

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

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 éste 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) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

| | |
|---|-----|
| Presentación..... | 9 |
| Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria | 11 |
| <i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i> | |
| Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX..... | 23 |
| <i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i> | |
| La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos | 35 |
| <i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i> | |
| Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo..... | 44 |
| <i>Yordan Todorov Apostolov</i> | |
| Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos | 53 |
| <i>Claudine Benoit Ríos</i> | |
| Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática | 65 |
| <i>Augusto Cahuapaza Morales</i> | |
| Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools..... | 74 |
| <i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i> | |
| Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional..... | 85 |
| <i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i> | |
| Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental | 96 |
| <i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i> | |
| La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados | 109 |
| <i>Stefania Chiapello</i> | |

| | |
|---|-----|
| Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent | 119 |
| <i>Elga Cremades</i> | |
| Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa..... | 129 |
| <i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i> | |
| Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil | 141 |
| <i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i> | |
| Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona | 150 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i> | |
| El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical..... | 161 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i> | |
| Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional” | 171 |
| <i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i> | |
| University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga..... | 181 |
| <i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i> | |
| Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation | 191 |
| <i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i> | |
| Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales | 202 |
| <i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i> | |
| Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo | 213 |
| <i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i> | |
| Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión..... | 224 |
| <i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i> | |

| | |
|---|-----|
| When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders | 234 |
| <i>Antonios Fodelianakis</i> | |
| Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning..... | 244 |
| <i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i> | |
| Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral | 252 |
| <i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i> | |
| <i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula | 261 |
| <i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i> | |
| Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado | 270 |
| <i>María Yolanda González Alonso</i> | |
| Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario | 279 |
| <i>Rosalía González Brito</i> | |
| Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions..... | 289 |
| <i>Adrijana Grmuša</i> | |
| Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria..... | 300 |
| <i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i> | |
| Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje | 310 |
| <i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i> | |
| Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios | 323 |
| <i>Diana Hernández Cruz</i> | |
| Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas | 333 |
| <i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i> | |

| | |
|--|-----|
| Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia..... | 342 |
| <i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i> | |
| Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora | 351 |
| <i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i> | |
| La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios | 361 |
| <i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i> | |
| La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario | 371 |
| <i>Francisco Javier Malagón Terrón</i> | |
| La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula | 383 |
| <i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i> | |
| Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo | 393 |
| <i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i> | |
| Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile..... | 406 |
| <i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i> | |
| Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores..... | 419 |
| <i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i> | |
| La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas | 431 |
| <i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i> | |
| La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica..... | 442 |
| <i>Carla Mira Anton</i> | |
| Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica..... | 452 |
| <i>Luis Moral Moreno</i> | |

| | |
|---|-----|
| Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity | 465 |
| <i>Sandra Neto</i> | |
| College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras | 477 |
| <i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i> | |
| Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil..... | 489 |
| <i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i> | |
| Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance..... | 499 |
| <i>Karen Pascal Mamani</i> | |
| MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning | 512 |
| <i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i> | |
| Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza | 522 |
| <i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i> | |
| Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica..... | 533 |
| <i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i> | |
| El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica..... | 544 |
| <i>Roberta Rosa</i> | |
| John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir | 554 |
| <i>Encarnación Ruiz Callejón</i> | |
| Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical..... | 564 |
| <i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i> | |
| Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura | 575 |
| <i>Raül Sánchez-Ballester</i> | |

| | |
|---|-----|
| Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño..... | 585 |
| <i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i> | |
| Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela..... | 597 |
| <i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i> | |
| La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica..... | 607 |
| <i>Arantxa Serrano Cañadas</i> | |
| La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX” | 619 |
| <i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i> | |
| Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española | 632 |
| <i>Rocío Velasco de Castro</i> | |
| La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular..... | 641 |
| <i>Yago Viso Armada</i> | |
| Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos..... | 563 |
| <i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i> | |

Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria

Jesús Enrique Albertos San José

Miguel Ángel Comas

Universidad Internacional de Valencia (España)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4408>

Resumen: La formación para la dirección de centros educativos es clave para mejorar la calidad del sistema escolar, según marcos europeos y de la OCDE. El liderazgo educativo exige habilidades técnicas y competencias en gestión pedagógica, trabajo en equipo y desarrollo de proyectos colectivos. La bibliografía destaca la necesidad de adaptar la formación a las distintas etapas del desarrollo profesional docente, promoviendo capacidades para coordinar la acción educativa, fomentar entornos colaborativos y liderar la innovación. Se recomienda iniciar esta formación en fases tempranas, identificando perfiles con potencial de liderazgo y ofreciendo espacios de aprendizaje vinculados a la toma de decisiones. A partir de siete dimensiones clave —liderazgo pedagógico, gestión administrativa, inteligencia emocional, liderazgo transformacional y distribuido, competencias digitales y adaptación al contexto— se analizan los planes de estudio de grados en Educación Infantil y Primaria en universidades públicas y privadas de Madrid y Cataluña. El estudio revela una presencia desigual de estas competencias. Destacan el liderazgo pedagógico y la gestión en universidades públicas, mientras que las privadas priorizan competencias digitales. La adaptación contextual, sin embargo, es escasamente abordada. En conjunto, los planes de estudio sólo cubren parcialmente las competencias necesarias para afrontar los desafíos actuales de la dirección escolar.

Palabras clave: formación del profesorado, organización y planificación de la educación, administración educativa

Abstract: Training for school leadership is a key component in improving the quality of educational systems, as emphasized by European and OECD frameworks. Educational leadership requires technical knowledge as well as competencies in pedagogical guidance, team management, and collective project development. Literature highlights the need for training programs tailored to the various stages of professional development, fostering skills to coordinate educational action, promote collaborative environments, and lead innovation. Early-stage preparation is also recommended, identifying leadership potential and offering learning opportunities related to educational decision-making. Based on seven core dimensions—pedagogical leadership, administrative management, emotional intelligence, transformational and distributed leadership, digital competencies, and contextual adaptability—this study analyzes the curricula of Early Childhood and Primary Education degrees at public and private universities in Madrid and Catalonia. The findings reveal uneven inclusion of leadership competencies. Pedagogical leadership and administrative skills are more prominent in public universities, while private institutions emphasize digital skills. Contextual adaptability is the least represented, raising concerns given the increasing diversity in schools. Overall, degree programs address leadership dimensions only partially, and current training does not fully ensure the development of the competencies required to meet the challenges of contemporary educational leadership.

Keywords: teacher training, organization and planning of education, educational administration.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La preparación para la función directiva en el marco internacional

El liderazgo escolar se ha convertido en una de las piezas clave del sistema educativo, no solo por su influencia sobre el aprendizaje del alumnado, sino por su capacidad para estructurar la vida institucional del centro, consolidar equipos profesionales y generar culturas organizativas orientadas a la mejora. La figura del director ha dejado de entenderse como una función meramente administrativa para situarse en el centro de las políticas educativas, con responsabilidades estratégicas que afectan al conjunto del sistema (OCDE, 2022).

Quienes ejercen esta función deben integrar las exigencias de la gestión organizativa con una conducción pedagógica capaz de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta doble dimensión sitúa el liderazgo en un lugar determinante: articular una visión compartida del proyecto educativo y promover las condiciones para su implementación. Desde esta perspectiva, el liderazgo no se limita a ejercer autoridad, sino a generar comunidad profesional, construir entornos colaborativos y sostener una dirección con sentido. La OCDE (2010) identifica en este perfil capacidades para dinamizar redes, fomentar prácticas sostenibles, estimular la innovación y construir conocimiento de forma compartida.

El problema emerge cuando se analiza el modo en que se accede a estas funciones. En muchos contextos, y de manera especialmente clara en España, la preparación para la dirección se produce fuera del marco de la formación inicial del profesorado. Se delega en la experiencia o en programas formativos posteriores una responsabilidad que, sin embargo, requiere bases sólidas desde los primeros años del desarrollo profesional. La OCDE (2009) insiste en la necesidad de incorporar el liderazgo educativo como eje transversal desde el inicio de la formación docente, de forma progresiva y vinculada al ejercicio profesional.

Los cambios sociales y educativos han ampliado las responsabilidades de los equipos directivos. En etapas como Infantil y Primaria, cada vez más docentes asumen funciones vinculadas a la coordinación y la gestión institucional. Esto exige competencias específicas: saber liderar proyectos pedagógicos, coordinar equipos, tomar decisiones estratégicas y promover una cultura de mejora continua. El informe TALIS (OCDE, 2018) confirma que el liderazgo escolar influye de manera directa en el clima del centro, la motivación del profesorado y los resultados institucionales.

Sin embargo, los grados universitarios no suelen contemplar contenidos específicos que preparen para estas funciones. La formación en liderazgo sigue estando desvinculada de la formación inicial. Esto limita no solo la construcción de referentes tempranos, sino también la posibilidad de detectar, acompañar y proyectar perfiles con capacidad directiva. Países como Finlandia abordan esta dimensión desde las primeras fases del itinerario docente (OCDE, 2018).

Por su lado, la OEI (2017) también ha subrayado la necesidad de articular formación inicial, criterios de selección, programas de desarrollo y sistemas de evaluación coherentes con las funciones reales del cargo. Formar líderes no es improvisar directivos: es anticipar capacidades, generar entornos de aprendizaje sólidos y fomentar culturas

profesionales comprometidas con la equidad, la inclusión y el bienestar de la comunidad educativa (OCDE, 2008, 2009).

1.2. La formación directiva en el marco legislativo español

En el sistema educativo español, la formación en liderazgo escolar se canaliza principalmente a través de programas de desarrollo profesional permanente. Esta estrategia, aunque necesaria, resulta insuficiente cuando no se vincula con una preparación temprana desde la formación inicial del profesorado. Tal como advierte la OCDE (2022), mientras la formación continua es obligatoria para el conjunto del profesorado, no ocurre lo mismo con la dirección escolar, generando una brecha estructural que compromete la calidad del liderazgo y limita la capacidad de los centros para impulsar procesos de mejora sostenida.

La consolidación de un modelo de liderazgo pedagógico, distribuido y orientado a la inclusión exige repensar las políticas formativas. No basta con reforzar la formación posterior al acceso al cargo. Es preciso anticipar desde las etapas universitarias la adquisición de competencias vinculadas a la gestión institucional, la toma de decisiones estratégicas, la conducción de equipos docentes y la articulación de proyectos educativos con visión comunitaria. Esta anticipación no sustituye la formación específica exigida por la normativa vigente, pero sí permite ampliar el horizonte profesional desde el inicio de la carrera docente.

El análisis de los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria, a la luz del Real Decreto 822/2021 y de las órdenes EFP/678/2022 y EFP/279/2022, pone de manifiesto una persistente disociación entre formación inicial y ejercicio de la función directiva. Aunque se contemplan competencias generales vinculadas al conocimiento del funcionamiento organizativo de los centros, a la mejora institucional o al trabajo colegiado, estas se enuncian en términos genéricos, sin una traducción operativa en contenidos, metodologías o prácticas orientadas al liderazgo.

Este mismo patrón ya se observaba en el marco anterior, regulado por el Real Decreto 1393/2007 y por las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007. En ambos casos, la formación en organización escolar se mantenía en un plano descriptivo, sin conexión con la lógica de la toma de decisiones, la coordinación pedagógica o el gobierno de la institución. Las asignaturas vinculadas a esta dimensión no se han desarrollado como espacios de construcción de competencias directivas, sino como contenidos de carácter introductorio y sin continuidad.

La LOE, tras su reforma mediante la LOMLOE, establece en su artículo 134 que el acceso a la dirección de centros públicos exige experiencia docente y la superación de un curso de formación específico, regulado por el Real Decreto 894/2014. Este curso, que debe realizarse con carácter previo a la toma de posesión, está centrado en el desarrollo de competencias en liderazgo, gestión organizativa y planificación estratégica. Su existencia refuerza, de facto, la separación entre la formación inicial universitaria y la capacitación profesional para el liderazgo escolar.

En el ámbito autonómico, comunidades como Cataluña, País Vasco, Andalucía o Madrid han desarrollado normativas propias en esta materia. Sin embargo, ninguna ha integrado en los planes de estudio universitarios una mención, itinerario o asignatura específica vinculada a la dirección escolar. La formación para el ejercicio del liderazgo sigue confinada a la etapa postuniversitaria, desvinculada del desarrollo profesional inicial y alejada de los momentos en que se consolidan las motivaciones y las vocaciones docentes.

Esta desconexión tiene implicaciones directas sobre la cultura institucional de los centros. La ausencia de una formación temprana en liderazgo limita la comprensión global del funcionamiento organizativo por parte del profesorado, dificulta la emergencia de proyectos compartidos de mejora, y debilita los mecanismos para identificar y acompañar a quienes podrían asumir funciones de dirección. Incorporar una formación específica en liderazgo desde los grados universitarios —ya sea como mención optativa, módulo transversal o asignatura contextualizada— permitiría anticipar competencias clave, fomentar una visión integral del centro como institución y articular con mayor coherencia el itinerario profesional hacia la función directiva.

1.3. Identificación de las principales dimensiones directivas

La formación para el liderazgo educativo se ha consolidado como un eje estratégico en las políticas de mejora de los sistemas escolares. La creciente complejidad del rol directivo, así como las nuevas demandas asociadas a la gestión pedagógica, la gobernanza institucional y la conducción de comunidades educativas, han puesto en primer plano la necesidad de revisar y fortalecer los modelos formativos destinados a quienes ocupan funciones de dirección.

Numerosos estudios han coincidido en señalar que el liderazgo escolar tiene un impacto significativo sobre los aprendizajes del alumnado y sobre la calidad de los procesos institucionales. En el contexto chileno, Rivero et al. (2018) demostraron que solo un 13 % de los directores de escuelas subvencionadas accedían al cargo con una preparación alta, entendida como la combinación de formación especializada y experiencia en liderazgo intermedio. Esta evidencia plantea la urgencia de reforzar las políticas de formación inicial y continua, así como de articular un marco de carrera directiva que asegure trayectorias profesionales adecuadas.

En España, los déficits en la preparación para ejercer funciones de liderazgo pedagógico también son evidentes. García-Garnica y Caballero (2019) concluyen, a partir de un estudio con metodología mixta en centros públicos andaluces, que la formación en habilidades pedagógicas es insuficiente para desarrollar un liderazgo centrado en los aprendizajes. La mayoría de los directivos participantes señalan la necesidad de contar con una formación que supere la dimensión administrativa y permita impulsar procesos de mejora educativa reales.

La investigación de Iranzo-García et al. (2018), centrada en el caso de Tarragona, destaca cómo los marcos normativos pueden impulsar modelos más profesionalizados de formación directiva. En este contexto, se observa un alineamiento progresivo entre las necesidades formativas y las competencias requeridas en el liderazgo pedagógico y distribuido. No obstante, el estudio también evidencia que estas necesidades evolucionan según el estadio profesional, siendo diferentes en los directores noveles respecto a quienes ya cuentan con trayectoria. De manera complementaria, García-Martínez e Higuera-Rodríguez (2018) analizan la situación de Andalucía y constatan que la formación en liderazgo sigue centrada en dimensiones organizativas, con escasa atención a la dimensión pedagógica. Señalan la importancia de formar a los directivos en competencias que les permitan coordinar equipos docentes, emprender procesos de cambio y construir proyectos institucionales compartidos.

En un análisis del modelo español, Pérez Alfaro y Sánchez Vera (2021) abordan el proceso de profesionalización de la función directiva, destacando los desafíos vinculados a la selección, formación y evaluación del desempeño. El estudio subraya la necesidad de establecer una cultura profesional basada en estándares compartidos y en una lógica de mejora continua. Por su parte, el estudio de Gómez-Delgado et al. (2014) advierte que el

modelo español de formación de líderes escolares carece de una definición clara y coherente. Esta investigación señala que, a pesar de la creciente conciencia sobre la importancia del liderazgo educativo, persiste una fragmentación normativa y una escasa sistematización de las experiencias formativas.

Finalmente, Tesouro Cid y Puiggalí Allepuz (2025) aportan una mirada centrada en las percepciones del profesorado sobre la formación directiva. A partir de una amplia muestra en España, concluyen que tanto la formación previa como la permanente son valoradas, pero se reconoce la necesidad de enfoques más prácticos, con herramientas como el análisis de casos, el acompañamiento profesional y la mentoría.

En conjunto, la literatura analizada subraya que la mejora del liderazgo educativo requiere políticas integradas que combinen formación especializada, experiencias prácticas guiadas, sistemas de apoyo continuo y una cultura profesional que valore la dirección como una función estratégica y transformadora dentro de las instituciones escolares.

El análisis de las competencias directivas en el ámbito educativo revela la existencia de un conjunto articulado de dimensiones que permiten comprender el alcance, la especificidad y la evolución del rol del director en contextos institucionales diversos. A partir de la revisión de catorce estudios recientes, se identifican siete grandes categorías competenciales: liderazgo pedagógico, gestión administrativa, habilidades socioemocionales, liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, competencias digitales y adaptación contextual. Cada una de estas dimensiones se vincula con funciones críticas que contribuyen al fortalecimiento de las instituciones educativas y a su capacidad para responder a los desafíos contemporáneos.

La primera dimensión, el liderazgo pedagógico, se sitúa en el núcleo de la acción directiva. Comprende funciones como la definición de la misión del centro, la gestión del programa académico y la promoción de un clima escolar orientado al aprendizaje. Estas funciones, reconocidas por Sepúlveda y Aparicio (2019) mediante la escala PIMRS, se complementan con los aportes de Jara et al. (2023), quienes insisten en la centralidad de la coordinación curricular y del liderazgo docente para el desarrollo de competencias ciudadanas y la mejora de los aprendizajes.

En segundo lugar, las competencias de gestión administrativa permiten estructurar el funcionamiento institucional sobre bases de planificación, participación y rendición de cuentas. Vela Quico et al. (2020), en el marco del “Marco de Buen Desempeño Directivo”, identifican tareas específicas como la elaboración de planes institucionales y la construcción de instrumentos de gestión compartida. Esta perspectiva se amplía con el trabajo de Iranzo-García et al. (2018), quienes subrayan la relevancia de coordinar procesos académicos y administrativos, y de incorporar mecanismos de innovación organizativa.

Un tercer grupo competencial lo conforman las habilidades socioemocionales, cada vez más valoradas como pilares del liderazgo educativo. La literatura reciente coincide en destacar la inteligencia emocional como un factor decisivo en la resolución de conflictos, el acompañamiento docente y la generación de climas institucionales favorables. Zapata Rondoy et al. (2025) identifican esta competencia como central para el ejercicio de una dirección empática y cohesionadora, mientras que Oriola y Cascales (2019) desagregan esta categoría en dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación y la gestión de relaciones.

La cuarta dimensión, el liderazgo transformacional, se vincula con la capacidad del directivo para movilizar visiones compartidas, estimular el pensamiento crítico y

promover una cultura organizacional centrada en la mejora continua. Muñoz-Chávez et al. (2022) destacan la importancia de estas competencias en contextos de cambio acelerado, como el vivido durante la pandemia de COVID-19, y señalan que elementos como la motivación inspiradora y la consideración individualizada permiten consolidar entornos educativos resilientes. Este enfoque se complementa con el trabajo de Orellana (2019), quien analiza su aplicabilidad en el ámbito universitario.

En quinto lugar, el liderazgo distribuido pone el acento en la participación activa de los distintos actores institucionales en la toma de decisiones y la resolución de problemas. Sosa y Valverde (2015) vinculan esta modalidad con la integración de las tecnologías digitales en los centros, mientras que Jara et al. (2023) aportan evidencia empírica sobre los efectos positivos del liderazgo compartido en aquellos centros dirigidos por equipos con una larga trayectoria directiva.

La sexta categoría corresponde a las competencias digitales, que han cobrado una relevancia creciente en todos los niveles educativos. Tesouro y Puiggalí (2025) y Sosa y Valverde (2015) coinciden en destacar la necesidad de que los directivos desarrollen habilidades vinculadas a la integración tecnológica, la comunicación digital y la gestión de entornos virtuales, como condición para sostener proyectos educativos pertinentes y actualizados.

Finalmente, la adaptación contextual constituye una dimensión transversal que requiere sensibilidad cultural, flexibilidad organizativa y capacidad para adecuar el estilo de liderazgo a las particularidades del entorno institucional. Rivero et al. (2018) enfatizan el papel de la dirección en la transformación de centros situados en contextos vulnerables, mientras que Guzmán (2019) muestra cómo los condicionamientos culturales pueden incidir en el desarrollo de determinadas habilidades directivas, como la iniciativa o la proactividad.

En conjunto, estas siete categorías configuran un marco competencial integral que orienta tanto la formación inicial como el desarrollo profesional de los equipos directivos. Su articulación permite comprender la complejidad del liderazgo escolar en su doble dimensión técnica y relacional, y ofrece criterios para el diseño de políticas formativas alineadas con las exigencias de los sistemas educativos actuales.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar la presencia y el tratamiento del liderazgo escolar en los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria en universidades españolas. De acuerdo con estos objetivos, nuestra pregunta de investigación es: *¿Hasta qué punto la formación inicial del profesorado en universidades de las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña incorpora competencias vinculadas al liderazgo escolar?*

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Estudio descriptivo-comparativo con análisis documental de planes de estudio.

3.2. Técnica

Análisis de contenido de guías docentes y revisión de normativa institucional (autonómica y estatal).

3.3. Muestra

Doce universidades seleccionadas por criterios de titularidad (públicas/privadas) y ubicación geográfica. La muestra es estadísticamente representativa y está conformada

por universidades presenciales que cuentan con asignaturas de dirección y/o gestión de instituciones educativas en sus grados de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid y de Cataluña: tres universidades públicas de Madrid (Alcalá, Autónoma, y Rey Juan Carlos) y 6 privadas (Nebrija, Camilo José Cela, Europea, Francisco de Vitoria, CEU San Pablo y Comillas). No hemos podido incluir a universidades como la Complutense o Villanueva, debido a que la información requerida no se encontraba disponible en su página web en el momento en el que se realizó este estudio. En cuanto a las universidades de Cataluña, las públicas han sido las siguientes: Barcelona, Lleida, Girona, Rovira i Virgili; y las privadas Raimon Llull y Abat Oliva.

3.4. Procedimiento y análisis

Se ha llevado a cabo una categorización de competencias, relación entre contenidos formativos y funciones directivas, y presencia de prácticas formativas orientadas al liderazgo. Para ello se ha accedido a la información pública accesible a través de la página web de los planes de estudio de los grados de Infantil y Primaria de cada una de las universidades de la muestra. A partir de ahí, se ha llevado a cabo una concreción de las competencias y contenidos del temario de cada una de las universidades para los grados de Infantil y Primaria. Después de esta concreción, se ha llevado a cabo una identificación de las competencias relacionadas con la dirección en un centro educativo con las competencias y temario analizados.

Para cada plan de estudio, se ha realizado una extracción de todas aquellas competencias o contenidos que, por su formulación o descripción, se pueden vincular claramente a las categorías que aparecen en el informe de competencias de dirección.

Ejemplos de esta correspondencia: a) Competencias que decían: "Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad": en "Planificación institucional y gestión de calidad"; b) Competencias que decían: "Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento": en "Gestión organizativa y recursos humanos"; c) Contenidos que incluían: "Los procesos de planificación institucional desde el aula a la comunidad": en "Participación comunitaria y liderazgo organizativo".

4. RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados del estudio, ver Tabla 1 y Tabla 2.

Tabla 1. Presencia de competencias directivas en descriptores de competencias y de contenidos de las universidades.

| Comunidad | Tipo de Universidad | Grado | % Presencia en Competencias | % Presencia en Contenidos |
|-----------|---------------------|----------|-----------------------------|---------------------------|
| Cataluña | Privada | Infantil | 50,00 | 50,00 |
| Cataluña | Privada | Primaria | 50,00 | 50,00 |
| Cataluña | Pública | Infantil | 48,57 | 51,43 |
| Cataluña | Pública | Primaria | 54,29 | 60,00 |
| Madrid | Privada | Infantil | 50,00 | 52,38 |

| | | | | |
|--------|---------|----------|-------|-------|
| Madrid | Privada | Primaria | 69,05 | 57,14 |
| Madrid | Pública | Infantil | 47,62 | 57,14 |
| Madrid | Pública | Primaria | 66,66 | 71,43 |

Tabla 2. Frecuencia de presencia de competencias en planes de estudios de gestión de organización / gestión de grados de infantil o primaria

| Competencia | Frecuencia |
|------------------------------|------------|
| Competencias Interpersonales | 64 |
| Gestión Administrativa | 64 |
| Liderazgo Pedagógico | 64 |
| Adaptación Contextual | 29 |
| Competencias Digitales | 17 |
| Liderazgo Distribuido | 9 |
| Liderazgo Transformacional | 3 |

5. DISCUSIÓN

El presente análisis se basa en una revisión sistemática de los planes de estudio de las asignaturas de gestión y organización de los grados en Educación Infantil y Primaria ofertados por universidades públicas y privadas de las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña. La tabla analizada recoge datos sobre el porcentaje de competencias de liderazgo identificadas tanto en las competencias descritas como en los contenidos del plan de estudio de las asignaturas. Este estudio busca discutir la presencia, ausencia o marginalidad de dichas competencias, contrastándolas con los marcos normativos nacionales y las recomendaciones internacionales, así como con las evidencias empíricas presentes en la bibliografía especializada.

5.1. Análisis de los resultados

El análisis de la presencia de competencias de liderazgo en los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria revela diferencias relevantes en función de la región (Madrid y Cataluña), la titularidad de la universidad (pública o privada) y el nivel educativo. Las universidades públicas tienden a incorporar un mayor número de competencias de liderazgo, especialmente en los grados de Primaria, mientras que las privadas presentan valores más homogéneos, pero generalmente más bajos. En concreto, los grados de Primaria en universidades públicas de Madrid alcanzan los niveles más altos, en contraste con los grados de Infantil en instituciones privadas de Cataluña, que se sitúan en los niveles más bajos (50%).

El ranking de competencias más presentes está encabezado por tres dimensiones: liderazgo pedagógico, gestión administrativa y competencias interpersonales (64 apariciones cada una). Estas competencias están alineadas con funciones esenciales del profesorado y con aspectos operativos de la vida escolar. El liderazgo pedagógico, además de estar normativamente respaldado por la LOMLOE como expresión de la participación colegiada, se considera una dimensión intrínsecamente docente. La gestión

administrativa aparece como una necesidad estructural en todo centro educativo y está reforzada tanto por la normativa vigente como por las exigencias institucionales. Las competencias interpersonales, tales como trabajo en equipo, comunicación eficaz y resolución de conflictos, son exigidas explícitamente en el Real Decreto 822/2021 y por los estándares de calidad de la ANECA.

Por el contrario, las competencias menos presentes son el liderazgo transformacional (3 apariciones), el liderazgo distribuido (9), las competencias digitales (17) y la adaptación contextual (29). Esta escasa presencia resulta preocupante, especialmente porque estas dimensiones representan modelos contemporáneos y transformadores de liderazgo, así como habilidades fundamentales para la innovación educativa. La baja presencia del liderazgo distribuido y transformacional sugiere una limitada integración de modelos colaborativos e innovadores. La escasez de competencias digitales es especialmente alarmante dado el contexto actual de digitalización. En cuanto a la adaptación contextual, su baja representación refleja una formación poco orientada a preparar al profesorado para responder a las condiciones específicas de los entornos escolares, como señala Orellana (2019).

Además, existen vacíos significativos según el tipo de universidad: por ejemplo, los grados de Infantil en universidades privadas no registran ninguna aparición de liderazgo transformacional ni distribuido. En Cataluña, incluso en universidades públicas, la adaptación contextual tiene un peso muy inferior al de competencias más instrumentales.

Finalmente, se observa una disociación entre la formulación de competencias y su desarrollo en el currículo. A menudo, las competencias se enuncian de forma general, sin una traducción efectiva en contenidos formativos, lo que limita su impacto real. Este desfase señala la necesidad de integrar de forma coherente las competencias de liderazgo institucional desde los inicios de la formación docente, promoviendo culturas escolares más participativas, inclusivas y orientadas a la innovación.

5.2. Implicaciones para la política educativa y la mejora curricular

Los resultados del presente estudio apuntan a la necesidad de revisar los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria, incorporando de forma explícita una formación en liderazgo escolar. Esta podría estructurarse en torno a las competencias identificadas por la OCDE y adaptadas a las realidades institucionales españolas.

La integración del liderazgo como competencia transversal, articulada con el conocimiento organizativo, la gestión pedagógica y la colaboración institucional, contribuiría a una comprensión más rica de la profesión docente. De igual modo, favorecería la emergencia de liderazgos intermedios, indispensables para la sostenibilidad de proyectos de innovación, mejora e inclusión.

El análisis de los datos empíricos, la normativa vigente y la bibliografía especializada converge en una misma dirección: la necesidad de superar el modelo de formación inicial centrado exclusivamente en el aula, e integrar la dimensión institucional y de liderazgo como componente clave de una profesión docente transformadora y comprometida con la mejora educativa.

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado muestra un patrón consistente: los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria incorporan competencias de liderazgo de manera desigual, según la titularidad de la institución, la región y el nivel educativo. Esta distribución no es neutra ni circunstancial, sino indicativa de enfoques formativos diversos que

reproducen concepciones diferenciadas sobre el rol docente y su vinculación con la función directiva. Se consolida así un núcleo de competencias tradicionales —liderazgo pedagógico, gestión administrativa, competencias interpersonales— presente de forma más o menos uniforme, mientras que las competencias asociadas al cambio institucional, la innovación y la contextualización se mantienen en los márgenes del diseño curricular.

Las universidades públicas, especialmente en los grados de Primaria, presentan una mayor densidad competencial. Esta mayor amplitud puede vincularse con una concepción más estructurada del trabajo docente, que reconoce la dimensión institucional de la práctica educativa. Sin embargo, incluso en estos contextos, la incorporación de competencias de liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, adaptación contextual o digitales es limitada. La formación inicial sigue respondiendo en gran medida a una lógica instrumental y normativa, centrada en el cumplimiento de funciones básicas y no en la anticipación de escenarios complejos o en la conducción estratégica de centros escolares.

Por otro lado, los grados de Infantil, en especial en universidades privadas, reflejan una orientación más técnica, con escasa atención a los aspectos organizativos y estratégicos del trabajo en los centros. Esta divergencia, aunque comprensible en parte por las características del nivel educativo, introduce una fractura en la preparación del profesorado que compromete la construcción de una cultura profesional coherente, transversal y articulada en torno al liderazgo institucional.

A ello se suma la distancia entre los enunciados competenciales y su desarrollo curricular real. En muchos casos, las competencias aparecen formuladas de manera genérica, sin un correlato claro en las asignaturas ni en las metodologías empleadas. Esta desconexión entre declaración y práctica curricular limita su impacto formativo, y contribuye a mantener una formación más declarativa que profesionalizante.

Los vacíos identificados en determinados contextos institucionales no son anecdóticos. La omisión de competencias clave en determinados grados o universidades expresa decisiones de fondo sobre el tipo de profesional que se desea formar. Estas decisiones deben ser revisadas. Repensar la formación inicial desde una lógica de liderazgo no exige añadir más contenidos, sino redefinir el sentido de los ya existentes, orientándolos hacia una visión más estratégica, inclusiva y transformadora del quehacer docente.

REFERENCIAS

- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2021). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 83–104. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.9576>
- García-Martínez, I. y Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 180–205. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.3103>
- Gómez-Delgado, A. M., Oliva-Rodríguez, N. y López-Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 135–150. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2832>

- Guzmán, M. (2019). Social factors related to leadership skills and educational achievement of primary school principals. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.1619a>
- Iranzo-García, P. et al. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 57–72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: Evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5–22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Muñoz-Chávez, J. P., et al. (2022). El liderazgo transformacional en la educación superior: Competencias para responder a la crisis del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 47(2), 21–40. <https://doi.org/10.5209/rced.75974>
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen I. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/es/publications/mejorar-el-liderazgo-escolar_9789264074026-es.html.
- OCDE (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume II. Études de cas sur la direction des systèmes. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/fr/publications/ameliorer-la-direction-des-etablissements-scolaires_9789264039575-fr.html
- OCDE (2010). *Améliorer la direction des établissements scolaires. La boîte à outils*. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2010/02/improving-school-leadership_g1ghc647/9789264084391-fr.pdf
- OCDE (2018). *TALIS 2018: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. OCDE Publishing. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol_183378/edicion/pdf-182883/
- OCDE (2022). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2022*. OCDE Publishing. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2022-informe-espanol_184580/edicion/pdf-177676/
- OEI (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. <https://repositorio.iep.org.pe/items/d5a67768-6cad-4dc4-aec6-e4d06f9fcd63>
- Orellana, K. L. (2019). El liderazgo del director y el desempeño docente autopercebido en un grupo de colegios privados salvadoreños. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 19(1), 47–63. <https://doi.org/10.37354/riee.2019.189>
- Oriola, S. y Cascales, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 41–58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192>
- Pérez Alfaro, M. M. y Sánchez Vera, M. M. (2021). El camino hacia la profesionalización de la función directiva. *EDETANIA*, (60), 45–66.

- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares? Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, (48), 17–49.
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: Fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487–503. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Sosa, M. J. y Valverde, J. (2015). El equipo directivo «e-competente» y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 77–103. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-29>
- Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2025). La formación del profesorado para ejercer la dirección de centros educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1), 1–22. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.007>
- Vela-Quico, G. A., et al. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 376–400. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146025/html/>
- Zapata, F., Pilco, P. K. y Molina, J. A. (2025). Estrategias efectivas para el liderazgo docente. *Imaginario Social*, 8(1), 90–113. <https://doi.org/10.59155/is.v8i1.263>