wikis, intercambio de textos, cuenta cuentos online, videocuentos, podcasts de cuentos, etc.

Estas actividades se pueden realizar por los centros educativos, pues son accesibles en cualquier contexto, solo contando con conexión a internet. Algunos ejemplos son: Folec, portal para el fomento de la lectura, Lecturalia, aNobii, Book country, Entrelectores, Goodreads, Quelibroleo.com, Club de Lectura Virtual, Biblioteca de Barcelona Ciberclub de Lectura, Club de Lectura El grito, Book Buzz: Virtual Book Club, Online Book Club, San José Public Library, Online Book Club, Haliburton County Public Library's, Online Book Club: Daily Book Samples, entre otras muchas.

Secul-Giusti y Viñas, (2015), ofrecen, también, un listado de herramientas que son un claro ejemplo de la gran cantidad de recursos TIC que se encuentran disponibles en internet para animar a la lectura desde las aulas, a los que se puede acceder de manera sencilla y gratuita:

IBBY (International Board on Books for Young People), es una organización internacional que convoca el Premio Internacional IBBY-Asahi de promoción de la Lectura y el premio Hans Christian Andersen.

La International Reading Association, es una institución internacional de fomento de la lectura, que ofrece una enorme comunidad virtual, utilizando el formato podcast, que permite escuchar archivos de audio sobre la enseñanza de la lectoescritura en formato mp3.

El proyecto *Reading is Fundamental*, cuenta con una web que pone a disposición de los docentes numerosos recursos: recomendaciones de libros, orientaciones para animar a la lectura en función de la etapa educativa, organizaciones, etc.

El Banco del Libro, sección venezolana de IBBY, dispone de una web con acceso a actividades y recomendaciones.

Fundalectura, es una fundación para el fomento de la lectura que ofrece numerosas actividades, formación, recomendaciones de libros asesora a bibliotecas, dispone de programas específicos como www.leerenfamilia.com, lecturas en línea, etc.

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha desarrollado el portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura), desde la que se realizan recomendaciones de libros y se orienta al alumnado, directamente, en función de su edad e intereses.

La plataforma Educared dispone de una sección, llamada Leer y Vivir, que ofrece una selección de temas de literatura infantil y juvenil, editoriales divididas por tramos de edad y materiales de lectura en línea.

La entrada *Lectores* incluye varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. Desde la sección Lectores se puede acceder a un club de lectura, que ofrece dos espacios diferenciados: uno desde el que se puede leer (“Sala de lectura”) y otro donde se pueden compartir experiencias y opiniones sobre los textos leídos (“Foro del Club de la lectura”).

Además, existe la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, la Asociación Galega Do Libro Infantil E Xuvenil, *el CEPLI*, entre otras muchas plataformas de animación a la lectura.

3.2. Las TIC como recurso inclusivo en la animación a la lectura

Si bien las TIC se demuestra que, lejos de ser nocivas para la animación a la lectura, pueden ser unas gran aliadas para los docentes en esta complicada tarea, también

resultan ser recursos inclusivos en las aulas, que cumplen con la doble función de motivar al alumnado con la literatura respetando a la diversidad presente en las aulas, favoreciendo la inclusión educativa.

Pues según Cáceres-Reche et al. (2019) el uso de las TIC empleadas con la metodología adecuada:

- Motiva al alumnado, que suele interesarse por ellas y forman parte de su vida.
- Permite trabajar con elementos que ayuden a la concentración y el acceso del alumnado con NEAE, favoreciendo su rendimiento.
- Favorece la participación activa del estudiantado.
- Permite la toma de decisiones y el fácil acceso a la información y recursos.
- Contribuye al aprendizaje significativo, dada su amplia variedad de formas y posibilidades educativas.
- Puede compensar y adaptarse a los diferentes ritmos y dificultades de aprendizaje.
- Permite la contextualización los aprendizajes a través de simuladores.
- Ayuda al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, a través de actividades cooperativas.
- Facilita las posibilidades de comunicación social de forma ubíqua.
- Favorece el buen clima del aula.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Por todo lo comentado en este trabajo, resulta muy pertinente seguir investigando e intervenir en las aulas para fomentar la lectura de la forma más adecuada y efectiva, dada la importancia de que el alumnado adquiera las competencias lectoras de forma correcta y haga uso de la lectura en su día a día, especialmente en el caso del alumnado en riesgo de exclusión social.

4.1. Agradecimientos

Trabajo financiado a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a cargo del proyecto de investigación: “*Análisis de la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en contextos de atención preferente de la zona norte de la ciudad de Granada: las TIC como herramientas incentivadoras*” (ref. FPU18/00676).

LA MIRADA DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE CHALLENGES OF EMERGING TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SETTINGS

LAURA MARÍA GUERRERO PUERTA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Laura.guerrero.puerta@edu.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

El avance y la expansión de las tecnologías digitales han modificado progresivamente el modo en que se conciben, organizan y desarrollan los procesos educativos (Granados Marguño, et al., 2020). En los últimos años, estas transformaciones han adquirido una nueva intensidad con la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje y las plataformas de gestión educativa, pero también con herramientas emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada o los metaversos, que algunos señalan como una oportunidad sin precedentes para “facilitar y mejorar la inclusión educativa” (Riera Negre & Mut Armengual, 2025, p.129). Esta situación ha generado una creciente atención por parte de la comunidad académica y las instituciones educativas, interesadas en comprender sus efectos sobre la práctica docente y el funcionamiento de las escuelas.

En este contexto, el profesorado se encuentra en una posición especialmente significativa. Más allá de los discursos normativos sobre digitalización o innovación, son las y los docentes quienes enfrentan el desafío cotidiano de integrar y adaptar estas tecnologías en su día a día. Sus percepciones, decisiones y formas de relación con la tecnología digital resultan claves para entender cómo se concretan –o no– los procesos de cambio impulsados desde distintos niveles del sistema educativo (Benvenuto, 2003).

El presente estudio tiene como objetivo explorar las percepciones del profesorado sobre el uso de tecnologías emergentes en educación, atendiendo especialmente a sus vínculos con la inclusión educativa y a las formas en que se está comenzando a incorporar la inteligencia artificial en la tarea docente. A través de una metodología cualitativa de tipo exploratorio, se analizan las respuestas abiertas de un grupo de docentes con el fin de identificar patrones de sentido, posicionamientos y experiencias que permitan aportar elementos para una comprensión más situada de los procesos actuales de transformación educativa.

La necesidad de realizar este estudio se justifica en el contexto de evolución de la investigación en tecnología educativa, que ha transitado desde enfoques centrados en el diseño instruccional y la eficacia comparativa de los medios hacia perspectivas más situadas en los contextos reales de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, la investigación pone énfasis en comprender cómo se integra la tecnología digital en el aula, desde paradigmas críticos e interpretativos que reconocen la complejidad del entorno educativo, así como la relevancia de las percepciones y experiencias del profesorado. Esto responde a la creciente necesidad de superar visiones instrumentales para abordar aspectos éticos, sociales y culturales ligados a la digitalización educativa (Sánchez-Verra & Prendes-Espinosa, 2022).

2. ANTECEDENTES

La incorporación de tecnologías digitales en el sistema educativo no es reciente, pero sí ha evolucionado en su sentido y utilización en los últimos años. Herramientas emergentes como la inteligencia artificial (IA), la realidad aumentada (RA) o el aprendizaje adaptativo prometen transformar no solo las dinámicas pedagógicas, sino también las formas de relación, los tiempos escolares y los marcos de sentido en los que se inscribe el uso de estas herramientas para la práctica docente (Riera Negre & Mut Armengual, 2025). Además, eventos recientes como la pandemia –y el proceso de digitalización acelerada que conllevó– marcaron un antes y un después en los contextos educativos globales (Cupeiro & Arnau, 2022). En este nuevo escenario, el profesorado se ve tensionado entre la exigencia de adaptación continua y el deseo (o la necesidad) de sostener criterios propios desde los que pensar la enseñanza. La presión por mantenerse actualizado convive con la incertidumbre, la sospecha o incluso la resistencia ante tecnologías que no siempre responden a los fines pedagógicos que guían la acción educativa.

Desde esta perspectiva, la competencia digital docente aparece como una dimensión clave. Tal como señalan Palacios-Rodríguez et al. (2025), esta competencia no debe entenderse únicamente como manejo instrumental, sino que implica juicio pedagógico, posicionamiento ético y sensibilidad a los contextos en los que se desempeña la acción educativa. Por ello, desde la Unión Europea se ha desarrollado el marco DigCompEdu, que identifica seis áreas de desarrollo, entre las que destacan aquellas que promueven la autonomía del alumnado y la integración crítica de lo digital (García Ruiz et al., 2023). Sin embargo, estas son precisamente las que muestran menor desarrollo, lo que obliga a repensar tanto los dispositivos de formación inicial como las propuestas de desarrollo profesional, así como a crear instrumentos que permitan una identificación más efectiva de las competencias y necesidades del profesorado (Palacios-Rodríguez, 2025; Munar Garau et al., 2024).

Comprender el concepto de competencia digital requiere atender a las percepciones y atribuciones que el profesorado realiza sobre su propio desempeño. En ese sentido, es fundamental reconocer que el nivel de competencia que declara el profesorado se encuentra atravesado por variables estructurales como la edad, el género o la experiencia profesional (Palacios-Rodríguez et al., 2025). Esto evidencia la necesidad de abandonar los discursos homogéneos sobre la transformación digital e introducir una mirada situada, que contemple las condiciones reales en que dicha transformación se produce.

Queda claro que el vínculo entre profesorado y tecnología no puede pensarse al margen de las condiciones materiales del trabajo educativo. Roa González y Núñez Fernández (2025) han mostrado cómo el malestar docente, atravesado por la sobrecarga burocrática, la falta de tiempo y la inseguridad laboral, condiciona profundamente la forma en que se recibe y se apropia lo tecnológico. No se trata, por tanto, de oponerse o de abrazar la tecnología sin reservas, sino de preguntarse en qué condiciones se introduce, con qué fines y bajo qué marcos institucionales. En este sentido, cualquier política de innovación educativa que ignore las voces y las experiencias del profesorado está condenada a reproducir desigualdades y/o a generar resistencias.

A este respecto, la irrupción de la IA generativa introduce un nuevo nivel de complejidad. Como advierten Castro-López et al. (2025), la posibilidad de delegar funciones docentes en sistemas automatizados plantea dilemas éticos y epistemológicos. ¿Quién decide qué se enseña, cómo se evalúa o qué conocimientos se consideran válidos cuando parte de esas decisiones recaen en algoritmos? Lejos de ser herramientas neutras, estas tecnologías reproducen lógicas de poder y criterios muchas veces ajenos a los contextos escolares. Esto agudiza, a su vez, la preocupación por la gobernanza de los datos que circulan en los entornos educativos. Parcerissa & Masso (2023) advierte sobre la creciente dependencia de plataformas privadas que extraen, almacenan y gestionan datos sensibles de estudiantes y docentes. Esto no solo plantea problemas de privacidad, sino que cuestiona directamente la autonomía de los centros y del propio sistema educativo. En este contexto, la alfabetización digital del profesorado debe incluir también una dimensión crítica y política: aprender a leer las condiciones de producción tecnológica, sus implicaciones éticas y sus efectos en la estructura misma del hecho educativo.

Además, en determinadas comunidades autónomas se están produciendo importantes tensiones en torno al uso y la pertinencia de las tecnologías digitales en el aula. Un ejemplo claro se expresa en la decisión de la Comunidad de Madrid (2025) de limitar el uso individual de dispositivos digitales en etapas tempranas. La medida, lejos de ser una negación de lo digital, expresa la necesidad de poner en cuestión la exposición temprana e intensiva a las pantallas. Como recogen Gutiérrez Arenas et al. (2025), existen preocupaciones legítimas sobre los efectos del uso acrítico de la tecnología en la infancia. El debate no debería reducirse a una lógica binaria (a favor o en contra), sino ampliarse hacia preguntas más complejas: ¿para qué, cómo, cuándo

y con quién se introduce la tecnología? ¿Qué papel ocupa el docente como mediador, como garante de sentido, como figura que acompaña y orienta?

Más allá de los dispositivos y los datos, parece que estamos ante una nueva reconfiguración de la relación entre tecnología y educación. Como han propuesto Saura (2025), desde una perspectiva crítica podía hablarse de un “fetichismo digital”: la tendencia a atribuir a las herramientas digitales un poder casi mágico para resolver los problemas estructurales del sistema educativo. Este fenómeno, que no es exclusivo del ámbito escolar, implica una aparente despolitización del debate educativo, bajo lógicas neoliberales, y una transferencia de responsabilidades desde las políticas públicas hacia las soluciones tecnológicas. En esta lógica, la tecnología deja de ser un medio para transformarse en fin, un objeto de deseo que muchas veces encubre procesos de exclusión o precarización (Baudrillard, 1969; Moya & Vásquez, 2010). Aunque, precisamente, los sucesos recientes en torno a la prohibición de dispositivos tecnológicos en ciertas regiones apuntan también a una tendencia paralela de rechazo o evitación.

Desde esta mirada, resulta clave recuperar la centralidad de la pedagogía crítica como marco desde el cual interrogar y orientar el uso de la tecnología, se hace necesario construir marcos críticos capaces de disputar sentidos, de imaginar otros modos de vincularnos con lo digital, de pensar alternativas que partan de las condiciones concretas de las comunidades educativas, contribuyendo así a un profesorado que pertenezca a una ciudadanía digital crítica y sea capaz de formar a la próxima generación de ciudadanos digitales críticos (Fueyo et al., 2025), entendiendo este concepto en el sentido que apuntan Cabrero Almenara et al., 2019:

Hablar de ciudadanía digital, es cambiar la visión que tradicionalmente se han tenido de las tecnologías, y admitir su evolución, desde posiciones iniciales que las conciben como TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), a otras más novedosas e innovadoras que las llegan a percibir como TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y como TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación). Respecto a esta última posición Cabero (2014), apunta que se trataría de percibir las no como meros recursos educativos, sino también como instrumentos para la participación, la colaboración y el empoderamiento de las personas. Se parte por tanto del enfoque de que las tecnologías no solo tienen una dimensión individual, sino también social para aprender en comunidad y ser capaz de general interacción y colaboración para construir el conocimiento (p.4).

3. METODOLOGÍA

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, con el objetivo de comprender las percepciones del profesorado sobre el uso de tecnologías emergentes en el ámbito educativo. Se recogieron datos a través de un cuestionario abierto, diseñado para favorecer una escritura reflexiva y situada. Participaron 36 do-

centes de diferentes niveles educativos y contextos institucionales. El análisis se realizó siguiendo los principios de la teoría fundamentada, permitiendo identificar patrones de sentido, construir categorías emergentes y elaborar perfiles interpretativos desde las propias voces docentes.

4. RESULTADOS

El análisis cualitativo permitió identificar tres categorías emergentes: La percepción docente en torno a la tecnología, - que nos permitió establecer cuatro perfiles docentes-, las creencias sobre su papel en una escuela inclusiva y las posturas ante la llegada de la inteligencia artificial. A continuación, se presenta cada una de estas categorías.

4.1. Perfiles docentes ante la tecnología

La primera categoría responde a cómo el profesorado se vincula con la tecnología desde su práctica cotidiana. Se distinguieron cuatro perfiles más o menos diferenciados. El primero agrupa a quienes se relacionan con lo digital desde una mirada crítica, pero implicada. Son docentes que cuestionan los discursos hegemónicos sobre innovación, pero que al mismo tiempo buscan integrar la tecnología de manera situada, sin subordinar la pedagogía al dispositivo.

“A nivel general existe la creencia y convicción de que al utilizarse esta se está modernizando y mejorando la educación, pero si no se aplica de forma adecuada o simplemente se utiliza como un elemento al que añadir a tu checklist de items que cumplir en la enseñanza puede no tener ningún tipo de efecto sobre la misma” P4.

Otro grupo está formado por quienes exploran activamente las herramientas disponibles y las adaptan a sus necesidades. No se identifican necesariamente con discursos críticos, sí muestran una disposición activa y una actitud de ensayo y error. Tiene alta motivación para su uso:

“La sensación es de tener un amplio abanico de opciones” P26.

En un tercer perfil aparecen docentes que usan la tecnología de manera funcional. La utilizan porque facilita ciertas tareas, pero no porque transforme su forma de enseñar ni sus marcos de sentido.

“Sí, las herramientas digitales ayudan al docente a ahorrar tiempo en las tareas de enseñanza, potenciar la creatividad tanto del docente como del alumnado o retroalimentarse con la información” P5.

Por último, un grupo amplio menciona que utiliza tecnología por exigencia institucional o porque es lo que “se espera” en el contexto actual. Aquí, el uso aparece como condicionado, vinculado muchas veces a la presión externa o a la falta de alternativas. Se corresponde en muchas ocasiones con profesorado más senior:

“En todos los momentos del día motivada por la misma labor, que me obliga desde fichar entradas y salidas, Seneca móvil, cuaderno de Seneca, contacto con los padres a través de Seneca, portal Seneca donde reflejar programaciones y proyectos, Aula Virtual del profesorado y actividades on line...es verdad que ha sido al principio agobiante para personas que como yo les costaba esto de internet, pero no queda más remedio que reciclarse” P3.

Este conjunto de perfiles muestra que las formas de apropiación tecnológica no son lineales ni neutras. Están atravesadas por el contexto, por la experiencia, por las condiciones laborales y por los marcos simbólicos desde los que cada docente construye su práctica. En este sentido, cobra especial relevancia la existencia de discursos críticos ante aspectos burocráticos, como la gestión de la plataforma Séneca, que aparece en multitud de discursos como un aspecto que sobrecarga el día a día. Además, comienza a emerger en el discurso del profesorado de ciertas comunidades la imposibilidad de utilizar dispositivos en sus centros, lo que es identificado como una cuestión que dificulta la labor docente.

4.2. Tecnología e inclusión

Ante la pregunta sobre la relación entre tecnología y escuela inclusiva, las respuestas se organizaron en tres grandes sentidos. Por un lado, una parte del profesorado considera que las herramientas digitales pueden facilitar la inclusión, especialmente en lo que respecta a la atención a la diversidad. Se destacan sus posibilidades para adaptar contenidos, ofrecer apoyos visuales o permitir otras formas de comunicación.

“Por supuesto. El ordenador puede contener programas diseñados especialmente para las necesidades de alumnos muy variados” P1.

Otra serie de respuestas introduce matices: no niegan la utilidad de la tecnología, pero advierten que su efectividad depende del enfoque pedagógico con que se utilice o de la asignatura en la que se desarrolle. Esta mirada subraya que no es el dispositivo

lo que garantiza la inclusión, sino el modo en que se pone en juego en la práctica. Estos docentes tienden a alertar de los riesgos del mal uso.

“En mi opinión la tecnología no tiene nada que ver con la inclusión de manera automática. Existen riesgos de bullying o que afecten a la autoestima, pero por un uso inadecuado no promulgado en el instituto” P7.

Finalmente, un grupo de docentes expresa reservas más estructurales. Para estos, pensar en tecnología sin hablar de desigualdades materiales es una ilusión. En este sentido, la inclusión no es una consecuencia directa del acceso digital, sino un horizonte que requiere políticas públicas, justicia educativa y condiciones reales para todos.

“Creo que si la ratio disminuyera, entonces sí asociaría el uso de la tecnología a la inclusión porque permite hacer una educación más personalizada” P18.

Es significativo que una parte importante del profesorado no relaciona estas posibilidades y que casi ningún docente hace referencia a los principios DUA, a pesar de el énfasis normativo que existe en torno a esta cuestión.

4.3. Inteligencia artificial

La llegada de la inteligencia artificial a la educación genera posiciones encontradas. Algunos docentes rechazan su uso de manera directa, especialmente por cómo afecta a los procesos de pensamiento del alumnado. Esta mirada expresa una preocupación por la pérdida de autonomía, por el debilitamiento del esfuerzo intelectual y por el riesgo de una escuela cada vez más dependiente de lo automatizado.

“Me da realmente mucho miedo. Por una parte porque yo misma no domino la IA y oír tanto me siento insegura. Por otro lado, creo que, como todo, sin abusar de ella puede ser una buena herramienta pero mi temor es que esa herramienta llegue a sustituir el esfuerzo y el trabajo del alumnado” P15.

Otros docentes, en cambio, integran la IA como un recurso más. La usan en la preparación de materiales, en la lectura de textos o en la generación de recursos audiovisuales. Estas respuestas tienden a ver la tecnología desde su funcionalidad, son mayoritarias, aunque advierten desde una posición más neutral de la necesidad de formar al alumnado para su uso crítico.

“Puede ser de utilidad, como un instrumento de apoyo al aprendizaje, como una ayuda a cualquier hora para guiarte en el proceso de aprendizaje, pero debe

trabajarse y enfocarse de forma adecuada para que el riesgo de que se vuelva una estrategia para que el alumno no tenga que trabajar ni crear nada no se convierta en el término general” P4.

5. CONCLUSIONES

Lo que muestran las voces recogidas en este estudio es un escenario mucho más complejo que la simple dicotomía entre aceptación o rechazo de la tecnología. El profesorado se mueve en un entramado de tensiones en el que se cruzan mandatos institucionales, condiciones de trabajo, posicionamientos éticos, desigualdades estructurales y una realidad cotidiana que no siempre encaja con los discursos oficiales. Lejos de una respuesta homogénea, lo que aparece es una multiplicidad de formas de vincularse con lo digital, atravesadas por las trayectorias personales, los contextos escolares, la experiencia y los marcos ideológicos desde los que se piensa la enseñanza.

La identificación de cuatro perfiles docentes permite visibilizar esta diversidad: quienes buscan una integración crítica, quienes se implican desde la experimentación, quienes hacen un uso más funcional y quienes se ven empujados a utilizar tecnología por obligación. Este hallazgo confirma lo que ya advertían Palacios-Rodríguez et al. (2025): que la competencia digital va mucho más allá del manejo técnico, e implica también una disposición, un juicio pedagógico y una lectura del contexto. En este sentido, el profesorado aparece no solo como ejecutor, sino como agente que interroga, selecciona, duda y toma decisiones en medio de la incertidumbre.

Resulta especialmente significativo el malestar que genera la sobrecarga burocrática vinculada al uso de determinadas plataformas, como Séneca, señalada por muchos docentes como fuente de estrés y pérdida de sentido pedagógico. Este malestar no puede desvincularse de los procesos de racionalización y control propios del modelo neoliberal en educación (Herrera Urquizar, 2025), que tienden a trasladar la lógica de la eficiencia también al uso de las tecnologías. Al mismo tiempo, en otras comunidades, lo que emerge es una preocupación por las restricciones al uso de dispositivos, que empiezan a percibirse como un obstáculo para la innovación. Todo ello evidencia que los marcos institucionales no solo condicionan, sino que configuran el margen de acción del profesorado, y que no existe una única escuela digital, sino muchas formas posibles de habitar lo tecnológico.

En cuanto a la relación entre tecnología e inclusión, el análisis muestra también tres posiciones diferenciadas. Por un lado, quienes reconocen las posibilidades de las herramientas digitales para atender a la diversidad y facilitar apoyos personalizados. Por otro, quienes introducen matices y alertan de que no es la tecnología en sí la que garantiza la inclusión, sino el enfoque pedagógico con el que se integra. Y, finalmente, quienes señalan que sin cambios estructurales –ratios más bajas, recursos suficientes, políticas públicas comprometidas– no puede haber verdadera inclusión. Llama la atención que

apenas se haga referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a pesar de su presencia en la normativa vigente, lo que podría estar indicando un desajuste entre discurso y práctica, o una débil apropiación de estos marcos en el día a día docente.

Todas estas cuestiones apuntan a la necesidad de seguir profundizando en los vínculos entre tecnologías emergentes, inclusión y condiciones de trabajo. No basta con introducir herramientas nuevas. Hacen falta tiempos reales para explorar, espacios de formación situada, acompañamiento profesional y un enfoque crítico que permita pensar la tecnología no como un fin en sí misma, sino como un medio al servicio de una educación más justa.

Finalmente, la llegada de la inteligencia artificial plantea un reto añadido. Las respuestas docentes oscilan entre el rechazo por miedo a la pérdida de autonomía del alumnado y la normalización de su uso como apoyo funcional. En todo caso, lo que se pone en juego no es solo una cuestión técnica, sino ética y política: ¿quién decide qué se enseña?, ¿cómo se evalúa?, ¿qué papel queda reservado al juicio docente? En este sentido, como señala Ludmila Martins (2024), la dependencia de plataformas privadas, el tratamiento de los datos y la lógica algorítmica que subyace a muchas de estas herramientas obliga a incorporar una alfabetización digital crítica, que forme a profesoras y profesores no solo como usuarios competentes, sino como sujetos capaces de interpretar, cuestionar y tomar decisiones informadas.

Porque, en definitiva, lo que está en juego no es solo cómo se usa la tecnología, sino qué tipo de ciudadanía queremos formar. Como recuerdan Fueyo et al. (2025), formar ciudadanos digitales críticos implica también formar docentes capaces de acompañar ese proceso, conscientes del impacto político, ético y social que tienen sus decisiones en el aula. Y solo desde ahí –desde ese lugar de conciencia y compromiso– será posible construir una relación con la tecnología que no reproduzca desigualdades, sino que contribuya a transformarlas.

BARRERAS DE GÉNERO EN DOCENCIA STEM: UN ESTUDIO PREDICTIVO EN EL ESTUDIANTADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GENDER BARRIERS IN STEM TEACHING: A PREDICTIVE STUDY ON PRIMARY EDUCATION UNDERGRADUATES

ALEJANDRO MARTÍNEZ-MENÉNDEZ

Universidad de Granada
alex189clp@correo.ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

El desequilibrio demográfico entre hombres y mujeres en el campo profesional de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) se muestra como una línea de auge en la investigación educativa (Verdugo-Castro et al., 2022). Pese a ello, estudios recientes, como el de corte descriptivo desarrollado por Acar-Erdol et al. (2022) entre futuros docentes turcos, señalan aún una perpetuación de estas condiciones, visualizando a la mujer bajo un papel de cuidadora técnicamente incapaz y carente de vocación de líder. A pesar de poder achacarse estas problemáticas habitualmente al tradicionalismo de las sociedades de su proliferación, es posible apreciar como, incluso en un cuerpo de educadores STEM activos como el kazajo, eminentemente poblado por mujeres, son estas mismas las que toman una visión de favor hacia el hombre, mostrando escasa creencia en el interés y capacidad de la mujer en el ámbito (Durrani y Kataeva, 2025), visionando su nicho social “en la cocina, la iglesia y la familia” (p. 13).

Gran énfasis ha sido dado al aparente rol de la asunción social de estereotipos de género y desarrollo desigual de habilidades ligadas al ámbito STEM (e.g. pensamiento espacial, resolución de problemas) desde la primera infancia como factor determinante de dichas decisiones académico-profesionales en el futuro del alumnado (Tian et al., 2023). Ello ha conllevado amplias modificaciones curriculares ligadas al tratamiento de estas ideas como parte del día a día en centros formativos de Educación básica (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Sin embargo, a pesar de esta reciente tendencia a la formación del profesorado en la educación para la igualdad, escasa atención se ha prestado al propio perfil de autoconcepto pedagógico en materia de STEM de este personal desde una perspectiva de género, siendo un agente esencial en el desarrollo de personalidad e identidad del alumnado con el que mantiene contacto (Kruskopf et al., 2024).

Con ello, el presente escrito tiene por meta el examinar el estado actual del perfil docente STEM de futuros docentes de Educación Primaria, a fin de establecer recomendaciones normativo-curriculares enfocadas a la mejora de su autoconcepto y perfil educativo en tal campo como antesala para una mejora homóloga en el futuro estudiantado a su cargo. Para ello, se ofrece aquí una exploración de literatura pertinente a contrastar con resultados empíricos tomados y analizados de una muestra de conveniencia de alumnado en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada en el curso 2024/2025. Asimismo, se espera con ello establecer un avance en el estudio de esta realidad en el contexto español, extendiendo una línea de trabajo enfocada en profesorado en activo con propósito remedial, relegando a segundo plano la acción sobre los actuales estudiantes-profesores, con una debida aproximación preventiva.

2. EL DOCENTE STEM COMO REFERENTE ACTITUDINAL DE AULA

Como apunta el estudio bibliométrico histórico desarrollado por Boateng et al. (2024) en el campo de la tecnología educativa, existe desde los inicios del estudiantado en los centros educativos un interés comparativo en la recepción de metodologías y productos de enseñanza-aprendizaje en razón del género. Lo cierto es que, en estadios iniciales, no resulta habitual establecer diferencias sistemáticas y consistentes en el desempeño de niños y niñas en habilidades asociadas a este campo. Ahora bien, Gökçe et al. (2023) mostraron que esta igualdad inicial, tomando como referencia el sentido numérico, tiende a la disminución en el transcurso de los años académicos, siendo las niñas eventualmente superadas por el alumnado varón, especialmente en torno a finales de la Educación Primaria.

La idea general de que mantener referentes STEM diversos a razón de género en las aulas condiciona la percepción de la mujer hacia el campo y su deseo de participación en el mismo ha sido considerablemente consolidada en la investigación educativa de corte psicológico (Verdugo-Castro et al., 2025). Ahora bien, diversidad de investigaciones enfocadas en el propio alumnado y su aceptación y deseo de participación en el ámbito STEM apuntan a la gran relevancia que este *efecto referente* puede tener sobre la relación estudiante-docente. Xie et al. (2022), a partir de una muestra de 334 adolescentes, afirmaron que las condiciones facilitadoras de uso de la Realidad Virtual actuaban como segundo factor más determinante de la intención de uso en el alumnado de su muestra, caracterizándose esta dimensión principalmente por la capacidad para confiar en el docente para apoyo técnico y asistencia pedagógica.

Similarmente, Huang et al. (2023), analizando el rendimiento académico en disciplinas de lingüística y matemáticas de 5.032 estudiantes de Educación Primaria, revelaron que la relación estudiante-profesor actúa como fundamental en el adecuado aprendizaje del estudiantado. Estas influencias se contextualizan de en función de la congruencia de género alumnado-estudiante, pues como muestra el macroestudio

evaluativo desarrollado por Doornkamp et al. (2024), el rendimiento académico de las estudiantes de sexo femenino de Educación Secundaria en Matemáticas mejoró bajo la tutela de una profesora, al tiempo que se observó un efecto espejo entre el alumnado masculino y un profesor en Lengua y Literatura. Cabe destacar, sin embargo, que investigaciones como la desarrollada por Huang et al. (2023) muestran que la tradicionalmente considerada como crítica barrera en STEM entre mujeres y hombres resulta ínfima en relación con la dada en disciplinas de literatura en perjuicio del alumnado varón.

Se muestra así la necesidad ya no de fomentar el desarrollo de actividades de concienciación e igualdad de género a nivel instructivo, sino de formar y fomentar el propio perfil actitudinal STEM del profesorado a fin de actuar como agente referente local y de cercanía al estudiantado. Si bien puede asumirse que las principales diferencias en el autoconcepto STEM radican en el camino académico seguido hasta alcanzar la formación del profesorado, Gagnier et al. (2022) muestra la inexistencia de diferencias en la confianza para enseñar efectivamente ciencias entre docentes generalistas y especialistas, si bien los años de experiencia si actuaban como factor determinante. Ahora bien, las diferencias de género en tales aspectos han sido apercibidas en variedad de trabajos de investigación, pudiendo destacar el de Dersch et al. (2022), quien trabajando con una muestra de 303 futuros docentes de Educación Primaria (79% mujeres), mostró que prácticamente la mitad de los encuestados mantenía estereotipos en el desempeño matemático de la mujer, siendo el de principal afectación el considerar al hombre como más afín a la disciplina por su pensamiento sistemático.

Estos hallazgos fueron replicados por Hernández-Barco et al. (2021), quien a partir de una muestra de 144 estudiantes para profesorado observó un autoconcepto docente en ciencias inferior en mujeres que en hombres, destacando además un sesgo emocional negativo de la mujer hacia ciertas disciplinas clave del campo STEM (i.e. Física, Química). Similarmente, Trapero-González et al. (2025) observaron en futuros docentes de Educación Infantil y Primaria que la identificación con el sexo masculino actuaba como predictor significativo de un mejor autoconcepto docente STEM. Autores como Korom et al. (2025) extienden estas relaciones más allá de las nociones pedagógicas, afirmando que, a pesar de no mostrar diferencias en relación con la credibilidad y desarrollo de la ciencia, la mujer muestra un desarrollo epistemológico significativamente inferior en la concepción de su desarrollo y justificación como campo de estudio.

Si bien pudiera parecer que estas creencias autodefinidas, y con ello habitualmente sesgadas, no debieran ejercer una afectación real de campo sobre el futuro profesorado, el arraigo tan marcado de determinados estereotipos se ha mostrado como impedimento en la formación del docente como referente STEM de aula. Destaca en esta línea el pionero estudio conducido por Romero-Rodríguez et al. (2023), en el cual una intervención basada en robótica educativa con 104 futuras docentes no derivó en mejoras significativas en su actitud hacia el campo STEM. El mantener una actitud prejuiciosa

y estereotipada en mujeres docentes, involuntariamente, puede llevar a la transmisión entre el alumnado de los mismos estereotipos sociales vividos por las educadoras, perpetuando esta situación en forma de currículum oculto (Durrani y Kataeva, 2025) aun a pesar de la activa educación en la igualdad impartida en las aulas actuales.

3. GÉNERO COMO MODELADOR DE LA IDENTIDAD DOCENTE

A diferencia de etapas inferiores, el estudio competencial comparativo de destrezas entre hombres y mujeres en el ámbito de la Educación Superior se ha visto tradicionalmente limitado al suponer este estadio académico el final sesgado evitable reflejado en la investigación de STEM con perspectiva de género. Pese a ello, y particularmente, la profundización en esta línea entre futuros docentes muestra cierto bagaje indirecto a consecuencia del gran impulso dado a nociones vinculadas a estas capacidades. Destacan fundamentalmente las llamadas habilidades del siglo XXI, relacionadas con variedad de habilidades blandas y de manejo tecnológico necesarias para un adecuado desenvolvimiento académico-profesional en el mundo actual (Trilling y Fadel, 2009). En esta línea se aprecia diversidad de resultados entre futuros educadores, puesto que mientras Annan-Brew et al. (2024) no hallaron diferencias notorias, si bien se hizo mención al rol predictivo de la destreza tecnológica sobre la implementación de esta en las aulas, Kruskopf et al. (2024) sí pudieron establecer un dominio significativamente superior en habilidades asociadas a docencia y destreza tecnológica. Se establece con ello una interesante complementación y establecimiento causal de la alfabetización digital, con afectación de género, y este juego de destrezas.

En materia explícitamente tecnológica, Chanda et al. (2024) mostraron que el futuro profesorado muestra una menor tendencia a la utilización didáctica de recursos tecnológicos dados si son percibidos como sencillos de usar, al tiempo que la utilidad percibida ejerce un efecto inverso, siendo este último hallazgo replicado en el trabajo de Akgül y Uymaz (2022), posicionando la utilidad percibida como factor determinante de la identidad tecnológica docente. En líneas similares, Cepa-Rodríguez y Lancha-Villamayor (2025), a partir de una muestra no probabilística de 154 futuros docentes españoles, mostraron que el perfil de hombres y mujeres en competencia digital resultaba muy similar, detectando una única diferencia significativa, favorecedora de la mujer, en el tratamiento de la información ($d = 0,41$). Pérez Garcías et al. (2024), en un trabajo de mayor corte exploratorio, apreciaron que la competencia digital del alumnado de *magisterio* se encuentra notoriamente relacionada con la confianza y apoyos percibidos por el profesorado, disponer de recursos apropiados y sentirse en un trato igualitario. Estos autores afirmaron que, si bien no hallaron diferencias hombre-mujer en el desarrollo de la competencia digital, si detectaron perfiles marcadamente distintos en la agencia/capacidad de actuación institucional.

Esta conclusión resulta de especial valor en el contexto nacional español, puesto que, como fue descrito en un amplio estudio comparativo internacional por Bonilla-Algovia (2021), la mujer estudiante de educación española se caracteriza, en su perfil de sexismo ambivalente, por mostrar niveles significativamente inferiores al hombre de sexismo hostil (i.e. menospreciar el valor femenino), si bien muestran ambos un nivel de sexismo benevolente (i.e. creer que la mujer, por naturaleza, requiere ayuda del hombre) muy próximo. Complementariamente, Lindner et al. (2022), a partir de una muestra de 275 estudiantes de educación, observó que había un acuerdo sucinto entre hombres y mujeres en base a la deseabilidad social de la adopción de roles más débiles y sin carácter de liderazgo por la mujer, existiendo una significativa correlación entre ello y la consideración de la mujer como de menor rendimiento matemático ($r_s = 0.224$).

Con todo ello, es posible apuntar no ya a un perfil STEM en base a género carente entre las futuras docentes de sexo femenino, sino igualmente a un desenfoque de la actuación hacia la mejora de tal realidad. A colación de ello, Idoiaga-Mondragon et al. (2025) desarrollaron un estudio único en el cual se analizaron 2.708 Trabajos de Fin de Grado de formaciones en Ciencias de la Educación en estudiantado español relativos a discriminación y/o desigualdad de género en este campo. Siguiendo a los autores, se observó que el 30,6% de estos escritos se enfocaron en intervenciones didácticas enfocadas en la ruptura de estereotipos entre el alumnado (mayoritariamente referido a estudiantes de Educación Primaria), mientras que un reducido 15,6% se orientó al empoderamiento explícito de la mujer como agente autónomo y capaz. Una focalización excesiva en prácticas de igualdad de género teórica, especialmente enfocadas en el tratamiento de estereotipos, forman parte de una paradoja entre igualdad de género y representatividad STEM que impide a la mujer progresar realmente en el campo (Jergins, 2023).

Estas nociones se ven complementadas por, nuevamente, la aparente tendencia paradójica entre las mujeres docentes en activo especializadas en STEM a mostrar una menor preocupación por la presencia de la mujer en estos campos que sus contrapartes no especializadas en la Educación Primaria, si bien son las primeras las que mayor perfilado hacen acerca de las habilidades y competencias necesarias para la participación en femenina en el campo (Ayuso-Lanchares y Merayo, 2025). Tales impulsos *cuasiarbitrarios* orientados a una igualdad de género entre futuros docentes han llegado a mostrar incluso el rechazo por parte de las propias futuras maestras, así como un acrecentamiento de la brecha de género en estudios en Educación entre mujeres y hombres, percibidos estos últimos habitualmente como discriminados y relegados a un segundo plano institucional (Larruzea-Urkixo et al., 2021). En términos similares, una investigación de carácter exploratorio desarrollada por Martínez-Galaz et al. (2024) con la colaboración de 238 futuros docentes chilenos mostró que las formaciones en igualdad de género se dirigen de forma habitual específicamente a los hombres, obviando la necesidad de madurez al respecto de la propia mujer.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de lo observado, es posible afirmar una centralización de la investigación en igualdad de género en el campo de la educación centrada tanto en la reeducación social del hombre como en la ruptura de estereotipos y vías de actuación inadecuadas entre el alumnado de etapas iniciales. En esta línea de actuación, la mujer queda relegada a una figura paradójicamente desatendida, en la cual continúan viviendo aún sesgos y estereotipos propios que, si bien pueden mostrar un origen social. Tienen un desarrollo fundamentalmente interno. Las actuales estudiantes de Educación, ergo futuras docentes, fueron una vez estudiantes de un sistema educativo afectado en mayor medida por los estereotipos que continúan aún hoy día combatiéndose. En este sentido, relegar la actuación formativa a los docentes en ejercicio supone desatender las necesidades de desarrollo personal existentes entre las futuras educadoras, al tiempo que centralizar la actuación sobre el propio alumnado implica obviar el rol de influencia que el propio docente puede tener desde su personalidad e identidad.

Con todo ello, se valida la necesidad de explorar comparativamente el perfil del actual alumnado en Educación con relación al autoconcepto pedagógico y STEM desde una perspectiva de género, advirtiendo así de posibles carencias y necesidades formativas a nivel personal que pudiesen existir, potencialmente perpetuándose en su hipotético desempeño profesional futuro. A pesar de haberse validado ampliamente en investigaciones previas el papel que nociones como el efecto referente o la creencia sobre roles de género preestablecidos puede llegar a tener sobre el perfilado, estas relaciones han sido escasamente exploradas en el perfil pedagógico del estudiantado en Educación. Con ello, la investigación planteada al inicio de este escrito valida no únicamente su relevancia investigativa sino la necesidad de su desarrollo para la contribución a una docencia STEM de calidad, desde el referente femenino local.

Asimismo, se opta por tomar como principales relaciones a tratar en la investigación a desarrollar el posible efecto de referentes significativos en el perfil STEM de las futuras maestras, su percepción de las barreras en el propio campo profesional STEM, una profundización comparativa entre el autoconcepto pedagógico y el docente STEM entre hombres y mujeres, y la posible moderación de tales relaciones por parte de las previamente referidas como habilidades del Siglo XXI. Con ello, se pretende detallar campos de mejora que inspiren modificaciones curriculares y entrenamientos específicos en la formación de futuros educadores, apuntando a la reforma social-de género en la percepción femenina hacia la ciencia catalizada por la propia mujer, en lugar de depender de mandatos curriculares o modificaciones de contenido, vacías en su práctica.

4.1. Agradecimientos

Este trabajo se deriva del Proyecto “*Formación inicial de maestras para prevenir la brecha de género mediante educación STEM y robótica (FIMER)*” (Referencia: C-SEJ-009-UGR23), financiado en concurrencia competitiva por la convocatoria de Proyectos de Investigación Aplicada del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada 2023, financiados por el programa operativo FEDER Andalucía 2021-2027.

REFERENCIAS CAPÍTULO 6

- Acar-Erdol, T., Bostancioglu, A. y Gözütok, F. (2022). Gender equality perceptions of preservice teachers: Are they ready to teach it? *Social Psychology of Education*, 25(4), 793-818. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09712-8>
- Aguilar Ramos, M.d.C. & Leiva Olivencia, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Akgül, Y. y Uymaz, A. (2022). Facebook/Meta usage in higher education: A deep learning-based dual-stage SEM-ANN analysis. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9821-9855. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11012-9>
- Algueda, F., & Gaete, V. (2016). *Fetichismo tecnológico en la era de la cibercultura*. *Revista Educación y Tecnología*, 5(8), 16-25.
- Annan-Brew, R., Ezugwu, I., Surman, S. y Dadzie, J. (2024). Enhancing pre-service teacher effectiveness: Integration of 21st-century skills during off-campus teaching experiences. *European Journal of Education*, 59(4), Artículo 12737. <https://doi.org/10.1111/ejed.12737>
- Aurangzeb, W., & Mazhar, U. (2020). Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, V(II), 1-16.
- Avolio, B., & Chávez, J. (2023). Professional Development of Women in STEM Careers: Evidence from a Latin American Country. *Global Business Review*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/09721509221141197>
- Ayuso-Lanchares, A. y Merayo, N. (2025). Teachers' Perspectives on Gender Equity in STEM: Beliefs, Challenges, and Opportunities. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 20, 67-76. <https://doi.org/10.1109/RITA.2025.3554310>
- Bárcena Toyos, P., y Gómez Domingo, M. (2022). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de “booktrailers” para fomentar el hábito lector y desarrollar la competencia digital en la educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 67-82. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14304>

- Barrera, N., Gómez, D., Avecillas, J., y Ordóñez, F. (2023). Implementación de un proyecto de animación a la lectura desde el enfoque sociocultural mediante el uso de las TICS. *Revista CIEG*, 59, 222-232.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.
- Benvenuto, A. (2003). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la docencia universitaria. *Theoria*, 12(1), 109-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2990120>
- Boateng, S., Penu, O., Boateng, R., Budu, J., Marfo, J. y Asamoah, P. (2024). Educational technologies and elementary level education-A bibliometric review of scopus indexed journal articles. *Heliyon*, 10(7), e28101. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28101>
- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Anales de Psicología*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L., & Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20.
- Cáceres-Reche, M. P., García-Gómez, G., Ramos-Navas-Parejo, M., y Carmona-García, M. (2020). La Inclusión Educativa y TIC: Retos para la Educación del Siglo XXI. En Hinojo-Lucena, F. J.; Trujillo-Torres, J M.; Sola-Reche, J.M.; Alonso-García, S. (Eds.) *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*, pp. 57-72. Dykinson.
- Cáceres-Reche, M. P., Ramos-Navas-Parejo, M., y Berral-Ortiz, B. (2019). Las TIC como Herramientas de Inclusión Educativa. En (Eds) *Metodologías Activas con Recursos Metodológicos. Perspectivas y Enfoques Docentes*, pp. 37-54. Avicam.
- Cadena, A. M. L. (2024). Fortalecimiento de la lectura, a partir de la aplicación de estrategias de Gamificación, que favorezcan a los estudiantes de primer grado de básica primaria de la sede Mariscal Jorge Robledo de la IE Eustaquio Palacios en la ciudad de Cali. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/ee62200c-d55d4cbd-b4b8-950681303818/content>
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Castro-López, A., Cervero, A., & Álvarez-Blanco, L. (2025). Análisis sobre el uso de las herramientas de inteligencia artificial interactiva en el entorno universitario. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 30, 37-66. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.22236>
- Cepa-Rodríguez, E. y Lancha-Villamayor, V. (2025). Digital Competence among Teacher Training Master's Degree Students: Differences by Gender, Age, and Field of Study. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 24(1), Artículo 49. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.49>
- Chanda, R. S., Pabalkar, V. y Sharma, S. (2024). Attitude and behavioral intention for using metaverse in education: Learner's perspective. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 2168-2184. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2023-0307>

- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). *E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education*. TEM Journal, 11(2), 932-938. <https://doi.org/10.18421/TEM112-56>
- Collett, K. S., & Slapac, A. (2024). Social justice pedagogy: International perspectives on Collaborative Online International Learning (COIL) through a World Café engagement. *Journal of Virtual Exchange*, 7(SI-IVEC2023), 42-62 <https://doi.org/10.21827/jve.7.41852>
- Comunidad de Madrid. (2025, marzo 19). *La Comunidad de Madrid, primera en España que elimina el uso individual de dispositivos digitales en los colegios*. <https://www.comunidad.madrid/noticias/2025/03/19/comunidad-madrid-primer-espaa-elimina-uso-individual-dispositivos-digitales-colegios>
- Cordie, L., & Lin, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
- Cupeiro, S. V., & Arnau, A. G. (2022). La educación digital en los tiempos del COVID-19: La digitalización forzosa y el ensanchamiento de las brechas educativas. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 119-121.
- De Vicente-Yagüe-Jara, M.I., y González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Dersch, A., Heyder, A. y Eitel, A. (2022). Exploring the Nature of Teachers' Math-Gender Stereotypes: The Math-Gender Misconception Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 13, 820254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820254>
- Doornkamp, L., Doornkamp, F., van der Pol, L., Groeneveld, S., Mesman, J. y Groeneveld, M. (2024). Student-teacher gender congruence and student performance: The role of context. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3299-3328. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09922-2>
- Du, S., Sanmugam, M., y Mohd Barkhaya, N. M. (2024). El impacto de los cuentos de realidad aumentada en la comprensión lectora y la motivación infantil. *Revista Internacional de Tecnologías Móviles Interactivas (iJIM)*, 18(24), 100-114. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i24.50793>
- Durrani, N. y Kataeva, Z. (2025). STEM teachers' agency for gender equality in STEM education: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research*, 131, Artículo 102585. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102585>
- FernándezCézar, R., PradaNúñez, R., & SolanoPinto, N. (2024). Collaborative Online International Learning: Experiences in Higher Education. *Educational Process: International Journal*, 13(4), 7-24. <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.134.1>
- Fueyo Gutiérrez, A., Rodríguez Hoyos, C., & Hoechsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: Confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91-1), 57-68.
- Gagnier, K. M., Holochwost, S. J. y Fisher, K. R. (2022). Spatial thinking in science, technology, engineering, and mathematics: Elementary teachers' beliefs, perceptions,

- and self-efficacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(1), 95-126. <https://doi.org/10.1002/tea.21722>
- Gallego, Y. A., & Stevens Bruzzese, S. E. (2024). Collaborative International Online Learning (COIL): An Opportunity for Comprehensive and Intercultural Learning. In A. Slapac & C. Huertas-Abril (Eds.), *Encouraging Transnational Learning Through Virtual Exchange in Global Teacher Education* (pp. 259-278). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7813-4.ch012>
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F., y Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 19-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784
- García-Ortega, V. (2018). *El Aprendizaje de la Lectoescritura en Castellano en Contextos de Riesgo. Un estudio transversal en la sociedad Boliviana*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- García-Ruiz, R., Buenestado Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301
- Giler-Medina, P. (2023). Animación a la lectura en el proceso de enseñanza -aprendizaje en Lengua y Literatura. *Revista Social Fronteriza* 3(6) 85-95. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(6\)85-95](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(6)85-95)
- Gökçe, S., Güner, P. y Bastug, M. (2023). Monitoring proficiency: Growth of number sense in primary school. *Psychology in the Schools*, 60(3), 707-728. <https://doi.org/10.1002/pits.22786>
- Goto, K., & GutiérrezGómez, Y. (2024). Research Globally, Learn Globally: An innovative course-based research project through COIL among nutrition students from American and Mexican universities. *Pedagogy in Health Promotion*, 10(1), 56-62. <https://doi.org/10.1177/23733799231214960>
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A., & Garcia Mendocilla, G. F. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1809-1823.
- Grover, P., Phutela, N., & Yadav, M. (2025). Role of faculty in collaborative online international learning (COIL) - a pedagogical tool for Internationalization at Home (IaH). *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(1), 469-482. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2023-0141>
- Gutiérrez Arenas, M. del P., García-Rojas, A. D., Hernando Gómez, A., & Prieto Medel, C. (2025). Risk's perception of the minors regarding the use of technologies: influence of different variables. *Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 57-67. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.342>
- Hernández-Barco, M., Cañada-Cañada, F., Corbacho-Cuello, I. y Sánchez-Martín, J. (2021). An Exploratory Study Interrelating Emotion, Self-Efficacy and Multiple Intelligence of Prospective Science Teachers. *Frontiers in Education*, 6, Artículo 604791. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604791>

- Herrera Urizar, G. (2025, junio). *¿Revolución educativa o espejismo neoliberal? Un análisis crítico de las tecnologías digitales en la educación* [Ponencia en IV Congreso Internacional de Pensamiento, Cultura y Sociedad, Proyecto Logos]. Universidad de Barcelona.
- Huang, C., Shi, J. y Zeng, X. (2023). Personality Traits, Student-Teacher Relationships and Boys' Academic Crisis in China: Evidence From the Least Developed Regions. *SAGE Open*, 13(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440231216262>
- Idoiaga-Mondragon, N., Axpe Saez, I. y Berciano Alcaraz, A. (2025). Are Undergraduate Students Enrolled in Educational Degrees Concerned About Gender? A Case Study. *Social Sciences*, 14(6), Artículo 6. <https://doi.org/10.3390/socsci14060383>
- Izquierdo-Rus, T., Sánchez-Martín, M., y López-Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Jergins, W. (2023). Gender equity and the gender gap in STEM: Is there really a paradox? *Journal of Population Economics*, 36(4), 3029-3056. <https://doi.org/10.1007/s00148-023-00959-9>
- Jiménez, R. J. A. (2024). Estrategias de animación a la lectura para fomentar el hábito lector en estudiantes de 3.er grado de Educación Primaria. <https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/8ac94281-e150-44a5-a9f0-4b4fdb2bdfdc/content>
- Korom, E., Nagy, M. y Majkic, M. (2025). First-Year Teacher Education Students' Epistemological Beliefs About Science and History: Domain-Specific Profiles and Relationships. *Science & Education*, 34(3), 1273-1299. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00483-y>
- Kruskopf, M., Abdulhamed, R., Ranta, M., Lammassaari, H. y Lonka, K. (2024). Future teachers' self-efficacy in teaching practical and algorithmic ICT competencies-Does background matter? *Teaching and Teacher Education*, 144, Artículo 104574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104574>
- Larruzea-Urkixo, N., Ramírez, O. y Gaztañaga, A. (2021). Self-perceived gender discrimination in teacher training: Same realities, different interpretations. *Revista Complutense de Educacion*, 32(4), 503-513. <https://doi.org/10.5209/rced.70706>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [versión consolidada]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lindner, J., Makarova, E., Bernhard, D. y Brovelli, D. (2022). Toward Gender Equality in Education-Teachers' Beliefs about Gender and Math. *Education Sciences*, 12(6), Artículo 373. <https://doi.org/10.3390/educsci12060373>
- Lluch, G., y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4) 192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- López-Andrada, C., y Ocampo-González, A. (2018). Entrevista a Dra. Teresa Colomer sobre Fomento de la Lectura y Educación Lectora desde una perspectiva de

- Educación Inclusiva. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 127-138.
- Mallitasig, A. D. P. U., Solórzano, R. P. S., Bernal, R. E. C., y Ortiz, W. A. (2023). Estrategia neurodidáctica para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 6(4), 134-160. <https://doi.org/10.51736/5nehne59>
- Márquez-Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18.
- Martínez-Galaz, C., Montenegro, M., Carvajal-Salamanca, J. y Palomera-Rojas, P. (2024). Educational practices with gender perspective in science education: Perceptions of teacher educators and pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, Publicación avanzada en línea. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2425871>
- Martins, L. (Ed.). (2024). *Aspectos éticos y pedagógicos de los datos y la tecnología en educación*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).
- Mata-Anaya, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. Lazarillo. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, (34), 48-51.
- Moya, M., & Vásquez, J. (2010). De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (31), 87-106.
- Munar-Garau, J., Ocea, J., & Salinas-Ibáñez, J. (2024). Equivalencias entre los indicadores de la herramienta SELFIE y el marco DigCompEdu a partir de la técnica Delphi. *Pixel-Bit*, 69, 131-168.
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz-De Santos, R., Martín-Hidalgo, I., y Lobo-De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, C., Lucas, M., & Bem-haja, P. (2025). Macroassessment of teachers' digital competence. DigCompEdu study in Spain and Portugal. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 177-196. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41379>
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P. & Ramos, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En Marin-Marin, J.A., De la Cruz Campos, J., Pozo-Sanchez, S. & Gómez García, G. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, pp. 67-77. Dykinson.
- Palomino-Fernández, J.M., Lorenzo-Martín, M.E., Martínez-Enríquez, P. & González, J.M. (2025). Desarrollo y aplicación de un modelo de enseñanza virtual para alumnos de Educación Primaria. Implicaciones para la mejora educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 129-144.
- Parcerisa, L., & Massó, B. (2024). Gobernanza digital de la educación: tensiones y retos en el derecho a la privacidad y la protección de datos. En *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia* (pp. 97-108). Octaedro.

- Paucar, A. C., Llacsá Puma, L. J., y Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula virtual*, 5(11), 29-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Pérez Garcías, A., Mesquida, A., Crosetti, B. y Bennasar, F. (2024). Digital competence and digital teaching agency in preservice teacher training. *Bordón-Revista De Pedagogía*, 76(2), Artículo 100546. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100546>
- Pérez-Vargas, A. S., Gil-Zuleta, L. F., y Álvarez-Gómez, C. Y. (2025). Las TIC una herramienta pedagógica para integrar la animación a la lectura en el grado primero A de la institución educativa Cámara Junior sede ciudad Milagro, del barrio la Clarita, en el municipio de Armenia, Quindío. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1656>
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A., y Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First-and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128-141. <https://doi.org/10.1177/0022057419854346>
- Prieto, T. & Aguilar, M^a. C. (2007). Ciencia tecnología y sociedad: alfabetización y educación para todos. *Cooperación Educativa*, 85, 21-22.
- Quiroz Rivera, S., González Monroy, V. Y., & Álvarez Rodríguez, L. (2025). Género y STEAM: Estudio comparativo de las expectativas de niñas y adolescentes en educación básica y media superior. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 55(2), 331-358. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.705>
- Quiroz, J. E. S., y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- Riera-Negre, L. y Mut-Amengual, B. (2025). Tecnologías Emergentes como recursos para la inclusión educativa: una revisión exploratoria. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 18, 128-144. <https://doi.org/10.6018/riite.640281>
- Roa González, J., & Núñez Fernández, V. (2025). Evaluación del estado de ánimo de los equipos docentes. Un estudio de la situación del sistema educativo español. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 30, 7-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.22235>
- Romero-Rodríguez, J.-M., de la Cruz-Campos, J.-C., Ramos Navas-Parejo, M. y Martínez-Domingo, J.-A. (2023). Robótica educativa para el desarrollo de la competencia STEM en maestras en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(4), Artículo 4. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97174>
- RomeroRodríguez, J.M., RamirezMontoya, M. S., GlassermanMorales, L. D., & Ramos NavasParejo, M. (2023). Collaborative online international learning between Spain and Mexico: A microlearning experience to enhance creativity in complexity. *Education + Training*, 65(2), 340-354. <https://doi.org/10.1108/ET0720220259>
- Rozo-García, H., Alcantar-Nieblas, C., & Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Scale to measure student perception in collaborative online international learning experiences: Design and validation. *Frontiers in Education*, 9, Article 1401295. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1401295>

- Sáenz, A. A. (2007). Las TIC y la formación del profesorado: descripción de una experiencia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2). Universidad de Salamanca.
- Sáez, J. M. (2019). *Programación y Robótica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. UNED.
- Sánchez-Vera, M. y Prendes-Espinosa, M. (2022). Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios hasta las TIC. *Hallazgos*, 19(37). <https://doi.org/10.15332/2422409X.6325>
- Saura, G. (2025). The fetishism of digital commodities in education. *Cadernos CEDES*, 45, e289813.
- Secul-Giusti, C. y Viñas, M. (2015). Fomento de la lectura a través de las redes sociales. *Letras*, 2, 29-36.
- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Siraj Blatchford, J., & Romero Tena, R. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en Educación Infantil. *Revista De Medios Y Educación*, 51, 165-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.11>
- Tian, J., Ren, K., Newcombe, N. S., Weinraub, M., Vandell, D. L. y Gunderson, E. A. (2023). Tracing the origins of the STEM gender gap: The contribution of childhood spatial skills. *Developmental Science*, 26(2), Artículo e13302. <https://doi.org/10.1111/desc.13302>
- Trapero-González, I., Aznar-Díaz, I., Ramos Navas-Parejo, M. y Romero-Rodríguez, J.-M. (2025). Examinando las influencias sociodemográficas en la comprensión y preparación de los maestros en formación para enseñar STEM. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39.1), 123-139. <https://doi.org/10.47553/rifov.100i39.1.110501>
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley.
- Trujillo-Torres, J.M., Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Victoria-Maldonado, J.J. (2021). Las TIC como recurso para la animación a la lectura En I. Aznar-Díaz, M.P. Cáceres-Reche, J.A. Marín-Marín y A.J. Moreno-Guerrero (Eds.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 32-40). Dykinson.
- Varela-Garrote, L., Pose-Porto, H., y Fraguera-Vale, R. (2019). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores en España. *Ocnos*, 18(2), 55-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.2028
- Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. *Revista paraguaya de educación a distancia (REPED)*, 3(2), 58-65.
- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A. y Sánchez-Gómez, M. C. (2022). The gender gap in higher STEM studies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8(8), Artículo e10300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10300>

- Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., Sánchez-Gómez, M. C. y García-Peñalvo, F. J. (2025). Models and references that influence gender stereotypes in STEM: A case study in Spain. *Revista de Investigación Educativa*, 43, Artículo 43. <https://doi.org/10.6018/rie.597191>
- Viramontes, E., Amparán, A., y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Xie, T., Zheng, L., Liu, G. y Liu, L. (2022). Exploring structural relations among computer self-efficacy, perceived immersion, and intention to use virtual reality training systems. *Virtual Reality*, 26(4), 1725-1744. <https://doi.org/10.1007/s10055-022-00656-0>
- Young, J. A., Draucker, C. B., Fairley-Murdoch, M., & Lillie, M. (2024). Development of a Collaborative Online International Learning (COIL) Activity. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 55(5), 220-223. <https://doi.org/10.3928/00220124-20240411-04>

CAPÍTULO 7

LIDERAZGO EDUCATIVO Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: CLAVES PARA UNA TRANSFORMACIÓN DIGITAL SOSTENIBLE EN LOS CENTROS DEL SIGLO XXI

EDUCATIONAL LEADERSHIP AND GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: KEYS TO A SUSTAINABLE DIGITAL TRANSFORMATION IN 21ST-CENTURY SCHOOLS

JUAN CARLOS DE LA CRUZ-CAMPOS (COORD.)

Universidad de Granada

juancarlosdelacruz@ugr.es

CONTEXTUALIZACIÓN:

La transformación digital de los centros educativos es una demanda urgente del siglo XXI, impulsada por el auge de tecnologías emergentes como la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Este proceso requiere liderazgos capaces de guiar una adaptación pedagógica, organizativa y ética, atendiendo a la equidad, la sostenibilidad y el contexto sociocultural. Este simposio, enmarcado en la línea temática “Inteligencia Artificial y transformación de la gestión educativa”, presenta cinco ponencias que exploran diferentes dimensiones del liderazgo necesario para una transformación digital efectiva.

Desde una metodología cualitativa y reflexiva, las cinco contribuciones abordan: (1) la necesidad de coherencia entre política pública, currículo y cultura digital escolar; (2) el liderazgo docente frente a los desafíos que impone la IAGen en la enseñanza y la evaluación; (3) la integración de proyectos tecnológicos en la estrategia y normativa institucional; (4) el papel de directivos y profesorado ante la desigualdad digital en contextos con carencias estructurales; y (5) una propuesta de liderazgos colaborativos orientados a generar participación e inclusión digital.

Los resultados destacan la urgencia de liderazgos educativos éticos, distribuidos y comprometidos con la formación docente, la justicia digital y la sostenibilidad institucional. Se reconoce que la IAGen transforma no solo las prácticas pedagógicas, sino también las formas de organización y relación en las comunidades escolares.

En conclusión, el simposio ofrece claves críticas para reorientar la gestión educativa hacia modelos de liderazgo capaces de integrar tecnológicamente a los centros, sin perder de vista la equidad y el compromiso ciudadano. La transformación digital debe ser una oportunidad para reforzar una cultura escolar innovadora, justa y contextualizada.

LA NECESIDAD DE COHERENCIA ENTRE POLÍTICA PÚBLICA, CURRÍCULO Y CULTURA DIGITAL ESCOLAR

THE NEED FOR COHERENCE BETWEEN PUBLIC POLICY, CURRICULUM, AND SCHOOL DIGITAL CULTURE

MANUEL ENRIQUE LORENZO MARTÍN

*Universidad de Granada
mlorenzomartin@ugr.es*

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje actual se lleva a cabo en un entorno que conocemos como VUCA (Bennet et al., 2014), cuyas principales características son cuatro factores importantes: la volatilidad, que se refiere a los cambios rápidos e impredecibles que pueden ocurrir; la incertidumbre, que pone de relieve la falta de previsibilidad con respecto a los acontecimientos y resultados futuros; el cambio, que hace hincapié en la evolución constante del conocimiento, metodologías, y las expectativas sociales; y la ambigüedad, que significa la naturaleza poco clara y a menudo confusa de la información que encontramos, todo lo cual plantea desafíos que todas y cada una de las personas involucradas en este proceso deben encarar en su día a día en el ámbito educativo.

La necesidad de una correcta alineación entre las diversas políticas públicas, el plan de estudios que se enseña en las escuelas y la cultura digital en evolución presente en las instituciones educativas de toda España es absolutamente vital para incorporar y utilizar con éxito las tecnologías digitales en el ámbito de la educación.

Esta integración esencial no solo es importante, sino que podríamos decir que es imperativa, ya que permite que el sistema educativo se adapte y responda de manera efectiva al panorama digital que cambia rápidamente, garantizando así que las prácticas pedagógicas permanezcan sincronizadas con las necesidades y expectativas sociales contemporáneas de la sociedad actual.

En ausencia de tal coherencia, existe un riesgo significativo de crear experiencias educativas fragmentadas e inconexas (Mingorance et al., 2024), en las que las herramientas digitales disponibles estén infrautilizadas o no se alineen con los objetivos educativos generales destinados al aprendizaje de los estudiantes.

Al adoptar un enfoque unificado y cohesionado del aprendizaje digital, es posible mejorar la eficacia de las prácticas educativas, promover el acceso equitativo a los recursos tecnológicos y preparar adecuadamente a los estudiantes para que se reúnan y prosperen en el entorno exigente y competitivo del siglo XXI. Las secciones siguientes profundizarán y examinarán los aspectos y dimensiones clave de esta necesidad urgente con mayor detalle.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E INTEGRACIÓN DIGITAL

Las políticas públicas cumplen una función esencial y fundamental en el intrincado proceso de moldear e influir en el panorama educativo al crear y definir el marco dentro del cual se produce y se desarrolla la integración de las tecnologías digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje reglado. En el contexto de España, existe un modelo de política pública dinámico que no solo enfatiza la importancia de una cultura participativa (MEFP, 2020), sino que también promueve activamente iniciativas docentes innovadoras diseñadas específicamente para facilitar y mejorar la integración efectiva de las herramientas y los recursos digitales en las escuelas (Llorent-Vaquero et al., 2023).

Sin embargo, es importante reconocer que la abrumadora y a menudo excesiva generación de estándares educativos en el contexto de España tiene el potencial de provocar dificultades en todo el sistema educativo (especialmente en la labor de los profesionales que lo conforman), lo que subraya la necesidad urgente de implementar políticas bien razonadas, racionalizadas y coherentes que estén diseñadas específicamente para apoyar y mejorar de manera efectiva la práctica del aprendizaje digital en los entornos educativos (Sánchez-Bolívar et al., 2024).

3. DESARROLLO CURRICULAR Y CULTURA DIGITAL

El plan de estudios, que sirve como marco fundamental para la instrucción educativa, debe experimentar una transformación y evolución significativas para incorporar y reflejar de manera efectiva los matices y tendencias de la cultura digital, poniendo un énfasis considerable en el desarrollo de las competencias digitales, al tiempo que garantiza que las habilidades académicas tradicionales no solo se mantengan, sino que también se mejoren (Sánchez-Bolívar et al., 2024).

Según estos autores, el cambio fundamental que debemos acometer es el de un enfoque convencional que se centra predominantemente en la educación basada en el contenido a un modelo más progresista que se centra en la educación basada en competencias es absolutamente esencial, ya que desempeña un papel crucial en el fomento y el fomento de las habilidades de pensamiento crítico y las habilidades sofisticadas de resolución de problemas entre los estudiantes, preparándolos para el éxito en un mundo cada vez más complejo.

Por consiguiente, resulta indispensable alinear este proceso de transformación curricular con el marco de referencia europeo DIGCOMP, una herramienta clave desarrollada por la Comisión Europea para definir y fomentar las competencias digitales necesarias en la ciudadanía del siglo XXI (Vuorikari et al., 2022). El modelo DIGCOMP identifica cinco áreas competenciales: alfabetización digital, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. Integrar estos dominios en el currículo escolar no solo favorece una alfabetización tecnológica crítica y responsable, sino que también asegura que el alumnado pueda desenvolverse de forma competente en entornos laborales y sociales cada vez más mediados por tecnologías digitales. De este modo, la escuela no se limita a preparar para el uso instrumental de la tecnología, sino que habilita al estudiante para participar de forma activa, ética y creativa en la sociedad digital contemporánea.

Asimismo, la incorporación del marco DIGCOMP se encuentra alineada con los principios pedagógicos y organizativos establecidos por la LOMLOE, la cual promueve una educación competencial centrada en el desarrollo integral del alumnado. En particular, el perfil de salida del alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria incluye la competencia digital como una de las ocho competencias clave, exigiendo a los centros educativos desarrollar situaciones de aprendizaje que promuevan el uso responsable, ético y creativo de la tecnología digital (MEFP, 2022).

En este sentido, diseñar propuestas didácticas contextualizadas que integren tareas auténticas con tecnologías emergentes (como el trabajo con herramientas colaborativas, simulaciones, programación básica o proyectos interdisciplinarios de resolución de problemas) permite desarrollar las áreas del DIGCOMP en escenarios reales y significativos (Mingorance et al., 2024). Por ejemplo, el uso de entornos virtuales para la co-creación de contenidos, o la elaboración de campañas digitales sobre sostenibilidad o participación ciudadana, constituye un excelente vehículo para cultivar simultáneamente la alfabetización digital, la colaboración en red y el pensamiento crítico, en coherencia con el enfoque competencial de la LOMLOE.

Un plan de estudios que se centre en la alfabetización digital y las ecologías del aprendizaje puede empoderar tanto a los estudiantes como a los profesores, promoviendo un enfoque pedagógico reflexivo y crítico (Zabalza & González, 2023). Este enfoque supone trascender el uso instrumental de las tecnologías para situarlas como mediadoras culturales que reconfiguran los modos de enseñar, aprender y comunicarse en el ecosistema escolar. En este sentido, la alfabetización digital no se reduce a la mera adquisición de habilidades técnicas, sino que implica el desarrollo de competencias para analizar, evaluar y producir información de manera ética, crítica y creativa, en consonancia con las nuevas demandas socioculturales del siglo XXI.

4. FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

La formación continua e incesante de los educadores en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, comúnmente denominadas TIC, es absolutamente esencial e indispensable para la integración e implementación efectivas y exitosas de varias herramientas y recursos digitales en el sector educativo (Sánchez-Antolín et al., 2014). En la vibrante ciudad de Madrid, se han desarrollado y puesto en práctica una serie de políticas cuidadosamente elaboradas con el objetivo principal de mejorar y elevar las competencias digitales de los profesores, que son fundamentalmente cruciales y significativas no solo para mejorar la práctica profesional de los educadores, sino también para enriquecer y transformar las experiencias de aprendizaje generales de los estudiantes.

Las políticas que rigen la formación docente deben diseñarse meticulosamente y sincronizarse en armonía con las metas y objetivos educativos generales que una institución busca alcanzar, a fin de garantizar que los educadores no solo estén bien preparados, sino que también estén completamente equipados con las habilidades y los conocimientos necesarios para incorporar de manera fluida y eficaz diversas tecnologías digitales en sus metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas (Tiana, 2011).

Investigaciones cualitativas como la llevada a cabo por López-Gracia et al., (2022) con diseño longitudinal, y mediante el estudio de casos se pretende conocer cómo se produce ese proceso de transformación en centros de Sevilla, incorporando percepciones de los participantes. En los resultados obtenidos se identifican aspectos relacionados con equipamientos, profesorado y alumnado. Así como la emergencia de la cultura digital como factor clave. A este respecto cabe pensar que, a un mayor nivel de digitalización de los centros, corresponde una mayor cultura digital, así como un modelo de transformación cultural con una predisposición favorable a la digitalización de estos. No obstante, será necesario esperar a la finalización del proceso para la identificación de factores que dificultan la digitalización. Lo que sí es evidente e indiscutible, es que dotar de equipamientos, así como formar al profesorado, contribuye de manera exitosa al proceso de transformación digital en educación.

Asimismo, conviene destacar que la formación docente no debe limitarse únicamente a la adquisición instrumental de competencias tecnológicas, sino que debe orientarse hacia una comprensión crítica del uso pedagógico de las TIC. Esto implica que los docentes sean capaces de analizar, seleccionar e integrar de forma reflexiva aquellas herramientas digitales que realmente contribuyan a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando metodologías activas, inclusivas y centradas en el alumnado (Mingorance et al., 2024).

5. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA CULTURA ESCOLAR DIGITAL

La incorporación de la cultura digital en los entornos educativos, particularmente en las escuelas, plantea una compleja gama de desafíos y oportunidades que los educadores y administradores deben abordar con cuidado (Ward & Parr, 2011). Si bien la llegada de las tecnologías digitales tiene el potencial de revolucionar significativamente y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de manera profunda, con frecuencia existe una notable desconexión entre las discusiones y los debates que tienen lugar en las esferas políticas y las prácticas reales que se implementan en el entorno del aula, lo que en última instancia puede impedir la integración y utilización exitosas de estas tecnologías de manera efectiva.

El complejo diálogo que existe entre los ámbitos de las culturas digitales y las culturas escolares tradicionales requiere la implementación de prácticas de enseñanza innovadoras y progresistas que no sólo promuevan, sino que también fomenten la utilización creativa, imaginativa y segura de varias tecnologías digitales y, en última instancia, fomenten y cultiven un entorno de aprendizaje más complejo, matizado y significativo que enriquezca la experiencia educativa de todos los estudiantes involucrados (De Pascuale & Sansot 2020).

Si bien la integración de las tecnologías digitales en la educación presenta numerosas oportunidades, también plantea desafíos que requieren una consideración cuidadosa. La tensión entre las prácticas educativas tradicionales y las exigencias de una sociedad digital puede crear fricciones dentro de la comunidad educativa. Esta tensión subraya la importancia de desarrollar políticas y planes de estudio coherentes que reduzcan la brecha entre las prácticas educativas digitales y tradicionales, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación relevante y de alta calidad en un mundo que cambia rápidamente.

EL LIDERAZGO DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS QUE IMPONE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

TEACHER LEADERSHIP IN RESPONSE TO THE CHALLENGES POSED BY GENERATIVE AI IN TEACHING AND ASSESSMENT

MARÍA DEL MAR ROMÁN GARCÍA

Universidad Nacional de Educación a Distancia
mariamar.roman@edu.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

En un momento histórico caracterizado por la emergencia de tecnologías capaces de generar lenguaje, imágenes y códigos de forma autónoma, la inteligencia artificial generativa (IAGen) irrumpe en el ámbito educativo con una fuerza disruptiva sin precedentes. No basta con entender la inteligencia artificial como una herramienta más, estamos ante un cambio profundo que cuestiona nuestras ideas sobre lo que significa enseñar, aprender y evaluar (Caldeiro, 2024; Toledo-Lara, 2024). Desde la irrupción de modelos como ChatGPT (OpenAi, 2022), esta transformación, este cambio profundo al que hacemos referencia, se ha acelerado y nos obliga a revisar de forma crítica tanto los objetivos de la educación como el papel del profesorado como figura clave en la construcción sociocultural y ética del aula.

Como señala García-Peñalvo (2024), no se trata de una tecnología neutral: la IAGen en nos plantea interrogantes sobre cómo se produce el conocimiento, cómo se debe organizar la enseñanza y qué valores debemos priorizar, con consecuencias directas en las prácticas educativas y en las políticas institucionales. Otros autores como Prendes-Espinosa (2023) y Cordon (2023), exponen que la velocidad con la que se están introduciendo estas tecnologías en las aulas supera, en muchos casos, la capacidad institucional y formativa de los centros educativos para integrarlas de forma pedagógicamente fundamentada. En este contexto, el liderazgo docente emerge como un factor clave para guiar, contextualizar y democratizar el uso de la IAGen en los procesos educativos.

Este trabajo se propone examinar alguno de los retos que plantea la IAGen para la enseñanza y la evaluación, así como las posibilidades que abre para un liderazgo pedagógico transformador. En lugar de caer en posturas polarizadas, ya sea de entusiasmo ingenuo o de rechazo absoluto hacia la tecnología, lo que se plantea aquí es la necesidad de una mirada ética y contextualizada, que contribuya a reforzar el juicio profesional del docente en un escenario marcado por la expansión de la automatización.

2. LA IRRUPCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN

2.1. De la innovación tecnológica al reto pedagógico

La llegada de la IAGen en el ámbito educativo no puede reducirse a una cuestión técnica o de simple incorporación de nuevas herramientas. Lo que estamos viendo es una transformación de gran calado que afecta tanto a la forma en que se produce el conocimiento como a la forma que entendemos la tutoría y la práctica educativa misma. Como advierte Sánchez-Vera (2024), el desarrollo acelerado de estas tecnologías ha desbordado los marcos normativos, institucionales y pedagógicos vigentes, abriendo tensiones complejas entre innovación, ética y equidad.

Esta disrupción, sin embargo, no es homogénea. Su impacto varía según el nivel educativo, las condiciones de acceso a los recursos tecnológicos y el nivel de competencia digital del profesorado. En muchas ocasiones, como señala Prendes-Espinosa (2023), hasta ahora la atención se ha centrado sobre todo en el uso técnico de la Inteligencia Artificial, dejando de lado otras cuestiones importantes como su impacto cultural, educativo y social. La IAGen no es solo una herramienta, sino un fenómeno que cambia la forma en la que aprendemos y enseñamos, y que nos obliga a repensar la forma en la que acompañamos estos procesos desde la pedagogía.

En esta línea, autores como Ubal et al., (2023) advierten del riesgo de que las tecnologías generativas consoliden modelos de enseñanza en los que el alumnado se limite a recibir contenidos creados automáticamente sin apenas espacio para la participación o el pensamiento crítico. Si bien es cierto que el uso de este tipo de tecnologías puede derivar en prácticas de enseñanza centradas en la mera transmisión de información, también es posible generar experiencias de aprendizaje más ricas si se favorece la interacción crítica con los contenidos. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), lo esencial no es tanto la herramienta en sí, sino el tipo de mediación que se establece: el aprendizaje ocurre cuando hay diálogo, apropiación y construcción compartida de sentido.

Por su parte, Cerdán (2023) subraya que la incorporación acelerada de la IAGen genera una percepción ambivalente en el profesorado universitario: fascinación por sus capacidades combinada con una creciente inquietud por su posible impacto deshumanizador. La metáfora que este autor utiliza del “becario perfecto”, capaz de redactar textos, responder preguntas y generar ideas sin descanso, evidencia de una forma clara su potencial como el desafío que supone su integración educativa (p.6).

Tamborero (2024) también nos advierte que no podemos entender la IAGen como una tecnología neutral, ya que está atravesada por relaciones de poder y orientada por intereses concretos. Desde esta perspectiva, se hace necesario replantear la alfabetización digital, entendida no solo como adquisición de competencias técnicas, sino como

una herramienta para leer críticamente los entornos digitales y favorecer procesos educativos más conscientes y emancipadores.

2.2. Usos emergentes de la IAGen en el aula: una mirada pedagógica

Las aplicaciones de la IAGen en el aula están aún en fase exploratoria, pero ya configuran escenarios que exigen una reflexión pedagógica profunda. Más allá del entusiasmo tecnopedagógico inicial, empieza a ser evidente la necesidad de integrar esta tecnología en contextos educativos que pongan el foco en el sentido pedagógico, la equidad y el protagonismo no de la propia herramienta sino en las necesidades del alumnado.

Sánchez-Vera (2024) señala que uno de los usos más comunes de la IAGen en contextos escolares es el apoyo en el diseño de materiales didácticos, la planificación de clases o la tutoría automatizada a través de asistentes conversacionales. Sin embargo, advierte que su integración efectiva requiere de una mediación docente intencional, que evite una dependencia acrítica de la tecnología.

Por su parte, Prendes-Espinosa (2023) apunta que muchas de las experiencias con IAGen en educación han surgido sin un marco normativo claro, lo que genera inseguridad entre el profesorado y abre debates sobre la autoría, la evaluación y la integridad académica. Esta ausencia regulatoria se agrava cuando las instituciones educativas optan por posturas reactivas, e incluso negacionistas, o delegan exclusivamente en los docentes la gestión de estos dilemas.

En este contexto, Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) plantean que el uso educativo de la IAGen debe abordarse desde una comprensión crítica de los sistemas algorítmicos. Su concepto de “vida algorítmica de la educación” denuncia la tendencia a delegar en la automatización procesos tradicionalmente humanos como la retroalimentación, la evaluación o la selección de contenidos. Frente a esta deriva, abogan por preservar espacios para la deliberación pedagógica y la toma de decisiones informadas, situadas y éticas.

Por su parte, Salinas (2008) ya advertía que la innovación tecnológica en educación tiende a reproducir una lógica de eficiencia que puede desplazar la reflexión sobre los fines educativos. Esta observación, trasladada al presente, alerta sobre el peligro de que la IAGen intensifique una práctica docente asistida por algoritmos si no se proyecta desde una mirada crítica y alternativa.

Integrar la IAGen en la práctica educativa no puede hacerse al margen de principios pedagógicos que prioricen el rol activo del docente, la reflexión ética y el vínculo humano. El reto no es adoptar la tecnología sin más, sino resignificarla como herramienta al servicio de una educación socialmente justa y que nos ayude a crear ciudadanos digitales emancipados.

3. EL LIDERAZGO DOCENTE COMO FACTOR CLAVE ANTE LOS DESAFÍOS DE LA IAGEN

3.1. Liderazgo pedagógico, ético y contextualizado: más allá del tecnodeterminismo

Frente a las lecturas tecnodeterministas que tienden a equiparar innovación con mejora automática del proceso educativo, el papel del profesorado cobra especial relevancia. El liderazgo docente, en este contexto, no debería centrarse únicamente en manejar herramientas digitales, sino en desarrollar una mirada crítica que permita decidir con criterio cuándo, cómo y con qué finalidad incorporarlas, siempre en coherencia con objetivos pedagógicos, socioculturales y éticos.

Bolívar (2019) subraya que una dirección escolar con liderazgo pedagógico impulsa la mejora educativa al promover una cultura organizativa centrada en el aprendizaje: “una dirección pedagógica como factor de primer orden para incidir en la mejora” (pp. 1–2), basada en comunidades profesionales de docentes que comparten valores y metodologías. Este enfoque distribuido y centrado en el aprendizaje se alinea con las demandas actuales: no basta gestionar; es preciso liderar procesos de innovación contextualizados y sostenibles.

Aplicado al contexto de la IAGen, este liderazgo exige ir más allá de la adquisición de herramientas y situar la tecnología al servicio de un proyecto educativo coherente. Esto implica coordinar al claustro en torno a criterios éticos, promover espacios de reflexión crítica sobre el uso de este tipo de tecnologías y proteger el vínculo pedagógico frente a la automatización.

3.2. Competencias clave del profesorado en entornos mediados por IAGen

El liderazgo docente no se limita a tener una visión estratégica, debería implicar el desarrollo de competencias profesionales concretas que permiten actuar con criterio en contextos donde la Inteligencia Artificial está transformando los procesos y roles educativos.

En primer lugar, deberíamos hablar de formación crítica en IA, según Bladrich et al., (2024) muchos docentes y estudiantes no cuentan ni con herramientas ni con formación suficiente para poder analizar críticamente las producciones de IA, lo que nos puede llevar a distorsiones cognitivas o una dependencia de estas herramientas no reflexionada. Su revisión sistemática concluye que es urgente incorporar en la formación recursos educativos que expliquen la transparencia algorítmica, el origen y calidad de los datos, así como las implicaciones de los sesgos.

Otros autores como Buitrago et al., (2024) complementan esta idea proponiendo un marco de alfabetización en inteligencia artificial que incluye dimensiones cogni-

tivas (comprender el desarrollo de los modelos), éticas (evaluar sesgos de género o culturales), emocionales y creativas. Este enfoque enfatiza la necesidad de formar a los docentes para que sean capaces de enseñar una IA responsable y crítica.

Desde la mediación tecnológica, la investigación realizada por Goenechea y Valero-Franco (2024), centrada en la perspectiva de futuros docentes, revela que los procesos formativos deben vincular la IA con las competencias clave del currículo, como el pensamiento crítico, la ciudadanía digital y el aprendizaje autónomo. Estos mismos autores subrayan que los docentes en formación valoran el análisis ético de la IA como un elemento que les ayuda a estructurar su desarrollo profesional.

Desde la mediación tecnológica, el liderazgo requiere saber cuándo y cómo incorporar la IAGen en el diseño de secuencias didácticas. No debemos incurrir de nuevo en el error de poner a la tecnología en el centro, sino de integrarla en actividades con un valor formativo claro, como análisis de textos generativos, co-creación guiada o debates sobre ética digital. De esta forma los docentes pueden transformar la IAGen en una herramienta al servicio del aprendizaje, no al revés.

4. EVALUAR EN TIEMPOS DE IAGEN: RETOS Y POSIBILIDADES

4.1. Transformaciones en los modelos de evaluación: del control al acompañamiento

La integración de herramientas generativas en los procesos evaluativos desafía modelos tradicionales basados en el control y la detección del plagio. Según Gallent-Torres et al., (2023), la rápida adopción de la IAGen en la educación superior ha puesto en entredicho la integridad académica, al posibilitar formas más sutiles y sofisticadas de deshonestidad académica. Ello exige replantear las funciones de la evaluación, reconduciéndola desde la mera comprobación hacia una práctica centrada en la formación, la autonomía y la transparencia.

En este sentido, Fernández-Manjón (2024) propone una evaluación formativa potenciada por la IAGen, que utilice la tecnología para ofrecer retroalimentaciones inmediatas y personalizadas, sin perder el carácter humano y reflexivo del proceso. El autor sostiene que “comprender mejor estas ideas nos permite describir el previsible cambio de escenario en el ámbito educativo con sus posibilidades y riesgos” (p.33) y recomienda fomentar prácticas que orienten al alumnado hacia su correcta utilización.

4.2. La IAGen como herramienta para la evaluación formativa y contextualizada

Integrar la IAGen en procesos evaluativos exige que la evaluación sea significativa y contextualizada, más allá de detectar plagio o automatizar criterios. La apuesta debe

centrarse en aprovechar las potencialidades formativas de estas tecnologías, manteniendo el sentido pedagógico y la reflexión.

Por ejemplo, el estudio de Bañuelos-Márquez y Romero-Martínez (2024) demuestra cómo el uso de ChatGPT-4 para generar feedback automático en actividades académicas puede mejorar la autorregulación del estudiante, siempre que dicho feedback se combine con la revisión humana y se utilice para guiar estrategias de aprendizaje intencionadas.

Además, Gallent-Torres et al., (2023), en su investigación sobre las implicaciones éticas de la IAGen en la educación superior, plantean que las instituciones deben diseñar campañas formativas que eduquen sobre el uso ético de estas tecnologías. Esto refuerza que la evaluación no solo se mide por resultados, sino por la transparencia y coherencia del proceso evaluativo.

Por último, el informe de EDUTEC (2024) en España resalta buenas prácticas docentes: el diseño colaborativo de materiales, rúbricas y actividades adaptadas con IAGen permite que la tecnología complemente –pero nunca sustituya– el juicio pedagógico del profesorado, convirtiéndose en una aliada para atender la diversidad del estudiantado y mantener un rigor evaluativo centrado en la formación.

LA INTEGRACIÓN DE PROYECTOS TECNOLÓGICOS EN LA ESTRATEGIA Y NORMATIVA INSTITUCIONAL

THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY PROJECTS INTO INSTITUTIONAL STRATEGY AND POLICY

JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO

Universidad de Granada

jvictoria@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

La generación de una Unión Europea ha tenido como premisa el establecer una serie de líneas comunes de trabajo. Especialmente, mencionar el ámbito de los recursos tecnológicos como uno de los puntos prioritarios en el desarrollo de las sociedades y de forma específica la educación. Por ello, desde el centro europeo de investigación común (JRC) se está trabajando sobre las competencias digitales que se deben de adquirir como ciudadano siendo la etapa formativa el momento clave para adquirir estas competencias. Así, en 2013 se planteó el primer Digcomp en el cuál se establecen diferentes competencias clave como pueden ser la seguridad, la resolución de problemas o la capacidad de acceder a la información (Ferrari, 2013).

Sin embargo, este marco de referencia se planteaba como útil en un contexto general donde cada uno necesita habilidades individuales y no tiene interés en su proceso formativo. A partir de esta iniciativa se plantearon diferentes formaciones o micro-formaciones centradas en desarrollar estas competencias y certificarlas. El problema fundamental de estas era la capacitación docente, pues si bien los formadores eran expertos en cada una de las áreas, no tenían una capacitación docente específica, lo que derivó en el DigCompEdu, diseñado especialmente para educadores siendo en 2017 el momento en el que se genera dicho marco de referencia (Redecker & Punie, 2017).

Desde este punto se generan diferentes propuestas enfocados a promover la generación de proyectos educativos para el desarrollo de tecnología educativa tanto nacionales como internacionales, así como la actualización de ambos marcos de referencia destacando actualmente Horizon Europe (2021–2027); Digital Europe Programme (2021–2027) y Connecting Europe Facility (CEF Digital).

1.1. Propuestas internacionales sobre el desarrollo de proyectos

La educación tecnológica y el desarrollo de proyectos en este campo tienen un enfoque interdisciplinar que permite abordar diversas áreas prioritarias. En esta línea, el

proyecto de Carvalho et al., (2024), financiado por la Unión Europea, integra tecnología educativa y sostenibilidad mediante jardines escolares.

La cooperación internacional es también fundamental. Un ejemplo es el proyecto COPILOT, respaldado por Erasmus+ (Farrell et al., 2024), alineado con el DigCompEdu (Mora Cantallops et al., 2022) y el Plan de Acción de Educación Digital de la UE (2021–27), destacando la comunicación como eje central.

En los nuevos enfoques europeos en investigación educativa, cobra relevancia la inteligencia artificial. El programa AISS promueve la formación docente en IA, destacando herramientas como ChatGPT por su utilidad en la generación de contenido académico y gestión de referencias en formato APA 7 (Kopecký & Voráč, 2025).

2. CAPACIDAD DE GESTIÓN DE PROYECTOS NACIONALES SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

A nivel nacional, se aprecia cómo existen múltiples convocatorias que tienen presente la capacidad de presentación de proyectos de investigación destacando en este sentido el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación el cuál establece cuáles son las directivas nacionales. A partir de este, se generan múltiples líneas de investigación y gestión de proyectos en diferentes instituciones y desde diferentes perspectivas. Por ello, en el presente texto se detallan algunos proyectos enfocados en el fomento educativo de la tecnología en los diferentes contextos.

2.1. Propuestas de promoción de tecnología en contextos universitarios

En la investigación educativa, los estudios y desarrollos tecnológicos aplicados al aprendizaje se concentran mayoritariamente en el ámbito universitario, debido a la vinculación de los investigadores con instituciones de educación superior y a la madurez académica del alumnado, que facilita la obtención de datos de calidad para la producción científica.

En este contexto, la Universidad de Sevilla desarrolló el proyecto Diseño, producción y evaluación de t-MOOC para la adquisición por los docentes de competencias digitales docentes, centrado en el fortalecimiento de la competencia digital docente (CDD) mediante cursos en línea abiertos basados en tareas (Cabero-Almenara et al., 2021a, 2021b y Cabero Almenara et al., 2022). Basado en el marco europeo DigCompEdu, el t-MOOC integra recursos multimedia, tareas auténticas y herramientas como Moodle y Genially. La validación del entorno se realizó mediante instrumentos como el DigCompEdu Check-In, la escala IMMS, el modelo TAM y análisis de carga cognitiva, evidenciando su efectividad para la formación docente en entornos digitales.

A partir de esta experiencia, surgió un nuevo MOOC centrado en la formación docente inclusiva para el apoyo a estudiantes con Trastornos del Espectro Autista, validado con una escala ad hoc (Fernández-Batanero et al., 2025; Fernández-Cerero et al., 2024), lo que refuerza el potencial de este formato para atender necesidades educativas específicas.

Por otro lado, cobra especial relevancia el proyecto Aula invertida y recursos tecnológicos inmersivos (XR) para el desarrollo de la competencia digital docente en los futuros profesionales de la educación (INMER), desarrollado en la Universidad de Granada (Trujillo-Torres et al., 2024). Esta iniciativa apuesta por el uso de tecnologías inmersivas realidad aumentada (RA) y realidad virtual (RV) aplicadas a metodologías activas como la clase invertida. Mediante dispositivos de visualización, entornos virtuales y simulaciones interactivas, el proyecto permite al alumnado adquirir competencias digitales en escenarios formativos innovadores, conectando teoría y práctica en contextos reales de aula.

El proyecto INMER no solo provee a la institución de recursos tecnológicos avanzados, sino que también forma parte de una estrategia integral para actualizar la docencia universitaria y responder a las exigencias de la educación contemporánea. La RA y la RV se configuran aquí como medios potentes para favorecer la participación, la experimentación y el aprendizaje significativo, impulsando una formación docente adaptada a los retos tecnológicos y pedagógicos actuales.

2.2. Proyectos en Educación Secundaria

Continuando con el desarrollo de proyectos, es importante destacar algunos llevados a cabo en el ámbito de la Educación Secundaria. En este contexto, es fundamental comprender que los centros educativos de este nivel suelen contar con recursos limitados, lo que hace aún más valiosa la implementación de iniciativas que permitan una transferencia efectiva del conocimiento generado en la universidad hacia las aulas. Estos proyectos no solo reflejan la aplicación práctica de la investigación teórica, sino que también contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos reales.

En este sentido, merece especial atención el proyecto titulado Impacto de las tecnologías emergentes (Realidad Virtual, Realidad Aumentada y Sensores), estrechamente relacionado con el último trabajo previamente mencionado. Este proyecto evidencia que, a pesar de que herramientas como la realidad virtual presentan una barrera de entrada considerable principalmente debido a su elevado coste, una formación docente adecuada, acompañada de una inversión económica bien dirigida, puede marcar una diferencia significativa. En particular, se observa una respuesta altamente positiva por parte del alumnado en términos de rendimiento académico, tal como lo señala Silva-Díaz et al. (2021).

Cabe resaltar que, dentro de esta investigación, las asignaturas de Biología y Geología se perfilan como las más beneficiadas por la implementación de estas tecnologías emergentes. Esto se debe a la gran cantidad de aplicaciones didácticas que permiten abordar conceptos complejos de manera visual, interactiva y experiencial, lo que facilita la comprensión y el interés del alumnado.

2.3. Proyectos en Educación Primaria

Finalmente, es importante destacar aquellos proyectos que han centrado su atención en la educación primaria, ya que en este nivel se observan varias líneas de acción bien definidas, orientadas a una implementación sencilla y accesible, superando así las barreras económicas que muchas veces suponen las herramientas digitales. Un ejemplo notable es el proyecto titulado “Proyectos de Educación STEAM y aprendizaje escolar”, el cual propone el uso de múltiples herramientas digitales gratuitas para fomentar la accesibilidad al conocimiento. Este enfoque busca no solo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también democratizar el acceso a recursos tecnológicos de calidad.

En particular, se ha evidenciado que el uso de software web gratuito puede tener un impacto muy positivo en el alumnado, especialmente en áreas tradicionalmente consideradas más abstractas y complejas, como la geometría. En este campo, donde la memorización de fórmulas y la comprensión visual juegan un papel clave, la digitalización ofrece una oportunidad única para facilitar la interiorización de conceptos y mejorar el rendimiento académico (Ramírez-Uclés y Ruiz-Hidalgo, 2022; Aguilera et al., 2024). Además, los beneficios de estas herramientas no se limitan exclusivamente a las matemáticas. Tal y como señalan Espinoza et al. (2022) y Codina et al. (2022), su aplicación también se ha demostrado eficaz en otras materias del ámbito STEM, convirtiéndolas en recursos funcionales y versátiles dentro del aula.

Asimismo, cabe resaltar iniciativas que, además de trabajar contenidos instrumentales, integran objetivos de inclusión social. Un caso especialmente relevante es el del programa AppRende, que implementa una aplicación móvil diseñada para el aprendizaje del español por parte de alumnado extranjero en contextos socialmente desfavorecidos. Este proyecto se apoya en evidencias científicas sobre la adquisición de segundas lenguas y propone una solución tecnológica adaptada a las necesidades reales del alumnado migrante. En concreto, se ha centrado en estudiantes de origen marroquí en la provincia de Granada, mostrando resultados muy prometedores: una mejora significativa en la competencia lingüística en español como segunda lengua, lo que se traduce también en una mejor integración escolar y social.

3. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Este trabajo pone de relieve la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación y promover proyectos con mayor transferencia al sistema educativo. La mayoría de las iniciativas se concentran en la educación superior (Cabero Almenara et al., 2022; Cabero-Almenara et al., 2021a, 2021b; Trujillo-Torres et al., 2024), lo que limita el impacto en otras etapas, a pesar del enfoque interdisciplinar que promueven.

Esto plantea la necesidad de reestructurar programas como Horizon Europe, Digital Europe Programme y Connecting Europe Facility (2021–2027), orientándolos hacia proyectos con efectos más directos en distintos niveles educativos, no solo en el desarrollo del producto.

Dado el difícil acceso de los centros de Educación Primaria y Secundaria a estos programas, resulta clave fomentar propuestas que impulsen la formación docente desde la etapa inicial. Sin embargo, esta no debe ser la única prioridad: los proyectos deben centrarse también en el aprendizaje de materias específicas para garantizar una aplicación real en el aula.

EL PAPEL DE DIRECTIVOS Y PROFESORADO ANTE LA DESIGUALDAD DIGITAL EN CONTEXTOS CON CARENCIAS ESTRUCTURALES

THE ROLE OF SCHOOL LEADERS AND TEACHERS IN ADDRESSING DIGITAL INEQUALITY IN CONTEXTS WITH STRUCTURAL DEFICIENCIES

CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

*Universidad de Granada
carmenrocio@ugr.es*

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital educativa representa uno de los principales desafíos contemporáneos para los sistemas escolares, especialmente en contextos marcados por la vulnerabilidad social, la pobreza estructural o la marginación territorial. En estos escenarios, la desigualdad digital no solo se manifiesta en el acceso limitado a dispositivos y conectividad, sino también en la escasa formación digital del profesorado y la falta de liderazgo institucional que impulse una respuesta integral e inclusiva (Van Dijk, 2020; Selwyn, 2019). En el contexto postpandemia, ha quedado patente que la brecha digital actúa como un potente amplificador de desigualdades preexistentes (OECD, 2021). Este trabajo se centra en el papel que desempeñan los equipos directivos y el profesorado como agentes clave para revertir dichas desigualdades, especialmente en centros escolares ubicados en contextos con carencias estructurales. Se analizan, desde una perspectiva crítica y transformadora, las condiciones necesarias para que el liderazgo educativo contribuya a garantizar una educación digitalmente justa, sostenible y contextualizada (Fullan, 2020; Williamson & Hogan, 2020).

1.1. Brecha digital y liderazgo escolar ante la desigualdad digital

La brecha digital puede entenderse como un fenómeno multidimensional que incluye no solo la falta de acceso a dispositivos o conexión a internet (brecha de primer nivel), sino también la desigualdad en el uso significativo de la tecnología (brecha de segundo nivel) y en los resultados que produce (brecha de tercer nivel) (Van Deursen & Helsper, 2015). Estas desigualdades se agravan en zonas rurales, barrios periféricos o comunidades con pobreza intergeneracional, donde los centros escolares actúan muchas veces como único garante de acceso a las TIC (Eynon & Geniets, 2016). En estos entornos, la figura del profesorado y del equipo directivo resulta esencial para mediar entre las políticas tecnológicas globales y las realidades locales. No obstante,

múltiples estudios evidencian que la carencia de infraestructuras, la falta de formación y la sobrecarga laboral constituyen obstáculos reales para una digitalización educativa inclusiva (Ávalos-Dávila et al., 2021).

El liderazgo educativo ha pasado de entenderse como una función individual a ser concebido como una práctica distribuida, colaborativa y situada. Esta evolución resulta especialmente pertinente en contextos desfavorecidos, donde se necesita una visión estratégica que articule los recursos disponibles y movilice al conjunto de la comunidad educativa (Leithwood et al., 2020; Mortimore & Whitty, 2002). Los equipos directivos que promueven una cultura digital inclusiva comparten ciertas características comunes: fomentan el desarrollo profesional docente en competencias digitales críticas, integran la tecnología en el proyecto educativo del centro desde una perspectiva equitativa, y articulan redes de apoyo con instituciones externas (Queupil & Montecinos, 2020). Asimismo, aplican una gobernanza sensible al contexto, que reconoce la heterogeneidad del alumnado y sus condiciones socioterritoriales.

1.2. Formación docente y experiencias transformadoras

Una de las barreras más relevantes para abordar la desigualdad digital es la insuficiente formación inicial y continua del profesorado en competencias digitales inclusivas. El Marco Europeo DigCompEdu (Redecker, 2017) ofrece una referencia útil, pero sigue siendo necesario contextualizar sus dimensiones en realidades escolares de alta complejidad social. Estudios recientes subrayan que la agencia profesional del docente, su capacidad para tomar decisiones pedagógicas informadas, críticas y adaptadas, está estrechamente relacionada con la calidad del liderazgo institucional (Priestley et al., 2015). Así, cuando el liderazgo promueve entornos colaborativos, reflexivos y formativos, los docentes se sienten empoderados para implementar estrategias tecnopedagógicas que atiendan la diversidad (Sang et al., 2011).

Existen ejemplos de centros educativos en contextos desfavorecidos que han logrado implementar modelos de innovación digital inclusiva gracias al compromiso de su comunidad educativa. Algunos de estos proyectos se sustentan en enfoques como el aprendizaje-servicio digital, el uso de tecnologías móviles adaptadas o la creación de laboratorios de alfabetización digital familiar. En estos casos, el liderazgo se caracteriza por ser compartido entre directivos, docentes y agentes externos, promoviendo procesos participativos y de codiseño curricular. La tecnología no se introduce como un fin en sí misma, sino como una herramienta al servicio de la equidad y la justicia educativa.

Por otro lado, la implementación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa (IAGen) plantea interrogantes éticos que deben ser abordados desde una posición crítica y no tecnodeterminista (Williamson et al., 2023). En contextos con carencias estructurales, la incorporación de IA educativa puede reproducir o incluso amplificar desigualdades si no se acompaña de políticas inclusivas, formación ética y

liderazgo sensible. Además, es imprescindible que los procesos de digitalización sean sostenibles institucionalmente, evitando depender de proyectos puntuales o donaciones externas. Para ello, los directivos deben incorporar la dimensión digital como eje estratégico en la planificación del centro, asegurando recursos, alianzas y mecanismos de seguimiento y evaluación (Tintoré et al., 2023).

2. MÉTODO

Este trabajo se basa en una revisión de literatura de carácter narrativo, cuyo objetivo es identificar, sintetizar y reflexionar críticamente sobre los aportes recientes vinculados al papel del profesorado y los equipos directivos frente a la desigualdad digital en contextos con carencias estructurales. La revisión se centró en publicaciones académicas y documentos institucionales relevantes producidos entre 2016 y 2024, en inglés y español. Se consultaron bases de datos científicas como Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios revisados en esta investigación permiten identificar tendencias claras sobre el papel estratégico que desempeñan los equipos directivos y el profesorado en la reducción de la brecha digital en contextos con carencias estructurales. En primer lugar, existe un consenso en que la desigualdad digital no se limita al acceso a dispositivos o conectividad, sino que implica una dimensión pedagógica, cultural y social que requiere enfoques integrales (Van Dijk, 2020; Selwyn, 2019). La literatura destaca que el liderazgo escolar, cuando se ejerce de manera distribuida, ética y sensible al contexto, puede actuar como motor de cambio frente a las desigualdades educativas amplificadas por la digitalización (Leithwood et al., 2020; Queupil & Montecinos, 2020). En esta línea, la inclusión de la tecnología en centros situados en entornos desfavorecidos debe abordarse desde una planificación estratégica que conecte el proyecto educativo, la formación docente y el compromiso comunitario. Asimismo, los trabajos consultados coinciden en señalar la falta de formación específica del profesorado en competencias digitales críticas como una barrera persistente. Frente a ello, diversos estudios proponen enfoques formativos que prioricen el uso pedagógico de las TIC desde una perspectiva inclusiva y transformadora (Redecker, 2017; Sang et al., 2011). Por lo tanto, se evidencia una preocupación común respecto al uso de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en contextos donde persisten carencias estructurales. La literatura advierte del riesgo de reforzar lógicas de exclusión si estas tecnologías se implementan sin marcos éticos, formación ni participación docente (Williamson et al., 2023; Fullan, 2020). Se destaca que para que la transformación digital educativa sea inclusiva y sostenible, debe estar guiada por liderazgos comprometidos con la equidad, el contexto y la justicia digital.

Atendiendo a las conclusiones, el profesorado y los equipos directivos son actores fundamentales en la lucha contra la desigualdad digital en contextos de vulnerabilidad estructural. Su papel como líderes pedagógicos y agentes de transformación cobra especial relevancia en la era postdigital, donde el acceso a la tecnología no garantiza por sí solo la inclusión educativa. Se convierte en necesario repensar el liderazgo escolar desde enfoques colaborativos, críticos y contextualizados, que integren la justicia digital como principio organizativo. Las experiencias presentadas en este trabajo evidencian que, con el acompañamiento adecuado, los centros educativos pueden convertirse en espacios de innovación inclusiva que no sólo reduzcan la brecha digital, sino que promuevan una ciudadanía digital justa y participativa.

UNA PROPUESTA DE LIDERAZGOS COLABORATIVOS ORIENTADOS A GENERAR PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL

A PROPOSAL FOR COLLABORATIVE LEADERSHIP AIMED AT GENERATING PARTICIPATION AND DIGITAL INCLUSION DIGITAL

CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

Universidad de Granada

carmenrj@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

El avance de la transformación digital en todos los ámbitos de la vida –educación, trabajo, participación ciudadana, cultura, servicios públicos– está produciendo una reorganización de las estructuras sociales, económicas y cognitivas que afectan profundamente a la manera en que los individuos se relacionan con su entorno. Sin embargo, la revolución digital no está siendo vivida de forma equitativa. A pesar del discurso de democratización de las tecnologías, subsisten brechas estructurales en el acceso, el uso y la apropiación de los entornos digitales (UNESCO, 2023).

El concepto de inclusión digital ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas al evidenciarse que el simple acceso a la tecnología no garantiza la equidad social. La inclusión digital supone la capacidad de todas las personas para participar de manera plena, significativa y crítica en la sociedad digital, sin exclusiones derivadas de la edad, género, etnia, nivel educativo o situación socioeconómica (Van Dijk, 2020). En este marco, las políticas centradas en competencias digitales individuales han demostrado ser insuficientes si no se acompañan de procesos sociales participativos y de un liderazgo transformador y colectivo.

En esta ponencia se propone una revisión teórica y crítica sobre el papel de los liderazgos colaborativos como estrategia para favorecer la participación activa e inclusiva en los entornos digitales. Se plantea que solo mediante procesos de liderazgo compartido, basado en el diálogo horizontal, la corresponsabilidad y la inteligencia colectiva, será posible diseñar estrategias sostenibles de inclusión digital que no reproduzcan las lógicas de dominación tecnológica.

2. DE LOS MODELOS JERÁRQUICOS AL LIDERAZGO COLABORATIVO

2.1. Evolución del concepto de liderazgo

Durante décadas, el liderazgo fue concebido bajo enfoques individualistas y verticales, donde el líder ejercía autoridad sobre otros a partir de su posición jerárquica o carisma personal. Esta perspectiva tradicional ha sido ampliamente cuestionada en los estudios organizacionales y educativos contemporáneos, dando lugar a corrientes como el liderazgo transformacional (Cruz-Ortiz, et al., 2013), el liderazgo distribuido (García-Martínez, et al., 2018) y el liderazgo relacional (Linuesa-Langreo, et al., 2014), que destacan la importancia de la interacción social y el entorno como elementos clave para el ejercicio del liderazgo.

Particularmente, el liderazgo colaborativo se fundamenta en la noción de que el liderazgo no reside exclusivamente en una persona, sino que puede ser ejercido de forma compartida entre varios actores, creando redes de confianza, interdependencia y propósito común. Según Raelin (2022), este enfoque rompe con la lógica del “líder-único” y propone una forma de autoridad distribuida que emerge del diálogo, la cooperación y el empoderamiento mutuo.

Este modelo resulta especialmente pertinente en contextos donde es necesario movilizar a colectivos diversos hacia objetivos comunes, como ocurre en la alfabetización digital comunitaria, la innovación educativa o la transformación institucional desde abajo.

3. INCLUSIÓN DIGITAL: UNA MIRADA CRÍTICA E INTERSECCIONAL

3.1. Más allá del acceso: niveles de la brecha digital

La inclusión digital no puede reducirse al acceso físico a tecnologías o conexión a internet. La literatura especializada distingue al menos tres niveles en la brecha digital (Van Dijk, 2020):

1. **Brecha de acceso:** desigualdad en la disponibilidad de dispositivos y conectividad.
2. **Brecha de uso:** diferencias en el modo en que se utilizan las tecnologías.
3. **Brecha de apropiación:** capacidad para usar la tecnología de manera significativa, crítica y transformadora.

La inclusión digital, por tanto, debe considerar no solo la disponibilidad, sino también la calidad del acceso, la formación en competencias digitales y el empoderamiento tecnológico, especialmente de quienes históricamente han sido excluidos.

3.2. Datos actuales sobre exclusión digital

En España, el 65,9 % de la población entre 16 y 74 años posee competencias digitales básicas o superiores, pero este dato desciende al 39 % entre las personas mayores de 55 años y al 35 % entre quienes tienen educación primaria o inferior (ONTSI, 2024). Además, las mujeres representan apenas un 20 % del total de especialistas TIC, lo que refleja una brecha de género estructural (Eurostat, 2024).

Estos datos revelan que las políticas de inclusión digital deben adoptar una perspectiva interseccional que atienda simultáneamente las dimensiones sociales, económicas, culturales y educativas de la exclusión tecnológica.

4. LIDERAZGOS COLABORATIVOS PARA UNA INCLUSIÓN DIGITAL PARTICIPATIVA

El liderazgo colaborativo, como se ha mencionado anteriormente, es una forma de ejercer la autoridad y la toma de decisiones basada en la horizontalidad, la co-creación y el compromiso colectivo. A diferencia de los modelos jerárquicos tradicionales, este enfoque reconoce que el liderazgo puede y debe distribuirse entre múltiples actores que trabajan juntos para alcanzar un objetivo común (Raelin, 2022). El liderazgo colaborativo se fundamenta en el principio de que “ninguna persona tiene todas las respuestas, pero todas tienen algo que aportar” (Woods, 2021, p. 34), por lo que promueve un entorno en el que las contribuciones de todos los miembros del grupo son valoradas y fomentadas.

Las principales características que definen el liderazgo colaborativo son:

- **Horizontalidad en la toma de decisiones:** las decisiones se construyen de forma participativa, compartiendo responsabilidades (Spillane, 2006).
- **Interdependencia:** los actores trabajan en red y dependen mutuamente para alcanzar metas comunes (Raelin, 2016).
- **Diálogo y confianza:** se priorizan la comunicación abierta, la escucha activa y la generación de relaciones basadas en la confianza mutua (Uhl-Bien, 2006).
- **Diversidad de saberes:** se reconoce y valora el conocimiento colectivo, especialmente el saber situado de los actores implicados.
- **Corresponsabilidad ética:** cada miembro del grupo asume un compromiso activo con el proceso y los resultados.

Este enfoque se alinea con dinámicas propias de los entornos digitales y del trabajo comunitario, donde las redes, la colaboración y la inteligencia distribuida cobran un papel protagonista.

Entre los beneficios más relevantes del liderazgo colaborativo destacan:

- **Favorece la innovación:** al integrar múltiples perspectivas, se generan soluciones creativas y adaptadas al contexto.
- **Fomenta la inclusión:** al dar voz a actores tradicionalmente excluidos, se mejora la equidad y la participación.
- **Refuerza el compromiso:** las personas se sienten más implicadas cuando participan en la toma de decisiones.
- **Mejora la sostenibilidad de los proyectos:** la corresponsabilidad favorece el mantenimiento de los procesos a largo plazo.

Sin embargo, este modelo también presenta limitaciones o desafíos:

- **Mayor complejidad organizativa:** los procesos colaborativos requieren más tiempo y coordinación.
- **Posibles conflictos internos:** al haber mayor diversidad de voces, también aumentan las posibilidades de desacuerdo.
- **Riesgo de liderazgo difuso:** si no se gestiona adecuadamente, puede diluirse la toma de decisiones y generar ineficacia (Bolden, 2011).
- **Requiere competencias específicas:** como la gestión del conflicto, la comunicación empática y la facilitación de grupos.

Por tanto, aunque el liderazgo colaborativo representa una vía transformadora, debe desarrollarse con una estrategia clara, formación adecuada y compromiso colectivo real.

La propuesta de liderazgos colaborativos orientados a la inclusión digital se basa en una perspectiva transformadora que integra tres ejes:

4.1. Dimensión pedagógica

Impulsar procesos formativos inclusivos que no solo transmitan habilidades técnicas, sino que promuevan una comprensión crítica del entorno digital. Se propone trabajar con el marco europeo DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), que incorpora cinco áreas clave de la competencia digital ciudadana: alfabetización informacional, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas.

Este enfoque requiere una pedagogía adaptada, que respete los ritmos, intereses y trayectorias vitales de las personas, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

4.2. Dimensión relacional y comunitaria

Fomentar el trabajo en red entre diferentes actores –educadores, técnicos, voluntarios, instituciones públicas, ciudadanía organizada– para crear ecosistemas digitales

inclusivos. Este enfoque ha sido ampliamente validado en experiencias de aprendizaje-servicio, diseño participativo y laboratorios ciudadanos que utilizan metodologías colaborativas para la resolución de problemas comunes (Sanders, 2020).

El liderazgo aquí se configura como una dinámica horizontal que potencia la corresponsabilidad, el reconocimiento mutuo y el fortalecimiento del tejido social.

4.3. Dimensión ética y política

Finalmente, cualquier propuesta de inclusión digital debe abordar las implicaciones éticas del poder tecnológico. Las tecnologías digitales no son neutras, sino espacios de disputa ideológica, económica y cultural (Couldry & Mejias, 2019). Por tanto, los liderazgos colaborativos deben asumir una postura crítica y activa en defensa de los derechos digitales, la privacidad, la soberanía tecnológica y el acceso equitativo al conocimiento.

5. CONCLUSIONES

La inclusión digital no puede garantizarse solo mediante políticas tecnocráticas centradas en el acceso o la capacitación técnica. Es necesario repensar las formas de liderazgo desde una lógica colaborativa, comunitaria y ética. El liderazgo colaborativo se presenta como una herramienta clave para dinamizar procesos de participación social, empoderamiento colectivo y justicia tecnológica.

Frente a las múltiples brechas digitales que atraviesan nuestras sociedades, esta ponencia defiende la urgencia de adoptar modelos de liderazgo compartido que promuevan la construcción de ciudadanía digital crítica, inclusiva y democrática. Solo así será posible transformar los entornos digitales en espacios de equidad, diversidad y transformación social.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se enmarca en el proyecto nacional PID2023-149069OA-I00, EdU-InA: Políticas y Prácticas sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la educación universitaria, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades / Agencia Estatal de Investigación (MICIU/AEI/10.13039/501100011033) y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) y por el Proyecto INV-INC292-2025 Recursos Educativos Tangibles para la Inclusión de Personas con Discapacidad Visual (RET-In) realizado con el apoyo del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Granada.

Asimismo, la publicación de este trabajo ha sido financiada por la Unidad de Excelencia del Campus Universitario de Melilla de la Universidad de Granada (España). Referencia: UCE-PP2024-02.

REFERENCIAS CAPÍTULO 7

- Aguilera, D., Lupiáñez, J. L., Perales-Palacios, F. J., & Vélchez-González, J. M. (2024). IDEARR Model for STEM Education- A Framework Proposal. *Education Sciences*, 14(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci14060638>
- Ávalos-Dávila, C., Arbaiza-Lecue, N. Z., y Ajenjo-Servia, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>
- Baldrich, K., DomínguezOller, J. C., & GarcíaRoca, A. (2024). La Inteligencia Artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53-74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>
- Bañuelos Márquez, A. M., & Romero Martínez, E. (2024). Retroalimentación formativa con inteligencia artificial generativa: Un caso de estudio. *Wimb Lu*, 19(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.63262>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con calidad de liderazgo pedagógico*. Arco Libros.
- Buitrago, Á., Martín García, A., & Torres Ortiz, L. (2024). La alfabetización en inteligencia artificial: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Communication Papers: Media Literacy and Gender Studies*, 13(27), 118-139. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v13i27.23086
- Cabero Almenara, J. ., Serrano Hidalgo, M., Palacios Rodríguez, A., & Llorente Cejudo, C. (2022). El alumnado universitario como evaluador de materiales educativos en formato t-MOOC para el desarrollo de la Competencia Digital Docente según DigCompEdu. Comparación con juicio de expertos . *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (81), 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2503>.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacio-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2021a). Evaluación de t-MOOC universitario sobre competencias digitales docentes

- mediante juicio de expertos según el Marco DigCompEdu. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.476891>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. & Llorente-Cejudo, C. (2021b). Evaluación de t-MOOC universitario sobre competencias digitales docentes mediante juicio de expertos según el Marco DigCompEdu. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(67). <http://dx.doi.org/10.6018/red.476891>.
- Caldeiro, G. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: hacia un nuevo paradigma. *El Faro. Revista Digital De Docencia Universitaria*, 1(1), 22-43. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/15>
- Carvalho, A. E., Blanc, S., Aguiar, M., & Torres, A. C. (2024). Fostering diversity and participation with School Gardens: Examining possibilities and challenges under different national educational policies. *Educational Process International Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.132.8>
- Codina, A., García, M. M., Romero, I. M., y Lupiáñez, J. L. (2022). Poliedros con el software de realidad virtual inmersiva Neotrie VR, una experiencia con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.531841>
- Cordón, Ó. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 15, 16-27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista universidad y empresa*, 15(25), 13-32. <https://doi.org/10.12804/rev.univ.empresa>
- De Pascuale, R., & Sansot, S. (2020). Diálogo de saberes entre la cultura escolar y la cultura digital en el Nivel Medio: oportunidades y desafíos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (47), 171-186. <https://doi.org/10.34096/IICE.N47.9645>
- EDUTEC. (2024). *Informe EDUTEC sobre inteligencia artificial y educación [Informe]*. EDUTEC.
- Espinoza-Tuárez, Y. M., Pinargote-Loor, B. B., Bazan-Aranea, J. E., Chóez-Morán, C. E., & Rodríguez-Chavez, A. D. (2025). El liderazgo colaborativo como eje de la planificación estratégica. *Ciencia y Desarrollo*, 28(1), 347-356. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v28i1.2829>
- Espinoza, J., Lupiáñez, J. L., & Segovia, I. (2022). A Study of the Complexity of Problems Posed by Talented Students in Mathematics. *Mathematics*, 10(11), 1841. <https://doi.org/10.3390/math10111841>.
- Eurostat. (2024). *ICT specialists in employment*. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Eynon, R., y Geniets, A. (2016). La paradoja de las habilidades digitales: ¿cómo desarrollan los jóvenes digitalmente excluidos habilidades para usar internet? *Aprendizaje, Medios y Tecnología*, 41(3), 463-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.1002845>

- Farrell, R., Rice, M., & Qualter, D. (2024). Navigating the digital transformation of Education: Insights from collaborative learning in an Erasmus+ project. *Education Sciences*, 14(9), 1023. <https://doi.org/10.3390/educsci14091023>
- Fernández Manjón, B. (2024). La evaluación educativa en la era de la inteligencia artificial. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (398), 33-40. <https://doi.org/10.14422/pym.i398.y2024.005>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & Reyes-Rebollo, M. M. (2025). Competencias tecnológicas del profesorado de Formación Profesional y Bachillerato para la inclusión de estudiantes con Autismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.661531>
- Fernández-Cerero, J., Cabero-Almenara, J., & Fernández-Batanero, J. M. (2024). Quality indicators for the design and construction of MOOC courses. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (21), 1-19. <https://doi.org/10.46661/ijeri.9606>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. En Y. Punie & B. Brečko, (Eds). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea. En G. Bonales Daimiel & J. Sierra Sánchez (Eds.), *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (Vol. 1, pp. 109-121). McGraw-Hill. <https://www.researchgate.net/publication/369389139>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2020). La naturaleza del liderazgo está cambiando. *Revista Europea de Educación*, 55(2), 139-142.
- Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García Martínez, I., Higuera Rodríguez, M. L., & Martínez Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens Largo, F., & Vidal, J. (2023). Inteligencia artificial en la educación: realidades, oportunidades y desafíos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 15-34. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.32723>
- Goenechea, C., & ValeroFranco, C. (2024). Educación e Inteligencia Artificial: Un análisis desde la perspectiva de los docentes en formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 33-50. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.002>

- Kopecký, K. & Voráč, D. (2025). Posibilidades de uso de la inteligencia artificial generativa como apoyo a la educación desde la perspectiva de los estudiantes de primaria y secundaria en la República Checa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 145-159.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Siete afirmaciones contundentes sobre el liderazgo escolar exitoso: una revisión. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Linuesa-Langreo, J., Ruiz-Palomino, P., & Elche-Hortelano, M. D. (2014). Liderazgo relacional en el ámbito de la organización: un análisis comparativo de estilos. *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, (9), 15-20.
- Llorent-Vaquero, M., De Pablos-Pons, J., & Vélez, I. (2024). Digital learning and public policy in schools: A transformative paradigm for a changing world. *Policy Futures in Education*, 22(4), 574-592. <https://doi.org/10.1177/14782103231180675>
- López-Gracia, A., González-Ramírez, T., & de Pablos-Pons, J. (2022). Factores claves en la transformación digital de las organizaciones educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 75-101. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21222>
- Mingorance, A., Lorenzo, M., El-Homrani, M., & Torres (Coords.). (2024). *Didáctica, procesos y contextos educativos* (2.ª ed.). Editorial Comares.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *BOE núm. 340, de 30/12/2020*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Montenegro, P., y González, L. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis del uso del Análisis de Redes Sociales en tres escuelas secundarias de Chile. *Revista Educación y Liderazgo*, 14(2), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7325701.pdf>
- Mora-Cantallos, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J. R., Camarillo Casado, J., Sota Eguizábal, J. M., Velasco, J. R., & Ruiz Martínez, P. M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España: Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu / The digital competence of academics in Spain: A study based on the European frameworks DigCompEdu and OpenEdu* (JRC129320). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/448078>
- Mortimore, P., y Whitty, G. (2002). ¿Puede la mejora escolar superar los efectos de la desventaja? En *Combatiendo la desventaja educativa* (pp. 156-176). Routledge.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI). (2024). *Brecha digital de género. Edición 2024 [Datos 2023]*. Red.es. <https://www.ontsi.es>

- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Prendes-Espinosa, M. P. (2023). La revolución de la Inteligencia Artificial en tiempos de negacionismo tecnológico. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.6018/riite.594461>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Queupil, J. C., y Montecinos, C. (2020). Liderazgo distribuido para la mejora en centros educativos de contextos vulnerables. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Raelin, J. A. (2016). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
- Raelin, J. A. (2022). *Leaderful practice for social change*. Stanford Business Books.
- Ramírez-Uclés, R. y Ruiz-Hidalgo, J. F. (2022). Propiedades de triángulos: de lo visual a lo general. *Suma*, 102, 73-79. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/78600>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/15977>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators - DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Salinas Ibáñez, J. M. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez Vera, M. del M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educación*, 60(1), 33-47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Sánchez-Antolín, P., Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91-110. <https://doi.org/10.35362/rie650395>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Arenas-Carranza, S., & Vázquez, L. M. (2024). Análisis legislativo de la educación española: de una educación basada en contenidos a la educación basada en competencias transversales. *Advances in Building Education*, 8(2), 52-66. <https://doi.org/10.20868/abe.2024.2.5274>
- Sanders, R. (2020). *Digital inclusion, exclusion and participation*. Glasgow: Iriss.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., Tondeur, J., y Zhu, C. (2011). Predicción de la integración de las TIC en la enseñanza en el aula en escuelas primarias chinas: exploración de la compleja interacción de las variables docentes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 160-172. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00383>
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. John Wiley & Sons
- Silva-Díaz, F., Carrillo-Rosúa, J., & Fernández-Plaza, J. A. (2021). Uso de tecnologías inmersivas y su impacto en las actitudes científico-matemáticas del estudiantado

- de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto en riesgo de exclusión social. *Educator*, 57(1), 119-138. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1136>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tamborero, L. (2024). Educación crítica en tiempos de inteligencia artificial: ética, agencia y resistencias. *Educación XX1*, 27(1), 55-72. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32617>
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27.
- Tintoré, M., Ardura, D., López-Meseguer de Esteban, R., y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-4>
- Trujillo Torres, J. M., Almenara, M. G., Moreno Palma, N., & Fernández Fernández, C. R. (2024). Experiencias de realidad virtual y realidad aumentada en el ámbito universitario. En M. P. Cáceres Reche, M. Ramos Navas-Parejo, A. Fuentes Cabrera, & M. E. Lorenzo Martín (Coords.), *Realidad virtual en Educación Superior: El uso de recursos tecnológicos inmersivos y aula invertida en la formación de futuros docentes* (pp. 81-93). Editorial Octaedro. ISBN 978-84-1070-533-3.
- Tryhuba, A., Mudryk, K., Tryhuba, I., Hutsol, T., Glowacki, S., Faichuk, O., Kovalenko, N., Shevtsova, A., Ratajski, A., Janaszek-Mankowska, M., & Tulej, W. (2022). Coordination of configurations of technologically integrated “European Green Deal” projects. *Processes* (Basel, Switzerland), 10(9), 1768. <https://doi.org/10.3390/pr10091768>
- Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 41-57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>
- UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* Global Education Monitoring Report 2023. <https://unesdoc.unesco.org>
- Van Deursen, A. J. A. M., y Helsper, E. J. (2015). La brecha digital de tercer nivel: ¿Quién se beneficia más de estar en línea? En *Communication and Information Technologies Annual* (Vol. 10, pp. 29-52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-20602015000001000>
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide* (2nd ed.). Polity Press.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

- Ward, L., & Parr, J. M. (2011). Digitalising our schools: Clarity and coherence in policy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 326-342. <https://doi.org/10.14742/AJET.973>
- Williamson, B., Eynon, R., Knox, J., y Davies, H. (2023). Perspectivas críticas sobre la IA en la educación: Economía política, discriminación, comercialización, gobernanza y ética. En *Manual de inteligencia artificial en educación* (pp. 553-570). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800375413.0003>
- Williamson, B., y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of Covid-19*.
- Woods, P. A. (2021). Collaborative leadership and democracy. In R. Normore, J. Brooks, & M. Oplatka (Eds.), *The Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp. 33-48). Information Age Publishing.
- Zabalza, V., & González, A. (2023). La cultura digital en el currículo de la escuela telesecundaria. *Revista Eduweb*, 17(2), 9-23. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.1>



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales

La educación del siglo XXI exige líderes capaces de transformar realidades. Este libro explora cómo el liderazgo educativo impulsa innovación, equidad y sostenibilidad en los centros escolares.

A través de siete capítulos, se presentan experiencias y proyectos que conectan ética, colaboración y compromiso social. Desde redes académicas y observatorios hasta programas formativos, descubrirás cómo la cooperación internacional fortalece la mejora educativa.

Se presentan iniciativas que promueven salud, sostenibilidad y participación ciudadana, mostrando el poder de la comunidad para crear entornos resilientes. Además, el texto recoge investigaciones sobre dirección escolar, liderazgo virtual y gestión educativa, subrayando su papel como eje de transformación.

También encontrarás propuestas para formar líderes pedagógicos en contextos multiculturales, fomentar la inclusión y potenciar programas STEAM con innovación y responsabilidad social. Finalmente, se reflexiona sobre los retos de la transformación digital: tecnologías inclusivas, aprendizaje colaborativo e inteligencia artificial aplicada a la gestión escolar.

Más que respuestas cerradas, esta obra abre un espacio de diálogo para quienes creen en el poder de la educación para construir una sociedad más justa y consciente. Dirigido a docentes, investigadores, responsables educativos y estudiantes comprometidos con los desafíos de nuestro tiempo.



Universidad
Rey Juan Carlos

Vicerrectorado de Comunidad
Campus, Cultura y Deporte

Grupo de Investigación

IMEI

FUNDACIÓN
Esther
Koplowitz



9 791370 066925