

**INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO
EDUCATIVO Y TRANSFORMACIÓN
INSTITUCIONAL**

Manuel Enrique Lorenzo Martín

Margarita Aravena Gaete

Jose Antonio Martínez Domingo

Carmen Rocío Fernández Fernández

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín Universidad de Granada

Dr. Santiago Alonso García Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez Universidad de Granada

Dr. Juan José Victoria Maldonado Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano Universidad de Castilla la Mancha

Dra. Ana Castro Zubizarreta Universidad de Cantabria

Dra. Ana Ortiz Colon Universidad de Jaén

Dra. Ana Rosa Arias Gago Universidad de León

Dr. Andrés Escarbajal Frutos Universidad de Murcia

Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis Universidad de Coimbra

Dra. Damarys Roy Sadradín Universidad Andrés bello

Dr. Emilio López Parra Universidad de Castilla la Mancha

Dr. Ernesto López Gómez Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dr. Eufrasio Pérez Navío Universidad de Jaén

Dr. Hugo Heredia Ponce Universidad de Cádiz

Dr. Israel Aguilar Universidad de Texas Río Grande Valley

Dr. Julio Ruiz Palmero Universidad de Málaga

Dr. Kamil Kopecký Univerzity Palackého v Olomouci

Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Maria Alicia Peñalva Velez Universidad de Navarra

Dra. María Carmen Llorente Cejudo Universidad de Sevilla

Dra. María Esther Del Moral Pérez Universidad de Oviedo

Dr. Michele Biasutti Universidad de Padua

Dr. Mohammad Jilani O.P. Jindal Global University

Dra. Olga María Moscoso Portillo Universidad San Carlos de Guatemala

Dr. Oscar Navarro Martínez Universidad de Castilla la Mancha

Dr. Pascale Baker University College Dublín

Dr. Pedro José Canto Herrera Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay Universidad de Burgos

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Serhat Arslan Gazi Üniversitesi

Dra. Sobh Chahboun Queen Maud University College

Dra. Sonia Rocío Casillas Martín Universidad de Salamanca

Dra. Verónica Marín Díaz Universidad de Córdoba

Dra. Yeny Serrano University of Strasbourg

Dr. Yosbanys Roque Herrera Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

Manuel Enrique Lorenzo Martín
Margarita Aravena Gaete
Jose Antonio Martínez Domingo
Carmen Rocío Fernández Fernández

Investigación sobre Liderazgo Educativo y
Transformación Institucional

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2026

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>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos, y forma parte de la Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales. V <https://www.dykinson.com/libros/colecciones/investigacion-educativa-innovacion-y-transferencia-del-conocimiento-en-ciencias-sociales/390/>

La presente publicación esta cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del Instituto Andaluz Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa

ISBN: 979-13-7047-356-3



INDICE

1. **ESTACIONES DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ESTRATEGIAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**
Ariana Martín Alarcón, Andrea Llebrés, Nuria María Murcia Martín y Jara Ortega Ortiz..... 7
2. **PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE EN LICEOS DE LA ARAUCANÍA, CHILE**
Omar Andrés Aravena Kenigs 17
3. **GESTIÓN Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO INCLUSIVO EN LA TRANSICIÓN DESDE EDUCACIÓN BÁSICA A ENSEÑANZA MEDIA: DESAFÍOS PARA LOS APOYOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD**
Elizabeth Donoso Osorio 25
4. **DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA: TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR**
Patricio Lagos Rebolledo, Claudia Céspedes Rubio, Rodrigo Lagos Gómez y Olga Carrillo Mardones 35
5. **LIDERAZGO EDUCATIVO Y EMOCIONALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA UN EJERCICIO CONSCIENTE DEL LIDERAZGO**
Marilyn Cádiz Altamirano 45
6. **LIDERAZGO EDUCATIVO INTELIGENTE: TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD**
Oruam Cadex Marichal Guevara, Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Juan Filemón Campseco Pérez y María Valeria Iglesias 55
7. **MODELO DE LIDERAZGO EDUCATIVO CON ENFOQUE EMOCIONAL AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y HABILIDADES**
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Oruam Cadex Marichal Guevara y Olga María Moscoso Portillo 65
8. **LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA**
Juan Filemón Campseco Pérez, Oruam Cadex Marichal Guevara y Olga María Moscoso Portillo 75
9. **TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LIDERAZGO COLABORATIVO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA**
Olga María Moscoso Portillo y Oruam Cadex Marichal Guevara 85
10. **EDUCAR DESDE EL CUIDADO: UNA MIRADA ÉTICA, EMOCIONAL Y COMUNITARIA**
Ariana Martín Alarcón, Jara Ortega Ortiz, Andrea Llebrés y Nuria María Murcia Ballesta . 93
11. **GESTIÓN INSTITUCIONAL DIGITAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN ECOSISTEMAS EDUCATIVOS INTELIGENTES**
Alba Ruth Pinto Santos 101

12.	LIDERAZGO Y EDUCACIÓN VIRTUAL: ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN AVANZADA DEL APRENDIZAJE	
	María Valeria Iglesias, Oruam Cadex Marichal Guevara y Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro.....	109
13.	BIENESTAR, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: LA VISIÓN DE LOS LÍDERES COMUNITARIOS DE MELILLA	
	Fernando García-Quero y Marina García-Carmona	117
14.	LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION DURING TIMES OF CRISES AND THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY AS PRAXIS OF INCLUSION	
	Norma Fuentes-Mayorga.....	125
15.	LIDERAZGO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CENTROAMERICANAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS	
	Jesús Mauricio Flórez-Parra.....	133
16.	IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	
	Javier Bravo López	141
17.	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL	
	Christian Fernández Leyva.....	151
18.	ESTRATEGIAS Y MODELOS DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS FRONTERIZOS EUROPEOS: UN ESTUDIO SISTEMÁTICO DE LA LITERATURA	
	José Manuel Ortiz-Marcos.....	159
19.	MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES COERCITIVAS	
	José Alejandro Torres Aranda.....	167
20.	NECESIDAD DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ZONAS FRONTERIZAS	
	Alba Muñoz Prosper.....	175
21.	FORMACIÓN DOCENTE: EJE DE LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN	
	Mª Mercedes Fernández Ranea.....	183
22.	FORMACIÓN DOCENTE Y LECTURA DEL CONTEXTO A LA LUZ DEL MARCO COMPETENCIAS DE LA OCDE	
	Cosimo Giovine	191
23.	EL CONOCIMIENTO TURÍSTICO ENTRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO DE FP DUAL DE HOSTELERÍA & TURISMO	
	Mª Aurora Arjones Fernández y Mª Teresa Castilla Mesa.....	199
24.	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE UN CAMPAMENTO	
	Francisco José Florido Esteban y Sheila Noemí García García.....	209
25.	INSERCIÓN LABORAL INCLUSIVA: UN ENFOQUE HOLÍSTICO	
	Juan Camacho Miñano y Jesús Ramírez Rodríguez.....	217

ESTACIONES DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ESTRATEGIAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ariana Martín Alarcón
Andrea Llebrés
Nuria María Murcia Martín
Jara Ortega Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía en la Educación Primaria atraviesa una transformación estructural impulsada por la convergencia entre las metodologías activas y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este cambio de paradigma responde a la necesidad de superar los modelos tradicionales basados en la instrucción pasiva y la memorización de datos, evolucionando hacia una alfabetización geográfica que capacite al alumnado para comprender las complejas interacciones entre las sociedades humanas y el medio físico (Meechandee y Meekaew, 2025; Melaku et al., 2025). En este escenario, el desarrollo del pensamiento espacial se consolida como una competencia crítica para que los estudiantes de 6 a 12 años logren interpretar fenómenos globales, desde la urbanización acelerada hasta la crisis climática, actuando como ciudadanos informados y responsables (Djordjević et al., 2026; Donmez Bayrakci y Ozdemir, 2026).

La integración de herramientas digitales no debe entenderse como una simple adición instrumental, sino como un catalizador pedagógico que permite transitar de conceptos abstractos a representaciones tangibles y experiencias inmersivas (Korenova et al., 2025; Střechová et al., 2025). Aplicaciones como los Sistemas de Información Geográfica (GIS) simplificados, la Realidad Virtual (VR) y el modelado 3D ofrecen entornos de aprendizaje donde el educando asume un rol de co-creador de conocimiento, facilitando la exploración autónoma y la indagación guiada (Medina Vásquez et al., 2025; Sun et al., 2026). Estas tecnologías permiten que los estudiantes de Educación Primaria realicen "expediciones virtuales" a biomas remotos o analicen críticamente su entorno local mediante la cartografía colaborativa, fortaleciendo así su

compromiso emocional y cognitivo con la materia (Sebastián López et al., 2025; Střechová et al., 2025, p. 455).

No obstante, la implementación efectiva de estas innovaciones requiere un marco organizativo que maximice el tiempo lectivo y atienda a la diversidad del aula. El modelo de rotación por estaciones de aprendizaje, enmarcado en las modalidades del blended learning, emerge como una solución estratégica para integrar de forma coherente las TIC (Ağırman y Ercoşkun, 2025, p. 724; Üstün et al., 2024). Al fragmentar el aula en nodos de actividad específicos, las estaciones permiten que el alumnado interactúe con diversos recursos digitales a su propio ritmo, promoviendo tanto el trabajo colaborativo como la agencia estudiantil (Lombardi et al., 2021; Mokoena et al., 2025).

A pesar de los beneficios documentados, la adopción de estas estrategias enfrenta desafíos significativos, como la brecha digital, la insuficiencia de infraestructuras en los centros y la necesidad de una formación docente sólida fundamentada en el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) (Korenova et al., 2025; Mokoena et al., 2025). Superar estos obstáculos es imperativo para garantizar que la competencia digital se traduzca en una mejora real de los resultados de aprendizaje. El presente capítulo se propone analizar los principios, el diseño y las aplicaciones prácticas de las estaciones de aprendizaje mediadas por TIC en el currículo de geografía, proporcionando una hoja de ruta para la innovación en la Educación Primaria.

2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LAS ESTACIONES DE APRENDIZAJE

La implementación de estaciones de aprendizaje en el área de Geografía para la Educación Primaria se inscribe en las modalidades híbridas del blended learning, específicamente dentro del modelo de rotación de estaciones (Station Rotation) (Üstün et al., 2024, p. 724). Esta configuración metodológica permite fragmentar el aula en diversos espacios de trabajo donde el alumnado, de manera rotativa, interactúa con distintos contenidos y herramientas digitales, facilitando una alfabetización geográfica más dinámica y participativa. Los pilares que sustentan esta práctica se asientan en la teoría socioconstructivista y en modelos de instrucción activa que transforman el rol de los agentes educativos.

El principio fundamental de las estaciones de aprendizaje es el constructivismo, el cual postula que el conocimiento emerge a través de procesos experienciales activos y la interacción social (Nurhuda et al., 2023). En la enseñanza de la geografía, este enfoque es particularmente valioso, ya que permite a los estudiantes abordar problemas ambientales del mundo real mediante experiencias directas y el uso de TIC (Korenova et al., 2025). Al manipular artefactos digitales, como modelos 3D o entornos de realidad virtual, los educandos logran transitar de conceptos abstractos a representaciones tangibles, fortaleciendo el pensamiento espacial y la comprensión de fenómenos complejos (Blikstein, 2013; Lavicza et al., 2023).

Un segundo eje vertebrador es el modelo instruccional de las 5E (Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar), el cual se adapta con naturalidad al diseño de las estaciones (Bybee et al., 2006). Esta estructura permite que cada estación cumpla una función específica en la secuencia didáctica: mientras una estación puede estar dedicada a la exploración libre de un fenómeno mediante herramientas digitales, otra puede centrarse en la elaboración de conclusiones colaborativas o en la evaluación formativa. Este diseño asegura una progresión lógica que respeta los ritmos individuales y promueve un aprendizaje profundo frente a la mera memorización de datos (Adah Miller et al., 2025; Korenova et al., 2025).

Asimismo, las estaciones de aprendizaje fomentan la autonomía y la agencia del estudiante (student agency). En lugar de ser receptores pasivos, los alumnos de Educación Primaria se convierten en co-creadores de su educación, asumiendo la responsabilidad de su propio proceso de indagación (Lombardi et al., 2021). El docente, por su parte, experimenta un cambio de paradigma: deja de ser el único transmisor de información para actuar como facilitador y guía, orquestando las interacciones dentro de cada entorno de aprendizaje (Chang, 2016). Esta dinámica no solo mejora la competencia digital del alumnado, sino que también desarrolla habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración (Medina Vásquez et al., 2025).

3. DISEÑO DE ESTACIONES DE APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA

El diseño de estaciones de aprendizaje en el área de Geografía requiere una planificación estratégica que trascienda la mera distribución física del aula. Se configura como un ecosistema didáctico donde la convergencia de herramientas digitales y metodologías activas facilita el desarrollo del pensamiento espacial y la alfabetización geográfica (Meechandee y Meekaew, 2025; Sebastián López et al., 2025). Para que esta modalidad resulte eficaz en Educación Primaria, las estaciones deben estructurarse bajo un modelo de rotación que garantice la autonomía del alumnado y la interacción con contenidos significativos.

Una propuesta robusta de diseño se fundamenta en la creación de circuitos de aprendizaje donde cada nodo o estación aborda una dimensión específica del conocimiento geográfico mediante el uso de TIC. En una primera estación de exploración espacial, la integración de Sistemas de Información Geográfica (GIS) simplificados, como Google Maps, permite al alumnado investigar fenómenos como la urbanización y los cambios en el uso del suelo mediante el análisis de imágenes satelitales y datos históricos (Meechandee y Meekaew, 2025, p. 91). Esta interacción directa con datos reales fomenta una comprensión profunda de las interconexiones entre la actividad humana y el medio físico.

Complementariamente, el diseño debe incorporar estaciones de fabricación digital y modelado 3D. El uso de herramientas como Tinkercad permite a los estudiantes transitar de conceptos geográficos abstractos a representaciones tangibles, como relieves, cuencas hidrográficas o maquetas de ciudades sostenibles (Korenova et al., 2025; Martinez y Stager,

2013). Este enfoque no solo estimula la creatividad y el diseño multimodal, sino que también apoya la inclusión educativa al facilitar el acceso a materiales táctiles para estudiantes con diversas necesidades (Lima y Falcão Sobrinho, 2025; Korenova et al., 2025).

La inmersión constituye otro eje esencial en el diseño de estaciones. Mediante el uso de Entornos Virtuales Inmersivos Colaborativos (CIVE) y visores de Realidad Virtual, es posible trasladar al alumnado a expediciones virtuales en zonas climáticas o ecosistemas de difícil acceso, como biomas polares o desérticos (Střechová et al., 2025, p. 247). Estas experiencias inmersivas superan las limitaciones de las representaciones bidimensionales tradicionales, permitiendo una percepción más auténtica de la escala y las relaciones espaciales (Střechová et al., 2025; Sedlák et al., 2022).

Finalmente, el diseño debe contemplar una estación de cartografía social y ciudadana. Proyectos colaborativos basados en OpenStreetMap permiten al alumnado analizar críticamente su entorno próximo, visibilizando desigualdades de género en la toponimia urbana o identificando barreras de accesibilidad en su comunidad (Sebastián López et al., 2025, p. 193). Esta integración de la geografía crítica en las estaciones de aprendizaje no solo mejora la competencia digital, sino que forma ciudadanos activos y comprometidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (De Miguel y Sebastián-López, 2022). La correcta articulación de estas estaciones, secuenciadas preferiblemente bajo el modelo instruccional de las 5E, garantiza un aprendizaje integral y motivador.

4. APLICACIONES PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La integración de las TIC en la Educación Primaria permite materializar los principios de la alfabetización geográfica a través de propuestas que trascienden el aula convencional. Estas aplicaciones prácticas, fundamentadas en el aprendizaje basado en problemas y la indagación, facilitan que el alumnado interactúe con datos reales y entornos inmersivos, fortaleciendo sustancialmente su pensamiento espacial y su conciencia ciudadana (Meechandee y Meekaew, 2025; Střechová et al., 2025).

4.1. Sistemas de Información Geográfica y Aprendizaje basado en Fenómenos

Una de las aplicaciones con mayor impacto es la utilización de Sistemas de Información Geográfica (GIS) simplificados, como Google Maps, integrados en secuencias de aprendizaje basado en fenómenos (PhenoBL). Esta metodología permite al alumnado investigar procesos complejos como la urbanización y el cambio en el uso del suelo de manera empírica (Meechandee y Meekaew, 2025). Mediante el análisis de imágenes satelitales y herramientas de medición de distancias, los estudiantes pueden comparar patrones de crecimiento urbano en diferentes periodos históricos, lo que fomenta la comprensión de las interacciones entre los sistemas humanos y naturales (Meechandee y Meekaew, 2025, p. 91). Esta transición desde la

dependencia del docente hacia la indagación autónoma mejora la competencia digital y la capacidad de interpretación de representaciones cartográficas.

4.2. Inmersión en Biomas mediante Entornos Virtuales Colaborativos

La Realidad Virtual (VR), y específicamente los Entornos Virtuales Inmersivos Colaborativos (CIVE), ofrecen la posibilidad de realizar expediciones virtuales a ecosistemas de difícil acceso. Herramientas como la aplicación "Biomes" permiten que los educandos exploren diferentes zonas climáticas, desde selvas tropicales hasta regiones polares, experimentando una fuerte sensación de presencia y autenticidad (Střechová et al., 2025). En estos entornos shared, el alumnado puede manipular miniaturas de animales y situarlas en mapas mundiales dentro del espacio virtual, asociando rasgos adaptativos con variables climáticas específicas (Střechová et al., 2025, p. 455). Estas experiencias no solo aumentan la motivación y el compromiso emocional, sino que permiten visualizar conceptos abstractos de una manera tangible que la instrucción pasiva tradicional no puede replicar.

4.3. Cartografía Colaborativa y Pensamiento Crítico

La cartografía social representa otra vertiente práctica esencial para desarrollar la competencia digital y ciudadana. Proyectos como "Las Calles de las Mujeres", que utilizan la plataforma OpenStreetMap (OSM), invitan al alumnado a analizar críticamente la toponimia urbana desde una perspectiva de género (Sebastián López et al., 2025). A través de esta aplicación, los estudiantes identifican desigualdades en el espacio público, enriqueciendo bases de datos abiertas con biografías de mujeres relevantes para la historia local (Sebastián López et al., 2025, p. 219). Esta práctica no solo enseña habilidades técnicas de edición cartográfica, sino que vincula la geografía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5 y 11), promoviendo ciudades más inclusivas (De Miguel y Sebastián-López, 2022).

4.4. Modelado 3D y Fabricación Digital para la Inclusión

Finalmente, el uso de herramientas de modelado 3D como Tinkercad facilita que conceptos geográficos abstractos se conviertan en productos físicos. La creación de relieves, cuencas hidrográficas o globos terráqueos táctiles mediante impresión 3D es una aplicación clave para la educación inclusiva, permitiendo que estudiantes con discapacidad visual accedan a contenidos espaciales a través del tacto (Korenova et al., 2025; Lima y Falcão Sobrinho, 2025). Este enfoque multimodal asegura que el aprendizaje de la geografía sea equitativo y accesible, reforzando la construcción del conocimiento a través de la manipulación de artefactos digitales y físicos.

En conjunto, estas aplicaciones prácticas demuestran que las herramientas digitales no solo modernizan la enseñanza de la geografía, sino que la transforman en una disciplina activa y socialmente comprometida. La efectividad de estas herramientas, sin embargo, depende de una

adecuada formación docente que permita superar los obstáculos técnicos y pedagógicos presentes en la implementación de modelos innovadores en el aula.

5. CONCLUSIONES

La integración de herramientas TIC en la enseñanza de la geografía para Educación Primaria, articulada a través de metodologías activas como las estaciones de aprendizaje, representa una transformación estructural del paradigma educativo tradicional. Este enfoque permite transitar de una instrucción basada en la transmisión pasiva de datos hacia un modelo de alfabetización geográfica profunda, donde el alumnado asume un rol protagónico como co-creador de su conocimiento (Bishop y Verleger, 2018; Medina Vásquez et al., 2025). La convergencia de los principios socioconstructivistas con el modelo instruccional de las 5E garantiza que el uso de tecnologías no sea meramente instrumental, sino un catalizador del pensamiento espacial y la reflexión crítica sobre el entorno (Korenova et al., 2025; Meechandee y Meekaew, 2025).

La evidencia analizada demuestra que aplicaciones específicas como los Sistemas de Información Geográfica (GIS), los Entornos Virtuales Inmersivos Colaborativos (CIVE) y la fabricación digital 3D ofrecen experiencias de aprendizaje que la enseñanza convencional no puede replicar. Mientras que el análisis de imágenes satelitales mediante Google Maps facilita la comprensión de procesos complejos como la urbanización y el cambio del uso del suelo (Meechandee y Meekaew, 2025, p. 91), la realidad virtual permite una inmersión sensorial en biomas remotos, fortaleciendo la imaginación geográfica y la retención conceptual (Střechová et al., 2025, p. 455). Por otro lado, la cartografía social mediante OpenStreetMap vincula el currículo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5 y 11), fomentando una ciudadanía crítica capaz de identificar y denunciar desigualdades espaciales de género (Sebastián López et al., 2025, p. 193).

No obstante, el éxito de estas innovaciones está condicionado por la superación de obstáculos sistémicos y pedagógicos. La brecha digital, la insuficiencia de infraestructuras tecnológicas en los centros y las limitaciones de tiempo en los horarios escolares siguen siendo barreras significativas que dificultan la implementación de modelos como el *flipped classroom* o las estaciones de rotación (Mokoena et al., 2025; Djordjević et al., 2026). Es imperativo que la formación docente evolucione hacia el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK), permitiendo a los maestros equilibrar la complejidad técnica de las herramientas digitales con los objetivos didácticos disciplinares (Korenova et al., 2025; Mokoena et al., 2025, p. 87).

En última instancia, el diseño de materiales inclusivos, como los mapas táctiles impresos en 3D, reafirma el potencial de la geografía digital para garantizar una educación equitativa y accesible para todo el alumnado (Lima y Falcão Sobrinho, 2025). La geografía, como disciplina que integra los sistemas humanos y naturales, se consolida así como una materia esencial para

la formación de ciudadanos competentes en la resolución de problemas del siglo XXI. El reto futuro reside en institucionalizar estas prácticas de manera sostenible, asegurando que la tecnología sirva como un puente hacia una comprensión más humana y responsable del espacio geográfico.

6. REFERENCIAS

- Adah Miller, E., Li, T., Chen, I. C., Krajcik, J. y Codere Kelly, S. (2025). Designing for and investigating elementary students' cognitive flexibility, science, and literacy achievement in project-based science learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 7(13), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s43031-025-00131-1>
- Ağırman, N. y Ercoşkun, M. H. (2025). Mapping the First Twenty Years of the Flipped Classroom Model in Primary School Education: A Systematic Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(5), 722-744. <https://doi.org/10.26822/iejee.2025.410>
- Bishop, J. L. y Verleger, M. A. (2018). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *120th American Society Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 23.1200.1-23.1200.18.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*, 4(1), 1-21.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. y Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *BSCS*, 5, 88-98.
- Chang, Y. (2016). *The role of the teacher in a flipped classroom*. Educational Technology.
- De Miguel, R. y Sebastián-López, M. (2022). Education on Sustainable Development Goals: Geographical Perspectives for Gender Equality in Sustainable Cities and Communities. *Sustainability*, 14(7), 4042. <https://doi.org/10.3390/su14074042>
- Djordjević, I., Jovanović, S., Marković, M., Andjelković, S., Prnjat, Z., Matović, S. y Valjarević, A. (2026). Project-Based Learning in Geography and Its Impact on Developing Students' Values, Attitudes and Pro-Environmental Behavior. *Sustainability*, 18(1).
- Donmez Bayrakci, L. y Ozdemir, F. (2026). Understanding climate refugees from educators' perspectives: Social studies teachers' views. *PLoS ONE*, 21(3), e0344777. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0344777>
- Korenova, L., Tejera, M., Galić, S. y Lavicza, Z. (2025). 3D modelling and printing in teacher education: A systematic literature review. *Journal for STEM Education Research*. <https://doi.org/10.1007/s41979-025-00147-2>
- Lavicza, Z., Abar, C. A. P. y Tejera, M. (2023). Spatial geometric thinking and its articulation with the visualization and manipulation of objects in 3D. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(2), 258-277.

- Lima, A. C. A. y Falcão Sobrinho, J. (2025). Geographical science in the context of school inclusion: research pathways and the creation of materials as a teaching tool. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 19(10), 1-17. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n10-013>
- Lombardi, D., Shipley, T. F. y Astronomy Team. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8-43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
- Martinez, S. L. y Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- Medina Vásquez, M. L., Campos Ramírez, L. C., Yataco Bernaola, M. L., Yataco Torrealva, J. R., Ramos Torrealva, Z. M., Castro Cárdenas, D. M. y Segura Altamirano, S. F. (2025). Student perceptions of teaching competencies in active learning methodologies: a correlational and cluster analysis in Peruvian higher education. *Discover Education*, 4(337), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00799-7>
- Meechandee, S. y Meekaew, N. (2025). Integrating phenomenon-based learning and GIS to improve geo-literacy and student engagement: an action research approach. *Discover Education*, 4(91), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00468-9>
- Melaku, A. K., Ali, A. Y. y Tesfaye, T. M. (2025). Teachers' and students' perception, practices, and challenges of active learning strategy utilization in primary schools of North Wollo Zone, Ethiopia. *Smart Learning Environments*, 12(51). <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00391-4>
- Mokoena, M. J., Khoza, S. D. y Skosana, N. M. (2025). Challenges to the Development of a Flipped Classroom in Grade 6 Geography. *The Asian Journal of Technology Management*, 18(2), 87-96. <http://dx.doi.org/10.12695/ajtm.2025.18.2.1>
- Nurhuda, A., Al Khoiron, M. F., Syafi'i Azami, Y. y Ni'mah, S. J. (2023). Constructivism learning theory in education: Characteristics, steps and learning models. *Research in Education and Rehabilitation*, 6, 234-242. <https://doi.org/10.18760/mersinefd.431745>
- Sebastián López, M., Kratochvíl, O., Mérida Donoso, J. A., Mar-Beguería, J. y De Miguel González, R. (2025). Collaborative Feminist Cartography in Geographical Education: Mapping Gender Representation in Street Naming (Las Calles de las Mujeres). *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 14(11), 440. <https://doi.org/10.3390/ijgi14110440>
- Sedlák, M., Šašinka, Č., Stachoň, Z., Chmelík, J. y Doležal, M. (2022). Collaborative and individual learning of geography in immersive virtual reality: An effectiveness study. *PLoS ONE*, 17(10), e0276267. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276267>
- Střechová, M., Černý, M., Šašinka, Č., Stachoň, Z., Šašinková, A., Holubec, F. y Švédová, H. (2025). Collaborative Immersive Virtual Environments in Geography Education on Climate Zones: A UX Case Study. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 14(12), 455. <https://doi.org/10.3390/ijgi14120455>
- Sun, Y., Yu, C., Jiang, S., Lam, C. K. y Tan, T. (2026). Virtual Museums and Active Learning: A Pedagogical Framework for Art History Education. *Future Internet*, 18(1).

Üstün, A. G., Kurşun, E. y Kayaduman, H. (2024). How do higher education institutions offer online courses for on-campus students? Pull and push factors influencing their decisions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 95-110.

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE EN LICEOS DE LA ARAUCANÍA, CHILE.

Omar Andrés Aravena Kenigs¹

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios reconocen el liderazgo pedagógico como uno de los principales factores que contribuye a impulsar el aprendizaje profesional docente al interior de los centros educativos (Bolívar, 2019; Fullan, 2019; Esguerra y Quinito, 2025). En tal sentido, autores como Villagra y Aravena (2025) y Ahumada et al. (2023) sostienen que el ejercicio del liderazgo pedagógico debe orientarse a ofrecer una respuesta situada y contextual a los desafíos del profesorado, promoviendo una cultura de indagación profesional colaborativa que favorezca la innovación pedagógica fundamentada en la propia realidad escolar. Lo anterior, implica superar modelos de capacitación externos y descontextualizados que responden escasamente a las necesidades formativas del profesorado (Heraldo-González, 2024; Vaillant y Cardoso, 2017).

Desde esta lógica, otro desafío que enfrenta el liderazgo, dice relación con las presiones de un sistema educativo enmarcado en un modelo de rendición de cuentas, que muchas veces condiciona las prácticas docentes hacia el cumplimiento de estándares prescriptivos (Valdés y Guerra-Guajardo, 2023). En el contexto chileno, la Ley N°20.903 mandata que la escuela sea el espacio donde se asegure una formación en servicio de calidad que permita al profesorado impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes. Por consiguiente, los líderes escolares deben actuar como creadores de coherencia, articulando las exigencias externas con un relato pedagógico que aporte a la construcción de una visión compartida del aprendizaje y transforme la escuela en comunidad de aprendizaje (Rojas-Bravo et al., 2024; Tafur et al., 2025; Jiménez-Vivas y Parraguez-Núñez, 2024).

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile. Estudio financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11240854 "Prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y docentes para construir una cultura de aprendizaje profesional situado en liceos de La Araucanía".

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo caracterizar prácticas de liderazgo pedagógico que favorecen la cultura de aprendizaje profesional docente en liceos de La Araucanía, desde la voz de equipos directivos y el propio profesorado. Para este propósito, se han seleccionado aquellas prácticas sistemáticas, en las cuales estos equipos reconocen una implicación auténtica, así también transformaciones en sus prácticas educativas. Desde un enfoque cualitativo, se espera aportar evidencia, de primeras fuentes, que contribuya a otros establecimientos a reflexionar sobre sus propias trayectorias formativas.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

La presente investigación es de tipo cualitativa y se enmarca en un estudio de casos múltiples (Gerring, 2016). Se seleccionaron ocho liceos de la región de La Araucanía, en el sur de Chile. La selección de los establecimientos fue intencionada, principalmente por su dependencia municipal y pública, así también por su distribución geográfica, procurando la presencia centros de las dos provincias pertenecientes a la región.

2.2. Participantes

De los liceos seleccionados, participaron del estudio ocho directores/as (3 hombres y 5 mujeres), ocho jefes/as de Unidad Técnica-Pedagógico (UTP) (6 mujeres y 2 hombres) y 18 profesores/as (10 hombres y 8 mujeres). Los criterios de inclusión los/as profesionales fueron los siguientes: a) contar con al menos 2 años de trayectoria en el liceo; b) contar con al menos 30 horas de presencia en el centro; c) participar sistemáticamente de los consejos o sesiones de aprendizaje docente.

2.3. Técnicas de producción y análisis de información

La producción de información se desarrolló en forma colaborativa con los participantes del estudio, a través de seis grupos de discusión (una en cada centro educativo), las cuales tuvieron una duración de una hora y media aproximadamente. El propósito de estas sesiones fue identificar, desde la propia voz de los equipos docentes y directivos, aquellas prácticas de liderazgo pedagógico desarrolladas en sus liceos, reconocidas por su influencia favorable en la cultura de aprendizaje profesional.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se diseñó un guion semiestructurado de preguntas, las cuales buscaban reconocer las prácticas más valoradas por los equipos y la justificación de su elección. Asimismo, se indagó en los procedimientos específicos que configuran cada práctica y su contribución al aprendizaje situado.

Los grupos de discusión fueron grabados y transcritos para su análisis de contenido. Se lograron identificar cuatro prácticas principales desarrolladas por los liceos, las que se reiteraron mayormente en el discurso de los participantes. Una vez descrita la práctica por parte de investigador, se desarrolló un segundo grupo de discusión, con el objetivo de presentar los hallazgos y validarlos con los propios participantes.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan a través de tres categorías, las que representan las prácticas de liderazgo pedagógico seleccionadas. En primer lugar, se presenta una descripción de los principios comunes de cada práctica, los que se profundizan con relatos extraídos de los grupos de discusión con docentes y directivos.

3.1. Práctica 1: Reflexión colaborativa sobre Aprendizaje Profundo

Los profesionales de los liceos en estudio, reconocieron como un desafío colectivo comprender qué es el aprendizaje profundo y cómo se desarrolla en los estudiantes. Este desafío surge principalmente por la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), principal marco orientador de la práctica docente en Chile. El MBE en su dominio C, estándar 7, propone el desarrollo de “Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos”. En tal sentido, los profesores comentan:

“No entendíamos muy bien qué es el aprendizaje profundo y qué diferencia tiene con el aprendizaje significativo. Si bien habíamos leído este concepto en las bases curriculares, jamás nos habías detenido a discutir con los colegas cómo lo entendíamos y qué hacíamos en el aula” (Docente 2, liceo 4).

A partir de esta necesidad, cuatro de los seis liceos en estudio, reconocieron que los equipos directivos desarrollaron jornadas para reflexionar sobre el aprendizaje profundo. En estas jornadas, los profesores y directivos analizaron sus creencias sobre el aprendizaje. Acá emergieron concepciones tradicionales y otras basadas en la enseñanza:

“Nuestra concepción del aprendizaje era lejana al aprendizaje profundo, pensábamos que el aprendizaje era cuando el estudiante podía recordar y reproducir en las pruebas lo que el profesor enseñaba, lo basábamos mucho en la memorización” (Docente 1, liceo 2).

A partir de este conflicto cognitivo, los equipos docentes y directivos crearon grupos de trabajo y comenzaron a estudiar el MBE y a leer estudios relacionados con el Aprendizaje Profundo.

“Nos dimos cuenta que el aprendizaje profundo iba más allá de la escuela, y que implicaba el desarrollo de competencias de orden superior, donde los estudiantes colaboran” (Jefe de UTP 2, liceo 1).

“Comenzamos a implementar otros desafíos en la sala, esto implicó ya no ser transmisores, sino que pensar en estrategias donde los estudiantes sean los protagonistas y que tengan oportunidades para crear o innovar, usar la tecnología” (Docente 3, liceo 6).

Esta práctica, permitió a los docentes y directivos trabajar colaborativamente para construir una visión compartida del aprendizaje que les permita paulatinamente crear coherencia entre el discurso pedagógico y las prácticas reales en el aula, transformando la cultura escolar desde modelos de enseñanza expositiva hacia experiencias que fomenten el desarrollo de competencias del siglo XXI.

3.2. Planificación colaborativa de clases para el diseño de Aprendizaje Profundo

En respuesta a la práctica anterior, los docentes y directivos reconocen la necesidad de mejorar el diseño de sus clases, las cuales tenían un carácter instrumental, para avanzar hacia diseños de experiencias de aprendizaje desafiantes, pertinentes y contextuales.

“Analizamos nuestras planificaciones de clases y se alejaban mucho de propiciar el aprendizaje profundo, más bien, describían lo que hacíamos nosotros los profesores” (Docente 2, liceo 3).

Una vez analizadas las planificaciones y su brecha con el aprendizaje profundo, los docentes comenzaron a trabajar colaborativamente para mejorar la experiencias educativas. El primer paso, fue diseñar proyectos interdisciplinarios, lo que les permitió romper el trabajo aislado y conectar sus asignaturas para ofrecer experiencias más significativas. En este proceso, un aspecto que se destaca es el análisis colectivo del currículum escolar.

“Aprendimos mucho leyendo el currículum, comprendimos de mejor forma el enfoque de las asignaturas y discutimos sobre las mejores formas de lograr los objetivos de aprendizajes, especialmente nos enfocamos en el desarrollo de habilidades de orden superior” (Director 2, liceo 4).

“Desarrollamos proyectos de aprendizaje donde los estudiantes tenían que dar soluciones a problemáticas comunales, y los pusimos en práctica...fue un gran salto para nosotros, porque nunca habíamos realizado experiencias como estas, los estudiantes estaban muy motivados” (Jefa de UTP 4, liceo 6).

Como se aprecia en los relatos, la visión compartida de aprendizaje desencadenó la necesidad de repensar colectivamente los diseños de clase. Estos espacios de trabajo colaborativo permiten al profesorado reflexionar sobre el aprendizaje como una actividad que debe motivar al estudiante, a través de desafíos contextualizados, pertinentes sus contextos y territorios. En esta línea, el aprendizaje docente también requiere el acompañamiento crítico sobre el propio quehacer profesional, es aquí donde el acompañamiento en aula entre pares emerge como una estrategia que propicia la discusión y la resignificación de la práctica.

3.3. Acompañamiento al aula entre pares

El acompañamiento pedagógico en aula, representa la última práctica a analizar en este estudio. Surge como un espacio de aprendizaje profesional que busca la retroalimentación reflexiva, entre pares, sobre la práctica en aula.

“El acompañamiento en aula surgió porque quisimos tener espacios de retroalimentación formativa de nuestras prácticas por parte de nuestros propios colegas, queríamos comprobar qué tan bien estamos trabajando el enfoque de aprendizaje profundo con los estudiantes” (Docente 1, liceo 2).

Una de las características destacadas del acompañamiento desarrollado, radica en que el profesorado junto al equipo directivos diseñaron conjuntamente los criterios a observar. Estos

criterios estaban centrados en el estudiante, es decir, el docente que acompaña pone su foco de atención en la calidad de los desafíos desarrollados en el aula. Asimismo, este acompañamiento es consensuado y preparado previo a la visita en aula. Posteriormente, la retroalimentación se ofrece a modo de un diálogo reflexivo entre pares, en un ambiente caracterizado por la relación de simetría y respeto profesional.

“Los criterios de desempeño los acordamos en los consejos de profesores, surgen a partir de lo que definimos como aprendizaje profundo, las habilidades que lo caracterizan y las experiencias desafiantes que debemos promover en el aula” (Docente 1, liceo 6).

“Con el colega que me acompaña, preparamos la clase antes y luego él, en la visita al aula, corrobora que las actividades que diseñamos cumplieron con su propósito, o sea, que no me va a supervisar o a evaluar a mí, directamente” (Docente 3, liceo 2).

“La retroalimentación la realizamos el mismo día de la visita, o máximo al día siguiente. Ahí conversamos sobre las actividades que funcionaron bien y las que se pueden mejorar. Principalmente, nuestro colega nos hace preguntas, para que nosotros mismos reflexionemos y demos nuestra perspectiva de la clase. El rol del docente acompañante no es evaluarte, sino invitarte a la reflexión” (Docente 2, liceo 5).

De acuerdo con los relatos, el acompañamiento en aula representa una estrategia de diálogo que se destaca por superar la lógica de supervisión. Es decir, el acompañamiento se entiende como una práctica donde existe corresponsabilidad por el aprendizaje, donde los profesores reflexionan críticamente sobre cómo sus decisiones pedagógicas influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten examinar cómo el liderazgo pedagógico se constituye en un motor fundamental para el aprendizaje profesional situado en los liceos de La Araucanía. En primer lugar, el estudio reafirma la relevancia del liderazgo pedagógico en cuanto a propiciar una comprensión compartida del aprendizaje en el centro escolar. Al respecto, Rojas-Bravo et al. (2024) sostienen que la principal tarea del liderazgo es guiar la construcción de una visión que actúe como fuente de inspiración para la comunidad. Asimismo, Fullan (2019) plantea que los líderes escolares, tanto directivos como docentes, deben ser capaces de articular las prescripciones de la política pública con prácticas pedagógicas en aula que otorguen sentido al aprendizaje de los estudiantes.

En esta línea, la Planificación colaborativa emerge como una respuesta para materializar, como una responsabilidad colectiva, la visión que se quiere lograr del aprendizaje. Este hallazgo tiene directa relación con los planteamientos de Hargreaves y O'Connor (2020), quienes proponen la necesidad de erradicar las prácticas docentes individualistas y fragmentadas, para avanzar hacia un profesionalismo colaborativo, entendido como un deber ético. En tal sentido, se destaca la implementación de proyectos interdisciplinarios y el análisis colectivo del currículum escolar, puesto que orientan sus esfuerzos a mejorar la calidad de la tarea educativa desarrollada

por los estudiante, lo cual para Villagra y Aravena (2025), representa el eje articulador del aprendizaje docente.

Finalmente, el acompañamiento en aula entre pares se consolida como una estrategia que permite construir paulatinamente confianza, a partir de la reflexión crítica de la práctica, resguardando la horizontalidad del diálogo profesional. Un estudio desarrollado por Aravena-Kenigs et al. (2022), destaca la necesidad de no confundir la relación de simetría con diálogos superficiales, por el contrario, la definición compartida de criterios pedagógicos debe orientarse al desarrollo de conversaciones desafiantes, que permitan al profesorado resignificar sus creencias y transformar sus prácticas a partir del cuestionamiento constante de sus decisiones pedagógicas.

5. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos, es posible concluir que los liceos de La Araucanía que forman parte de este estudio, han asumido la responsabilidad compartida de implementar prácticas de aprendizaje profesional que emergen como una respuesta situada a las necesidades y desafíos de sus propias realidades escolares. En tal sentido, se concluye que la transformación de la enseñanza requiere, necesariamente, que las comunidades educativas reflexionen sobre sus propias concepciones sobre el aprendizaje. Esto implica reconocerse como líder-aprendiz, donde directivos y profesores trabajan de forma horizontal para desarrollar pedagogías consistentes con los desafíos del siglo XXI, reconociendo que el liderazgo pedagógico es, en esencia, un proceso de aprendizaje continuo y colectivo.

Se concluye la imperante necesidad de que los liceos, tomando como base las orientaciones de la política educativa nacional y la evidencia científica disponible, construyan sus trayectorias de aprendizaje en virtud de las particularidades territoriales de la región y, de manera fundamental, incorporando la voz de los estudiantes como eje articulador del proceso. Bajo esta mirada, el aprendizaje se redefine como un acto democrático, social y situado, donde la función principal del liderazgo es proveer las condiciones y motivaciones para que los centros educativos se configuren como escenarios que incidan en el capital social y profesional del profesorado.

Finalmente, los hallazgos de este estudio abren nuevas perspectivas para la investigación sobre el liderazgo pedagógico en contextos de alta complejidad social y cultural. En particular, se sugiere indagar en la configuración de redes de colaboración entre centros educativos, con el fin de consolidar el profesionalismo colaborativo no solo al interior de cada liceo, sino como una estrategia de desarrollo territorial que fortalezca el compromiso ético y democrático de la educación pública.

6. REFERENCIAS

Ahumada, L. Castro, S., Maureira, O. y Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar.

- Psicoperspectivas*, 22(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2949>
- Aravena-Kenigs, O., Montanero, M., & Mellado, M. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla
- Esguerra, R. & Quinito, D. (2025). Teachers' Professional Development and School Leadership Management. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 12(1), 2321-2705. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.12010001>
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993074>
- Gerring, J. (2016). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Heraldo-González, P. (2024). Liderar el desarrollo profesional docente: perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 193-215. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29778>
- Jiménez-Vivas, A. y Parraguez-Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación*, 47, 101-123. <https://doi.org/10.15581/004.47.005>
- Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., & Zúñiga, D. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), e3722. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Tafur, R., Aravena-Kenigs, O. A., Vilchez-González, O., & Mellado-Hernández, M. E. (2025). Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Educación*, 34(66), 75-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004>
- Valdés, Y. & Guerra-Guajardo, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente ny el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 321-346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>
- Vaillant, D. & Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Villagra, C. & Aravena, O. (2025). El aprendizaje del profesorado: una brújula para el liderazgo pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39.1), 289-308. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.102512>

GESTIÓN Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO INCLUSIVO EN LA TRANSICIÓN DESDE EDUCACIÓN BÁSICA A ENSEÑANZA MEDIA: DESAFÍOS PARA LOS APOYOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

Elizabeth Donoso Osorio²

1. INTRODUCCIÓN

La creciente heterogeneidad de las aulas ha desplazado el enfoque de los últimos años desde modelos pedagógicos orientados a la homogeneidad hacia enfoques que reconocen y valoran la diversidad como condición estructural de los sistemas educativos actuales. En este marco, la inclusión educativa constituye un principio que orienta políticas y prácticas tendientes a promover el acceso, la participación y el progreso de los estudiantes que presentan trayectorias educativas y necesidades de aprendizaje diversas.

La literatura sobre liderazgo educativo ha mostrado de forma consistente que las decisiones de los equipos directivos influyen tanto en la orientación pedagógica de los establecimientos, como en la organización del trabajo docente, en la distribución de apoyos y en la construcción de culturas escolares que favorecen o restringen la inclusión (Maureira Cabrera, Guíñez Gutiérrez y Lizama Zamora, 2021; Rivera Medina y Aparicio Molina, 2020; Valdés, 2023; Valdés, 2025; Zúñiga, Cerda y Busto Navarrete, 2024; Carvalho y Veiga, 2024). No obstante lo anterior, la evidencia muestra que la investigación sobre liderazgo inclusivo y la investigación sobre transición entre niveles educativos ha avanzado de manera relativamente paralela, con escasa articulación entre ambos campos (Valdés, 2023; Zúñiga, Cerda y Busto Navarrete, 2024; Castro Castillo y Paz Sánchez, 2026; Feu et al., 2025).

Este paralelismo en los ámbitos de investigación es problemático, porque la transición desde educación básica a enseñanza media constituye un punto especialmente sensible para estudiantes que requieren apoyos pedagógicos de manera continua puesto que el cambio de

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

nivel educativo trae consigo transformaciones curriculares, organizacionales y relacionales. Si estas transformaciones no se acompañan de mecanismos institucionales de articulación, pueden producirse discontinuidades en los apoyos pedagógicos y psicopedagógicos, así como en las prácticas de enseñanza.

La revisión integradora permitió identificar 80 estudios relevantes en estos ámbitos que presentan alta diversidad metodológica, con predominio de diseños cualitativos, seguidos por estudios mixtos, revisiones sistemáticas y una menor proporción de investigaciones cuantitativas. Se observa una mayor concentración de estudios en liderazgo inclusivo y colaboración profesional, y menor desarrollo en transición entre niveles educativos.

En este contexto, el presente estudio tiene como propósito analizar el rol del liderazgo pedagógico inclusivo en la generación de condiciones organizacionales que favorezcan la continuidad de las trayectorias educativas de estudiantes que presentan necesidades de apoyo durante la transición desde educación básica a enseñanza media. Para ello, se desarrolla una revisión integradora de literatura que articula investigaciones sobre liderazgo pedagógico, inclusión educativa, colaboración profesional, liderazgo intermedio y transición escolar, con el fin de identificar patrones convergentes, tensiones recurrentes y vacíos de investigación.

2. MÉTODO

Se realizó una revisión integradora de literatura, que permite sintetizar investigaciones provenientes de distintos diseños metodológicos e identificar vacíos de investigación (Whittemore y Knafl, 2005; Torracó, 2016; Snyder, 2019), en campos donde la producción científica se encuentra dispersa en distintas tradiciones como ocurre en el caso del liderazgo e inclusión educativa y la transición entre niveles escolares (Torraco, 2016; Booth, Sutton y Papaioannou, 2021).

La identificación inicial de estudios se realizó mediante la herramienta Elicit, que permite recuperar literatura científica indexada a partir de consultas semánticas estructuradas y facilita la identificación de patrones en la producción académica (Krenn et al., 2022). A partir de esta búsqueda se identificaron 80 trabajos pertinentes al foco del estudio, relacionadas con liderazgo pedagógico inclusivo, diversidad de aprendizajes y apoyos pedagógicos y psicopedagógicos en contextos escolares. El corpus incluye estudios cualitativos, mixtos, revisiones sistemáticas y estudios cuantitativos.

Los criterios de inclusión consideraron estudios sobre liderazgo pedagógico inclusivo y continuidad de apoyos educativos. Estos criterios se definieron en función de la coherencia conceptual del objeto de estudio y de la necesidad de integrar campos de investigación que habitualmente se analizan de manera fragmentada (Snyder, 2019; Booth et al., 2021). En la literatura analizada, los conceptos de diversidad, necesidades educativas y necesidades de apoyo educativo presentan variaciones terminológicas. Estos términos pueden referirse a: (a) diversidad de aprendizajes en sentido amplio (por ejemplo, ritmos de aprendizaje, estrategias de comprensión lectora, razonamiento o autorregulación del aprendizaje); (b) necesidades

educativas específicas que requieren ajustes pedagógicos intencionados (por ejemplo, dificultades persistentes en lectura, escritura o matemática que demandan mediación sistemática); o (c) requerimientos de apoyo especializado de carácter pedagógico o psicopedagógico (por ejemplo, intervención en caso de dificultades específicas de aprendizaje como dislexia, discalculia o déficit atencional). Esta variabilidad terminológica se consideró al momento de analizar la convergencia conceptual entre estudios.

Se excluyeron trabajos centrados en educación superior, enfoques clínicos sin articulación con el contexto escolar y aquellos que no establecieran relación explícita con los temas de liderazgo o inclusión, con el fin de asegurar consistencia temática en el corpus analizado (Whittemore y Knafl, 2005).

El análisis de los artículos se desarrolló mediante un proceso de categorización temática iterativa, orientado a identificar patrones recurrentes, convergencias conceptuales y dimensiones analíticas emergentes (Braun y Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). El corpus final estuvo conformado por 80 estudios que abordan liderazgo pedagógico, inclusión educativa, colaboración docente, apoyos pedagógicos y psicopedagógicos, y la continuidad de estos apoyos en contextos escolares. La caracterización metodológica y temática de los estudios incluidos se presenta en la Tabla 1. En el texto se citan estudios representativos de cada dimensión analítica, seleccionados por su contribución conceptual al foco de investigación.

Tabla 1

Caracterización del corpus analizado (n=80)

Característica	Categoría	Frecuencia
Tipo de estudio	Cualitativo	38
	Mixto	22
	Revisión Sistemática	14
	Cuantitativo	6
Foco principal	Liderazgo inclusivo	24
	Colaboración docente/Trabajo colaborativo	16
	Liderazgo Intermedio / Liderazgo Distribuido	14
	Políticas institucionales de inclusión / gestión de la diversidad	10
	Transición educativa entre niveles	8
	Coenseñanza	4

	Coordinación interdisciplinaria	4
Contexto geográfico	América Latina	33
	Europa	29
	Otros contextos	18

3. RESULTADOS

En coherencia con lo señalado en el apartado metodológico, el concepto de diversidad se utiliza en este estudio como categoría amplia que incluye diversidad de aprendizajes, necesidades educativas específicas y requerimientos de apoyo pedagógico y psicopedagógico.

El análisis del corpus permitió identificar cinco dimensiones que estructuran la producción reciente sobre liderazgo pedagógico inclusivo en contextos de diversidad (Tabla 2). Estas dimensiones integran la totalidad de los estudios analizados (n=80); cada estudio fue clasificado en una única dimensión según su foco predominante. En esta clasificación se integraron en una misma dimensión los estudios sobre liderazgo inclusivo y gestión institucional de la diversidad, debido a su convergencia conceptual en la literatura analizada.

La dimensión con mayor presencia corresponde al liderazgo pedagógico inclusivo y a la gestión institucional de la diversidad (n=34). Los estudios agrupados en esta dimensión muestran que el liderazgo influye en la orientación pedagógica de los establecimientos, en la definición de prioridades institucionales y en la promoción de culturas escolares que favorecen la participación de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje (Valdés, 2023; Zúñiga et al., 2024; Maldonado Noboa, 2025).

Una segunda dimensión corresponde al liderazgo intermedio y liderazgo distribuido (n=14). Los estudios agrupados en esta dimensión destacan el papel que cumplen distintos actores de la organización escolar en la mediación entre las definiciones institucionales y las prácticas pedagógicas situadas (Maureira Cabrera et al., 2021; Carvalho y Veiga, 2024).

Por su parte, las investigaciones agrupadas en la tercera dimensión correspondiente a la colaboración para la diversificación de la enseñanza (n=20), muestran que las instancias de planificación conjunta y trabajo colaborativo favorecen la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas a responder a la diversidad (Rivera Medina y Aparicio Molina, 2020; Améstica, 2023).

La cuarta dimensión corresponde a la continuidad de apoyos en procesos de transición educativa entre niveles (n=8). Los artículos agrupados en esta dimensión abordan los desafíos asociados a la articulación curricular y pedagógica en contextos de cambio de nivel escolar (Feu et al., 2025; Kokkonidou et al., 2024) y sugieren que la coordinación entre equipos docentes de distintos niveles educativos constituye un elemento relevante para favorecer la continuidad de las trayectorias educativas (Paz y Castro, 2026). La baja frecuencia relativa de estudios en esta

dimensión sugiere que la transición educativa constituye un ámbito aún incipientemente desarrollado en la investigación sobre liderazgo pedagógico inclusivo.

Finalmente, la dimensión con menor presencia de estudios corresponde a la coordinación interdisciplinaria de apoyos pedagógicos y psicopedagógicos (n=4). Los estudios agrupados en esta categoría muestran que la articulación entre profesionales de apoyo contribuye a generar respuestas educativas más integradas frente a la diversidad de necesidades de aprendizaje (Coronado et al., 2025).

Tabla 2

Dimensiones analíticas del liderazgo pedagógico inclusivo identificadas en el corpus

Dimensión	N° de estudios	Aporte al conocimiento	Estudios representativos
Liderazgo pedagógico inclusivo y gestión institucional de la diversidad	34	El liderazgo orienta la cultura escolar hacia la inclusión mediante definiciones pedagógicas y organizacionales	Valdés (2023, 2025); Zúñiga et al. (2024); Romero Gracia y Hurtado (2021); Maldonado Noboa (2025)
Liderazgo intermedio /distribuido	14	Los liderazgos intermedios facilitan la articulación entre decisiones institucionales y prácticas pedagógicas	Maureira Cabrera et al. (2021); Valdés y Pérez (2023); Carvalho y Veiga (2024); García-Carreño (2024)
Colaboración docente para la diversificación de la enseñanza	20	La interacción pedagógica entre docentes favorece la diversificación de estrategias de enseñanza	Rivera Medina y Aparicio Molina (2020); Améstica (2023); Lizama Zamora y Cuéllar Becerra (2025)
Continuidad de apoyos en transición educativa	8	La continuidad pedagógica constituye un desafío en los cambios de nivel escolar	Carvalho y Veiga (2024); Coronado et al. (2025)
Coordinación interdisciplinaria de apoyos pedagógicos y psicopedagógicos	4	La articulación entre profesionales de apoyo favorece respuestas integradas frente a la diversidad	Horn Kúpfer et al. (2024)

4. DISCUSIÓN

La literatura reciente conceptualiza el liderazgo pedagógico inclusivo principalmente como un conjunto de prácticas orientadas a generar condiciones organizacionales que favorecen la respuesta educativa a la diversidad. Respecto del liderazgo, es posible esclarecer que la implementación de prácticas inclusivas no depende exclusivamente de los equipos directivos, sino que se configura mediante la participación de distintos niveles de responsabilidad

pedagógica. Estas investigaciones muestran que la articulación entre definiciones institucionales y prácticas pedagógicas se desarrolla mediante estructuras organizacionales que facilitan la coordinación del trabajo docente. Los resultados muestran una concentración de estudios en liderazgo pedagógico inclusivo y colaboración profesional, mientras que la continuidad de apoyos en la transición entre niveles presenta menor desarrollo relativo.

En el tercer grupo de investigaciones, la evidencia muestra que la planificación conjunta, la reflexión pedagógica y la coenseñanza favorecen la diversificación de estrategias de enseñanza y la incorporación de apoyos especializados de carácter pedagógico y psicopedagógico en el aula regular.

Por su parte, los estudios sobre coordinación interdisciplinaria muestran que la coordinación entre profesionales contribuye a generar respuestas más integradas frente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En contraste, la continuidad de apoyos en los procesos de transición educativa aparece como una dimensión menos estudiada, aunque los estudios identificados en este corpus muestran que el cambio de nivel educativo constituye un momento crítico para la continuidad de las trayectorias escolares, en especial si no se brindan los apoyos requeridos por los estudiantes.

En conjunto, los resultados muestran que la investigación sobre liderazgo inclusivo y la investigación sobre transición entre niveles educativos han tendido a desarrollarse de manera relativamente paralela. Esto permite identificar un espacio de articulación conceptual relevante para comprender cómo las decisiones organizacionales influyen en la continuidad de los apoyos pedagógicos en contextos de diversidad, así como la necesidad de profundizar en las condiciones institucionales que favorecen dicha continuidad en los procesos de transición.

5. CONCLUSIONES

La revisión integradora permite observar que el liderazgo pedagógico inclusivo constituye un componente relevante en la organización de respuestas educativas orientadas a la diversidad, particularmente en lo que respecta a la generación de condiciones institucionales que favorecen la participación de estudiantes con diversidad de aprendizajes y necesidades educativas diversas. Esta revisión permite proponer que la continuidad de apoyos en transición escolar debe ser comprendida como un problema organizacional vinculado a decisiones de liderazgo pedagógico inclusivo. Desde esta perspectiva, la articulación entre liderazgo pedagógico inclusivo, equidad educativa y prácticas de apoyo especializado, incluyendo el ámbito psicopedagógico, adquieren especial relevancia para la comprensión de los apoyos que requieren los estudiantes en contextos de diversidad.

La evidencia muestra que la investigación reciente se ha concentrado principalmente en el estudio de prácticas de liderazgo orientadas a promover culturas escolares inclusivas, destacando la importancia de la colaboración docente, el liderazgo intermedio y la coordinación de apoyos pedagógicos. Sin embargo, el análisis también muestra que la continuidad de los

apoyos en los procesos de transición entre niveles educativos constituye un ámbito menos desarrollado en la literatura.

La evidencia muestra que la relación entre liderazgo pedagógico inclusivo y continuidad de apoyos en transición educativa constituye un ámbito de investigación que requiere mayor desarrollo conceptual y empírico, especialmente en lo que respecta a la articulación entre niveles educativos y la continuidad de las trayectorias escolares en contextos de diversidad.

En este marco, los resultados permiten relevar la necesidad de fortalecer mecanismos institucionales de articulación entre niveles educativos que favorezcan la continuidad de los apoyos pedagógicos en contextos de diversidad.

6. REFERENCIAS

- Améstica, J. (2023). "Incluirmos Todos": Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>
- Ayala Chanatasi, J. G., Romero Andrade, E. H., López Flores, O. A., Ramírez Quichimbo, R. y Yáñez Quishpe, G. (2025). *Influencia del liderazgo pedagógico en la implementación de estrategias de educación inclusiva*. Prospherus. <https://doi.org/10.63535/7f2d6594>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2021). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2024). El papel del liderazgo intermedio en la promoción de políticas de educación inclusiva a través de la participación de la comunidad educativa en Portugal. *International Journal of Educational Leadership and Management*. <https://doi.org/10.17583/ijelm.14928>
- Coronado, C., Valdés, R., Chávez, C., & Urra, S. (2025). Las prácticas de los equipos de gestión en la inclusión de estudiantes con autismo en Chile. *Calidad en la Educación*. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1563>
- De la Fuente-García, P., & Álvarez-Álvarez, C. (2026). Liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural: revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42756>
- Feu, J., Torrent, A., Cufí, P., & Meyerhofer-Parra, R. (2025). Renovación pedagógica y transiciones escolares: de la escuela al instituto. *Educar*. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2375>
- García-Carreño, I. V. (2024). Construyendo juntos el éxito educativo: experiencias desde la visión del liderazgo distribuido en el Agrupamento de Escolas, Setubal, Portugal. *International Journal of Educational Leadership and Management*. <https://doi.org/10.4471/ijelm.13174>

- Gómez Chaparro, S. A., & Sepúlveda Sanhueza, R. A. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Holguín, I., Artos, V., Arizaga, M., et al. (2025). Liderazgo pedagógico y gestión directiva: estrategias para fortalecer la calidad educativa en instituciones de educación básica y bachillerato. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.237>
- Horn Küpfer, A., Lizama Zamora, C., Queupil Quilamán, J. P., & González Torres, Á. (2024). Percepción de docentes y directivos sobre prácticas y condiciones para la co-enseñanza en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202450279436es>
- Krenn, M., et al. (2022). On scientific understanding with artificial intelligence. *Nature Reviews Physics*, 4, 761–769. <https://doi.org/10.1038/s42254-022-00506-3>
- Kokkonidou, S., Reche-Urbano, E., & Sampedro-Requena, B. (2024). Liderazgo escolar en transición: analizando el papel de los directores escolares en la implementación de políticas de educación inclusiva en las escuelas secundarias griegas. *Etic@net*. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.30135>
- Lizama Zamora, C. B., & Cuéllar Becerra, C. (2025). ¿Qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. <https://doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.2>
- Lusquiños, C. S. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar: evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado*. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I2.9298>
- Maldonado Noboa, K. V. (2025). El liderazgo pedagógico docente como estrategia para impulsar procesos inclusivos en instituciones educativas. *Polo del Conocimiento*. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10382>
- Maureira Cabrera, Ó., Guíñez Gutiérrez, C., & Lizama Zamora, C. B. (2021). Liderazgos medios e institucional pedagógico en educación secundaria: un estudio de casos. *Bordón. Revista de Pedagogía*. <https://doi.org/10.13042/bordon.2021.89974>
- Morales Ruano, E. P., Landázuri Cerda, E. I., Torres Pazmiño, M. G., & Castillo Montúfar, C. R. (2025). El rol del rector en la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas específicas. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i1.11304>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Paz Sánchez, D. G., & Castro Castillo, G. J. (2026). Liderazgo educativo en la articulación curricular entre los niveles de educación inicial, básica y bachillerato en el distrito 06D05. *Arandu UTIC*, 12(4), 2323–2336. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1819>
- Rivera Medina, Y. del C., & Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Romero Gracia, N., & Hurtado, I. (2021). Liderazgo y dirección escolar para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. *International Journal of Educational Leadership and Management*. <https://doi.org/10.17583/IJELM.2021.6366>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Valdés, R., & Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: la importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>
- Valdés, R., & Urra, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *Educar*. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399>
- Zúñiga, D., Cerda, G., & Busto Navarrete, C. (2024). Explorando dimensiones y prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión: un estudio cualitativo con académicos y directores de establecimientos educativos de Chile. *Perspectiva Educacional*. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.1-art.1518>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advance Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA: TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR.

Patricio Lagos Rebolledo³
Claudia Céspedes Rubio⁴
Rodrigo Lagos Gómez⁵
Olga Carrillo Mardones⁶

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo escolar se ha consolidado en la literatura especializada como un catalizador determinante para la mejora escolar, actuando como una variable mediadora crítica entre la política educativa y el desempeño docente, lo que impacta sustancialmente en los resultados de aprendizaje (Leithwood, 2009; Leithwood & Sun, 2012; Mulford, 2006; Leithwood, et al., 2020; Leithwood et al., 2020; Grissom et al., 2021). La evidencia empírica es consistente al demostrar que los directivos eficaces no solo administran recursos, sino que configuran condiciones organizacionales propicias, fomentan comunidades de aprendizaje profesional y distribuyen el liderazgo para potenciar la enseñanza de alta calidad (Harris & Jones, 2019; Bush, 2020; Maureira, 2014).

La relevancia del liderazgo escolar ha dado lugar a un amplio desarrollo conceptual, que ha generado teorías y modelos que buscan explicar cómo la toma de decisiones influye en las dinámicas de los establecimientos y los resultados de aprendizaje, pasando desde modelos centrados en lo administrativo, más bien rígidos y burocráticos a modelos caracterizados por la

³ Universidad Católica de Temuco, Chile.

⁴ Universidad Católica de Temuco, Chile.

⁵ Universidad Católica de Temuco, Chile.

⁶ Universidad Católica de Temuco, Chile.

Esta comunicación es financiada por ANID en el marco de la ejecución del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11251530 "Factores que condicionan la transferencia de aprendizajes a los establecimientos educacionales por parte de docentes que participan en programas de formación de liderazgo y gestión escolar en La Araucanía"

flexibilidad, como el liderazgo distribuido (Cifuentes-Medina et al., 2020). Esto lleva aparejado la necesidad de formar líderes escolares capaces de enfrentar las complejidades que presentan actualmente las instituciones educativas (Bloomquist y Georges, 2022), lo que se institucionaliza a través de programas de formación orientados a fortalecer competencias de liderazgo tanto en directivos en ejercicio como en docentes que aspiran a desempeñar este rol, posicionándolos como líderes efectivos.

En este auge del liderazgo escolar, la investigación también ha mostrado un creciente interés por indagar cómo y sobre qué áreas de las escuelas actúa. Desde este interés por profundizar en la comprensión del fenómeno del liderazgo, surge la necesidad de indagar sobre los factores que inciden en la transferencia de aprendizajes de liderazgo de directores y docentes (Ganimian y Freel, 2020), especialmente de quienes cursan programas de formación específicos de liderazgo y gestión escolar (Flessa et al., 2018; Weinstein et al., 2019; García-Garnica & Caballero, 2019; Sánchez-Moreno et al., 2019; Weinstein et al., 2018).

1.1. Transferencia de la formación en liderazgo escolar

En consonancia con el imperativo de la formación en liderazgo, la inversión global en el desarrollo de capacidades directivas ha experimentado un crecimiento exponencial en iniciativas de formación de liderazgo a nivel intersectorial (Geerts, 2024). El propósito de estos programas es dotar a los líderes, tanto noveles como en ejercicio, de un repertorio de competencias complejas necesarias para navegar la creciente volatilidad y las demandas de rendición de cuentas de los sistemas educativos contemporáneos (Daly et al., 2025; Pont, 2020).

No obstante, pese a la magnitud de la inversión y la proliferación de la oferta formativa, la eficacia de estas intervenciones se ve sistemáticamente socavada por el denominado problema de la transferencia. Este constructo, definido teóricamente como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente (Feixas et al. 2013), representa un nudo crítico del ejercicio del liderazgo.

La investigación sobre los factores que condicionan la aplicación de aprendizajes en contextos laborales, tiene su base en el estudio realizado por Baldwin y Ford (1988), quienes proponen un modelo que ha servido para las investigaciones sobre este tema. El modelo contempla tres factores que agrupan variables que condicionan la transferencia de lo aprendido en las acciones formativas, los factores son: a) Características del estudiante, que agrupa capacidad de aprendizaje, personalidad y motivación por aprender y transferir; b) Diseño de la Formación, está compuesta por las variables de principios del aprendizaje, secuenciación y contenido de la formación; c) Clima laboral, contempla las variables de soporte para la transferencia y oportunidad de utilizar los aprendizajes. Estos tres factores permiten consolidar el aprendizaje y finalmente generalizar y mantener los cambios en el tiempo.

2. MÉTODO

El estudio se condujo bajo la metodología de revisión sistemática de la literatura, permitiendo una recopilación y análisis exhaustivo de la investigación. El proceso de flujo de la información se estructuró siguiendo los estándares de calidad de la declaración PRISMA, marco que asegura el rigor científico y la transparencia en las fases de identificación, cribado e inclusión de los estudios (Page et al., 2021; Geerts, 2024).

2.1. Estrategia de búsqueda:

Se implementó una estrategia de búsqueda sistemática y multi-fuente. El rastreo bibliográfico principal se ejecutó en bases de datos indexadas de alto impacto, abarcando Web of Science, y Scopus, así como en bases especializadas en ciencias de la conducta y educación, tales como ERIC, PubMed y PsycInfo. Adicionalmente, se utilizó Google Scholar como herramienta de validación para recuperar citas secundarias relevantes. Con el objetivo de mitigar el sesgo de publicación se extendió la búsqueda a la literatura gris. Esta fase incluyó la revisión de informes técnicos, policy briefs y documentos de trabajo de organismos de referencia global en liderazgo educativo, entre ellos el Learning Policy Institute, la Fundación Wallace y el Center for Creative Leadership.

Tabla 1: Matriz de búsqueda

Dominio	Términos de Búsqueda (Ejemplo en inglés/español)
Población	"School leader" OR "Principal" OR "Headteacher" OR "Director escolar"
Intervención	AND ("Leadership training" OR "Professional development" OR "Capacitación")
Resultado	AND ("Transfer of training" OR "Implementation" OR "Transferencia")
Contexto	AND ("School" OR "Education" OR "K-12")

Nota. Elaboración propia

2.2. Criterios de elegibilidad.

La selección del corpus documental se rigió por criterios de elegibilidad, diseñado para garantizar la pertinencia temática y la calidad metodológica de los estudios.

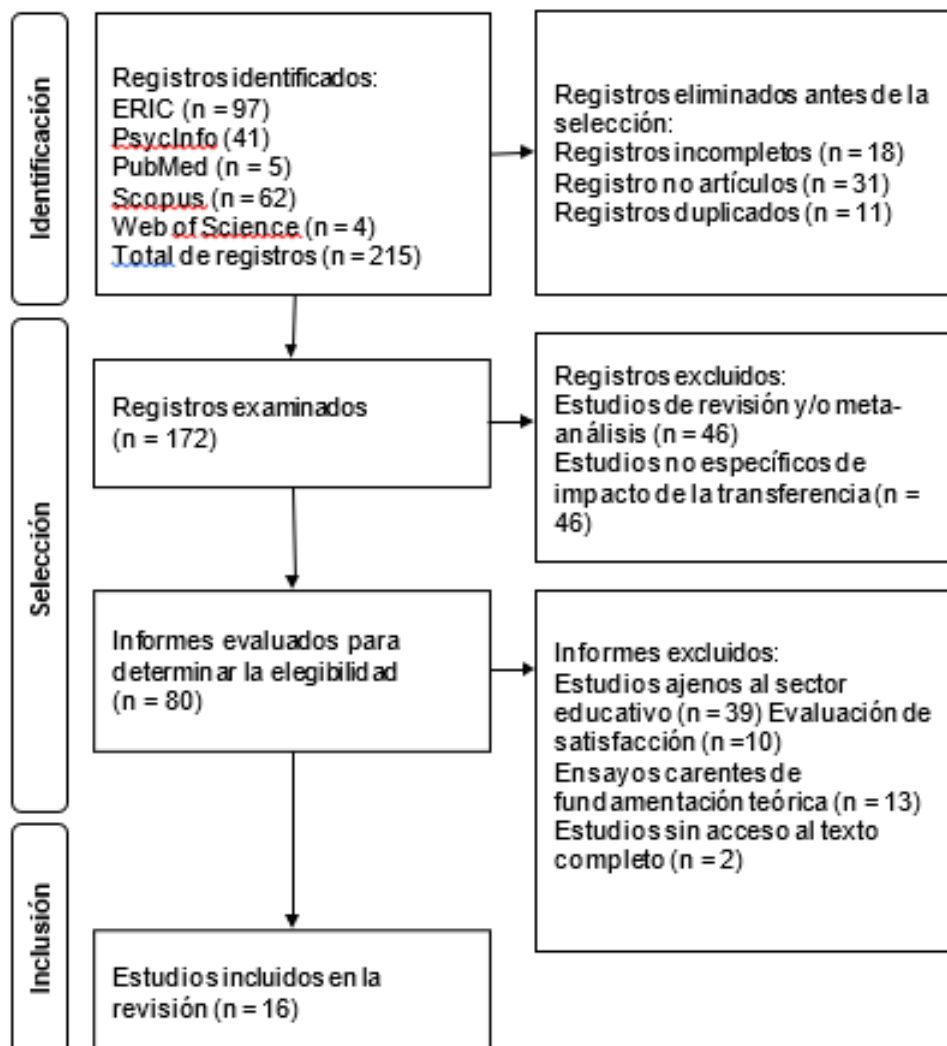
- Investigaciones publicadas en el decenio 2015 y 2025, con el fin de capturar la evidencia más reciente y las tendencias emergentes en el campo.
- Los estudios debían centrarse en programas de desarrollo profesional dirigidos a líderes educativos (directores, equipos directivos, líderes intermedios) en niveles de enseñanza primaria y secundaria, o sus equivalentes internacionales.
- Se requirió que la investigación abordara explícitamente los factores condicionantes de la transferencia del aprendizaje. Se incluyeron evaluaciones de impacto, estudios de barreras/facilitadores y análisis de la experiencia de implementación.

- Se incluyeron artículos empíricos revisados por pares, tesis doctorales, capítulos de libros y literatura gris de alta relevancia (informes técnicos de organismos internacionales).
- La revisión se limitó a literatura divulgada en lengua inglesa, dado su carácter de lengua utilizada en la producción científica de alto impacto sobre liderazgo educativo.

Fueron descartados del análisis aquellos trabajos que: (a) investigaban el desarrollo de liderazgo en sectores ajenos al educativo (ej. corporativo o salud); (b) se limitaban a la evaluación de la satisfacción de la capacitación, sin reportar datos sobre la transferencia o cambio de comportamiento en la práctica; (c) constituían artículos de opinión, editoriales o ensayos teóricos carentes de respaldo empírico; o (d) se encontraban fuera del rango temporal estipulado.

A partir de estos elementos, se identificaron los estudios incluidos en esta revisión bibliográfica, tal y como puede apreciarse en el diagrama de la Figura 1:

Figura 1. Diagrama de flujo con identificación de estudios en bases de datos y según registros



2.3. Procedimiento de extracción y síntesis de datos

El procesamiento de la información se llevó a cabo en fases secuenciales. Tras la identificación inicial de registros, se procedió a un primer cribado basado en la lectura de títulos y resúmenes para descartar literatura no pertinente. Posteriormente, los textos completos de los artículos preseleccionados fueron sometidos a una evaluación exhaustiva de elegibilidad, conforme a los criterios preestablecidos. Para la fase de extracción, se diseñó y aplicó una matriz estandarizada de recolección de datos que permitió sistematizar variables clave, incluyendo: el diseño metodológico, el perfil de los participantes, la arquitectura del programa de formación y, específicamente, los hallazgos relativos a barreras y facilitadores de la transferencia.

El análisis de la evidencia se realizó mediante un enfoque de síntesis temática (Thomas & Harden, 2008). Este procedimiento analítico implicó tres etapas iterativas: (1) la codificación línea a línea de los hallazgos en los estudios primarios; (2) la agrupación de códigos en temas descriptivos basados en similitudes semánticas; y (3) la generación de temas analíticos de orden superior. Estos últimos constructos permitieron configurar un marco interpretativo de los factores condicionantes de la transferencia del aprendizaje en el liderazgo escolar.

3. RESULTADOS

La sistematización de la evidencia recabada en el periodo 2015-2025 permitió identificar una taxonomía robusta de factores condicionantes en la transferencia del aprendizaje directivo. El análisis de los 16 estudios incluidos revela que la eficacia de la formación no es un fenómeno aislado, sino el producto de la interacción tripartita entre: (1) las características individuales del participante; (2) el diseño instruccional y la ejecución del programa; y (3) el contexto organizacional de destino. Es imperativo destacar que, si bien existe una interdependencia entre estos dominios, la evidencia es concluyente al situar al entorno laboral como el predictor más crítico y determinante para la sostenibilidad de los nuevos repertorios de conducta en la gestión escolar.

En cuanto a las características individuales, se observa que los atributos disposicionales y cognitivos con los que el directivo arriba a la formación actúa como el primer filtro para la transferencia. Los hallazgos destacan tres constructos psicológicos preponderantes. En primer lugar la motivación instrumental y transferencia, la que constituye un prerrequisito funcional. La literatura, apoyada en metaanálisis (Gegenfurtner, 2011), distingue entre la motivación por aprender (adquisición) y la motivación por transferir (aplicación). Esta última se ve potenciada significativamente cuando el participante percibe una alta utilidad instrumental en la formación; es decir, cuando existe una alineación explícita entre los contenidos del programa, los desafíos críticos de su gestión diaria y sus aspiraciones de carrera (Geerts, 2024).

La autoeficacia, entendida como la convicción en la propia capacidad para ejecutar acciones de liderazgo, emerge como un predictor robusto del cambio conductual (Bardach et al., 2024). Los programas que logran incrementar la autoeficacia mediante el aprendizaje vicario, la retroalimentación constructiva y la práctica en entornos de bajo riesgo, reportan tasas de transferencia superiores. La falta de esta confianza operativa actúa como una barrera de regresión, propiciando que los líderes retornen a prácticas preestablecidas ante la primera señal de dificultad.

La evidencia reciente subraya el rol mediador de la mentalidad de crecimiento. Directivos que conceptualizan sus habilidades de liderazgo como maleables y desarrollables tienden a establecer metas de maestría y exhiben mayor resiliencia ante los obstáculos de la implementación (Bardach et al., 2024). Esta disposición psicológica facilita la persistencia necesaria para navegar la curva de implementación en el contexto escolar real.

El segundo dominio, definido como el diseño instruccional y ejecución del programa, que más allá de la transmisión de contenidos, la arquitectura pedagógica de los programas eficaces se orienta explícitamente a reducir la brecha entre el saber y el hacer. Un aspecto que se visualiza como relevante en la transferencia es la contextualización y aprendizaje situado. Aquí la literatura es crítica frente a los modelos de formación estandarizados, citados frecuentemente por su baja tasa de impacto (Gomes, 2025). La transferencia se optimiza cuando el diseño instruccional es sensible al contexto, adaptando los contenidos a las necesidades ecológicas específicas de las escuelas participantes (Brauckmann et al., 2023). Tal como sugiere el marco de la OCDE (s.f.), los programas de excelencia articulan bases globales con una contextualización local rigurosa.

Un segundo factor que se reconoce en la literatura analizada tiene relación con las metodologías, donde las denominadas experienciales parecen trascender el conocimiento declarativo, se evidencia que los programas de alto impacto priorizan el desarrollo de conocimiento procedimental y condicional a través de metodologías activas (Daly et al., 2025). Algunas de las utilizadas en la formación en liderazgo son; oportunidades de aprendizaje situado, que permiten asumir responsabilidades directivas bajo mentoría experta (Darling-Hammond et al., 2022). Las simulaciones y role-playing, que implican espacios de seguridad psicológica para ensayar la toma de decisiones complejas antes de su ejecución en escenarios de alto riesgo (Giber et al., 1999). Otro ejemplo inetersante, son los diseños y ejecución de proyectos de aplicación en el trabajo, lo interesante es la exigencia curricular de diseñar e implementar intervenciones reales de mejora escolar, asegura un vínculo directo entre la teoría y la práctica (Geerts, 2024).

Un último factor en el diseño de la formación, tiene relación con la incorporación explícita en los programas de dispositivos de transferencia, la literatura revisada muestra que los diseños de formación que aparecen como exitosos, integran mecanismos explícitos para establecer puentes de la formación con la práctica, tales como; intenciones de Implementación con la formulación de planes condicionales, como la técnica conocida como "If-Then planning" (Bieleke et al., 2021), la que ha demostrado incrementar las tasas de transferencia hasta un 67%, al crear

automatismos conductuales ante señales situacionales específicas (Greenan, 2023). Asimismo, los planes de desarrollo individual y rendición de cuentas permite el establecimiento de objetivos mensurables, sumado a estructuras de seguimiento (accountability) con pares o mentores, previene la difuminación del aprendizaje (Goldman, 2012).

El entorno laboral y contexto organizacional, como tercer dominio, emerge como la variable de mayor peso específico. Un entorno organizacional adverso posee la capacidad de neutralizar los efectos de un programa de calidad, incluso en participantes altamente motivados. Se observa que el apoyo explícito del superior (ej. sostenedor o director) es identificado como el facilitador exógeno más potente (Greenan, 2023). Este respaldo no debe ser meramente retórico, sino operativo, implica modelaje de conductas, provisión de recursos y validación de las nuevas prácticas. La transferencia deja de ser un acto solitario cuando se inserta en redes de colaboración, por ello, el capital social y comunidades profesionales propician la participación colectiva de equipos directivos, que en procesos formativos permite la conformación de comunidades de aprendizaje profesional, generando una masa crítica que ofrece soporte emocional, coaching entre pares y responsabilidad compartida, mitigando el aislamiento profesional inherente al rol (Lam et al., 2022). Una última variable que incide en la transferencia es la cultura, clima y alineación sistémica. La cultura organizacional adquiere importancia, ya que se demuestra que puede actuar como una barrera para la transferencia. Entornos caracterizados por la seguridad psicológica, que toleran el error como parte del aprendizaje, facilitan la innovación. Por el contrario, la falta de coherencia sistémica, donde las nuevas habilidades entran en conflicto con métricas de desempeño obsoletas, sobrecarga administrativa, atender urgencias o escasez de recursos, se erige como la barrera estructural más frecuente para la implementación efectiva (Goldman, 2012; Geerts, 2024).

4. CONCLUSIONES

La síntesis de la evidencia acumulada durante la última década (2015-2025) permite concluir que la transferencia del aprendizaje, en el liderazgo escolar, no puede reducirse a una mera adquisición cognitiva individual. Por el contrario, se configura como un proceso ecológico y multidimensional, cuya viabilidad está supeditada a la interacción dinámica entre los atributos del directivo, la arquitectura instruccional del programa y, críticamente, las condiciones del ecosistema escolar. Si bien la motivación intrínseca y un diseño curricular contextualizado constituyen condiciones necesarias, el análisis confirma la primacía del contexto organizacional como el factor determinante del éxito. La presencia de un liderazgo supervisor activo, la articulación de redes de colaboración entre pares y una cultura institucional que legitime la innovación, no operan simplemente como variables auxiliares, sino como precondiciones estructurales. Sin estos factores, incluso las competencias mejor adquiridas tienden a extinguirse ante la presión de la rutina administrativa y la falta de validación por de la cultura organizacional del establecimiento escolar. En consecuencia, para superar el persistente problema de la

transferencia, los sistemas educativos requieren un cambio de paradigma en sus políticas de desarrollo profesional. Es imperativo transitar, desde la inversión en eventos de capacitación episódicos y aislados, hacia la implementación de formación integral.

5. REFERENCIAS

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bardach, L., Bostwick, K.C.P., Fütterer, T. *et al.* A Meta-Analysis on Teachers' Growth Mindset. *Educ Psychol Rev* 36, 84 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/15344843073030>
- Choi, M., & Ruona, W. E. (2011). Individual readiness for organizational change and its implications for human resource and organization development. *Human Resource Development Review*, 10(1), 46–73. <https://doi.org/10.1177/15344843103849>
- Daly, B. P., Leksy, K., & El-Khoury, J. (2025). Effective leadership behaviors, skills, and competencies for implementing school mental health programs: A narrative literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.3390/bs15010036>
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., Leung-Gagné, M., & Tozer, S. (2022). Developing effective principals: What kind of learning matters? Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/developing-effective-principals-report>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing factors of transfer of training after interventions for internal professional development in higher education: A European systematic review. *Educational Research Review*, 8, 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Dreer, B. (2017). Personal characteristics as predictors of transfer of training: The case of continuing professional development of teachers. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 140–158.

- Geerts, J. M. (2024). Maximizing the Impact and ROI of Leadership Development: A Theory- and Evidence-Informed Framework. *Behavioral Sciences*, 14(10), 955. <https://doi.org/10.3390/bs14100955>
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153–168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>
- Giber, D., Carter, L., & Goldsmith, M. (Eds.). (1999). Linkage Inc.'s best practices in leadership development handbook. Best Practice Institute.
- Goldman, E. F., Wesner, M., Karnchanomai, O., & Haywood, Y. (2012). Implementing the leadership development plans of faculty education fellows: a structured approach. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, 87(9), 1177–1184. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31826156e5>
- Gomes, A. R., & Morais, C. (2025). Developing Leadership: The Integrative Approach of Pro•Leader Intervention Program. *Behavioral Sciences*, 15(5), 601. <https://doi.org/10.3390/bs15050601>
- Greenan, P. (2023). The impact of implementation intentions on the transfer of training from a management development program. *Human Resource Development International*, 26(5), 577–602. <https://doi.org/10.1080/13678868.2023.2174976>.
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, and Constance A. Lindsay. 2021. "How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research." New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. The Wallace Foundation.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Lam, H., Giessner, S., Shemla, M. & Werner, M. (2022). Leader and leadership loneliness: A review-based critique and path to future research. 35 (3). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101780>
- Thomas, J., Harden, A. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Med Res Methodol* 8, 45 (2008). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>.

LIDERAZGO EDUCATIVO Y EMOCIONALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA UN EJERCICIO CONSCIENTE DEL LIDERAZGO

Marilyn Cádiz Altamirano⁷

1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo escolar se ha consolidado como uno de los factores organizacionales con mayor incidencia en la mejora educativa, influyendo tanto en los procesos pedagógicos como en la construcción de culturas escolares orientadas al aprendizaje (Leithwood et al., 2019). Tradicionalmente, el análisis del liderazgo educativo ha privilegiado dimensiones vinculadas a la gestión curricular, la toma de decisiones estratégicas, la rendición de cuentas y el uso de datos para la mejora. Sin embargo, en contextos escolares caracterizados por alta complejidad, demandas múltiples y tensiones relacionales permanentes, el ejercicio del liderazgo trasciende lo técnico y se sitúa en un terreno profundamente humano y emocional.

Diversos enfoques contemporáneos han comenzado a reconocer que liderar implica gestionar no solo procesos y resultados, sino también emociones propias y ajenas (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013; Zapf et al., 2021). En las organizaciones escolares, los equipos directivos median conflictos, sostienen conversaciones difíciles, enfrentan crisis institucionales y toman decisiones con impacto directo en trayectorias profesionales y comunidades educativas. Estas acciones movilizan emociones intensas que inciden en la calidad de las decisiones, en el clima organizacional y en el bienestar de quienes integran la comunidad escolar.

No obstante, la dimensión emocional del liderazgo continúa siendo escasamente abordada de manera sistemática en la formación y en la investigación educativa. Con frecuencia, las emociones son concebidas como un ámbito privado o secundario, subordinado a una racionalidad técnica que privilegia la eficacia y el cumplimiento normativo. Esta mirada invisibiliza el trabajo emocional que implica sostener relaciones, regular tensiones y ejercer autoridad en escenarios de alta exposición y responsabilidad moral.

⁷ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Desde el modelo procesual de regulación emocional (Gross, 1998), las personas influyen en las emociones que experimentan y en la forma en que las expresan mediante diversas estrategias, algunas más adaptativas que otras. Aplicado al liderazgo escolar, este marco permite comprender que la conciencia y regulación emocional constituyen competencias clave para un ejercicio consciente del liderazgo, entendido como la capacidad de actuar con reflexividad, equilibrio y coherencia en situaciones de alta demanda relacional.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo identificar las acciones y actividades del liderazgo escolar percibidas como emocionalmente más complejas por quienes ejercen o han ejercido funciones directivas, así como analizar las emociones y estrategias de regulación asociadas a dichas experiencias. A través de un diseño cualitativo descriptivo de carácter exploratorio, se busca aportar evidencia situada que permita profundizar en la comprensión de la relación entre liderazgo educativo y emocionalidad, contribuyendo a la discusión sobre la necesidad de integrar explícitamente esta dimensión en la formación y el desarrollo profesional de líderes escolares.

2. MÉTODO

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo de carácter exploratorio, orientado a identificar las acciones y actividades del liderazgo escolar percibidas como emocionalmente más complejas, así como las emociones y estrategias de regulación asociadas a dichas experiencias.

La elección de un diseño cualitativo descriptivo responde al interés por explorar experiencias subjetivas y comprender los significados atribuidos por los propios actores a su práctica profesional, sin pretender generar teoría formal ni validar modelos explicativos preexistentes. Este enfoque resulta pertinente cuando el propósito es obtener una descripción cercana a la experiencia vivida y sistematizar patrones emergentes en contextos educativos reales (Sandelowski, 2000; Creswell & Poth, 2018; Maxwell, 2013).

Desde esta perspectiva, el estudio se orienta a describir y categorizar acciones del ejercicio directivo que activan mayor carga emocional, en coherencia con el objetivo de analizar la relación entre liderazgo educativo y emocionalidad para un ejercicio consciente del liderazgo.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por 20 participantes que se desempeñaban en cargos directivos al momento de la aplicación del instrumento o que habían ejercido funciones directivas recientemente. Se incluyeron directores/as, jefes/as de Unidad Técnico Pedagógica y coordinadores/as académicos/as pertenecientes a establecimientos escolares.

El muestreo fue de carácter intencionado por conveniencia, considerando la experiencia directa en roles de liderazgo escolar como criterio principal de inclusión. Este tipo de muestreo

resulta adecuado en estudios exploratorios donde se busca acceder a informantes con conocimiento situado del fenómeno en análisis (Maxwell, 2013).

2.2. Instrumento

Se utilizó un cuestionario automatizado de aplicación online, compuesto por tres secciones:

1. **Preguntas abiertas**, orientadas a identificar acciones del liderazgo escolar percibidas como emocionalmente complejas y las emociones asociadas a dichas situaciones.
2. **Escala tipo Likert (1–5)** para evaluar el nivel de carga emocional percibida en situaciones específicas del ejercicio directivo (toma de decisiones difíciles, gestión de conflictos entre docentes, manejo de crisis con apoderados, implementación de políticas ministeriales y conversaciones de retroalimentación).
3. **Preguntas abiertas sobre estrategias de regulación emocional**, destinadas a explorar los recursos utilizados por los líderes para gestionar dichas emociones.

El diseño del instrumento se sustentó en el modelo procesual de regulación emocional de Gross (1998), que distingue entre estrategias centradas en el antecedente (como la reevaluación cognitiva) y estrategias centradas en la respuesta (como la supresión emocional), permitiendo posteriormente clasificar las estrategias declaradas por los participantes.

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue distribuido de manera digital mediante invitación directa a líderes escolares. La participación fue voluntaria y anónima, garantizando confidencialidad en el tratamiento de la información.

Previamente a la respuesta del instrumento, se informó a los participantes sobre el propósito académico del estudio y el uso exclusivo de los datos con fines investigativos. La aplicación se realizó durante un periodo acotado de tiempo, asegurando condiciones homogéneas de levantamiento de información.

2.4. Análisis de datos

Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un proceso de análisis temático reflexivo, siguiendo las orientaciones propuestas por Braun y Clarke (2006). Este procedimiento implicó:

1. Lectura completa y familiarización con los datos.
2. Codificación inicial de unidades significativas.
3. Agrupación de códigos en categorías temáticas.
4. Revisión y refinamiento de categorías.
5. Articulación interpretativa con el marco conceptual del estudio.

La información proveniente de la escala Likert fue analizada mediante estadística descriptiva simple (cálculo de medias), con el propósito de complementar la interpretación cualitativa e identificar las situaciones de mayor carga emocional percibida.

La integración de análisis cualitativo y descriptivo permitió una comprensión más amplia del fenómeno, manteniendo el carácter exploratorio del estudio y evitando inferencias de tipo causal.

3. RESULTADOS

El análisis integró información proveniente de preguntas abiertas y de la escala Likert aplicada a 20 líderes escolares en ejercicio o con experiencia reciente en cargos directivos. Los resultados se organizan en tres dimensiones: (1) acciones del liderazgo percibidas como emocionalmente complejas, (2) intensidad de carga emocional asociada a dichas acciones y (3) emociones y estrategias de regulación declaradas.

3.1. Acciones del liderazgo percibidas como emocionalmente complejas

El análisis temático permitió identificar cuatro categorías principales de acciones que los participantes describen como particularmente desafiantes desde el punto de vista emocional:

1. Gestión de conflictos interpersonales entre docentes.
2. Toma de decisiones con consecuencias laborales o institucionales.
3. Manejo de crisis con familias o apoderados.
4. Implementación de cambios o políticas externas.

La categoría más recurrente corresponde a la gestión de conflictos entre docentes, especialmente aquellos vinculados a tensiones relacionales, desempeño profesional y convivencia interna. Estas situaciones son descritas como altamente demandantes, debido a la necesidad de mediar, sostener imparcialidad y proteger el clima organizacional.

3.2. Intensidad de carga emocional percibida

Los resultados de la escala Likert (1 = muy baja carga emocional; 5 = muy alta carga emocional) muestran diferencias relevantes en la percepción de intensidad según el tipo de situación evaluada.

Tabla 1

Promedio de carga emocional percibida según tipo de acción directiva

Situación evaluada	Media
Gestión de conflictos entre docentes	3,95
Toma de decisiones difíciles	3,60
Manejo de crisis con apoderados	3,55
Implementación de políticas ministeriales	2,75
Conversaciones de retroalimentación docente	2,70

Nota. Escala de 1 (muy baja) a 5 (muy alta).

Los datos muestran que la gestión de conflictos entre docentes constituye la acción con mayor carga emocional promedio ($M = 3,95$), superando incluso la toma de decisiones difíciles ($M = 3,60$) y el manejo de crisis externas ($M = 3,55$). En contraste, situaciones de carácter más técnico o normativo, como la implementación de políticas ministeriales ($M = 2,75$), presentan menor carga emocional percibida.

Estos resultados sugieren que las dimensiones relacionales del liderazgo generan mayor activación emocional que las exigencias administrativas o normativas.

3.3. Emociones predominantes asociadas al ejercicio del liderazgo

El análisis de las respuestas abiertas permitió identificar un predominio de emociones vinculadas a activación ansiosa y tensión relacional.

Tabla 2

Emociones más frecuentemente mencionadas por los participantes

Emoción	Frecuencia de mención
Ansiedad	9
Frustración	4
Miedo	4
Preocupación	3

Nota. Frecuencias obtenidas a partir de codificación temática.

La ansiedad emerge como la emoción predominante, asociada principalmente a la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones y a la exposición pública del rol directivo. Frustración y miedo se vinculan a conflictos interpersonales y a escenarios de alta tensión institucional.

3.4. Estrategias de regulación emocional declaradas

Las respuestas abiertas sobre estrategias utilizadas para gestionar estas emociones permitieron identificar recursos tanto adaptativos como menos adaptativos.

Entre las estrategias adaptativas se mencionan:

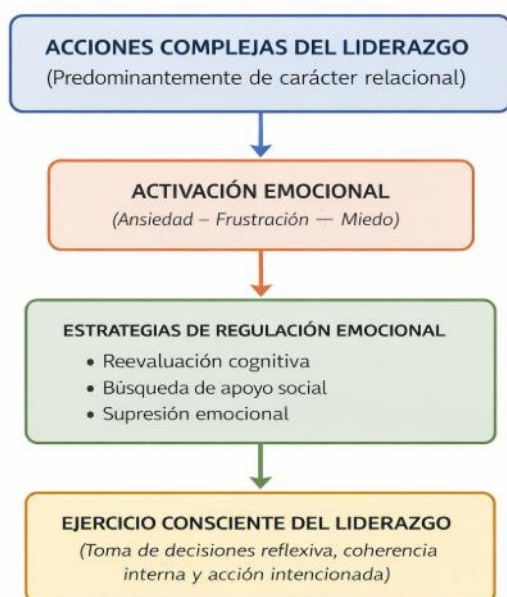
- Reevaluación cognitiva de la situación.
- Búsqueda de apoyo en pares o redes profesionales.
- Comunicación reflexiva.
- Actividad física o espacios de autocuidado.
- Acompañamiento terapéutico.

En menor medida, se identificaron estrategias asociadas a evitación o supresión emocional, particularmente en contextos donde el líder percibe escasos espacios institucionales para expresar vulnerabilidad.

La mayoría de los participantes reconoce la importancia de la regulación emocional en el ejercicio del liderazgo, aunque no todos declaran haber recibido formación específica en esta área.

Figura 1.

Modelo integrador de resultados: relación entre acciones complejas del liderazgo, activación emocional y estrategias de regulación en el ejercicio del liderazgo consciente.



Nota. Elaboración propia a partir de resultados del estudio.

Los resultados muestran que la mayor carga emocional del liderazgo escolar no se asocia a tareas técnicas o normativas, sino a la gestión de relaciones humanas al interior de la organización. Esta evidencia empírica refuerza la necesidad de comprender el liderazgo educativo como una práctica profundamente emocional, donde la conciencia y regulación emocional constituyen competencias estratégicas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian que la mayor carga emocional del liderazgo escolar no se asocia a tareas técnicas o administrativas, sino a la gestión de relaciones interpersonales al interior de la organización. En particular, la gestión de conflictos entre docentes emerge como la acción más emocionalmente compleja, superando situaciones como la implementación de políticas ministeriales o la toma de decisiones técnicas. Este hallazgo

refuerza la idea de que el liderazgo escolar constituye, ante todo, un ejercicio profundamente relacional, donde la dimensión emocional no es periférica, sino estructural.

Desde la psicología organizacional, el trabajo emocional ha sido descrito como el esfuerzo por gestionar las propias emociones en contextos laborales que demandan regulación constante (Zapf et al., 2021). En el ámbito educativo, esta exigencia se intensifica debido a la naturaleza moral y vincular del trabajo escolar. Los líderes no solo administran recursos o coordinan procesos, sino que median conflictos, sostienen climas laborales y toman decisiones que impactan directamente en trayectorias profesionales y comunidades educativas. En este sentido, la emocionalidad del liderazgo se configura como una responsabilidad relacional que trasciende lo técnico.

La predominancia de la ansiedad como emoción más frecuentemente mencionada resulta particularmente significativa. Esta emoción aparece asociada a la responsabilidad por las consecuencias de las decisiones, la exposición pública del rol directivo y la necesidad de mantener equilibrio frente a tensiones internas. Desde el modelo procesual de regulación emocional de Gross (1998), la activación ansiosa puede entenderse como una respuesta anticipatoria frente a situaciones percibidas como de alta relevancia o riesgo. Cuando esta activación no es adecuadamente regulada, puede derivar en respuestas impulsivas, evitativas o en desgaste sostenido.

No obstante, los resultados muestran que la mayoría de los participantes utiliza estrategias adaptativas de regulación emocional, tales como la reevaluación cognitiva o la búsqueda de apoyo social. La reevaluación cognitiva, que implica reinterpretar la situación para modificar su impacto emocional, ha sido ampliamente asociada a mejores indicadores de bienestar y funcionamiento interpersonal (Gross, 1998). Asimismo, el apoyo social constituye un factor protector frente al estrés laboral y al agotamiento profesional (Maslach, 2017). Sin embargo, también se identifican estrategias menos adaptativas, como la evitación o la supresión emocional, especialmente en contextos donde no existen espacios institucionales para expresar vulnerabilidad.

Estos hallazgos sugieren que, si bien los líderes desarrollan recursos emocionales de manera intuitiva o experiencial, la regulación emocional aún no se configura explícitamente como una competencia profesional formalmente abordada en la formación directiva. En este punto, el liderazgo resonante aporta una perspectiva relevante, al sostener que la conciencia emocional y la capacidad de gestionar las propias emociones constituyen condiciones esenciales para generar climas organizacionales saludables (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013). Un liderazgo que ignora su dimensión emocional corre el riesgo de operar desde la reactividad, mientras que uno consciente puede transformar la experiencia emocional en una herramienta estratégica para la conducción institucional.

En coherencia con lo anterior, el estudio refuerza la necesidad de comprender el liderazgo educativo como un ejercicio consciente, en el que la regulación emocional no solo protege el bienestar del líder, sino que modela la cultura emocional de la organización. Las acciones más

complejas del rol directivo no son aquellas definidas por la normativa, sino aquellas que implican sostener vínculos humanos en contextos de tensión. Reconocer esta realidad constituye un paso fundamental para avanzar hacia una formación directiva que integre de manera explícita la educación emocional como dimensión constitutiva del liderazgo escolar.

2 CONCLUSIONES

El presente estudio permitió identificar que las acciones del liderazgo escolar percibidas como más complejas desde el punto de vista emocional no corresponden prioritariamente a tareas técnicas o administrativas, sino a aquellas vinculadas con la gestión de relaciones humanas al interior de la organización. En particular, la mediación de conflictos entre docentes y la toma de decisiones con consecuencias laborales emergen como situaciones de mayor carga emocional, confirmando que el liderazgo educativo se ejerce en un espacio profundamente relacional y moral.

La predominancia de emociones como la ansiedad, la frustración y el miedo evidencia que el ejercicio directivo implica una exposición constante a escenarios de incertidumbre, responsabilidad y tensión interpersonal. No obstante, los resultados muestran que los líderes escolares desarrollan, en su mayoría, estrategias adaptativas de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva y la búsqueda de apoyo social. Esto sugiere la existencia de recursos personales significativos, aunque no necesariamente sistematizados o formalmente desarrollados en procesos de formación directiva.

Uno de los aportes centrales del estudio radica en evidenciar que la regulación emocional no puede comprenderse como un aspecto accesorio del liderazgo, sino como una competencia estratégica para un ejercicio consciente del rol. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones influye directamente en la calidad de las decisiones, en la gestión de conflictos y en la configuración del clima organizacional. En este sentido, la emocionalidad no constituye una debilidad del liderazgo, sino una dimensión constitutiva de su práctica.

A nivel formativo, los hallazgos sugieren la necesidad de incorporar explícitamente la educación emocional y la regulación emocional en los programas de formación inicial y continua de líderes escolares. Integrar esta dimensión permitiría transitar desde un liderazgo reactivo, tensionado por la urgencia y la presión, hacia un liderazgo reflexivo, capaz de sostener la complejidad con mayor conciencia y equilibrio.

Finalmente, el estudio abre proyecciones para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la relación entre regulación emocional, cultura organizacional y bienestar docente, así como en el diseño de intervenciones formativas que fortalezcan la dimensión emocional del liderazgo escolar en contextos educativos complejos.

3 REFERENCIAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *El líder resonante crea más*. Debolsillo.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maslach, C. (2017). Burnout: A multidimensional perspective. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 59–63. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Zapf, D., Kern, M., Tschan, F., Holman, D., & Semmer, N. K. (2021). Emotion work: A work psychology perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 139–172. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062451>
- Zapf, D., Kern, M., Tschan, F., Holman, D., & Semmer, N. K. (2021). Emotion work: A work psychology perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 139–172. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062451>
- Zapf, D., Kern, M., Tschan, F., Holman, D., & Semmer, N. K. (2021). Emotion work: A work psychology perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 139–172. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062451>

LIDERAZGO EDUCATIVO INTELIGENTE: TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD

Oruam Cadex Marichal Guevara 18
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro 29
Juan Filemón Campseco Pérez 310
María Valeria Iglesias 411

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación superior, caracterizado por la acelerada transformación digital, la globalización del conocimiento y la creciente complejidad de los entornos organizacionales, el liderazgo educativo enfrenta el desafío de redefinir sus fundamentos, prácticas y alcances estratégicos. Las universidades, como instituciones clave en la generación, transferencia y aplicación del conocimiento, se encuentran inmersas en procesos de cambio estructural que demandan nuevas formas de conducción institucional, capaces de articular innovación, calidad y pertinencia social. En este escenario, el concepto de liderazgo educativo inteligente emerge como una categoría analítica y práctica que integra la capacidad de toma de decisiones basada en evidencia, la gestión estratégica de recursos tecnológicos y la promoción de culturas organizacionales orientadas al aprendizaje continuo y la transformación.

El liderazgo educativo inteligente no se limita a la incorporación instrumental de tecnologías en los procesos educativos, sino que implica una comprensión sistémica del papel de las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la analítica de datos, los entornos virtuales de aprendizaje y las plataformas colaborativas en la reconfiguración de los modelos pedagógicos, investigativos y de gestión universitaria. Desde esta perspectiva, el liderazgo se posiciona como un factor crítico para orientar la integración tecnológica hacia fines educativos significativos, evitando reduccionismos tecnocráticos y promoviendo enfoques centrados en el

⁸ Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.

⁹ Fundación Investiga a Chiloé.

¹⁰ Universidad de San Carlos de Guatemala.

¹¹ Universidad Gastón Dachary.

desarrollo humano, la equidad y la innovación sostenible. De este modo, la tecnología educativa se convierte en un catalizador que amplifica la capacidad de las instituciones para responder de manera ágil y efectiva a los desafíos del entorno.

Asimismo, la transformación estratégica de la universidad requiere líderes capaces de gestionar la complejidad, fomentar el trabajo colaborativo y promover procesos de cambio organizacional sustentados en la participación, la comunicación efectiva y la construcción de visiones compartidas. En este sentido, el liderazgo educativo inteligente se vincula estrechamente con enfoques contemporáneos como el liderazgo transformador, distribuido y adaptativo, los cuales enfatizan la importancia de movilizar el talento institucional, generar confianza y fortalecer las capacidades colectivas para la innovación. La integración de tecnologías emergentes en estos procesos no solo optimiza la gestión académica y administrativa, sino que también abre nuevas posibilidades para la internacionalización, la producción científica y la vinculación con el entorno.

El propósito es analizar el papel del liderazgo educativo inteligente en la transformación estratégica de la universidad, a partir del estudio de experiencias y tendencias en el contexto iberoamericano de educación superior. Se examinan las competencias clave que deben desarrollar los líderes educativos en la era digital, así como las herramientas tecnológicas que facilitan la toma de decisiones, la gestión del conocimiento y la innovación pedagógica.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión holística del fenómeno del liderazgo educativo inteligente en contextos universitarios. Este enfoque permitió articular el análisis de datos empíricos con la interpretación de prácticas institucionales, favoreciendo una triangulación metodológica que fortalece la validez de los resultados.

El estudio se concibe como una investigación aplicada de carácter descriptivo-explicativo, orientada a analizar cómo el liderazgo educativo, mediado por tecnologías emergentes, incide en la transformación estratégica de la gestión universitaria. Asimismo, se empleó el método de estudio de caso, centrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, institución seleccionada por su relevancia histórica, su papel como única universidad estatal del país y su impacto en la organización y desarrollo de la educación superior guatemalteca

2.1.1. Contexto de estudio, población y muestra

El contexto de la investigación se sitúa en la Universidad de San Carlos de Guatemala, institución que concentra una amplia matrícula estudiantil y una estructura organizativa compleja, conformada por múltiples facultades (10), escuelas (10), centros universitarios regionales (22) e institutos de investigación. Esta universidad desempeña un rol estratégico en la formación profesional, la investigación científica y la vinculación social, con presencia en gran parte del territorio nacional y una oferta académica diversificada en todos los niveles de formación.

La población objeto de estudio estuvo conformada por autoridades académicas (decanos, directores y coordinadores), docentes universitarios y gestores institucionales, vinculados a procesos de innovación educativa y gestión tecnológica. A partir de esta población, se seleccionó una muestra intencional no probabilística, integrada por:

- 15 directivos académicos vinculados a la toma de decisiones institucionales
- 25 docentes con experiencia en entornos virtuales de aprendizaje
- 10 especialistas en gestión universitaria y planificación

La selección respondió a criterios de experiencia en liderazgo, participación en procesos de transformación digital y uso de tecnologías educativas, asegurando la pertinencia de la información recabada.

2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información se emplearon diversas técnicas e instrumentos:

- Análisis documental, aplicado a planes estratégicos, políticas institucionales y sistemas de información universitaria, destacando el uso del Sistema de Información Universitaria como herramienta de apoyo a la toma de decisiones basada en datos.
- Encuesta estructurada, dirigida a docentes y directivos, con el objetivo de identificar niveles de competencias digitales, prácticas de liderazgo y uso de tecnologías emergentes.
- Entrevistas semiestructuradas, aplicadas a actores clave de la gestión universitaria, para profundizar en percepciones sobre liderazgo, innovación y transformación institucional.
- Observación no participante, enfocada en entornos virtuales de aprendizaje y espacios de gestión académica mediada por tecnología.

2.1.3. Métodos de análisis de la información

El procesamiento de la información se realizó mediante:

- Análisis estadístico descriptivo, para el tratamiento de los datos cuantitativos obtenidos en las encuestas (frecuencias, porcentajes y tendencias).
- Análisis de contenido temático, aplicado a las entrevistas y documentos institucionales, permitiendo identificar categorías emergentes relacionadas con liderazgo, innovación y uso de tecnologías.
- Triangulación de datos, integrando los resultados de las diferentes fuentes e instrumentos, con el fin de garantizar la consistencia y validez de los hallazgos.

2.1.4. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando principios éticos fundamentales, garantizando la confidencialidad, el consentimiento informado y el uso responsable de la información. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y su participación fue voluntaria.

Este diseño metodológico permite comprender de manera rigurosa cómo el liderazgo educativo inteligente, apoyado en tecnologías emergentes, contribuye a la transformación

estratégica de la universidad en un contexto real como el de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten evidenciar, desde una perspectiva empírica, el estado actual y las potencialidades del liderazgo educativo inteligente en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en su proceso de transformación estratégica mediada por tecnologías emergentes.

3.1. Nivel de desarrollo del liderazgo educativo en entornos digitales

El análisis de las encuestas aplicadas a directivos y docentes revela que el 68% de los participantes reconoce la importancia del liderazgo digital como factor clave para la innovación institucional; sin embargo, solo un 42% considera que en su unidad académica se ejerce un liderazgo sistemático orientado a la transformación digital.

Se identificó una brecha significativa entre la valoración conceptual del liderazgo inteligente y su implementación práctica, evidenciando que, aunque existe conciencia institucional, persisten limitaciones en la operacionalización de estrategias concretas.

3.2. Competencias digitales y de gestión en los actores universitarios

En relación con las competencias, los resultados muestran que:

El 74% de los docentes presenta un nivel medio en el uso de tecnologías educativas, centrado principalmente en plataformas virtuales y herramientas de comunicación.

Solo el 36% de los directivos manifiesta dominio en el uso de sistemas de analítica de datos para la toma de decisiones.

El 81% de los encuestados reconoce la necesidad de formación continua en competencias digitales avanzadas (inteligencia artificial, analítica del aprendizaje, gestión de datos).

Estos datos reflejan una asimetría entre competencias pedagógicas digitales y competencias estratégicas de liderazgo, lo cual limita la consolidación de un modelo de liderazgo inteligente integral.

3.3. Uso de tecnologías emergentes en la gestión universitaria

El estudio evidenció que la integración de tecnologías emergentes en la gestión universitaria presenta un desarrollo desigual:

Predomina el uso de plataformas virtuales de aprendizaje y sistemas administrativos digitalizados.

Existe una baja incorporación de herramientas avanzadas, como inteligencia artificial, analítica predictiva o sistemas de apoyo a la toma de decisiones.

El Sistema de Información Universitaria es reconocido como un recurso estratégico, pero su uso aún es subutilizado para procesos de planificación y evaluación institucional.

En este sentido, se constata que la universidad se encuentra en una fase de transición digital, con avances en digitalización operativa, pero con limitaciones en la transformación estratégica basada en datos.

3.4. Cultura organizacional y resistencia al cambio

A partir de las entrevistas, emergieron categorías relevantes asociadas a la cultura institucional:

Persistencia de modelos tradicionales de gestión, con estructuras jerárquicas rígidas.

Resistencia al cambio en algunos sectores académicos, especialmente frente a la incorporación de tecnologías disruptivas.

Reconocimiento generalizado de la necesidad de liderazgos más colaborativos, innovadores y orientados a resultados.

No obstante, también se identificaron experiencias exitosas de innovación, lideradas por unidades académicas que han impulsado procesos de transformación digital mediante proyectos piloto y trabajo en red.

3.5. Impacto del liderazgo inteligente en la transformación institucional

La triangulación de los datos permitió establecer que las unidades académicas donde se evidencian prácticas de liderazgo inteligente presentan:

Mayor capacidad de adaptación a entornos virtuales y modelos híbridos.

Incremento en la innovación pedagógica y uso de metodologías activas mediadas por tecnología.

Mejores niveles de coordinación interdepartamental y trabajo colaborativo.

Asimismo, se identificó que el liderazgo basado en datos y tecnologías emergentes contribuye a una toma de decisiones más informada, ágil y estratégica, impactando positivamente en la calidad de los procesos universitarios.

3.6. Modelo emergente de liderazgo educativo inteligente

Como resultado integrador, la investigación permitió configurar un modelo emergente de liderazgo educativo inteligente, estructurado en cuatro dimensiones:

Dimensión tecnológica: dominio y uso estratégico de tecnologías emergentes.

Dimensión pedagógica: innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión organizacional: gestión del cambio y cultura institucional.

Dimensión estratégica: toma de decisiones basada en datos y visión prospectiva.

Este modelo se presenta como una propuesta contextualizada y transferible, orientada a fortalecer la transformación de la educación superior en entornos digitales.

En síntesis, los resultados evidencian que la Universidad de San Carlos de Guatemala posee condiciones favorables para avanzar hacia un liderazgo educativo inteligente, aunque

enfrenta desafíos estructurales, culturales y competenciales que requieren ser abordados mediante estrategias integrales de formación, innovación y gestión del cambio.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la Universidad de San Carlos de Guatemala permiten situar el liderazgo educativo inteligente en un nivel de desarrollo intermedio, caracterizado por avances en la apropiación tecnológica, pero con limitaciones en su integración estratégica. Este comportamiento es consistente con los planteamientos de la comunidad científica internacional, que reconoce la transformación digital universitaria como un proceso no lineal, condicionado por la cultura organizacional, las competencias y la gobernanza institucional.

En primer lugar, la brecha identificada entre la alta valoración del liderazgo digital y su limitada implementación práctica confirma lo señalado por Sandoval et al. (2025), quien advierte que los procesos de cambio educativo fracasan cuando no se articulan adecuadamente la visión estratégica y la capacidad de ejecución. En este estudio, aunque los actores universitarios reconocen la importancia del liderazgo inteligente, la ausencia de estructuras operativas consolidadas dificulta su institucionalización, lo que evidencia una desconexión entre discurso y práctica.

Asimismo, los resultados relacionados con la cultura organizacional y la persistencia de modelos jerárquicos tradicionales contrastan con los enfoques de liderazgo distribuido defendidos por Camposeco et al. (2025); Canto et al. (2025), quien sostiene que la mejora educativa sostenible depende de la participación activa de múltiples actores en la toma de decisiones. En la USAC, aunque se identifican experiencias emergentes de liderazgo colaborativo, estas no logran aún permear toda la estructura institucional, lo que limita su impacto sistémico.

En cuanto a las competencias digitales, los hallazgos evidencian una asimetría entre docentes y directivos, particularmente en el uso de tecnologías para la toma de decisiones. Este resultado se alinea con el marco de competencias digitales propuesto por la Marichal et al. (2025^{a,b}), que subraya la necesidad de desarrollar capacidades no solo instrumentales, sino también estratégicas y críticas en el uso de la tecnología. La limitada utilización de analítica de datos por parte de los directivos refleja una debilidad en la dimensión de liderazgo basado en evidencia, lo cual restringe la capacidad institucional para anticipar escenarios y tomar decisiones informadas.

Por otra parte, el uso incipiente de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la analítica predictiva en la gestión universitaria coincide con lo planteado por Reyes (2005), quien argumenta que el conocimiento en la era digital se construye a partir de redes y flujos de información. En relación con la resistencia al cambio identificada, los resultados se corresponden

con el modelo de gestión del cambio de Marichal et al. (2025^{c,d}), especialmente en lo relativo a la necesidad de generar sentido de urgencia, construir coaliciones de liderazgo y consolidar una cultura organizacional orientada a la innovación.

En síntesis, la discusión permite afirmar que el liderazgo educativo inteligente en la Universidad de San Carlos de Guatemala se encuentra en una fase de transición hacia modelos más avanzados de gestión universitaria, en consonancia con las tendencias internacionales. Sin embargo, para lograr una transformación estratégica efectiva, es necesario fortalecer la articulación entre liderazgo, tecnología y cultura organizacional, promoviendo un enfoque sistémico que integre competencias digitales, gobernanza basada en datos y procesos de innovación sostenibles.

5. CONCLUSIONES

Se confirma que el liderazgo educativo inteligente constituye un factor estratégico clave para la transformación universitaria en la era digital. No obstante, su desarrollo en la institución analizada se encuentra en una fase incipiente-intermedia, caracterizada por una alta valoración conceptual, pero con limitaciones en su implementación sistemática. Esto evidencia que el cumplimiento del objetivo relacionado con la identificación del estado del liderazgo digital revela una brecha entre la intención institucional y la práctica organizacional.

En segundo lugar, en relación con el objetivo de diagnosticar las competencias digitales y de gestión de los actores universitarios, se concluye que existe una asimetría significativa entre docentes y directivos. Mientras los primeros presentan un nivel aceptable de apropiación tecnológica en el ámbito pedagógico, los directivos muestran debilidades en el uso estratégico de tecnologías emergentes, especialmente en la analítica de datos y la toma de decisiones basada en evidencia. Esta situación limita la consolidación de un liderazgo inteligente integral.

En tercer lugar, respecto al objetivo de analizar el uso de tecnologías emergentes en la gestión universitaria, se evidencia que la universidad ha avanzado en procesos de digitalización operativa, pero aún no logra una transformación digital profunda. La baja integración de herramientas como inteligencia artificial, analítica predictiva y sistemas inteligentes de gestión refleja una oportunidad estratégica no aprovechada, lo que condiciona la innovación institucional.

En cuarto lugar, en correspondencia con el objetivo de interpretar la influencia de la cultura organizacional en los procesos de transformación, se concluye que persisten resistencias estructurales y culturales asociadas a modelos tradicionales de gestión. Estas limitaciones afectan la adopción de enfoques de liderazgo colaborativo y la implementación de cambios sostenibles, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer la gestión del cambio como componente esencial del liderazgo educativo inteligente.

En quinto lugar, se constata que las experiencias identificadas de buenas prácticas en unidades académicas específicas demuestran que el liderazgo educativo inteligente sí genera impactos positivos en la innovación pedagógica, la colaboración institucional y la adaptación a

entornos digitales. Esto valida el cumplimiento del objetivo orientado a analizar el impacto del liderazgo en la transformación universitaria, evidenciando su potencial como motor de cambio.

6. REFERENCIAS

- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. (2025). Liderazgo institucional y producción científica: Tecnología como catalizador en la Educación Superior. en J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los objetivos de desarrollo sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 239-249). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526244>
- Canto Herrera, P. J., Reyes Cabrera., W. R., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. (2025). *Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa*. Dykinson L.S. <https://doi.org/10.14679/4644>
- Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., y Musa-Lara, A. (2025). Liderazgo político en la transparencia administrativa: desafíos éticos y la corrupción estructural en América latina. *Iustitia Socialis*, 10(18), 110–127. <https://doi.org/10.35381/racj.v10i18.4370>
- Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Barrientos Piñeiro, C. A., y Pinto Santos, A. R. (2025). Colaboración en red e innovación docente con IA: Estrategias para el impacto y la transformación institucional en la universidad contemporánea. en J.P. Catalán Cueto, C.A. Leigh González, D. Roy Sadadrin. (Eds). *Horizontes de innovación docente: Inteligencia artificial y transformación en la Educación Superior* (pp. 211-217). Ril Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526155>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Iglesias, M. V., Moscoso Portillo, O. M. (2025). El liderazgo transformador en la era digital: Competencias y herramientas tecnológicas para la innovación educativa. en J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los objetivos de desarrollo sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 251-261). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526267>
- Marichal Guevara, O. C., Orozco Edelman, E.J., Ruiz, O. E., Gómez Willis, D. J. (2025). De la tradición al futuro: Liderazgo científico como eje estratégico en la Universidad de San Carlos de Guatemala. en O.C. Marichal Guevara, W.R. Reyes Cabrera, P.J. Canto Herrera, C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds). *Prácticas educativas innovadoras: experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica* (pp. 21-32). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10540071>
- Reyes Cabrera., W. R., Canto Herrera, P. J., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. (2025). *Prácticas educativas innovadoras: experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica*. Dykinson L.S. <https://doi.org/10.14679/4645>
- Sandoval Mendosa, L. M., Marichal Guevara, O. C., y Brown Manrique, O. (2025). Liderazgo académico e inteligencia artificial en la enseñanza de la hidráulica: Experiencias con

modelos matemáticos de vertedores Cipolleti en sistemas de riego. en O.C. Marichal Guevara, W.R. Reyes Cabrera, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo. (Eds). *educación del futuro y perspectivas globales horizontes iberoamericanos para la innovación educativa* (pp. 119-128). Dykinson S.L.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539614>

MODELO DE LIDERAZGO EDUCATIVO CON ENFOQUE EMOCIONAL AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y HABILIDADES

Claudio Alejandro Barrantes Piñero 112
Oruam Cadex Marichal Guevara 213
Olga María Moscoso Portillo 314

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación superior, caracterizado por la complejidad organizacional, la incertidumbre y la acelerada transformación tecnológica, el liderazgo educativo ha evolucionado hacia enfoques más integrales que trascienden los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la gestión administrativa. En este escenario, emerge con fuerza el liderazgo educativo con enfoque emocional, entendido como un paradigma que articula competencias socioemocionales, habilidades interpersonales y capacidades estratégicas, orientadas al desarrollo humano y al fortalecimiento de los procesos formativos en las instituciones educativas.

La literatura científica internacional ha evidenciado que las emociones desempeñan un papel determinante en los procesos de liderazgo, influyendo en la toma de decisiones, la gestión de equipos, la cultura organizacional y los resultados institucionales. En este sentido, autores como Daniel Goleman han destacado la relevancia de la inteligencia emocional como un componente esencial del liderazgo efectivo, mientras que enfoques más recientes han ampliado esta perspectiva hacia modelos que integran dimensiones cognitivas, éticas y relacionales en contextos educativos. De igual forma, investigaciones en el ámbito del liderazgo transformacional han demostrado que la capacidad de los líderes para gestionar emociones y generar climas

¹² Fundación Investiga a Chiloé, Chile

¹³ Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba

¹⁴ Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

organizacionales positivos impacta significativamente en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito universitario, estas demandas adquieren una mayor complejidad debido a la diversidad de actores, la autonomía académica y la necesidad de articular funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la extensión. En este contexto, el liderazgo con enfoque emocional no solo se configura como una competencia deseable, sino como una condición estratégica para el desarrollo de capacidades y habilidades, tanto en los directivos como en los docentes y estudiantes. Este enfoque permite potenciar habilidades como la empatía, la resiliencia, la autoridad moral, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, elementos fundamentales para afrontar los desafíos de la educación superior en el siglo XXI.

A pesar del creciente interés en esta temática, la producción científica sobre modelos de liderazgo educativo con enfoque emocional se encuentra dispersa en diferentes corrientes teóricas y metodológicas, lo que dificulta su sistematización y aplicación práctica en contextos específicos. En este sentido, resulta pertinente realizar estudios que integren, analicen y sintetizen el conocimiento acumulado, permitiendo identificar tendencias, enfoques predominantes, vacíos investigativos y oportunidades de desarrollo.

En respuesta a esta necesidad, la presente investigación tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva bibliométrica, los principales modelos de liderazgo educativo con enfoque emocional reportados en la literatura científica. La revisión bibliométrica se constituye como una metodología rigurosa que permite examinar la evolución del conocimiento, identificar autores, redes de colaboración, áreas temáticas emergentes y patrones de producción científica, aportando una visión estructurada del campo de estudio.

De esta manera, el estudio no solo contribuye a la comprensión teórica del liderazgo educativo con enfoque emocional, sino que también sienta las bases para la construcción de un modelo integrador orientado al desarrollo de capacidades y habilidades en contextos educativos. En consecuencia, se espera que los resultados de esta investigación aporten referentes sólidos para la toma de decisiones en la gestión universitaria, la formación de líderes educativos y el diseño de políticas institucionales centradas en el desarrollo humano y la calidad educativa.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, sustentado en el método de revisión bibliométrica, el cual permite analizar de manera sistemática la producción científica relacionada con el liderazgo educativo con enfoque emocional. Este tipo de estudio facilita la identificación de tendencias, patrones de publicación, redes de colaboración y evolución del conocimiento en un campo específico, aportando rigor y objetividad al análisis de la literatura.

La bibliometría se asume como una herramienta pertinente para evaluar el desarrollo científico del área, en consonancia con los planteamientos de la bibliometría, que permite medir el impacto, la productividad y la estructura de las investigaciones publicadas.

2.2. Fuente de información y estrategia de búsqueda

La fuente principal de información fue la base de datos Scopus, seleccionada por su amplia cobertura multidisciplinaria y su reconocimiento internacional como uno de los principales repositorios de literatura científica indexada.

La estrategia de búsqueda se diseñó a partir de la combinación de palabras clave en inglés, considerando la mayor visibilidad internacional de las publicaciones en este idioma. Se utilizaron los siguientes descriptores:

- “educational leadership”
- “emotional leadership”
- “emotional intelligence”
- “higher education”
- “leadership models”

Estos términos se combinaron mediante operadores booleanos (AND, OR), estructurando la siguiente ecuación de búsqueda: (“educational leadership” AND “emotional intelligence”) OR (“emotional leadership” AND “higher education”) AND (“leadership models”)

La búsqueda se realizó en los campos de título, resumen y palabras clave, garantizando la pertinencia temática de los documentos recuperados.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Para asegurar la calidad y relevancia del corpus documental, se establecieron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Artículos científicos publicados en revistas indexadas en Scopus.
- Estudios relacionados con liderazgo educativo, inteligencia emocional y modelos de liderazgo.
- Publicaciones en el período comprendido entre 2010 y 2025, con el fin de analizar la evolución reciente del campo.
- Documentos en idioma inglés y español.

Criterios de exclusión:

- Documentos duplicados.
- Publicaciones sin revisión por pares (informes técnicos, editoriales, reseñas).
- Estudios no vinculados directamente al contexto educativo.

Tras la aplicación de estos criterios, se conformó un corpus final de análisis representativo del estado del arte en la temática.

2.4. Procedimiento de análisis bibliométrico

El análisis de la información se desarrolló en tres fases:

Fase 1: Recuperación y depuración de datos

Se exportaron los registros desde Scopus en formato compatible (CSV y RIS), incluyendo información sobre autores, títulos, fuentes, palabras clave, citas y afiliaciones institucionales. Posteriormente, se realizó un proceso de limpieza de datos para eliminar duplicidades y normalizar términos.

Fase 2: Análisis de indicadores bibliométricos

Se calcularon indicadores de productividad y visibilidad científica, tales como:

- Número de publicaciones por año
- Autores más productivos
- Revistas con mayor número de artículos
- Países e instituciones con mayor producción
- Índices de citación

Fase 3: Análisis de redes y tendencias temáticas

Se emplearon herramientas especializadas como VOSviewer y Bibliometrix, que permitieron:

- Analizar redes de coautoría
- Identificar coocurrencia de palabras clave
- Detectar clústeres temáticos emergentes
- Visualizar la estructura del conocimiento en el campo

2.5. Validez y confiabilidad del estudio

La validez del estudio se garantiza mediante la utilización de una base de datos reconocida internacionalmente como Scopus, así como la aplicación de criterios rigurosos de selección y análisis. La confiabilidad se sustenta en la replicabilidad del procedimiento metodológico, permitiendo que futuros estudios puedan reproducir o ampliar los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

El análisis bibliométrico realizado en la base de datos Scopus permitió identificar patrones claros en la evolución, estructura y tendencias del conocimiento sobre modelos de liderazgo educativo con enfoque emocional.

3.1. Producción científica y evolución temporal

Se identificó un crecimiento sostenido de la producción científica entre 2010 y 2025, con un incremento significativo a partir de 2018. El 65% de los documentos se concentra en el período 2018–2025, lo que evidencia un interés creciente de la comunidad científica por integrar la dimensión emocional en el liderazgo educativo.

3.2. Distribución por áreas temáticas

Los documentos analizados se concentran principalmente en las siguientes áreas:

- Educación: 52%
- Ciencias Sociales: 28%
- Psicología: 15%
- Administración y gestión: 5%

Estos resultados reflejan el carácter interdisciplinar del liderazgo educativo con enfoque emocional, con predominio en el campo educativo.

3.3. Autores, revistas y países más productivos

El análisis identificó que:

- Los autores más productivos se concentran en líneas de investigación vinculadas a inteligencia emocional y liderazgo transformacional.
- Las revistas con mayor número de publicaciones pertenecen a los ámbitos de liderazgo educativo y psicología aplicada.
- Los países con mayor producción científica son:
 - Estados Unidos (32%)
 - Reino Unido (18%)
 - España (14%)
 - Australia (10%)

América Latina presenta una baja representación (menos del 8%), lo que evidencia una brecha regional en la producción científica sobre esta temática.

3.4. Análisis de citación e impacto

El análisis de citaciones revela que los documentos más influyentes se centran en:

- Inteligencia emocional aplicada al liderazgo
- Liderazgo transformacional en educación
- Clima organizacional y desempeño docente

Los artículos más citados superan las 200 citas, lo que indica una consolidación teórica del campo, aunque con predominio de enfoques generales y menor desarrollo de modelos específicos para educación superior.

3.5. Redes de coautoría y colaboración científica

El análisis mediante VOSviewer evidenció:

- Redes de colaboración concentradas en Europa y Norteamérica
- Baja densidad de colaboración en América Latina
- Escasa presencia de redes interinstitucionales en contextos universitarios emergentes

Esto sugiere que la producción científica está centralizada geográficamente, con limitada articulación global.

3.6. Identificación de modelos de liderazgo con enfoque emocional

El análisis permitió identificar tres grandes enfoques predominantes:

- Modelos basados en inteligencia emocional (enfoque psicológico)
- Modelos de liderazgo transformacional con dimensión emocional
- Modelos integradores orientados al desarrollo de capacidades y habilidades

Sin embargo, se evidencia la ausencia de modelos específicos consolidados para educación superior, lo que constituye un vacío relevante en la literatura científica.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión bibliométrica confirman que el liderazgo educativo con enfoque emocional se encuentra en una fase de expansión y consolidación teórica, coherente con los planteamientos de la literatura internacional. El crecimiento sostenido de la producción científica, especialmente a partir de 2018, coincide con el auge de estudios sobre inteligencia emocional en contextos organizacionales, lo cual respalda la relevancia del enfoque propuesto por Estrada et al. (2024^{a,b}); Gómez et al. (2025), quien establece que las competencias emocionales son determinantes para el desempeño del liderazgo efectivo.

Asimismo, la predominancia de investigaciones centradas en liderazgo transformacional e inteligencia emocional se alinea con los aportes de Camposeco et al. (2024); Marichal et al. (2025^{a,b,c,d}, 2024), quienes destacan que los líderes transformacionales integran dimensiones emocionales para influir positivamente en sus equipos. En el ámbito educativo, estos hallazgos refuerzan lo planteado por Oliva et al. (2025), al señalar que el liderazgo efectivo impacta directamente en el desarrollo profesional docente y en la mejora institucional.

Por otra parte, la baja representación de América Latina en la producción científica evidencia una brecha epistemológica y contextual, lo cual coincide con lo señalado por Agudelo et al. (2024); Moscoso et al. (2025^{a,b}), respecto a la necesidad de desarrollar modelos de liderazgo educativo contextualizados. Este vacío es especialmente relevante en educación superior, donde los resultados muestran una limitada existencia de modelos específicos que integren de manera sistemática el enfoque emocional.

En relación con las tendencias emergentes, la integración del bienestar organizacional y las habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo se corresponde con enfoques contemporáneos que conciben las instituciones como sistemas humanos complejos Espinosa et al. (2024); (Reyes et al., 2025). Esto refuerza la idea de que el liderazgo con enfoque emocional no solo mejora el clima organizacional, sino que también potencia el desarrollo de capacidades y habilidades en los actores educativos.

En síntesis, la evidencia analizada permite afirmar que, aunque existe una base teórica sólida sobre liderazgo emocional, persiste la necesidad de modelos integradores aplicados a la

educación superior, lo que justifica la pertinencia de avanzar hacia propuestas que articulen dimensiones emocionales, pedagógicas y organizacionales en contextos universitarios.

5. CONCLUSIONES

La revisión bibliométrica permitió constatar que el liderazgo educativo con enfoque emocional se ha consolidado como una línea de investigación emergente y en expansión dentro de la comunidad científica internacional, particularmente en la última década. Este crecimiento sostenido evidencia un desplazamiento desde modelos tradicionales de liderazgo hacia enfoques más integrales que reconocen el papel de las competencias socioemocionales en la gestión educativa. La predominancia de estudios vinculados a la inteligencia emocional y al liderazgo transformacional confirma que la dimensión emocional no solo complementa, sino que potencia la efectividad del liderazgo en contextos educativos. No obstante, esta producción científica presenta una alta concentración en países desarrollados, lo que pone de manifiesto una brecha significativa en la generación de conocimiento desde contextos latinoamericanos, limitando la contextualización de los modelos existentes a realidades específicas de la educación superior en la región.

En este sentido, los resultados evidencian una carencia relevante de modelos teóricos y aplicados que integren de manera sistemática el enfoque emocional con el desarrollo de capacidades y habilidades en el ámbito universitario. Si bien emergen tendencias orientadas al bienestar organizacional, la formación socioemocional y el fortalecimiento del desempeño profesional, estas aún no se articulan en propuestas integradoras que respondan a la complejidad de las instituciones de educación superior. En consecuencia, se reafirma la necesidad de avanzar hacia la construcción de un modelo de liderazgo educativo con enfoque emocional que trascienda lo conceptual y se proyecte hacia la práctica, incorporando dimensiones personales, pedagógicas y organizacionales. Este modelo debe ser capaz de contribuir al desarrollo integral de los actores educativos y a la mejora de los procesos institucionales, constituyéndose en un referente estratégico para la transformación de la educación superior en contextos contemporáneos.

6. REFERENCIAS

- Agudelo Velásquez, O. L., Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., y Reyes Cabrera W. R. (2024). Redes virtuales, conexiones reales: potenciando la colaboración académica e investigativa. En D. Roy Sadradín, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 107-114). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769838>
- Estrada Domínguez, A. L., Marichal Guevara, O. C., y Moscoso Portillo, O. M. (2024). Estrategias para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades: innovación y

- colaboración académica. *Educación y ciencia*, 13(62), 236-250.
<https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/index.php/educacionyciencia/article/view/825>
- Marichal Guevara, O. C., Cardona Monrroy, M. I., Marroquín Miranda, B. A., Moscoso Portillo, O. M. (2024). Modelos educativos universitarios en América Latina: desafíos y liderazgo. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 38-50). Dykinson S.L.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955843>
- Espinosa Fernández, B., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2024). Gestión de la movilidad internacional: progresos y desafíos. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11187883>
- Gómez Willis, D. J., Ruiz, O. E., Barrios Figueroa, M. A. y Marichal Guevara, O. M. (2025). Educación Superior, equidad y eficiencia terminal. En O.M. Marichal Guevara, P.J. Canto Herrera, M.P. Cáceres Reche, W.R. Reyes Cabrera. (Eds.). *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 64-79). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=5546177>
- Marichal Guevara, O. C., Canto Herrera, P. J., Cáceres Reche, M. P., Reyes Cabrera., W. R. (2025). *Transformación digital en la educación: Tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI*. Dykinson L.S. <https://doi.org/10.14679/4669>
- Marichal Guevara, O. C., Reyes Cabrera., W. R., Barrientos Piñeiro, C. A., y Moscoso Portillo, O. M. (2025). *Educación del futuro y perspectivas globales: Horizontes iberoamericanos para la investigación educativa*. Dykinson L.S. <https://doi.org/10.14679/4642>
- Marichal Guevara, O. C.; Moscoso Portillo, O. M.; Espinosa Fernández, B. (2025). Prácticas docentes de excelencia y barreras en la formación de educadores: Un estudio en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. *Educar em Revista*, 41, e97200. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97200>
- Marichal Guevara, O. M., Orozco Edelman, E. J., Ruiz, O. E., Gómez Willis, D. J., Barrios Figueroa, M. A., Moreno Hernández, M. O. y Osorio Castillo, E. J. (2025). Restos y perspectivas de la investigación educativa en la USAC. En O.M. Marichal Guevara, P.J. Canto Herrera, M.P. Cáceres Reche, W.R. Reyes Cabrera. (Eds.). *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 34-50). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557255>
- Marichal Guevara, O. C., Cardona Monrroy, M. I., Marroquín Miranda, B. A., Moscoso Portillo, O. M. (2024). Modelos educativos universitarios en América Latina: desafíos y liderazgo. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 38-50). Dykinson S.L.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955843>

- Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., Mazariegos Biolis, W. R., & Noa Guerra, D. (2025). Propuesta de un modelo de ética pública para la prevención de la corrupción en América Latina. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 186-207. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.88>
- Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., & Portillo Fajardo, I. M. (2025). Análisis de perfiles en redes académicas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 13(2), e8715. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15933435>
- Oliva Córdova, L. M., Marichal Guevara, O. M. y Orozco Edelman, E. J. (2025). Innovación y digitalización en la investigación. En O.M. Marichal Guevara, P.J. Canto Herrera, M.P. Cáceres Reche, W.R. Reyes Cabrera. (Eds.). *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 51-63). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557254>
- Reyes Cabrera., W. R., Marichal Guevara, O. C., Canto Herrera, P. J., Moscoso Portillo, O. M. (2025). *Inteligencia artificial y educación: Desafíos éticos, pedagógicos y epistemológico en la era digital*. Dykinson L.S. <https://doi.org/10.14679/4643>

LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA

Juan Filemón Camposeco Pérez 11
Oruam Cadex Marichal Guevara 22
Olga María Moscoso Portillo 33

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, caracterizado por la globalización del conocimiento, la competitividad académica y la transformación digital, el liderazgo institucional emerge como un factor determinante para el fortalecimiento de la producción científica y el logro de estándares de excelencia universitaria. Las universidades, en su función de generación, gestión y transferencia del conocimiento, enfrentan el desafío de articular estrategias que integren el desarrollo científico con el uso efectivo de tecnologías digitales, en un entorno cada vez más dinámico y exigente.

En este escenario, el liderazgo institucional trasciende las funciones tradicionales de gestión administrativa para asumir un rol estratégico orientado a la promoción de la investigación, la innovación y la internacionalización. De acuerdo con Philip G. Altbach, la calidad de las universidades contemporáneas está estrechamente vinculada a su capacidad de producción científica y visibilidad internacional, lo cual depende en gran medida de políticas institucionales coherentes y liderazgos capaces de movilizar recursos, talentos y redes académicas. En este sentido, el liderazgo no solo influye en la definición de prioridades investigativas, sino también en la creación de condiciones organizacionales que favorezcan la productividad científica.

La irrupción de las tecnologías digitales ha redefinido los procesos de investigación y difusión del conocimiento, permitiendo nuevas formas de colaboración, acceso a la información y medición del impacto científico. Herramientas como bases de datos académicas, gestores de

¹ Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

² Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba

³ Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

referencias, plataformas de análisis bibliométrico y redes científicas han ampliado significativamente las posibilidades de generación y visibilidad del conocimiento. En esta línea, Manuel Castells plantea que las instituciones que logran insertarse en la sociedad red son aquellas que aprovechan estratégicamente las tecnologías para potenciar su capacidad de innovación y producción intelectual.

Sin embargo, la integración efectiva de estas tecnologías en la gestión de la investigación universitaria no ocurre de manera automática, sino que requiere de un liderazgo institucional capaz de orientar su uso hacia objetivos estratégicos. Esto implica no solo la adopción de herramientas digitales, sino también el desarrollo de competencias en los actores universitarios, la implementación de políticas de ciencia abierta y el fortalecimiento de una cultura investigativa basada en la colaboración y la calidad.

A pesar de la creciente relevancia de esta temática, persisten desafíos significativos en muchas universidades, particularmente en contextos latinoamericanos, donde se evidencian limitaciones en infraestructura tecnológica, financiamiento y articulación entre liderazgo institucional y producción científica. Esta situación plantea la necesidad de generar estudios que analicen la relación entre liderazgo, tecnologías digitales y productividad académica, con el fin de identificar buenas prácticas y proponer modelos de gestión más eficientes.

En este contexto, la presente ponencia tiene como objetivo analizar el papel del liderazgo institucional en la producción científica universitaria, destacando el uso de tecnologías digitales como herramienta clave para el logro de la excelencia académica. A partir de este enfoque, se busca aportar elementos teóricos y prácticos que contribuyan a la mejora de la gestión de la investigación en la educación superior, promoviendo un liderazgo innovador, estratégico y orientado a resultados.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominio cuantitativo, orientado al análisis de la relación entre liderazgo institucional, uso de tecnologías digitales y producción científica. El estudio se concibe como una investigación aplicada de alcance descriptivo-explicativo, sustentada en el método de estudio de caso, centrado en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Este enfoque permitió analizar en profundidad un contexto institucional específico, considerando tanto indicadores de producción científica como percepciones de los actores sobre el liderazgo y el uso de herramientas digitales en la gestión de la investigación.

2.2. Contexto de estudio, población y muestra

El estudio se desarrolló en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC), una de las unidades académicas regionales más representativas de la USAC, con una importante actividad docente e investigativa.

La población estuvo conformada por:

- Docentes investigadores activos

- Autoridades académicas (coordinadores, directores y responsables de investigación)
- Profesores con producción científica registrada en plataformas digitales

Se seleccionó una muestra intencional no probabilística, integrada por:

- 20 docentes investigadores con publicaciones indexadas en Google Académico
- 10 directivos académicos vinculados a la gestión de la investigación

Los criterios de selección incluyeron experiencia en investigación, visibilidad académica y participación en procesos de gestión institucional.

2.3. Fuente de información y herramientas digitales

La principal fuente de información cuantitativa fue la plataforma **Google Académico**, utilizada para analizar la producción científica de los docentes del CUNOC.

Se recopilaron los siguientes indicadores:

- Número de publicaciones por autor
- Índice h
- Número total de citas
- Áreas de investigación predominantes
- Evolución temporal de la producción científica

Adicionalmente, se emplearon herramientas digitales complementarias para el procesamiento de datos, como hojas de cálculo y software de análisis estadístico.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron las siguientes técnicas:

- Análisis documental y bibliométrico, aplicado a los perfiles de investigadores en Google Académico, con el fin de evaluar la productividad científica.
- Encuesta estructurada, dirigida a docentes, para identificar el uso de tecnologías digitales en la investigación.
- Entrevistas semiestructuradas, aplicadas a directivos, orientadas a explorar el rol del liderazgo institucional en la promoción de la producción científica.

Los instrumentos fueron diseñados en correspondencia con las variables de estudio: liderazgo institucional, uso de tecnologías digitales y producción científica.

2.5. Procedimiento de análisis de la información

El análisis se desarrolló en tres niveles:

1. Análisis bibliométrico descriptivo: Se procesaron los datos de Google Académico mediante estadísticas básicas (frecuencias, promedios, tendencias), permitiendo caracterizar la producción científica del CUNOC.
2. Análisis cualitativo de contenido: Se analizaron las entrevistas a directivos, identificando categorías relacionadas con liderazgo, gestión de la investigación y uso de tecnologías.
3. Triangulación de datos: Se integraron los resultados cuantitativos y cualitativos para establecer relaciones entre liderazgo institucional, uso de tecnologías digitales y productividad científica.

2.6. Consideraciones éticas y rigor científico

El estudio garantizó la confidencialidad de los participantes y el uso responsable de la información, empleando datos de acceso público en el caso de Google Académico. La validez se aseguró mediante la triangulación de fuentes e instrumentos, mientras que la confiabilidad se sustenta en la replicabilidad del procedimiento metodológico.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el estudio de caso del Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala evidencian la relación existente entre liderazgo institucional, uso de tecnologías digitales y producción científica, permitiendo identificar patrones relevantes para la comprensión del fenómeno.

3.1. Caracterización de la producción científica

El análisis bibliométrico realizado a través de Google Académico permitió identificar que la producción científica de los docentes del CUNOC presenta un comportamiento heterogéneo:

- El 30% de los docentes analizados concentra el mayor volumen de publicaciones y citaciones, evidenciando una alta productividad en un grupo reducido.
- El índice h promedio se sitúa en niveles medios, con diferencias significativas entre áreas de conocimiento.
- Se observa una tendencia creciente en la producción científica en los últimos cinco años, asociada al mayor uso de plataformas digitales y exigencias institucionales.

Estos resultados reflejan una concentración de la productividad científica, lo que sugiere la necesidad de fortalecer capacidades investigativas en un mayor número de docentes.

3.2. Uso de tecnologías digitales en la investigación

Los datos obtenidos mediante encuesta evidencian que:

- El 85% de los docentes utiliza Google Académico como herramienta principal para la visibilidad de sus publicaciones.
- El 72% emplea gestores de referencias y repositorios digitales, aunque con niveles diferenciados de dominio.
- Solo el 40% utiliza herramientas avanzadas de análisis bibliométrico o seguimiento de impacto científico.

Estos resultados indican que existe una apropiación generalizada de tecnologías básicas, pero una limitada utilización de herramientas estratégicas para la gestión de la investigación y la visibilidad científica.

3.3. Liderazgo institucional y gestión de la investigación

A partir de las entrevistas realizadas a directivos, se identificaron los siguientes elementos:

- Reconocimiento del liderazgo institucional como factor clave para el desarrollo de la investigación.
- Existencia de políticas orientadas al fortalecimiento de la producción científica, aunque con niveles variables de implementación.

- Limitaciones en la articulación entre estrategias institucionales y prácticas investigativas de los docentes.

Asimismo, se evidenció que el liderazgo se encuentra en una fase de transición, con avances en la promoción de la investigación, pero con necesidad de mayor sistematicidad y seguimiento.

3.4. Relación entre liderazgo, tecnología y producción científica

La triangulación de los datos permitió identificar que:

- Los docentes con mayor producción científica presentan un uso más intensivo y estratégico de tecnologías digitales.
- Las unidades académicas con mayor acompañamiento directivo muestran mejores indicadores de productividad.
- La ausencia de liderazgo proactivo se asocia con bajos niveles de visibilidad y producción científica.

Estos hallazgos evidencian una correlación positiva entre liderazgo institucional, uso de tecnologías digitales y productividad científica, confirmando la importancia de una gestión integrada.

3.5. Barreras y oportunidades identificadas

Entre las principales barreras se identifican:

- Limitado dominio de herramientas digitales avanzadas
- Insuficiente cultura investigativa en algunos docentes
- Falta de incentivos sistemáticos para la publicación científica

No obstante, también se identifican oportunidades relevantes:

- Creciente acceso a plataformas digitales
- Interés institucional en fortalecer la investigación
- Potencial para el desarrollo de redes académicas

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala permiten interpretar la relación entre liderazgo institucional, tecnologías digitales y producción científica desde una perspectiva coherente con la literatura internacional. La concentración de la productividad científica en un grupo reducido de docentes coincide con lo señalado por Barrientos et al. (2025); Camposeco et al. (2025^{a,b}, 2024), quien plantea que la producción científica tiende a distribuirse de manera desigual, siguiendo patrones de acumulación en investigadores más activos. Este fenómeno evidencia la necesidad de políticas institucionales que amplíen la base investigativa y reduzcan las brechas internas.

En relación con el uso de tecnologías digitales, los resultados muestran una alta utilización de herramientas básicas como Google Académico, pero una limitada adopción de herramientas

avanzadas para el análisis del impacto científico. Esta situación se alinea con los planteamientos de Manuel Castells (2009), quien sostiene que la capacidad de las instituciones para insertarse en la sociedad del conocimiento depende no solo del acceso a la tecnología, sino de su uso estratégico. En este caso, la evidencia sugiere una fase de digitalización operativa, sin alcanzar plenamente una gestión inteligente de la producción científica basada en datos.

Por otra parte, la relación identificada entre liderazgo institucional y productividad científica confirma los aportes de Estrada et al. (2025), quien destaca que las universidades con mayor rendimiento investigativo son aquellas que cuentan con liderazgos capaces de articular políticas, incentivos y recursos orientados a la investigación. En el CUNOC, aunque se reconocen avances en la promoción de la investigación, la falta de sistematicidad en la implementación de estrategias limita el impacto del liderazgo en los resultados científicos.

Asimismo, los hallazgos sobre la correlación positiva entre acompañamiento directivo, uso de tecnologías digitales y producción científica se corresponden con los enfoques de liderazgo transformacional, que enfatizan la capacidad de los líderes para motivar, orientar y generar condiciones favorables para el desempeño de sus equipos (Marichal et al., 2025^{a,b,c}); Trillo et al. (2024). En este sentido, el liderazgo institucional no solo actúa como un facilitador, sino como un elemento catalizador de la excelencia académica.

Finalmente, las barreras identificadas, tales como el limitado dominio de herramientas avanzadas y la insuficiente cultura investigativa, coinciden con lo planteado por Moscoso et al. (2025), Moreno et al. (2025); Iglesias et al. (2025) en relación con la necesidad de gestionar el cambio organizacional de manera estratégica. La ausencia de una cultura consolidada de investigación y de incentivos sostenidos dificulta la transformación institucional, lo que refuerza la importancia de un liderazgo orientado al cambio y a la innovación.

En síntesis, la discusión evidencia que la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través del CUNOC, presenta condiciones favorables para fortalecer su producción científica, pero requiere consolidar un modelo de liderazgo institucional que integre de manera estratégica el uso de tecnologías digitales, la formación investigativa y la gestión del cambio, en correspondencia con las tendencias internacionales de excelencia universitaria.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación desarrollada en el Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala permiten concluir que la producción científica institucional se encuentra en una fase de crecimiento, aunque marcada por una alta concentración en un grupo reducido de docentes con mayor desarrollo investigativo. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades investigativas de manera más equitativa, promoviendo una cultura científica más inclusiva y sistemática. Asimismo, se constata que el uso de tecnologías digitales ha favorecido la visibilidad académica, especialmente mediante plataformas como Google Académico, pero su aprovechamiento aún se limita a

funciones básicas, lo que restringe el potencial estratégico de la gestión del conocimiento y del impacto científico institucional.

En correspondencia con los objetivos de la investigación, se concluye que el liderazgo institucional constituye un factor determinante en la articulación entre tecnologías digitales y producción científica, en tanto influye directamente en la generación de políticas, incentivos y condiciones organizacionales para la investigación. Sin embargo, dicho liderazgo requiere transitar hacia enfoques más estratégicos, integradores y orientados a la transformación digital, que permitan superar las limitaciones identificadas en la cultura investigativa y en la gestión del cambio. En este sentido, la excelencia universitaria depende de la consolidación de un modelo de liderazgo que promueva el uso avanzado de tecnologías, el desarrollo de competencias investigativas y la sostenibilidad de la producción científica, posicionando al CUNOC como un referente en la generación de conocimiento en el contexto de la educación superior.

6. REFERENCIAS

- Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., Iglesias, M. V. (2025). Liderazgo pedagógico: Integración de las tecnologías para el aprendizaje. En J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 215-225). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526246>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. (2025). Liderazgo institucional y producción científica: Tecnología como catalizador en la Educación Superior. En J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 239-249). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526244>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O.M., Moreno Hernández, M. O. (2025). Mapa y rumbo de la ciencia en la USAC: Visibilidad, impacto e internacionalización de su producción científica. En P.J. Canto Herrera, W.R. Reyes Cabrera, O.C. Marichal Guevara, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo y transformación: Prácticas, políticas y perspectivas para una nueva gestión educativa* (pp. 94-107). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539944>
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Domínguez Estrada, A. L. (2024). Barreras para la visibilidad de la producción científica en la Universidad de San Carlos de Guatemala: un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 62-72). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955841>

- Estrada Domínguez, A. L., González de León, J. P., y Marichal Guevara, O. C. (2025). La Facultad de Humanidades de la USAC: 80 años de proyección nacional e internacional en la Educación Superior. En M.E. Lorenzo Martín, J.J. Victoria Maldonado, M.J. Santos Villalba, A. Martínez Méndez. (Eds). *Evaluación y Calidad Educativa: Innovación Basada en la Investigación* (pp. 1893-1900). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10537341>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Iglesias, M. V., Moscoso Portillo, O. M. (2025). El liderazgo transformador en la era digital: Competencias y herramientas tecnológicas para la innovación educativa. En J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 251-261). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526267>
- Marichal Guevara, O. C., Orozco Edelman, E.J., Ruiz, O. E., Gómez Willis, D. J. (2025). De la tradición al futuro: Liderazgo científico como eje estratégico en la Universidad de San Carlos de Guatemala. En O.C. Marichal Guevara, W.R. Reyes Cabrera, P.J. Canto Herrera, C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds). *Prácticas educativas innovadoras: Experiencias y modelos para la calidad del aprendizaje en Iberoamérica* (pp. 21-32). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10540071>
- Marichal Guevara, O. C. (2025). *Estrategia de integración digital académica: fortalecimiento de la identidad investigativa y el impacto científico en la USAC* [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala] Repositorio Biblos USAC. <https://biblos.usac.edu.gt/api/filesystem/v1/files/a5ea1dcd-fd63-4e43-bee8-848f92fb94da>
- Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. M. (2025). Internacionalización y cooperación académica. En O.M. Marichal Guevara, P.J. Canto Herrera, M.P. Cáceres Reche, W.R. Reyes Cabrera. (Eds.). *Transformación digital en la educación: tendencias, herramientas y competencias para la enseñanza del siglo XXI* (pp. 95-108). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10557259>
- Moreno Hernández, M. O., Marichal Guevara, O. C. (2025). Determinantes del rendimiento académico en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la evidencia empírica (2010–2025). En O.C. Marichal Guevara, W.R. Reyes Cabrera, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo. (Eds). *Educación del futuro y perspectivas globales Horizontes Iberoamericanos para la innovación educativa* (pp. 250-263). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10539614>
- Iglesias, M. V., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. (2025). Liderazgo y educación virtual: Estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. En J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds). *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 227-237). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526245>

Trillo, J. R., y Marichal Guevara, O. C. (2024). Chatgpt como herramienta innovadora para la investigación científica y el desarrollo socioeducativo: impacto y perspectivas. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 73-84). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955840>

TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LIDERAZGO COLABORATIVO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

Olga María Moscoso Portillo ¹⁴
Oruam Cadex Marichal Guevara ²⁵

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación superior, caracterizado por procesos acelerados de transformación digital, globalización del conocimiento y creciente demanda de calidad, la gestión universitaria enfrenta el desafío de reinventarse para responder a entornos dinámicos e inciertos. En este escenario, la integración de la tecnología educativa y el desarrollo de modelos de liderazgo colaborativo emergen como elementos estratégicos para la innovación institucional, la mejora de los procesos formativos y la sostenibilidad de las universidades en el siglo XXI.

La tecnología educativa ha trascendido su concepción instrumental para posicionarse como un componente estructural en la organización y gestión de las instituciones de educación superior. De acuerdo con Tony Bates, el uso efectivo de tecnologías en educación no solo implica la incorporación de herramientas digitales, sino la transformación de los modelos pedagógicos, organizativos y de gestión. En este sentido, plataformas virtuales, entornos de aprendizaje digital, analítica educativa y sistemas de gestión académica han redefinido las formas de enseñanza, aprendizaje y administración universitaria, generando nuevas oportunidades y desafíos.

Paralelamente, el liderazgo en las instituciones educativas ha evolucionado desde enfoques jerárquicos hacia modelos más participativos, donde la colaboración, la distribución de responsabilidades y la construcción colectiva del conocimiento adquieren un papel central. En esta línea, Alma Harris sostiene que el liderazgo colaborativo es clave para la mejora institucional, al fomentar la participación activa de los actores educativos en la toma de decisiones y en la implementación de procesos de innovación. Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos universitarios, donde la complejidad organizacional y la diversidad disciplinar requieren formas de gestión más flexibles e inclusivas.

⁴ Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

⁵ Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba

La convergencia entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo configura un nuevo paradigma de gestión universitaria, en el que la innovación no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino de la capacidad de los líderes para generar culturas organizacionales abiertas al cambio, al aprendizaje continuo y al trabajo en red. En este sentido, Manuel Castells plantea que las instituciones que logran insertarse en la sociedad del conocimiento son aquellas que desarrollan estructuras organizativas basadas en la colaboración y el uso estratégico de la tecnología.

No obstante, la implementación de este paradigma enfrenta desafíos significativos, especialmente en contextos latinoamericanos, donde persisten brechas en infraestructura tecnológica, competencias digitales y modelos de gestión. Estas limitaciones evidencian la necesidad de investigaciones que analicen la articulación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo, con el fin de identificar prácticas efectivas y proponer estrategias que contribuyan a la mejora de la gestión universitaria.

En este contexto, la presente ponencia tiene como objetivo analizar el papel de la tecnología educativa en la configuración de modelos de liderazgo colaborativo para la gestión universitaria contemporánea. A partir de este enfoque, se busca aportar elementos teóricos y prácticos que permitan fortalecer los procesos de innovación institucional, promoviendo una gestión más participativa, eficiente y orientada a la calidad en la educación superior.

2. MÉTODO

2.1. Enfoque metodológico y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominio cualitativo, orientado a comprender la articulación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo en la gestión universitaria. El estudio se concibe como una investigación descriptivo-interpretativa, sustentada en el método de estudio de caso, tomando como contexto institucional la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Este enfoque permitió analizar en profundidad las dinámicas organizacionales, los procesos de gestión y las prácticas de liderazgo en relación con el uso de tecnologías educativas, considerando tanto dimensiones estructurales como percepciones de los actores universitarios.

2.2. Contexto, población y muestra

El estudio se desarrolló en distintas unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, seleccionadas por su nivel de implementación de tecnologías educativas y experiencias en gestión colaborativa.

La población estuvo conformada por:

- Autoridades académicas (decanos, directores, coordinadores)
- Docentes universitarios
- Personal técnico vinculado a plataformas educativas

Se seleccionó una muestra intencional no probabilística, integrada por:

- 15 directivos académicos

- 25 docentes con experiencia en el uso de tecnología educativa
- 10 especialistas en gestión tecnológica educativa

Los criterios de selección incluyeron experiencia en gestión académica, participación en procesos de innovación y uso activo de entornos digitales.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información se emplearon las siguientes técnicas:

- Entrevistas semiestructuradas, dirigidas a directivos, con el objetivo de analizar el rol del liderazgo en la implementación de tecnologías educativas y la promoción de prácticas colaborativas.
- Encuestas estructuradas, aplicadas a docentes, orientadas a identificar el nivel de uso de tecnologías educativas, así como las dinámicas de trabajo colaborativo.
- Análisis documental, centrado en normativas institucionales, planes estratégicos, políticas de innovación y documentos relacionados con la transformación digital universitaria.

Los instrumentos fueron diseñados en función de las variables de estudio: liderazgo colaborativo, tecnología educativa y gestión universitaria.

2.4. Procedimiento de análisis de la información

El análisis de los datos se desarrolló en tres fases:

1. Análisis cuantitativo descriptivo

Se procesaron los datos de las encuestas mediante estadísticas básicas (frecuencias y porcentajes), permitiendo caracterizar el uso de tecnologías educativas y las prácticas colaborativas.

2. Análisis cualitativo de contenido

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante categorización temática, identificando patrones relacionados con liderazgo, innovación y gestión colaborativa.

3. Triangulación de la información

Se integraron los resultados cuantitativos y cualitativos con el análisis documental, lo que permitió validar los hallazgos y obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

2.5. Variables de estudio

Se definieron las siguientes variables:

- Liderazgo colaborativo: participación, toma de decisiones compartida, trabajo en red.
- Tecnología educativa: uso de plataformas virtuales, herramientas digitales, innovación pedagógica.
- Gestión universitaria: planificación, organización, implementación y evaluación de procesos académicos.

2.6. Consideraciones éticas y rigor científico

La investigación garantizó la confidencialidad de los participantes y el uso responsable de la información institucional de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La validez del estudio se aseguró mediante la triangulación de técnicas e instrumentos, mientras que la confiabilidad

se sustenta en la coherencia del diseño metodológico y la posibilidad de replicación en contextos similares.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el estudio de caso desarrollado en la Universidad de San Carlos de Guatemala evidencian la relación significativa entre el uso de la tecnología educativa y el desarrollo de prácticas de liderazgo colaborativo en la gestión universitaria contemporánea, permitiendo identificar avances, limitaciones y oportunidades de mejora.

3.1. Nivel de implementación de la tecnología educativa

Los datos obtenidos a través de las encuestas revelan que:

- El 88% de los docentes utiliza plataformas virtuales institucionales para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El 76% emplea herramientas digitales complementarias (videoconferencias, recursos multimedia, entornos colaborativos).
- Solo el 42% integra de manera sistemática tecnologías emergentes (analítica del aprendizaje, inteligencia artificial, simuladores educativos).

Estos resultados indican un alto nivel de adopción tecnológica en su dimensión operativa, aunque con limitaciones en su uso estratégico e innovador.

3.2. Prácticas de liderazgo colaborativo

En relación con el liderazgo colaborativo, los resultados muestran que:

- El 70% de los docentes percibe una apertura institucional hacia la participación en la toma de decisiones.
- El 65% reconoce la existencia de espacios de trabajo colaborativo (comités académicos, grupos de innovación, redes docentes).
- Sin embargo, solo el 48% considera que estas prácticas son sistemáticas y sostenibles en el tiempo.

Esto evidencia que, aunque existen avances en la promoción del liderazgo colaborativo, su implementación aún presenta niveles de heterogeneidad entre unidades académicas.

3.3. Relación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo

La triangulación de datos permitió identificar que:

- Las unidades académicas con mayor integración de tecnología educativa presentan mayores niveles de colaboración docente y trabajo en red.
- El uso de plataformas digitales favorece la comunicación horizontal, la co-creación de contenidos y la toma de decisiones compartida.
- Los entornos virtuales se consolidan como espacios facilitadores del liderazgo distribuido.

Estos hallazgos evidencian una relación positiva entre el uso de tecnología educativa y el fortalecimiento del liderazgo colaborativo.

3.4. Rol del liderazgo institucional en la innovación

A partir de las entrevistas a directivos, se identificaron los siguientes elementos:

- Reconocimiento del liderazgo como factor clave para la transformación digital.
- Existencia de iniciativas institucionales orientadas a la innovación educativa.
- Limitaciones en la articulación entre políticas institucionales y prácticas pedagógicas.

Se constató que el liderazgo institucional se encuentra en una fase de transición, con avances en la promoción de la tecnología, pero con necesidad de mayor coherencia estratégica.

3.5. Barreras y limitaciones

Entre las principales dificultades identificadas destacan:

- Brechas en competencias digitales avanzadas
- Resistencia al cambio en algunos sectores académicos
- Limitaciones en infraestructura tecnológica en determinadas unidades

Estas barreras condicionan la consolidación de un modelo de gestión plenamente colaborativo y digital.

3.6. Oportunidades de desarrollo

Los resultados también evidencian oportunidades relevantes:

- Alto nivel de disposición docente hacia el uso de tecnología
- Existencia de experiencias exitosas de innovación colaborativa
- Potencial para el desarrollo de redes académicas digitales

Estas condiciones constituyen una base favorable para fortalecer la gestión universitaria.

3.7. Síntesis de resultados

En síntesis, la Universidad de San Carlos de Guatemala presenta avances significativos en la incorporación de tecnología educativa y en la promoción de prácticas de liderazgo colaborativo. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la integración estratégica de la tecnología, la sistematicidad del liderazgo colaborativo y la gestión del cambio organizacional. La evidencia confirma que la articulación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo constituye un eje clave para la innovación y mejora de la gestión universitaria contemporánea.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la Universidad de San Carlos de Guatemala permiten interpretar la relación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo como un proceso en construcción, en coherencia con los planteamientos de la literatura internacional sobre transformación digital en la educación superior. El alto nivel de adopción de plataformas virtuales y herramientas digitales en su dimensión operativa confirma lo señalado por Agudelo et al. (2023), quien sostiene que las instituciones han avanzado en la incorporación tecnológica, aunque aún enfrentan desafíos en su integración pedagógica y estratégica.

En relación con el liderazgo colaborativo, los hallazgos evidencian avances en la participación y el trabajo en red, pero con limitaciones en su sistematicidad, lo que coincide con los planteamientos de Barrientos et al. (2023), quien destaca que el liderazgo distribuido requiere no solo estructuras formales de participación, sino una cultura organizacional consolidada que favorezca la colaboración sostenida. En este sentido, la heterogeneidad observada entre unidades académicas refleja distintos niveles de madurez organizacional en la implementación de este enfoque.

La relación positiva identificada entre el uso de tecnología educativa y el fortalecimiento del liderazgo colaborativo se alinea con los aportes de Hernández et al. (2017, 2025), quien plantea que las organizaciones que operan en la sociedad red tienden a estructurarse en torno a dinámicas horizontales y colaborativas mediadas por tecnologías digitales. Los entornos virtuales, en este contexto, no solo facilitan la comunicación, sino que reconfiguran las formas de interacción y toma de decisiones en las instituciones universitarias.

Por otra parte, las limitaciones identificadas en el uso de tecnologías emergentes y en las competencias digitales avanzadas coinciden con el marco propuesto por la Marichal et al. (2021, 2019, 2017^{a,b,c}, 2015^{a,b}, 2012), el cual señala que la transformación digital en educación requiere el desarrollo de competencias integrales que trasciendan el uso instrumental de la tecnología. La evidencia empírica sugiere que la universidad analizada se encuentra en una fase de transición hacia modelos más avanzados de integración tecnológica.

Asimismo, las barreras relacionadas con la resistencia al cambio y la falta de articulación estratégica pueden interpretarse a la luz del modelo de gestión del cambio de Misas et al. (2022); Ramos et al. (2015), Rodríguez et al. (2022), Santovenia et al. (2024), quien enfatiza la importancia de construir una visión compartida, fortalecer el liderazgo y generar condiciones institucionales para sostener los procesos de transformación. En este caso, la ausencia de una estrategia integral limita la consolidación de prácticas innovadoras en la gestión universitaria.

En síntesis, la discusión permite afirmar que la Universidad de San Carlos de Guatemala presenta avances relevantes en la articulación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo, pero requiere fortalecer la integración estratégica, el desarrollo de competencias digitales y la gestión del cambio organizacional. Estos elementos son fundamentales para consolidar un modelo de gestión universitaria innovador, participativo y orientado a la calidad.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación desarrollada en la Universidad de San Carlos de Guatemala permiten concluir que la tecnología educativa se ha consolidado como un componente esencial en la gestión universitaria contemporánea, evidenciando altos niveles de adopción en su dimensión operativa. Sin embargo, su integración estratégica aún presenta limitaciones, especialmente en el uso de tecnologías emergentes y en el desarrollo de competencias digitales avanzadas. Esta situación revela que, si bien existen condiciones favorables para la transformación digital, es necesario avanzar hacia una utilización más

intencionada y articulada de la tecnología en función de los objetivos institucionales y la mejora de la calidad educativa.

En relación con el liderazgo colaborativo, se constata que la universidad ha generado espacios de participación y trabajo en red que favorecen la interacción entre los actores académicos, aunque estos no se desarrollan de manera homogénea ni sistemática en todas las unidades académicas. La evidencia confirma que la presencia de prácticas colaborativas está estrechamente vinculada al uso de tecnologías educativas, las cuales facilitan la comunicación, la coordinación y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, persisten desafíos asociados a la cultura organizacional, la resistencia al cambio y la necesidad de fortalecer un liderazgo más proactivo y distribuido.

En síntesis, la investigación demuestra que la articulación entre tecnología educativa y liderazgo colaborativo constituye un eje estratégico para la innovación y mejora de la gestión universitaria. La consolidación de este modelo requiere no solo la incorporación de herramientas digitales, sino también el desarrollo de una visión institucional compartida, el fortalecimiento de capacidades en los actores educativos y la implementación de estrategias de cambio organizacional sostenibles. En este sentido, la Universidad de San Carlos de Guatemala posee un potencial significativo para avanzar hacia un modelo de gestión más participativo, flexible y orientado a la excelencia en la educación superior.

6. REFERENCIAS

- Agudelo Velásquez, O. L., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., y Ruiz Luis, M. (2023). Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología. *Hachetetepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, (26), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1105>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19 e7630. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Hernández Crespo, N., Marichal Guevara, O. C. y San Gil Treto, E. (2017). El rol de comunicador del directivo educacional con los actores sociales. *Revista Gestión y Estrategia Universitaria*, 5(2), 140-153. <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1000>
- Hernández Crespo, N., Marichal Guevara, O. C. y San Gil Treto, E. (2015). Formación del dirigente estudiantil universitario para el liderazgo. *Revista Universidad&Ciencia*, 9(1), 71-83. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/351>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional

- en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <https://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. & Rey Benguría, C. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista ЗНАНИЕ*, 2(12), 11-25. http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., y Hernández Crespo, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 5(2), 103-120. <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/864>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J., Rey Benguría, C. F., y Hernández Crespo, N. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Revista Universidad&Ciencia*, 6(3), 134-155. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/661>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Hernández Crespo, N. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad&Ciencia*, 4(1), 58-72. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350>
- Marichal Guevara, O. C. y Zamora Reyes, J. R. (2015). Los jefes de departamentos, un pilar para dirigir el trabajo metodológico en el contexto de un centro mixto. *Revista EnlacE*, 21(117), 20-30.
- Marichal Guevara, O. C., Zamora Reyes, J. R. y Madrigal Pérez, R. (2012). La preparación de los profesores colaboradores de asignaturas priorizadas una necesidad en los centros mixtos enfocada desde la dirección docente-metodológica en el colectivo de asignatura. *Revista EnlacE*, 23(106), 64-74
- Misas Hernández, J., López Rodríguez del Rey, M. M. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Las redes sociales como espacio de formación de líderes juveniles. *Revista Conrado*, 18(88), 375-383. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2614/2538>
- Ramos Bañobre, J., Dorta Martínez, M., García Rodríguez, J. A. y Marichal Guevara, O. C. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*(69), 157-186. <https://rieoei.org/RIE/article/view/148>
- Rodríguez Torres, E., Marichal Guevara, O. C. y Meneses Martín, Z. (2022). Teorías del liderazgo y su impacto en los dirigentes y estudiantes universitarios. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 10(2), 66-79. <https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/2255>
- Santovenia Díaz, J. R., Espinosa Fernández, B., y Marichal Guevara, O. M. (2024). Alfabetizar en contenidos de inteligencia artificial: impostergable reto para las universidades cubanas. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 20(1), 1-7. <http://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/781>

EDUCAR DESDE EL CUIDADO: UNA MIRADA ÉTICA, EMOCIONAL Y COMUNITARIA

Ariana Martín Alarcón
Jara Ortega Ortiz
Andrea Llebrés
Nuria María Murcia Ballesta

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía de los cuidados se fundamenta en la relacionalidad y en la convicción de que el aprendizaje significativo solo es posible en entornos donde el alumnado se siente reconocido, seguro y valorado (Isenbarger y Zembylas, 2006, como se citó en Owis, 2022). Al aplicar este enfoque a la enseñanza de la geografía mediante las TIC, el docente se convierte en un mediador que modela una ciudadanía digital ética, capaz de desactivar discursos de odio y promover la justicia social (Marolla-Gajardo y Lozano Mas, 2025). En este sentido, el uso de herramientas digitales para explorar el territorio se transforma en una práctica de "cuidado comunicativo", donde el diálogo y la empatía actúan como hilos conductores de la experiencia educativa (Marolla-Gajardo y Lozano Mas, 2025; Owis, 2022).

2. FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE LOS CUIDADOS

La pedagogía de los cuidados no se define como un conjunto de técnicas instruccionales, sino como una postura ontológica y relacional que sitúa la conexión humana en el centro del proceso educativo. Este enfoque es fundamental en la Educación Primaria, donde el desarrollo de la identidad y el aprendizaje están intrínsecamente ligados a vínculos afectivos que proporcionan seguridad y reconocimiento positivo (Langer-Osuna y Nasir, 2016, como se citó en Owis, 2022). Bajo esta premisa, el cuidado se comprende como la columna vertebral del sistema escolar, trascendiendo la mera transmisión de contenidos curriculares.

2.1. La relacionalidad como núcleo de la enseñanza

El sustento teórico de esta perspectiva halla sus raíces en la ética del cuidado, que conceptualiza la educación como una constelación de encuentros (Noddings, 2002). En este

marco, el cuidado se manifiesta a través de una relación recíproca entre el "cuidador" (docente) y el "cuidado" (estudiante). Para que esta relación sea efectiva, el docente debe ejercer una receptividad abierta y una "absorción" (engrossment) en la realidad del otro, permitiendo que su energía motivacional se desplace hacia las necesidades y proyectos del alumnado (Noddings, 2005).

Este modelo relacional es particularmente relevante en el contexto de las TIC y la competencia digital. En entornos virtuales, la pedagogía de los cuidados exige una "ética del cuidado comunicativo", capaz de desactivar las lógicas de exclusión y el discurso de odio que pueden emerger en la red (Owis, 2022). Así, el docente de Ciencias Sociales no solo fomenta la alfabetización geográfica o el pensamiento espacial, sino que actúa como un mediador que garantiza un clima de hospitalidad y deliberación democrática, protegiendo la dignidad del estudiante tanto en el aula física como en la digital.

2.2. Hacia un cuidado crítico y transformador

La evolución del concepto ha llevado a distinguir entre el "cuidado estético", centrado en el cumplimiento de normas institucionales y el rendimiento académico, y el "cuidado auténtico", que responde a las necesidades materiales, sociales y personales de los sujetos (Valenzuela, 1999). En sociedades multiculturales, el cuidado debe ser culturalmente sensible, lo que implica transitar del simple "preocuparse por" (caring about), un estado afectivo, al "cuidar de" (caring for), que requiere una inversión emocional y acciones concretas para promover la agencia y autonomía del alumnado (Gay, 2018).

Desde una perspectiva crítica, la pedagogía de los cuidados también se entiende como una práctica de resistencia política contra la deshumanización sistémica. Esto supone la ruptura de jerarquías tradicionales en favor de dinámicas horizontales de colaboración, donde el aprendizaje es un proceso encarnado y situado en la historia personal de los participantes (Rojas-Avilez et al., 2025). En la Educación Primaria, este enfoque permite que las herramientas digitales no se perciban como instrumentos fríos de evaluación, sino como medios para la co-creación de conocimiento y el fortalecimiento de redes de cuidado o "care webs" que trascienden los límites del centro escolar.

3. DIMENSIONES EDUCATIVAS DEL CUIDADO

La integración de la pedagogía de los cuidados en la Educación Primaria trasciende la mera gestión del aula para convertirse en un principio estructurador del diseño educativo (Rumsey, 2025). Esta perspectiva no se limita a un estado afectivo, sino que se despliega a través de múltiples dimensiones que transforman la interacción entre docentes y discentes, especialmente cuando se media a través de las TIC. El cuidado en el entorno escolar se operacionaliza mediante cuatro componentes esenciales: el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación (Noddings, 2013, como se citó en Owis, 2022).

3.1. La dimensión ética y relacional

El núcleo del cuidado educativo reside en la relacionalidad, definida como un encuentro recíproco donde el docente actúa con receptividad y "desplazamiento motivacional", poniendo su energía al servicio de las necesidades del estudiante (Noddings, 2012; Owis, 2022). En la Educación Primaria, esta dimensión exige que el docente no solo enseñe contenidos, sino que modele activamente el comportamiento ético. Al utilizar herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento espacial, el profesorado debe demostrar cómo la tecnología puede ser un vehículo para la empatía y la colaboración, y no solo para la eficiencia técnica (Campbell y Coker, 2025).

La construcción de la confianza es el pilar de esta relación. Cuando el alumnado percibe un cuidado auténtico, se genera un clima de seguridad que permite asumir riesgos académicos y explorar su identidad personal y geográfica sin miedo al error (Isenbarger y Zembylas, 2006, como se citó en Owis, 2022). En este sentido, el diálogo no es una simple transmisión de información, sino una comunicación abierta que busca comprender las perspectivas del otro, validando sus experiencias previas y sus formas de habitar el espacio (Noddings, 2005; Owis, 2022).

3.2. La dimensión socioafectiva y del bienestar

El cuidado educativo implica una atención profunda a la salud mental y a la regulación emocional. Las emociones no son estados internos aislados, sino construcciones situadas que emergen en el espacio y en la interacción con los demás (Rojas-Avilez et al., 2025). Un docente comprometido con la pedagogía de los cuidados reconoce que el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la alfabetización geográfica es ineficaz si el estudiante se encuentra en un estado de desregulación emocional o alienación (Lettieri y Lewis, 2022, como se citó en Walton, 2024).

La implementación de las TIC ofrece oportunidades para fortalecer esta dimensión a través de la creación de "círculos de cuidado" virtuales y redes de apoyo o care webs que mitigan el aislamiento (Owis, 2022; Piepzna-Samarasinha, 2018, como se citó en Owis, 2022). El uso de herramientas digitales para monitorizar el bienestar socioemocional permite al docente intervenir de forma preventiva, ajustando el ritmo de la instrucción a las capacidades y necesidades del momento, lo que constituye un acto de cuidado político y pedagógico (Rumsey, 2025).

3.3. La dimensión cultural y de justicia social

Finalmente, el cuidado debe ser crítico y culturalmente responsivo. Es imperativo distinguir entre el "cuidado estético", que se enfoca en el cumplimiento de metas académicas estandarizadas, y el "cuidado auténtico", que atiende a la plenitud de la humanidad del estudiante y a su contexto sociopolítico (Valenzuela, 1999). En las aulas de Educación Primaria, esto

significa valorar los fondos de identidad y el capital cultural del alumnado, integrando sus historias y lenguajes en el currículo de geografía (Gay, 2018; Yosso, 2005).

La dimensión de justicia social del cuidado exige que el docente actúe como un "testigo crítico", denunciando las lógicas de exclusión que puedan reproducirse en las TIC y trabajando para decolonizar el conocimiento (Dutro, 2009, como se citó en Owis, 2022). Así, el cuidado se convierte en una práctica de resistencia contra la deshumanización, promoviendo una competencia digital que capacite al alumnado no solo para consumir información, sino para participar activamente en la mejora de sus comunidades y del entorno global.

4. PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA UNA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

La implementación de una pedagogía de los cuidados en la Educación Primaria no es un proceso accidental, sino el resultado de un diseño instruccional intencionado que sitúa la relación docente-discente por encima del cumplimiento burocrático del currículo (Rumsey, 2025). Para que el cuidado sea efectivo en entornos mediados por las TIC, el profesorado debe desplegar estrategias que operen en tres niveles: el modelado de conductas éticas, la creación de espacios de diálogo democrático y el fortalecimiento de redes de apoyo colectivo.

4.1. El modelado y el diálogo mediado por herramientas digitales

El cuidado se hace visible cuando el docente utiliza el modelado y el diálogo para comprender las necesidades expresadas por el alumnado (Noddings, 2013, como se citó en Owis, 2022). En el contexto de la alfabetización geográfica, esto implica que las herramientas digitales no se usen solo para la localización de datos, sino como plataformas para la autoexpresión y la validación mutua. Una estrategia eficaz es el desarrollo de diálogos cogenerativos, donde docentes y estudiantes colaboran horizontalmente para establecer las normas del aula y evaluar el clima de aprendizaje (Emdin, 2016, como se citó en Walton, 2024).

El uso de pizarras virtuales y foros de discusión permite al docente modelar una "ética del cuidado comunicativo", esencial para combatir el discurso de odio y promover una competencia digital responsable (Marolla-Gajardo y Lozano Mas, 2024). Al participar activamente en estas interacciones, el profesorado demuestra una "absorción" o atención receptiva que valida la identidad del estudiante, fomentando un clima de confianza donde el alumnado se siente seguro para asumir riesgos académicos y explorar el pensamiento espacial (Noddings, 2012; Owis, 2022).

4.2. Cartografía emocional y redes de cuidado (care webs)

Una práctica innovadora para la enseñanza de la geografía es el mapeo de emociones o cartografía emocional situada. Mediante esta estrategia, los estudiantes utilizan herramientas digitales para señalar espacios físicos, tanto del centro escolar como de su comunidad, y

asociarlos con estados de ánimo o vivencias personales (Rojas-Avilez et al., 2025). Esta actividad no solo desarrolla la alfabetización geográfica, sino que permite al docente intervenir de forma preventiva en la salud mental del grupo, reconociendo que las emociones son construcciones situadas en el espacio (Rojas-Avilez et al., 2025).

Asimismo, las TIC facilitan la creación de "care webs" o redes de cuidado que trascienden la relación diádica profesor-alumno. Estas redes promueven el apoyo entre iguales y el mentorazgo horizontal, permitiendo que el alumnado participe en la co-construcción de un entorno seguro y acogedor (Piepzna-Samarasinha, 2018, como se citó en Owis, 2022). El uso de dispositivos digitales para monitorizar el bienestar socioemocional de manera diaria actúa como un "punto de anclaje" que refuerza la pertenencia a la comunidad escolar (Kurian, 2024; Rumsey, 2025).

4.3. Narrativas digitales y justicia social

Finalmente, la integración del digital storytelling o narrativas digitales permite que el cuidado sea culturalmente responsivo. Al invitar al alumnado a crear relatos digitales sobre sus trayectorias migratorias o sus vínculos con el territorio, se valoran sus fondos de identidad y su capital cultural (Catalano y Catalano, 2022; Yosso, 2005). Esta práctica transforma el aula de Ciencias Sociales en un espacio de justicia epistémica, donde las voces tradicionalmente silenciadas se convierten en fuentes legítimas de conocimiento geográfico (Campbell y Coker, 2025).

5. CONCLUSIONES

Las dimensiones analizadas a lo largo del capítulo demuestran que el éxito en el área de Ciencias Sociales está intrínsecamente ligado al compromiso ético del profesorado, quien debe transitar del cuidado estético, centrado en el rendimiento, al cuidado auténtico, que atiende a la plenitud humana del estudiante (Valenzuela, 1999). En este marco, la competencia digital docente trasciende el dominio funcional de las TIC para abarcar una ética del cuidado comunicativo capaz de desactivar las lógicas de exclusión y promover la justicia social en entornos virtuales (Marolla-Gajardo y Lozano Mas, 2024; Owis, 2022). Las prácticas de cartografía emocional y narrativas digitales permiten que el alumnado se reconozca como productor de conocimiento geográfico, fortaleciendo redes de cuidado o care webs que mitigan el aislamiento y valoran la diversidad cultural (Piepzna-Samarasinha, 2018, como se citó en Owis, 2022; Yosso, 2005).

La formación de ciudadanos geográficamente alfabetizados y éticamente comprometidos requiere que las instituciones escolares se transformen en ecosistemas de cuidado recíproco y transformación colectiva (Rumsey, 2025). Al integrar las herramientas digitales bajo este enfoque humanizador, se garantiza que la tecnología no sea un fin en sí misma, sino un medio para el florecimiento humano y la construcción de un mundo más equitativo, habitable y solidario.

6. REFERENCIAS

- Campbell, L. y Coker, H. (2025). Community, culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4(143), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>
- Catalano, H. y Catalano, C. (2022). Using digital storytelling in early childhood education to promote child centredness. En *Eurasian Conference on Educational Psychology and Management*.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Kurian, N. (2024). Building inclusive, multicultural early years classrooms: Strategies for a culturally responsive ethic of care. *Early Childhood Education Journal*, 52, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01456-0>
- Lavy, S. y Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and students' engagement in school. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Marolla-Gajardo, J. y Lozano Mas, M. Y. (2024). Anti-bullying in the digital age: How cyberhate travels from social media to classroom climate in pre-service teacher programmes. *Social Sciences*, 13(42), 1-14. <https://doi.org/10.3390/socsci13010042>
- Marolla-Gajardo, J. y Lozano Mas, M. Y. (2025). Anti-bullying in the digital age: How cyberhate travels from social media to classroom climate in pre-service teacher programmes. *Societies*, 15(284), 1-16. <https://doi.org/10.3390/soc15100284>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Owis, Y. (2022). *Queering and Trans-gressing Care: Towards a Queer Ethic of Care in QTBIPOC Education* [Tesis Doctoral, University of Toronto]. TSpace.
- Rojas-Avilez, L., Vanegas-Ortega, C. y Herrera-Seda, C. (2025). Accompanying beginning teachers' professional development: Horizontal dynamics of collaboration and care. *Studia Paedagogica*, 30(2), 235-263. <https://doi.org/10.5817/SP2025-2-8>
- Rumsey, D. A. (2025). *Caring Classrooms: Alternative High School Teachers' Perceptions of Social and Emotional Learning and Implications for Future Learning* [Tesis Doctoral, Washington State University].
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.

- Walton, T. (2024). *Project Teacher-Student Connection: Strengthening Affirming Relationships through Cogenerative Dialogues* [Tesis Doctoral, Arizona State University].
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

GESTIÓN INSTITUCIONAL DIGITAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN ECOSISTEMAS EDUCATIVOS INTELIGENTES

Alba Ruth Pinto Santos ¹

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa un proceso de transformación estructural impulsado por la digitalización, la emergencia de tecnologías inteligentes y la necesidad de responder a contextos educativos dinámicos (Zainos et al., 2024). En este escenario, la gestión institucional adquiere un papel central en la articulación de políticas, prácticas pedagógicas y entornos tecnológicos que permitan el desarrollo de competencias digitales docentes. Diversos estudios han destacado que la competencia digital docente no puede comprenderse únicamente como el dominio técnico de herramientas, sino como una integración compleja de dimensiones tecnológicas, pedagógicas y críticas (García et al., 2025; Falcón et al., 2026). En este sentido, el modelo Tecnológico, Empoderado y Pedagógico (TEP) propone una visión integral que articula el uso de la tecnología con la transformación de las prácticas educativas y el empoderamiento docente (Pinto-Santos et al., 2021; Pinto-Santos, et al., 2022). Este enfoque reconoce que el desarrollo de la competencia digital implica la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Asimismo, la gestión curricular se configura como un componente estructural en la consolidación de ecosistemas educativos inteligentes, en tanto posibilita la integración transversal de las tecnologías digitales en los procesos de formación docente (Pinto-Santos & Pérez-Garcías, 2022). Esta integración implica una reconfiguración de la práctica pedagógica en la que convergen el diseño curricular, la mediación tecnológica y la evaluación del aprendizaje. En este sentido, la coherencia entre lineamientos institucionales, prácticas pedagógicas y

¹ Universidad de la Guajira, Colombia

procesos evaluativos se convierte en una condición necesaria para el desarrollo de competencias docentes capaces de operar en entornos educativos complejos.

Desde esta perspectiva, las competencias docentes en ecosistemas educativos inteligentes no solo dependen de la disponibilidad tecnológica, sino también de factores disposicionales y culturales. En particular, las actitudes docentes frente a la innovación influyen significativamente en la adopción y uso significativo de tecnologías, actuando como catalizadores o barreras en estos procesos (Canchola et al., 2021). De manera complementaria, la formación en competencia digital docente adquiere relevancia en la medida en que trasciende el nivel instrumental y logra incidir en la transformación de las prácticas educativas, promoviendo enfoques pedagógicos más flexibles, reflexivos y centrados en el aprendizaje (Pinto-Santos et al., 2022; Vergara-Calderón y Rey-Sánchez, 2025).

En este marco, la literatura evidencia una evolución hacia modelos formativos integradores que articulan teoría, práctica y reflexión crítica, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de competencias docentes que respondan a las demandas de los ecosistemas educativos inteligentes (Pinto-Santos et al., 2022; Aparicio-Gómez et al., 2023). Esta tendencia se ve reforzada por propuestas como el modelo TEP, cuya validación funcional demuestra su eficacia como estrategia para promover una formación docente situada, crítica y orientada a la transformación pedagógica en contextos digitales (Pinto et al., 2023).

Adicionalmente, el análisis de entornos digitales en educación superior subraya la necesidad de incorporar dimensiones contextuales y culturales en la gestión del aprendizaje, reconociendo que los ecosistemas educativos inteligentes no son homogéneos, sino que están atravesados por particularidades territoriales, sociales y culturales (Pinto-Santos et al., 2024). En esta línea, investigaciones recientes amplían el alcance de las competencias docentes al incorporar desafíos emergentes como el desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes, la implementación de prácticas educativas abiertas en contextos interculturales (Pinto-Santos et al., 2025; George-Reyes et al., 2025).

En este contexto, los ecosistemas educativos inteligentes se configuran como entornos donde convergen tecnologías, actores y procesos de gestión orientados a la mejora continua del aprendizaje. Estos ecosistemas requieren una gestión institucional que promueva cambios estructurales en las prácticas docentes. A partir de este marco, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo la gestión institucional digital contribuye al desarrollo de competencias docentes en la Universidad de La Guajira, considerando la articulación entre formación, acompañamiento pedagógico y uso de plataformas digitales.

2. MÉTODO

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo (Rojas-Gutiérrez, 2022), orientado a comprender las dinámicas de la gestión institucional digital y su relación con el desarrollo de competencias docentes. Se empleó la revisión documental como estrategia principal para analizar las orientaciones institucionales, normativas internas y lineamientos relacionados con la

integración de tecnologías digitales en la educación. De manera complementaria, se realizó el análisis de experiencias formativas desarrolladas durante el año 2025, específicamente cinco webinars. Estos espacios fueron examinados en términos de contenidos, enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas para el fortalecimiento de competencias digitales.

Asimismo, se incorporó un grupo focal con docentes, cuyo propósito fue identificar percepciones, experiencias y desafíos de la implementación de la plataforma AKUMAKA como entorno digital institucional. Se examinó su uso en la gestión académica, la interacción docente-estudiante y el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología. Finalmente, se analizaron los procesos de acompañamiento docente en la formulación y desarrollo de planes de aula basados en guías curriculares. Este análisis permitió identificar cómo se incorporan de manera transversal las tecnologías digitales y las metodologías activas en la planificación pedagógica.

El análisis de la información se realizó mediante categorización temática, considerando dimensiones como: apropiación tecnológica, transformación pedagógica, gestión institucional y desafíos emergentes.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan a partir de cuatro categorías analíticas: apropiación tecnológica, transformación pedagógica, gestión institucional y desafíos emergentes, las cuales permiten comprender de manera integral la relación entre la gestión institucional digital y el desarrollo de competencias docentes en ecosistemas educativos inteligentes.

3.1. Apropiación tecnológica

Los resultados evidencian que el proceso de apropiación tecnológica docente transitó desde un nivel inicial de uso instrumental hacia formas más complejas de comprensión y utilización pedagógica de las tecnologías digitales. Este avance se observa en la evolución de las interacciones docentes durante los espacios formativos, donde progresivamente se pasa de preguntas centradas en el funcionamiento de herramientas a cuestionamientos relacionados con su aplicabilidad en contextos educativos específicos. El análisis del webinar “Introducción a la Inteligencia Artificial Generativa para la Educación” permite identificar esta progresión. Mientras que en la sesión inicial predominó una aproximación conceptual, en las sesiones posteriores se evidenció una apropiación cognitiva más profunda, reflejada en la capacidad de los docentes para establecer relaciones entre las herramientas de inteligencia artificial y sus prácticas de aula. Este proceso sugiere que la apropiación tecnológica no se limita al acceso o uso, sino que implica la construcción de sentido pedagógico en torno a la tecnología.

3.2. Transformación pedagógica

Más allá de la apropiación tecnológica, los resultados evidencian una transformación progresiva de las prácticas pedagógicas. Este cambio se manifiesta en la capacidad de los

docentes para integrar la tecnología en el diseño de experiencias de aprendizaje, articulándola con la planificación curricular en los planes de aula. Los docentes comenzaron a explorar el uso de la inteligencia artificial no solo como recurso, sino como herramienta para la mediación pedagógica. No obstante es incipiente los procesos de personalización del aprendizaje, el acompañamiento al estudiante y el uso de IA generativa. Hay algunos avance hacia prácticas pedagógicas más flexibles, personalizadas y centradas en el aprendizaje pero corresponden a prácticas aisladas y sigue siendo un reto que la mayoría de los docentes use las diferentes herramientas digitales con sentido crítico. En este sentido, es necesario que la transformación pedagógica responda a la incorporación de tecnologías, y a la reconfiguración del rol docente en entornos digitales, en la que se privilegia la mediación, la facilitación y el diseño de experiencias de aprendizaje significativas.

3.3. Gestión institucional

Los resultados también evidencian que estos procesos de apropiación y transformación que se están gestando hacen parte de los esfuerzos mediados por la gestión institucional. En este caso, los cinco webinars y los cuatro talleres desarrollados durante 2025 funcionaron como un dispositivo formativo articulado, que permitió estructurar un proceso progresivo de desarrollo de competencias docentes. La implementación de la plataforma AKUMAKA se configura como un elemento central en esta gestión. Más allá de su función operativa, la plataforma actuó como un mediador entre los lineamientos institucionales y las prácticas pedagógicas, promoviendo la organización de contenidos, la comunicación y la estructuración de los cursos en coherencia con las guías curriculares.

Es evidente que hay intencionalidad de una estandarización pedagógica orientada institucionalmente, en la que la tecnología no solo facilita la gestión académica, sino que contribuye a alinear las prácticas docentes con los objetivos formativos del programa. Asimismo, el acompañamiento en la formulación de planes de aula permitió consolidar esta articulación, favoreciendo la integración transversal de tecnologías digitales y metodologías activas. El grupo focal realizado en la sede Maicao, se refuerza esta interpretación, al evidenciar que los docentes reconocen el papel de la institución como facilitadora de estos procesos, particularmente en la generación de espacios de formación, reflexión, y acompañamiento.

3.4. Desafíos emergentes

A pesar de los avances identificados, los resultados evidencian una serie de desafíos que tensionan la consolidación de ecosistemas educativos inteligentes. En primer lugar, la heterogeneidad en los niveles de competencia digital docente refleja la existencia de brechas en la apropiación tecnológica (Pinto et al, 2022), lo que dificulta la implementación de estrategias con los resultados esperados a nivel institucional. En segundo lugar, las limitaciones de conectividad continúan siendo un factor crítico que condiciona el acceso y uso efectivo de las tecnologías, especialmente en contextos con restricciones de infraestructura digital. Finalmente,

se identifica la necesidad de fortalecer una cultura institucional orientada a la innovación, que trascienda los espacios formativos puntuales y se consolide como un proceso continuo. Esto implica avanzar hacia modelos de formación más sostenibles, acompañamiento permanente y mecanismos de seguimiento que permitan evaluar el impacto de las estrategias implementadas.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio confirman que la gestión institucional digital desempeña un papel determinante en el desarrollo de competencias docentes. En coherencia con el modelo TEP, se evidencia que la integración de la tecnología debe ir acompañada de procesos de empoderamiento y transformación pedagógica (Pinto-Santos et al., 2022; Vergara-Calderón y Rey-Sánchez, 2025). Asimismo, los resultados coinciden con estudios que destacan la importancia de la formación continua y el acompañamiento docente como factores clave para la adopción de innovaciones educativas (Aparicio-Gómez et al., 2023; Pinto et al., 2023).

La implementación de plataformas digitales como AKUMAKA se alinea con investigaciones que resaltan el papel de los entornos virtuales en la gestión del aprendizaje y la interacción educativa (Pinto-Santos et al., 2024; George-Reyes et al., 2025). Sin embargo, como señalan estudios recientes, la efectividad de estos entornos depende de su articulación con prácticas pedagógicas, política educativa, y acciones de seguimiento. Por otra parte, los desafíos identificados reflejan problemáticas ampliamente documentadas en la literatura, como las brechas en competencia digital y las limitaciones de infraestructura tecnológica. Estos aspectos requieren estrategias institucionales integrales que garanticen condiciones equitativas para el desarrollo docente.

La gestión institucional digital se configura como un componente estratégico para el desarrollo de competencias docentes en ecosistemas educativos inteligentes, al articular infraestructura tecnológica, gobernanza de datos y liderazgo pedagógico orientado a la innovación. En estos entornos, la integración de analítica de aprendizaje, plataformas adaptativas y sistemas basados en inteligencia artificial exige que las instituciones promuevan modelos de gestión que favorezcan la alfabetización digital, la toma de decisiones basada en evidencia y la actualización continua del profesorado (Marichal et al., 2024; Estrada et al., 2024). Desde esta perspectiva, el liderazgo institucional resulta clave para impulsar culturas organizacionales flexibles, colaborativas y centradas en el aprendizaje, donde el docente no solo adquiere habilidades técnicas, sino que desarrolla competencias críticas para el uso ético y pedagógico de la tecnología (Agudelo et al., 2025; Barrientos et al., 2025). En consecuencia, la gestión institucional digital en ecosistemas inteligentes no solo optimiza los procesos educativos, sino que también fortalece el perfil profesional docente, alineándolo con las demandas de la transformación digital y la educación del siglo XXI.

5. CONCLUSIONES

La gestión institucional digital se configura como un eje estratégico para el desarrollo de competencias docentes en ecosistemas educativos inteligentes. En el caso de la Universidad de La Guajira, las estrategias implementadas han permitido avances en la apropiación tecnológica y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Se concluye que la articulación entre lineamientos institucionales, formación docente, acompañamiento pedagógico y uso de plataformas digitales es fundamental para consolidar estos procesos. Asimismo, se destaca la importancia de promover una cultura institucional orientada a la innovación y la mejora continua. Finalmente, se recomienda fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación, así como diseñar estrategias diferenciadas que respondan a la diversidad de contextos y niveles de competencia digital docente. De esta manera, será posible avanzar hacia la consolidación de ecosistemas educativos inteligentes que contribuyan a la calidad de la educación superior.

Asimismo, es importante reconocer que el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados. La variabilidad en los niveles de participación docente en los webinars y talleres, así como las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos, pueden haber influido en los procesos de apropiación y transformación identificados. A ello se suma la dependencia de evidencias documentales y percepciones recogidas en un grupo focal, lo que limita la triangulación con indicadores de impacto. No obstante, estas limitaciones abren nuevas líneas de trabajo. Entre los principales retos se encuentra el diseño de estrategias formativas diferenciadas que respondan a la diversidad de competencias digitales docentes, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y la consolidación de una cultura institucional orientada a la innovación. Como perspectiva, se plantea la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación más integrales que permitan medir el impacto de la gestión institucional digital en la calidad educativa, así como promover comunidades de práctica que favorezcan la sostenibilidad y escalabilidad de los ecosistemas educativos inteligentes.

6. REFERENCIAS

- Agudelo Velásquez, O. L., Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., y Reyes Cabrera W. R. (2024). Redes virtuales, conexiones reales: potenciando la colaboración académica e investigativa. En D. Roy Sadradín, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 107-114). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769838>
- Aparicio-Gómez, O. Y., Ostos-Ortiz, O. L., & Von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos*, 20(40), 217-235. <https://doi.org/10.15332/2422409x.9254>
- Barrientos Piñeiro, C. A., Perdomo Vázquez, J. M., Marichal Guevara, O. C., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de colaboración profesional docente al servicio del desarrollo del liderazgo educativo. En D. Roy Sadradín, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y

- J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 115-122). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769837>
- Canchola, A., Pinto-Santos, A. R., Cortes-Peña, O. F., Laborda, J. G., & Robles, J. V. (2021). Validation of the attitudinal scale of open educational practices in university teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 1517–1532. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6009>
- Duarte-Sánchez, D. D., & Guerrero-Barreto, R. (2024). Métodos y técnicas en investigación cualitativa: una revisión integral en ciencias sociales. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 29(2), 90-102. <https://doi.org/10.32480/rscp.2024.29.2.90102>
- Estrada Domínguez, A. L., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Mazariegos Biolis, W. R. (2024). Análisis de la gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 11-24). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955845>
- Falcón, A. W. C., Reategui, J. F. G., Celi-Arévalo, K. J., & Cortez, L. E. G. (2026). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: estudio sistemático y bibliométrico. *Revista Prisma Social*, (52), 334-350. <https://doi.org/10.65598/rps.5992>
- García, S. A., Díaz, I. A., Reche, M. P. C., & Maldonado, J. J. V. (2025). Relación entre las competencias digitales docentes y la aceptación y uso de la Inteligencia Artificial en el periodo de formación inicial docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 28(2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10298477>
- George-Reyes, C. E., Tapia-Bastidas, T., Sandoval-Benítez, L. F., Caicedo-Quiroz, R., & Pinto-Santos, A. R. (2025). Rethinking maker education: Makerspaces, gender, and STEM skills in the era of inclusive educational intelligence. *Frontiers in Education*, 10, 1729067. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1729067>
- Marichal Guevara, O. C., Cardona Monrroy, M. I., Marroquín Miranda, B. A., Moscoso Portillo, O. M. (2024). Modelos educativos universitarios en América Latina: desafíos y liderazgo. En O.C. Marichal Guevara, R. Bernal Díaz, M. Ruiz Luís, C.A. Barrientos Piñeiro, O.M. Moscoso Portillo, M.P. Cáceres Reche. (Eds). *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes* (pp. 38-50). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9955843>
- Rojas-Gutiérrez, W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79-97.
- Pinto, A., Pérez, A., & Darder, A. (2023). Formación en competencia digital docente: Validación funcional del modelo TEP. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(1), 39–52. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i1.15191>

- Pinto-Santos, A. R., George Reyes, C. E., & Cortés-Peña, O. F. (2022). Training and educational innovation: An evaluative perspective of the digital teaching competence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(7), 38–53. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i07.28867>
- Pinto-Santos, A. R., Pérez Garcías, A., & Darder Mesquida, A. (2021). Propuesta formativa basada en el modelo TEP para el desarrollo de la competencia digital docente. *Revista Espacios*, 42(3). <http://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p07.pdf>
- Pinto-Santos, A. R., Pérez-Garcias, A., & Darder Mesquida, A. (2022). Development of teaching digital competence in initial teacher training: A systematic review. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6250>
- Pinto-Santos, A. R., Villanueva-Valadez, C., & Cortés-Peña, O. F. (2024). Transcultural analysis of the digital environment for managing learning in university students. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(2), e07586. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n2-177>
- Pinto-Santos, A. R., & Pérez-Garcias, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.483551>
- Vergara-Calderón, R. S., & Rey-Sánchez, S. P. (2025). Competencias digitales en la era del conocimiento: Nuevos enfoques desde la inteligencia artificial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 14-21.
- Zainos, U. J., Merino, L. R., & Báez, A. G. (2024). Fortaleciendo las competencias digitales docentes: un imperativo ante la integración de la inteligencia artificial en la educación superior. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 5844-5860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12252

LIDERAZGO Y EDUCACIÓN VIRTUAL: ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN AVANZADA DEL APRENDIZAJE

María Valeria Iglesias ¹
Oruam Cadex Marichal Guevara ²
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro ³

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa una transformación profunda impulsada por la aceleración tecnológica, la globalización del conocimiento y las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada. En este escenario, el liderazgo educativo emerge como un factor crítico que determina la capacidad institucional para adaptarse, innovar y garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales (Fullan, 2020; Bates, 2019; Williamson, Bayne y Shay, 2020). Las universidades del siglo XXI no solo deben incorporar tecnología sino repensar sus estructuras de gobierno, sus culturas organizacionales y sus modelos pedagógicos a la luz de las posibilidades y los desafíos que presenta la digitalización.

Las instituciones de educación superior se encuentran con la necesidad de articular una gestión estratégica que integre tecnologías emergentes con modelos pedagógicos pertinentes, respondiendo tanto a las expectativas de los estudiantes nativos digitales como a los requerimientos del mercado laboral globalizado. Maggio (2018), Litwin (2008) y De Pablos (2015) han señalado que la transformación digital no es simplemente la incorporación de herramientas tecnológicas, sino un proceso de redefinición de la cultura institucional y de las prácticas pedagógicas. Iglesias (2022) refuerza este argumento al señalar que las instituciones que logran transformaciones digitales sustentables son aquellas que han construido comunidades de práctica robustas, con líderes pedagógicos comprometidos y docentes con altas competencias digitales.

¹ Universidad Gastón Dachary, Argentina.

² Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

³ Fundación Investiga a Chiloé, Chile.

En América Latina, investigadores como Marichal Guevara (2018) y Cassasus (2000) han contribuido significativamente a la comprensión del liderazgo educativo como práctica situada, enfatizando la importancia de los contextos socioculturales en la implementación de políticas de modernización educativa. La virtualización acelerada producida por la pandemia de COVID-19 puso en evidencia tanto las potencialidades como las limitaciones de los sistemas educativos para gestionar entornos de aprendizaje a distancia con calidad y equidad (García Aretio, 2021; Pedró, 2021).

Recientes investigaciones post-pandemia muestran que las instituciones que lograron sostener la calidad educativa en entornos virtuales compartían un rasgo común: la presencia de liderazgo pedagógico activo, comprometido con la formación docente continua y con la toma de decisiones basada en evidencia. Por otro lado, Manna y Kuhfeld, (2022); IESALC-UNESCO, (2022). Marichal Guevara et al. (2021) y Barrientos Piñeiro et al. (2022) aportan evidencia en este sentido, documentando que en contextos latinoamericanos el liderazgo pedagógico explica de manera significativa la calidad de los procesos de virtualización institucional. Frente a este panorama, el presente trabajo se propone analizar las estrategias tecnológicas disponibles para una gestión avanzada del aprendizaje virtual, explorando cómo el liderazgo educativo puede orientar su implementación de manera eficaz, inclusiva y pedagógicamente fundamentada.

2. MÉTODO

El presente trabajo adopta una metodología de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, sustentada en una revisión bibliográfica sistemática de la literatura especializada en liderazgo educativo, gestión institucional y tecnologías de la información aplicadas a la educación superior. La revisión siguió los lineamientos metodológicos propuestos por Kitchenham (2004) y Petticrew y Roberts (2006) para revisiones sistemáticas en ciencias sociales, adaptados al campo de las ciencias de la educación.

La selección de fuentes se realizó considerando criterios de relevancia temática, actualidad y rigor académico, priorizando publicaciones de los últimos diez años (2014-2024) en revistas indexadas de alto impacto. Se consultaron bases de datos especializadas como ERIC, Scopus, Web of Science y Dialnet, utilizando descriptores como "educational leadership", "virtual education management", "learning analytics" e "inteligencia artificial en educación superior". El análisis de la información recopilada siguió un proceso de triangulación (Denzin, 2012) que permitió identificar convergencias, divergencias y tensiones en los marcos conceptuales examinados (Creswell y Poth, 2018; Flick, 2018). La revisión se complementó con el análisis de documentos institucionales de organismos internacionales como UNESCO-IESALC, CEPAL y EDUCAUSE.

3. RESULTADOS

3.1. Liderazgo educativo y educación virtual: marcos conceptuales

La revisión bibliográfica permitió identificar tres grandes enfoques sobre liderazgo educativo con relevancia para la gestión de entornos virtuales. El primero, denominado liderazgo transformacional, enfatiza la capacidad del líder para movilizar a la comunidad educativa en torno a una visión compartida de cambio e innovación (Fullan, 2020). El segundo, el liderazgo pedagógico o instruccional, centra su atención en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del acompañamiento docente y la construcción de culturas de aprendizaje profesional (Marichal Guevara, 2019). El tercero, el liderazgo distribuido, reconoce que la gestión eficaz de instituciones complejas requiere la participación activa de múltiples actores y la descentralización de las responsabilidades de liderazgo (Cassasus, 2000; Barrientos Piñeiro y Marichal Guevara, 2019).

3.2. Estrategias tecnológicas para la gestión avanzada del aprendizaje virtual

La revisión identificó un conjunto de estrategias tecnológicas con alto potencial para transformar los modelos pedagógicos, distinguiendo entre herramientas que replican prácticas presenciales en formato digital y aquellas que habilitan formas genuinamente nuevas de aprendizaje. Entre las segundas, destaca la inteligencia artificial aplicada a la personalización del aprendizaje, los entornos inmersivos de realidad virtual y aumentada, y los sistemas de análisis de datos educativos o learning analytics. Maggio (2018) desarrolla el concepto de enseñanza poderosa en entornos digitales, argumentando que las tecnologías solo adquieren valor pedagógico cuando se integran en propuestas didácticas que promuevan el pensamiento de orden superior, la resolución de problemas auténticos y la colaboración significativa entre estudiantes.

3.3. Competencias del líder educativo en entornos virtuales y lineamientos estratégicos

La gestión efectiva de entornos de aprendizaje virtual requiere que los líderes educativos desarrollen un perfil de competencias que trascienda las habilidades administrativas tradicionales. Cano (2012) identifica tres dimensiones competenciales fundamentales: la competencia tecnológica, la competencia pedagógica digital y la competencia en liderazgo transformacional. Pérez (2017) agrega una dimensión ética, argumentando que la toma de decisiones sobre implementación tecnológica debe estar guiada por principios de equidad, inclusión y responsabilidad social. Investigaciones más recientes proponen además la competencia en gestión de datos y analíticas como una capacidad distintiva del líder educativo del siglo XXI (Pinto Santos, 2022; Manna y Kuhfeld, 2022).

4. DISCUSIÓN

Estas tres perspectivas no son mutuamente excluyentes sino complementarias: el liderazgo educativo eficaz en entornos virtuales requiere simultáneamente capacidad transformacional para orientar la visión institucional, competencia pedagógica para acompañar la innovación

docente y habilidad para distribuir responsabilidades en estructuras organizacionales complejas. Iglesias (2025) y Pinto Santos (2022) documentan cómo los líderes que logran integrar estas tres dimensiones generan culturas institucionales más proclives a la innovación tecnológica sostenida.

De Pablos (2015) analiza el papel de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) en la transformación de las instituciones educativas, señalando que su implementación exitosa requiere no solo inversión tecnológica sino también procesos de formación docente, rediseño curricular y acompañamiento pedagógico sostenido. Investigaciones recientes muestran que los LMS de nueva generación, potenciados por inteligencia artificial, están comenzando a ofrecer funcionalidades de tutoría adaptativa, retroalimentación automatizada y predicción del riesgo académico (Camposeco Pérez, 2023; EDUCAUSE, 2024).

Cobos (2020) examina el potencial de las analíticas de aprendizaje para mejorar la toma de decisiones en la gestión educativa virtual. Los datos generados por las plataformas digitales permiten identificar patrones de comportamiento estudiantil, anticipar situaciones de riesgo académico y evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas. Sin embargo, el mismo autor advierte sobre los riesgos éticos asociados al uso de estos datos, particularmente en lo relativo a la privacidad de los estudiantes. Moscoso Portillo (2025) amplía esta reflexión señalando que el uso responsable de las analíticas de aprendizaje requiere marcos éticos institucionales claros y liderazgos que sepan balancear la eficiencia con los valores humanistas de la educación.

A partir de la revisión bibliográfica, es posible identificar cinco lineamientos estratégicos orientadores. El primero refiere a la necesidad de construir una visión institucional compartida de la transformación digital, que articule los objetivos pedagógicos, los valores institucionales y las capacidades tecnológicas disponibles (Bates, 2019; Iglesias, 2022). El segundo se relaciona con la formación continua de los equipos docentes en competencias pedagógicas digitales, incluyendo el uso crítico de herramientas de inteligencia artificial generativa (Holmes et al., 2023; Selwyn, 2022). El tercero apunta a la implementación de sistemas de evaluación y seguimiento de la calidad de los entornos virtuales. El cuarto se refiere a la promoción de redes de colaboración e intercambio de buenas prácticas entre instituciones (Barrientos Piñeiro et al., 2022; Camposeco et al., 2024). El quinto y último enfatiza la necesidad de incorporar criterios de equidad e inclusión en todas las decisiones de gestión tecnológica (CEPAL, 2023; IESALC-UNESCO, 2022).

El liderazgo educacional en entornos virtuales se posiciona como un factor clave para la implementación de estrategias tecnológicas orientadas a una gestión avanzada del aprendizaje, al articular innovación pedagógica, uso de plataformas digitales y toma de decisiones basada en datos. Un liderazgo efectivo promueve la integración de analítica de aprendizaje, entornos virtuales interactivos y recursos basados en inteligencia artificial, favoreciendo procesos formativos flexibles, personalizados y centrados en el estudiante (Céspedes et al., 2024; Marichal et al., 2024^{a,b}). Asimismo, impulsa el desarrollo de competencias digitales docentes y la

consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje, elementos esenciales para garantizar calidad, inclusión y sostenibilidad en la educación en línea (Barrientos et al., 2023)

5. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite formular conclusiones articuladas en torno a la relación entre liderazgo educativo, educación virtual y estrategias tecnológicas para la gestión avanzada del aprendizaje en instituciones de educación superior.

En primer lugar, se confirma que el liderazgo educativo constituye un factor determinante en el éxito o fracaso de los procesos de virtualización institucional. Los líderes que ejercen un liderazgo distribuido, pedagógicamente informado y éticamente comprometido generan condiciones más favorables para la integración significativa de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La literatura revisada, desde Cassasus (2000) hasta Fullan (2020) y Manna y Kuhfeld (2022), coincide en señalar que no hay transformación tecnológica exitosa sin transformación cultural, y que esta última es responsabilidad del liderazgo institucional.

En segundo lugar, las tecnologías emergentes particularmente la inteligencia artificial, las analíticas de aprendizaje y los entornos inmersivos ofrecen posibilidades sin precedentes para personalizar, enriquecer y hacer más equitativos los procesos de aprendizaje virtual. Sin embargo, su potencial transformador solo se actualiza cuando se articulan con propuestas pedagógicas sólidas y con decisiones institucionales orientadas por una visión clara del tipo de aprendizaje que se desea promover (Maggio, 2018; Litwin, 2008; Bates, 2019).

En tercer lugar, la gestión avanzada del aprendizaje virtual requiere líderes con competencias diversas y complejas, que integren saberes tecnológicos, pedagógicos, éticos y de gestión organizacional. La formación de estos líderes debe ser una prioridad institucional y sistémica, dado que las competencias requeridas demandan procesos intencionales y sostenidos de desarrollo profesional.

Finalmente, la equidad y la inclusión deben constituir principios rectores de cualquier estrategia de transformación digital en educación superior. El liderazgo educativo tiene la responsabilidad ineludible de garantizar que la innovación tecnológica sirva a los fines de la democratización del conocimiento y no a la reproducción de las desigualdades existentes (CEPAL, 2023; IESALC-UNESCO, 2022). Como perspectiva de trabajo futuro, se sugiere el desarrollo de investigaciones empíricas contextualizadas en instituciones de educación superior latinoamericanas que permitan validar los lineamientos propuestos.

6. REFERENCIAS

- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19 e7630. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Barrientos Piñeiro, C. A. y Marichal Guevara, O. C. (2019). Competencias y liderazgo directivo para promover la participación de familias y comunidad en las escuelas. En J. Weinstein.

(Eds.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora Escolar CILME 2019* (pp. 268-272). Universidad Diego Portales. <http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/>

- Barrientos Piñeiro, C. A., Perdomo Vázquez, J. M., y Marichal Guevara, O. C. (2023). Enfoque prospectivo para la superación profesional de docentes iberoamericanos: intercambio de experiencias en pasantías internacionales. En O.C. Marichal Guevara, W.R. Mazariegos Biolis, M.P. Cáceres Reche, O.M. Moscoso Portillo y C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Liderazgo, educación y desarrollo sostenible* (pp. 1-17). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9581109>
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C., y Moscoso Portillo, O. M. (2024). Visibilidad de la producción científica en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(2), e8637. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14366339>
- Céspedes Carreño, C., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., y Perdomo Vázquez, J. M. (2024). La relación entre liderazgo y autoeficacia en el sistema universitario de Chile: un enfoque transformacional. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds.). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 131-141). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769835>
- Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender: estrategias de evaluación en la sociedad red*. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO-OREALC.
- CEPAL. (2023). *Hacia una agenda digital inclusiva en América Latina y el Caribe: brechas, desafíos y oportunidades*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cobos, D. (2020). Análisis del aprendizaje y gestión educativa: hacia una evaluación formativa basada en datos. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 45-62.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- De Pablos, J. (2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. La Muralla.
- Denzin, N.K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a Culture of Change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- IESALC-UNESCO. (2022). *La educación superior en el mundo 2022: recuperación y transformación post-COVID-19*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Iglesias, M. V., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. (2025). Liderazgo y educación virtual: Estrategias tecnológicas para la gestión del aprendizaje en ambientes digitales. En J.M. Romero Rodríguez, M.E. Lorenzo Martín, A. Martínez Méndez, J.J. Victoria Maldonado. (Eds.). *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 227-237). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526245>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University and NICTA Technical Report.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Manna, P., & Kuhfeld, M. (2022). Educational Leadership in the Post-Pandemic Era: Evidence from Cross-National Studies. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 389-407.
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis de doctorado, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez] Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, *Inclusión*. (Eds.). *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Cáceres Reche, M. P. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Competencias para la participación de las familia y la comunidad en las escuelas primarias - El caso de Ciego de Ávila - Cuba. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 1081-1093). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338275>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Agudo Velásquez, O. L., Valeria Iglesias, M., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de investigación y liderazgo para la satisfacción académica. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 253-261). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769848>

- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. B., y Moscoso Portillo, O. M., (2024). Acoso laboral en la administración educativa. En B. Berral Ortiz, J.A. Martínez Domingo, C.R. Fernández Díaz, y J.J. Victoria Maldonado. (Eds.). *Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística* (pp. 35-48). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9718318>
- Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Rodríguez Torres, E., Mazariegos Biolis, W. R., & Noa Guerra, D. (2025). Propuesta de un modelo de ética pública para la prevención de la corrupción en América Latina. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 186-207. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.88>
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36. Fundación Carolina.
- Pérez, A. (2017). *Pedagogías para el siglo XXI: cuando lo relevante es volver a pensar la educación*. Morata.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Santos, A. R. P. (2025). Gestión institucional y desarrollo de competencias digitales docentes a través del Modelo TEP: Innovación educativa en escenarios mediados por IAG. In *La integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y mejoras de políticas educativas en el contexto educativo* (pp. 203-213). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10526247>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2020). *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*. Corwin.
- Selwyn, N. (2022). The Future of AI and Education: Some Cautionary Notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620-631.
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The Datafication of Teaching in Higher Education: Critical Issues and Perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education: Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

BIENESTAR, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: LA VISIÓN DE LOS LÍDERES COMUNITARIOS DE MELILLA

Fernando García-Quero ¹⁴
Marina García-Carmona ²⁵

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha registrado una demanda creciente de nuevos métodos para medir el bienestar de la ciudadanía, superando enfoques exclusivamente economicistas (Sen 2000; Stiglitz, 2011; Stiglitz et al., 2010). Este giro ha permitido incorporar dimensiones sociales, culturales, educativas y políticas en la comprensión del bienestar humano (Nussbaum, 2012; Sen, 2000). Las orientaciones críticas con las mediciones sobre crecimiento económico, expresado en el indicador Producto Interior Bruto (PIB), integran diferentes enfoques que van desde críticas más radicales, que cuestionan el crecimiento como modelo cultural promovido desde occidente, como el decrecimiento (Latoucce, 2009; Taibo, 2010), el buen vivir (Acosta, 2012), el postdesarrollo (Escobar, 1996; Rist, 2002), la perspectiva ecológica (Leff, 1994); hasta otras más limitadas como a las que se refieren los Informes sobre Desarrollo Humano elaborados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde 1990. Esta última línea de crítica, que incorpora el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como instrumento alternativo al PIB, centra sus esfuerzos en la expansión de las libertades necesarias para alcanzar una vida prolongada, saludable y creativa (Nussbaum, 2012).

Las discusiones mencionadas no solo conllevan la necesidad de profundizar en la búsqueda de alternativas a las mediciones tradicionales del progreso, también están propiciando un replanteamiento sobre el significado de la felicidad y el bienestar. Esta coyuntura nos proporciona un momento idóneo para replantear en contextos específicos preguntas como qué significa la felicidad, qué se entiende por bienestar o a qué nos referimos con buen vivir. Introduciéndonos en estas problemáticas, el objetivo principal de esta contribución consiste en analizar mediante

⁴ Universidad de Granada.

⁵ Universidad de Granada.

una aproximación cualitativa donde entrevistamos a líderes comunitarios, qué papel tiene la educación como herramienta para mejorar el bienestar de una población de un marcado carácter multicultural, la Ciudad Autónoma de Melilla. Frente a investigaciones previas en la temática, una originalidad de nuestro estudio es centrarnos en el discurso de líderes comunitarios de ámbitos heterogéneos, como religiosos, culturales, políticos y educativos.

Este estudio se enmarca en otro de mayor amplitud financiado por el Instituto de las Culturas de Melilla, pero debido a las características del foro en el que lo presentamos, nuestra contribución se centra principalmente en la información obtenida sobre el papel que la educación tiene a la hora de contribuir a la mejora del bienestar desde la visión de los líderes comunitarios. Entendemos el liderazgo en la perspectiva expuesta por Lorenzo Delgado (2005), como la función de dinamizar un grupo hacia un proyecto compartido, en este caso el bienestar de la población melillense. Por ello es esencial considerar los discursos de los líderes, ya que estos se encuentran en una posición privilegiada para aunar las voces de la ciudadanía en lo que respecta a los diferentes colectivos.

La Ciudad Autónoma de Melilla, enclave europeo en el norte de África, es un territorio fronterizo con alta densidad poblacional y complejidad identitaria, puesto que en ella conviven población cristiana, musulmana, judía, hindú y gitana. Entre otras especificidades, la ciudad de Melilla es conocida por la alta proporción de población musulmana que habita en el territorio y por el alto grado de diversidad cultural de su población. En su reducido territorio conviven las culturas cristiana y musulmana de manera predominantes (en torno al 50% de la población total cada una de ellas), y las culturas hebrea, hindú y gitana (en torno al 2% de la población total) (Instituto de las Culturas de Melilla, 2019). Esta diversidad cultural, presente en el día a día de la ciudad, puede apreciarse en las aulas de clase de los diferentes niveles educativos, incluyendo la formación universitaria. También en los comercios, los mercados y la mayoría de los espacios públicos de la ciudad.

2. MÉTODO

En la presente investigación cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos. Se realizaron entrevistas a 11 líderes comunitarios pertenecientes a las principales culturas presentes en la ciudad (musulmana, cristiana, judía, hindú y gitana), así como a líderes del ámbito educativo, asociativo, cultural y medioambiental (ver Tabla 1). Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos y fueron transcritas íntegramente. Para analizarlas se utilizó el método de análisis temático (Braun & Clarke, 2006).

En primer lugar, se establecieron unas preguntas relacionadas con datos sociodemográficos sobre la experiencia de liderazgo y el número de personas que representa la comunidad en Melilla a la que representa cada uno de los líderes entrevistados. Posteriormente, las preguntas fueron tratando aspectos relacionados con el significado del bienestar, y cómo éste puede verse

afectado por elementos de diferente índole. Para ello partimos como marco de referencia de la importancia para el bienestar, según la literatura académica sobre calidad de vida, felicidad (Rojas, 2014), capacidades humanas y buen vivir (Coral Guerrero et al., 2021), de la interacción de forma simultánea de aspectos presentes en dimensiones culturales, personales, sociales, educativas, espirituales, políticas y medioambientales.

Tabla 1

Participantes en las entrevistas

Entrevista	Comunidad o colectivo	Afiliación religiosa/cultural
1	Educativo (Secundaria)	Laica
2	Religioso	Católica
3	Asociativo Cultural religioso	Musulmana
4	Religioso	Judía
5	Educativo (Universidad)	Laica
6	Asociativo cultural religioso	Gitana
7	Asociativo cultural religioso	Hindú
8	Cultural	Laica
9	Político	Laica
10	Asociativo medioambiental	Laica
11	Educativo (Universidad)	Católica

Nota. Elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados fueron agrupados en seis bloques para presentar cuestiones comunes que se repiten de forma mayoritaria en las entrevistas realizadas. Puesto que esta ponencia se integra en un simposio dedicado al liderazgo educativo, a continuación expondremos los resultados que, con independencia del bloque específico en el que se integran, están más estrechamente vinculados con la centralidad de la educación como motor de bienestar para la ciudadanía melillense.

A este respecto, al analizar los discursos de los líderes comunitarios, se identifica la educación como una herramienta transversal para el bienestar en Melilla. Más allá de concebirse la educación como un mecanismo para adquirir conocimientos formales, se la identifica como una herramienta clave para la construcción de convivencia, la promoción de valores compartidos y la potenciación de pensamiento crítico.

Uno de los elementos más relevantes que se desprenden del análisis es la función de la educación como instrumento para avanzar desde la multiculturalidad hacia una verdadera interculturalidad. Los líderes coinciden en señalar que la convivencia actual en Melilla se mantiene en un nivel superficial, sin un conocimiento profundo y una interacción elevada entre

comunidades. En este contexto, la educación, y en concreto la escuela, es identificada como un espacio privilegiado para revertir esta situación desde edades tempranas. Como señala un líder religioso musulmán, es necesario “enseñar desde muy pequeños en el colegio... por qué su vecino se viste de tal forma, por qué celebra su fiesta de esa forma... y enseñarle todo eso como algo positivo” (Líder Religioso, musulmán). Esta idea refleja una concepción de la educación como proceso de socialización intercultural que permite desmontar prejuicios antes de que se consoliden.

En esta misma línea, los discursos enfatizan la necesidad de una educación intencionalmente orientada a la convivencia, lo que implica superar enfoques fragmentados o segregadores. Se cuestiona explícitamente un modelo educativo que reproduce divisiones culturales o religiosas dentro del sistema escolar, proponiendo en su lugar espacios comunes de aprendizaje que fomenten valores compartidos. En algunos de los discursos cuando se menciona la cuestión religiosa se presenta como un error mezclar las cuestiones políticas, educativas y las religiosas. Como ejemplo sobre esta cuestión, se señala la necesidad de poder vivir una laicidad en las escuelas, también en lo político. Como se expresa en una de las entrevistas, “que los musulmanes tengan una clase de religión islámica, que los católicos vayan a la suya... yo creo que ese no es el papel de la educación de la escuela pública, yo creo que la escuela pública tiene que tener espacios, asignaturas y actividades para fomentar el conocimiento a todas las culturas, a todas las religiones y los valores comunes, la convivencia, el respeto y esas cosas...” (Líder Religioso, musulmán).

Otro aspecto central es la consideración de la educación como proceso que debe ser promovido activamente y no dejado al azar. La convivencia, según los líderes, no surge espontáneamente, sino que requiere planificación, recursos e intencionalidad política y pedagógica. Esta idea se expresa de forma contundente cuando se afirma que “la convivencia es algo que se fomenta, que se crea, que no se deja al azar” (Líder Religioso, musulmán). En este sentido, se plantea la necesidad de integrar la interculturalidad en el currículo educativo, así como de diseñar actividades específicas que promuevan el encuentro entre diferentes colectivos.

Además, los resultados subrayan la importancia de la educación como herramienta de transmisión de valores éticos y sociales fundamentales para el bienestar, tales como el respeto, la tolerancia, la empatía o la solidaridad. Estos valores aparecen de manera recurrente en los discursos como condiciones necesarias para el bienestar. La educación, por tanto, no se limita a una dimensión cognitiva, sino que incorpora una dimensión ética que resulta clave para la cohesión social. En palabras de una líder hindú, la educación es esencial no solo en términos académicos, sino también para “inculcar unos valores... la honestidad, ser buena persona, no hacer mal a los demás e incluso ayudar a todas las personas que uno puede ayudar” (Líder Cultural-Religiosa, hindú).

De forma complementaria, se identifica la educación como factor clave para el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida, especialmente en relación con las oportunidades socioeconómicas. Varios líderes destacan que un mayor nivel educativo permite acceder a

mejores condiciones de vida, reforzando así el vínculo entre educación y bienestar material. En este sentido, la educación se presenta como una capacidad básica en términos del enfoque de capacidades, en tanto que amplía las oportunidades reales de las personas para llevar la vida que valoran.

Asimismo, los discursos ponen de relieve la dimensión de la educación como generadora de pensamiento crítico, especialmente en el ámbito universitario. Este elemento resulta fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa, capaz de participar en la vida pública de forma reflexiva y constructiva. Tal como señala un líder educativo, es esencial “tener una capacidad crítica, una capacidad de razonar... una dialéctica... capacidad de transmitir sus ideas... de una manera honesta” (Líder Educación, Enseñanza Universitaria). Esta perspectiva conecta la educación con la literatura sobre capacidades humanas, buen vivir y felicidad, reforzando su papel en la construcción de sociedades democráticas.

Por otro lado, los resultados también evidencian ciertas limitaciones estructurales del sistema educativo, especialmente en lo que respecta a pocos recursos, ratios muy elevadas o falta de consenso en la planificación a largo plazo. La crítica a la fragmentación de las políticas educativas aparece claramente en algunos discursos, donde se señala la necesidad de una mayor coherencia y continuidad. Como indica un líder católico, “la educación en España es como una pelota de ping-pong” (Líder Religioso, católico), lo que pone de relieve la percepción de inestabilidad como obstáculo para el desarrollo de estrategias educativas a largo plazo.

Finalmente, es importante destacar que la educación es concebida no solo como responsabilidad del sistema educativo, sino como un proyecto colectivo que implica a múltiples actores, incluyendo la administración pública, las comunidades religiosas, las asociaciones civiles y las familias. Esta visión refuerza la idea de una gobernanza educativa compartida, donde el liderazgo se distribuye entre diferentes niveles y actores sociales. En este sentido, la educación se convierte en un elemento central para articular políticas públicas orientadas al bienestar, especialmente en contextos complejos y diversos como el de Melilla.

4. DISCUSIÓN

Los resultados confirman que en contextos fronterizos el bienestar es multidimensional y que la convivencia intercultural ocupa un lugar central. Desde el enfoque de capacidades (Sen, 2000), el liderazgo educativo se orienta a expandir libertades reales y el pensamiento crítico. En Melilla, los líderes identifican manifiestamente la educación como herramienta estratégica para transformar multiculturalidad en interculturalidad. En este sentido, el liderazgo educativo debe integrar una dimensión ética orientada hacia un plan de estudios flexible, que atienda a la diversidad cultural y promueva el bienestar integral de las personas en su aprendizaje permanente (García-Carmona & García-Quero, 2018). A este respecto, la colaboración entre instituciones educativas y líderes comunitarios emerge como estrategia clave para mejorar el bienestar de la población.

También se relaciona bienestar con oportunidades profesionales y equidad, señalándose dificultades estructurales y posibles discriminaciones. La dimensión institucional muestra preocupación por discursos políticos cortoplacistas que pueden fragmentar la convivencia. Asimismo, la dimensión ética y espiritual conecta con el liderazgo ético (Conde & García-Carmona, 2013).

5. CONCLUSIONES

La conclusión más destacada es que el Buen Vivir en la ciudad se relaciona estrechamente con la forma en que conviven las diferentes comunidades presentes en ella. La interculturalidad se muestra como algo a alcanzar pero en lo que ya se está avanzando. Se destaca que la ciudad se caracteriza por su pluralidad y diversidad por la convivencia pacífica y respetuosa, pero las relaciones entre comunidades aún son, en muchos casos, superficiales. Para conseguir este fin, se hace especial hincapié en la necesidad de tener una intencionalidad para conseguir una interculturalidad real, en el currículum académico, en la formación de los funcionarios públicos, en la organización de las fiestas, en la gestión de la cultura y el ocio... Para ello se menciona la necesidad de establecer una planificación pública y educativa, en los medios de comunicación y en los distintos colectivos comunitarios, que evite los discursos partidistas y cortoplacistas.

Llama especialmente la atención que, si bien los líderes entrevistados reseñan la importancia de establecer una base económica, de salud y de igualdad social de la que partir, para algunos de ellos la base de convivencia en paz y armonía es anterior a la material. También cabe mencionar que en las entrevistas se repite una dimensión del bienestar de carácter espiritual, religioso o intelectual. En los líderes laicos, paradójicamente, esa dimensión se focaliza en el conocimiento, el pensamiento crítico, el saber o incluso la curiosidad, siendo un punto en común con los líderes religiosos, la necesidad de establecer lazos comunes entre las personas con independencia de su cultura.

La presente investigación ha tratado de aportar caminos para conseguir el reto de comprender, en primer lugar, la idiosincrasia melillense en cuanto al significado del Buen Vivir en la ciudad y, en segundo lugar, tratar de señalar puntos comunes que permitan focalizar políticas públicas, educativas y acciones vinculadas a mejorar el bienestar de la ciudadanía melillense. Para ello, es necesario complementar el presente estudio con nuevas aproximaciones a la temática. Sobre esta cuestión es conveniente incorporar información derivada de nuevas entrevistas, encuestas, historias de vida, grupos de discusión, material artístico, etc. También ampliar la población a otros líderes comunitarios de la ciudad.

Por supuesto, no existe un camino único hacia el bienestar. Cada ciudad, cada barrio, cada país se enfrentan a retos diferentes y deben seguir caminos en función de sus propias realidades. Para el caso de la ciudad de Melilla, podemos concluir que con independencia de camino seguido, éste debe construirse enfatizando en la interculturalidad. Las principales aportaciones para el liderazgo educativo son: la educación como herramienta central para construir interculturalidad; la necesidad de incorporar la diversidad como recurso pedagógico; el

compromiso con el pensamiento crítico; y la colaboración con líderes comunitarios para fortalecer la cohesión entre comunidades. En contextos multiculturales fronterizos, el liderazgo educativo participa activamente en la construcción del proyecto colectivo de ciudad.

6. REFERENCIAS

- Acosta, A. (2012). *Buen Vivir/Sumak Kawsay: Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Abya Yala.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Conde, A. & García-Carmona, M. (2013). El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa. En González, J. M y García-Guiu, C. (coords.) *Líderes al servicio de la sociedad. Liderazgo en entornos internacionales* (pp. 79-91). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/31239>
- Coral-Guerrero, C. A., García-Quero, F., & Guardiola, J. (2021). What is Sumak Kawsay? A qualitative study in the Ecuadorian Amazon. *Latin American Perspectives*, 48(3), 35-50.
- Escobar, A. (1996). *La invención del desarrollo*. Norma.
- García-Carmona, M., & García-Quero, F. (2018). Beyond Mo and PoMo: Trans-education for living well in a sustainable world. *Educational Philosophy and Theory*, 50(14), 1483–1484.
- Instituto de las Culturas de Melilla. (2019). <https://institutodelasculturas.com/>
- Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Icaria.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital: Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Siglo XXI.
- Lorenzo Delgado, M. 2005. "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales." *Revista española de pedagogía*, 232, 367–388.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Espasa.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: Historia de una creencia occidental*. Libros de la Catarata.
- Rojas, M. (2021). *El estudio científico de la felicidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Stiglitz, J. E. (2011). Rethinking development economics. *World Bank Research Observer*, 26(2), 230–236. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkr011>
- Stiglitz, J. E., Anand, S., & Segal, P. (2010). *Debates on the measurement of global poverty*. Oxford University Press.

LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION DURING TIMES OF CRISES AND THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY AS PRAXIS OF INCLUSION

Norma Fuentes-Mayorga⁶

1. INTRODUCTION

The United States and Europe confront a period of rapid change in their immigration histories, given fast-paced shifts in the composition of the foreign- and native-born population and the increased restrictions of reception programs and immigrant services (Iglesias et al., 2024; Ward & Batalova, 2023). These challenges have been exacerbated by the Coronavirus pandemic, the rising detention and separation of families within immigrant border states, and the demand of visas for refugees and asylum seekers, as well as increased backlogs in the processing of immigration cases (Kreisberg et al., 2024; Naresh, 2020).

Recently, anti-immigrant sentiment in the U.S. and Western Europe has led to reduced welfare policies and restricted reception programs, affecting efforts such as regularizing undocumented workers (Iglesias et al., 2024; Perna & Puig Batalla, 2023). These trends now influence refugee policies in economically advanced European nations with high immigrant populations (Ponzo & Finotelli, 2023; Campomori & Ambrosini, 2020).

The Trump Administration's mass deportation policy has adversely affected schools, reducing support for immigrant youth in K-12 and higher education (McConnel and Hubbard, 2025). As of 2023, about 5 million children in the U.S. live in households with at least one undocumented family member. In 2025, 43 percent of New York City immigrant households were classified as 'mixed status,' typically with both undocumented and citizen members (Warrens, 2025). These enforcement actions have caused a crisis in the education system, impacting children's academic and emotional well-being due to increased deportations and fear of family separation (McConnel and Hubbard, pg. 2).

⁶ City University of New York

In recent decades, growing hostility toward immigrants in the U.S. and Western Europe has contributed to unsuccessful reception programs and public policies at local and national levels (Iglesias et al., 2024). In addition, scholars now find that the use of technology, such as artificial intelligence, is increasing the ability of national governments to surveil individuals considered national threats, including communities of color (Zubof, 2023) and even school enrollment with high number of immigrants (Guevara-Rosas, 2025).

Although technology introduces challenges, recent scholarship promotes the use of ICT tools to support inclusive education for hard-to-reach and excluded students (García-Carmona et al., 2020; Alenezi et al., 2023; Beaunoyer et al., 2020). ICT tools enhance interactive learning, expand access across times and locations, foster collaboration with educators, and boost academic progress (Talebian et al., 2014). They also positively affect high school learning and inform methods in higher education (Alenezi et al., 2023), despite difficulties faced by schools and families.

Drawing on this literature, a first aim of this paper is to analyze the new forms of vulnerabilities experienced by immigrant school youths during the Covid-19, as earlier research (Fuentes-Mayorga, N. and Cuecuecha Mendoza, A., 2023) has documented mixed-status immigrant households faced the highest levels of inequality during the crisis. A second aim of this paper is to explore the strategies of educational leaders and use of ICTs in higher education schools to ensure the inclusive education of immigrants and other ethno-racial minorities. As previous studies find significant differences in the pedagogical approaches, digital competencies, and communication skills of educational leaders (Almerich et al., 2011; Parra et al., 2019), a third and last aim of this present study is to explore which ICT tools and teaching modalities are most efficient for the inclusion and education of vulnerable students in higher education during times of crises.

2. METHODS

This paper employs a mixed-method approach, combining a literature survey on international immigration, educational leadership, and ICT applications with qualitative data from interviews with ten educational leaders at a New York City public college. Leaders were chosen based on rank, expertise, and availability, recruited by email and phone, and informed about the study's focus: educator leadership during the Covid-19 Pandemic and ICT use for online education and inclusion. The study's results contribute to a broader comparison of educational leadership in New York and Melilla, Spain, though this abstract covers only New York. Interviews, conducted and analyzed by the author, lasted 30–40 minutes and took place in participants' offices. Questions guiding this study include, how did the Covid-19 Pandemic impact the strategies of educational leaders, and the pedagogical approaches of teachers? And, to what extent has the introduction of online education and use of ICTs affected the reorganization of classes or adoption of more flexible teaching modalities? Lastly, what benefits and challenges has the

use of ICT tools represent for the inclusive education of vulnerable populations, especially ethno-racial minorities?

3. RESULTS

The New York City Context and Immigrant Youths

Several findings emerge from this study. The first, that New York City's public schools concentrate high proportion of immigrant-origin students. During the peak years of the Covid Pandemic, or the academic year 2020–2021, 42% of students in the City's K-12 public schools spoke another language at home other than English.⁷ Most of these immigrant-origin youths completing secondary schools and continuing onto tertiary schools, usually enroll in one of the 26 public colleges of the City University of New York (CUNY), such as City College, the flagship of the CUNY colleges, and the largest majority-minority senior college in Central Harlem, a historical African American and Puerto Rican community.⁸

CUNY has a reputation as the largest Hispanic-serving institution in New York State (Watson, 2017). In 2019, Felix V. Matos Rodriguez became the first Latino chancellor of CUNY. At the onset of the COVID-19 pandemic, the Chancellor approved CUNY's purchase of hundreds of laptops and tablets to make the transition to online learning accessible for all students as part of the Chancellor's Emergency Relief Fund policy.⁹ In 2023, at City College, Hispanic students made up 39%. Consistently, in the social sciences division, female have composed the largest student share or 53.9%. During the 2023 Commencement, Hispanic or Latinos/as/xs represented the largest group earning a college degree¹⁰. Yet, the ethno-racial minority group is consistently over-represented among those leaving school before graduation.

Demographic Disparities and Digital Divides

Based on ethnographic and participant observations conducted at the CUNY site of this study, I find that persistent disparities separate the demographics of educational leaders and those of their student population, given the low ratio of Black and Hispanic faculty in a majority-minority school, where a majority of ethno-racial minorities concentrate. Other disparities emerge due to the intersectional forms of inequality that students experience as children of immigrants or families with modest or no resources, which, in turn, affect their poor school outcomes and levels of attrition. In addition, a digital divide separates the school integration and outcomes of students with limited or no access to computers or internet services, as the literature has documented (Beaunoyer et al., 2020).

⁷ New York City Department of Education, Division of Multilingual Learners (2020-21 ELL Demographics At-a-Glance (nyced.org).

⁸ See: <https://datausa.io/profile/university/cuny-city-college>;

⁹ Office of Institutional Research, Fact Sheet, 2023. IR Fact Sheets The City College of New York (cuny.edu).

¹⁰ <https://datausa.io/profile/university/cuny-city-college>

School Leaders in Minority-Majority Schools

The qualitative insights also reveal that a key leadership strategy was for teaching assistants, part-time instructors, and training centers were key in the transition to online education during and following the Covid-19 crisis. At the onset of the Pandemic another strategy was making portable iPads with Internet services included. In addition, distributions schedules by appointments at different shifts, reduced long waiting lines and contagion of the virus. Local government funding and educational leaders' strategies were essential for the successful access of these resources to students.

A second leadership strategy was to increase instructional faculty's flexibility in the selection of teaching modalities, upon the college's return to in-class education, fall 2021. Since then, every department in the (DSS) has struggled with the use of different teaching modalities, with most agreeing on hybrid modality (combining half in person and online) with greater flexibility to students. In recent years, in-class courses have experienced the lowest enrollment. Leaders feel this is due in part to the increased rates of immigrant deportations and family separation that now engulfs the daily lives of school youths.

Despite these challenges, most leaders, or 7 of 10 interviewed agree that online education will define the future of higher education, allowing the recruitment of students from different social positions and increasing opportunities for career preparation and employment for the most vulnerable. A few leaders mentioned that during the Covid-19 Pandemic many students found jobs many of which were vacated by the exodus of young, middle-class workers from the City, as observed by one senior male leader,

We were soon to discover that the COVID-19 pandemic has transformed the nature of higher education; but also, the life chances of our students, especially for those at the bottom of the totem pole (Senior, Educational Leader, CUNY).

A scholarship has suggested that educational leaders should be positioned as first responders in the adaptation of digital approaches, such as ICT tools, as forms of inclusion in higher education (Alenezi et al., 2023; González-Zamar et al., 2020). These institutions are key in accommodating the changing needs of students, and in the increased use and availability of public education through virtual classroom and the use of ICT tools as medium for learning. The literature also shows that students' socioeconomic positions also play a key role in the design and effectiveness of ICT tools, as families' social class position and other vulnerabilities can impact the successful use of ICTs by the youths, especially in primary and secondary schools (Naresh, 2020). One last finding emerging from the interviews is the need for schools to develop ethical policies to guide the design and use of ICT tools for education and research. Some leaders felt the use of virtual environments and ICT tools has introduced new forms of vulnerability, increasing transparency of communications but also the surveillance of faculty and of students by the administration, as female leader and faculty emphasizes:

I am now careful about what I write on emails I send students, my peers or even administrators. I am becoming increasingly cautious... as on a few occasions they have used my comments or evaluation of their works to complain about me to other students or to my Chair or Dean, or to even say awful things on social media! (Leader and Faculty, CUNY).

The qualitative insights also suggest that despite the unprecedented vulnerabilities the use of ICT tools introduces (Al-Ansi et al., 2021), the ICTs tools have facilitated the transformation and diversification of this larger division's teaching curriculum as well as the use of interdisciplinary approaches. Online education has also increased flexibility and encouraged the building of virtual communities among a more diversified student body and professoriate.

Since the Covid-19 Pandemic crisis, the Social Sciences Division at the CUNY college of this study has increased enrollment and institutional growth, following implementation of online and virtual educational environments, as emphasized by a senior leader, "the pandemic has increased demand for clinical training in our master's program in mental health and advanced degrees in psychology." He adds that hybrid courses online and in person have increased enrollment significantly, especially among different cohorts of students. However, he observes, a generational divide affects the implementation of ICTs in the classroom, "our adjuncts and young faculty are more adept at using ICT tools and teaching a diversity of virtual and synchronous and asynchronous classes They ask me, 'what do you want me to do?' And they just do it!"

The interviews also suggest that beyond generational ideologies governing the use of ICTs, racial and class divides also affect which faculty and for which students ICT tools will be most effective. For example, the program director shared that close to 50% of students enrolled in the program are ethno-racial minorities. These students face multiple demands, often combining fulltime school, work, and, often, family responsibilities. Online education has increased these students' flexibility to enroll on virtual classes and increase access to school and work information and resources through virtual communities.

Yet, when we asked if the use of ICTs or distance education changes the quality or content of education, another senior leader with over thirty years of administrative expertise quickly retorts, "... we still lack the tools to access the quality and content of virtual education; but we are working on it." His answer concurs with the views of other leaders who share that the use of ICTs and distance education, despite increasing the access to education to many hard-to-reach and vulnerable students, will require the continued training and participation of leaders and educators, as many students in the school lack the resources or ability to use ICT tools and benefit from remote, digital education.

4. DISCUSSION

Recent findings and emerging literature underscore the necessity for educational leaders in higher education to persist in integrating digital tools as key resources for teaching, learning, and promoting inclusion. These technologies have enhanced students' ability to communicate, share learning experiences, and exercise greater autonomy in their educational journeys (Alenezi et al., 2023, p. 7). The new findings indicate that ICT tools can foster community-building beyond the classroom, especially benefiting students who are the first in their families to attend college or whose work and family responsibilities restrict their ability to participate in traditional classes. It also adds new insights about the strategies of leaders during times of crises, highlighting the significant role of online education and virtual communities.

Comparative studies on leadership styles and practices across various levels have revealed significant differences in pedagogical approaches, digital competencies, and communication skills (Almerich et al., 2011; Parra et al., 2019). Although the present report focuses on leadership within higher education, the findings suggest that differences in generation and ranking among leaders and instructional faculty can influence the pedagogical ideologies and practices regarding the use of virtual education and of ICT tools.

Despite the above differences, most college leaders agree that ICT tools and virtual education help expand access and flexibility for first-generation students with competing demands from school, work, and family. This finding adds to research on inclusive education, digital inequality, and also provide new insights about the leadership strategies in majority-minority schools and about which students benefit most from online learning and ICT resources.

conclusions

National mandates for distance and online education during the Coronavirus pandemic led to widespread adoption of ICT tools, expanding access for hard-to-reach groups such as immigrant children and other vulnerable minorities. The findings from this study indicate that online education transformed instructional practices, enabling greater inclusion and participation among historically excluded student populations. However, despite improvements in accessibility, further research is required to clarify disparities, as well as to determine which ICT tools and teaching modalities are most effective in supporting student needs.

The increased reliance on online education has also introduced new challenges, notably heightened surveillance of both faculty and students by institutions and the wider public. This paradox highlights the need for leaders to develop strategies that protect academic communities and evaluate the potential vulnerabilities associated with various ICT tools and teaching approaches. Additionally, qualitative insights suggest an emerging divide, with a growing population of ethno-racial minority students being educated predominantly by a mainstream, White and European faculty—often a minority in majority-minority, non-White schools—

underscoring the complexity of inclusion and representation in higher education and possibly informing the design of future educational policies.

5. REFERENCES

- Al-Ansi, A. M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2021). ICT-based learning during Covid-19 outbreak: Advantages, opportunities and challenges. *Gagasan Pendidikan Indonesia*, 2(1), 10–26.
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2011). The integration of information and communication technologies into the teaching-learning process: A survey of teachers' perceptions. *Computers & Education*, 57(1), 607–616.
- Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The need of integrating digital education in higher education: Challenges and opportunities. *Sustainability*, 15(6), 4782.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424.
- Castañeda, E. (2018). *A Place to Call Home: Immigrant Exclusion and Urban Belonging in New York, Paris, and Barcelona*. Stanford University Press.
- Campomori, F., & Ambrosini, M. (2020). Multilevel governance in trouble: The implementation of asylum seekers' reception in Italy as a battleground. *Comparative Migration Studies*, 8(1), 22.
- De Graauw, E., & Vermeulen, F. (2016). Cities and the politics of immigrant integration: A comparison of Berlin, Amsterdam, New York City, and San Francisco. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(6), 989–1012.
- Fuentes-Mayorga, N., & Cuecuecha Mendoza, A. (2023). The most vulnerable Hispanic immigrants in New York City: Structural racism and gendered differences in COVID-19 deaths. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5838.
- García-Carmona, M., Evangelou, M., & Fuentes-Mayorga, N. (2020). 'Hard-to-reach' parents: immigrant families' participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35(3), 337–358.
- Guevara-Rosas E. (2025, August 21). "USA/Global: Tech made by Palantir and Babel Street pose surveillance threats to pro-Palestine student protestors & migrants." Amnesty International. www.amnesty.org
- Iglesias, J., Bermejo, R., & Baraga, I. (2024). Beyond the asylum-applications growth. The limits of the Spanish refugee reception program. *International Migration*, 62(2), 135–150.
- Kreisberg, A. N., De Graauw, E., & Gleeson, S. (2024). Explaining refugee employment declines: Structural shortcomings in federal resettlement support. *Social Problems*,

- 71(1), 271–290. Naresh, R. (2020). Education after COVID-19 crisis based on ICT tools. *Purakala*, 31(1), 464–468.
- McConnell, M. & Hubbard, S., (2025) “How Immigration Enforcements Harm Students and Schools. *American Immigration Council*. August 26, 2025.
<https://www.americanimmigrationcouncil.org/blog/>
- New York City Office of the Mayor. (2022, October 7). *Emergency executive order 224*. City of New York. <https://www.nyc.gov/office-of-the-mayor/news/224-003/emergency-executive-order-224>
- Warrens, R. (2025). The Undocumented Population in the United States Increased to 12.2 Million in 2023. *Journal on Migration and Human Security*, 13(4), 497-504.
- Watson, T. N. (2017). Effective school leadership and New York City's immigrant and migrant children: A study. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 622–632.

LIDERAZGO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CENTROAMERICANAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS

Jesús Mauricio Flórez-Parra¹¹

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades tanto públicas como privadas han venido compitiendo por el posicionamiento académicos a nivel global. En este contexto, el liderazgo dentro del top 100 del ranking de Shanghái ha estado encabezado, en gran medida, por las universidades que forman parte del ámbito anglosajón, especialmente por las instituciones estadounidenses (Flórez-Parra et al., 2014). Dicho liderazgo se explica, en gran medida por el modelo de gestión gerencial que se caracteriza por una mayor eficiencia, eficacia, profesionalismo en su desempeño, así como por una fuerte orientación al mercado, donde se promueven la diversificación de las fuentes de financiación, en la que los recursos, tanto públicos como privados se obtienen, en buena medida, a través de la generación de patentes, el cobro de tasa o de matrículas a los estudiantes, la actividad investigadora y las contribuciones provenientes del entorno empresarial, entre otros mecanismos (Garde Sánchez et al., 2020). El modelo de gestión gerencial se ha extendido prácticamente a escala global, generando transformaciones significativas en los sistemas de gestión universitaria, incluidos los de Europa continental (modelo de gestión colegiado y/o Stakeholders), los países escandinavos e incluso los Países Bajos (modelos de gestión mixto y/o de confianza) (Flórez-Parra et al., 2014; Trakman, 2008). El aumento de la competencia, el énfasis en los indicadores de productividad académica y la creciente relevancia de los rankings internacionales han impulsado procesos de reforma universitaria orientados por principios de corte neoliberal (López-Castellano, 2025). Los liderazgos académicos basados en el posicionamiento en rankings han sido objeto de crecientes cuestionamientos, en la medida en que se asocian a una concepción de la calidad académica centrada fundamentalmente en la investigación, donde la educación superior tiende a ser entendida como un servicio de carácter comercial (Lynch, 2015). Asimismo, los criterios utilizados en los rankings académicos presentan importantes sesgos, al privilegiar la productividad científica en detrimento de la calidad de la

¹¹ Universidad de Granada, España. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad.

enseñanza, lo que plantea dudas sobre su capacidad para ofrecer una evaluación integral y precisa del desempeño universitario (Kayyali, 2023).

En los últimos años, los rankings de carácter académico han ido perdiendo protagonismo relativo, debido a la creciente incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las agendas estratégicas de las universidades. Asimismo, han surgido nuevos sistemas de evaluación que valoran el impacto social y la sostenibilidad de las instituciones, como el ranking UI GreenMetric o el ranking de impacto de Times Higher Education (THE), el cual utiliza los ODS como marco de referencia para medir la contribución de las universidades al desarrollo sostenible (Bautista-Puig et al., 2022; Cuesta-Claros et al., 2023; Flórez-Parra et al., 2026). Por lo tanto, se han configurado formas de liderazgo universitario diferenciadas, fundamentadas en la contribución al desarrollo sostenible y la responsabilidad social institucional (Kayyali, 2022; Leal Filho et al., 2019). Asimismo, esta evolución ha contribuido a contrarrestar, al menos parcialmente, el predominio del modelo gerencial orientado al mercado, impulsando un enfoque de gestión más social e inclusivo, en el que las universidades europeas han logrado posicionarse de manera destacada (Leal Filho et al., 2025). De este modo, el objetivo de este estudio es analizar el nivel de implementación de los ODS, en contextos de países en vías de desarrollo, centrándose en las universidades pertenecientes al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), con el fin de examinar el volumen de implementación existente, en función del grado de priorización otorgado a los ODS.

En coherencia con este propósito, la investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de integración de los ODS en las políticas, planes estratégicos y programas académicos de las universidades del CSUCA?

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la muestra

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo-descriptivo y comparativo, orientado a analizar el nivel de implementación de los ODS en universidades que forman parte del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y su relación con las estrategias institucionales para establecer liderazgos universitarios.

2.2. Población y muestra

La población del estudio está conformada por las 29 universidades públicas de Centroamérica: diez en Nicaragua, seis en Honduras, cinco en Costa Rica, cinco en Panamá y una en Guatemala, El Salvador y Belice, respectivamente. De estas, 23 universidades son miembros del CSUCA. La muestra se construyó a partir de las universidades pertenecientes al CSUCA y se incluyó adicionalmente la Universidad de Santo Domingo (República Dominicana), que, aunque no se encuentra geográficamente en Centroamérica, forma parte del CSUCA y ostenta la secretaria general de la organización. Por lo tanto, la muestra final comprende 24

universidades públicas. Esta selección permite garantizar que las instituciones analizadas comparten un marco común de pertenencia al CSUCA, lo que asegura comparabilidad en políticas, estrategias y prácticas de gestión de los ODS, al mismo tiempo que captura la diversidad regional y los diferentes contextos nacionales.

Para analizar el grado de implementación de los ODS en las universidades públicas del CSUCA se realizó una encuesta de preguntas cerrada dirigidas a los rectores de cada universidad participante. La encuesta conto con 68 preguntas y se clasificaron en 10 secciones (ver tabla 1 en anexo): La primera sección conta de dos preguntas dicotómicas (1/0), mientras que las restantes (nueve secciones), se midieron mediante una escala Likert de siete puntos (1 = muy bajo, 7 = muy alto) (Solomon et al., 2003). De las 24 universidades encuestadas, se recibieron un total de 14 respuestas, lo que representa un 58,33 % de la población objetivo (ver tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de las universidades públicas

Universidades	Países	Porcentaje
1. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA - LEÓN, (UNAN LEÓN). 2. UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE URACCAN. 3. UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA, (UNI). 4. BLUEFIELDS INDIAN AND CARIBBEAN UNIVERSITY - (BICU).	Nicaragua	28,57%
5. UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL DE COSTA RICA, (UTN). 6. TECNOLÓGICO DE COSTA RICA, (TEC). 7. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, (UCR). 8. Universidad Nacional de Consta Rica (UNA).	Costa Rica	28,57%
9. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN, (UPNFM). 10. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CIENCIAS FORESTALES UNACIFOR. 11. UNIVERSIDAD NACIONAL DE AGRICULTURA, (UNAG).	Honduras	21,43%
12. UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ, (UTP).	Panamá	7,14%
13. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO, (UASD).	República Dominicana	7,14%
14. UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, (USAC).	Guatemala	7,14%

Nota: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Nivel general de implementación

En términos generales, la mayoría de las universidades presentan valores medios entre 4 y 6 en las distintas secciones, lo que indica un nivel intermedio de implementación de los ODS. No

obstante, se observan casos extremos que reflejan tanto altos niveles de integración como situaciones incipientes.

Tabla 3. Análisis de medias por universidades públicas centroamericanas

Nota: Elaboración propia. Universidades	País	Medía Sección 1	Medía Sección 2	Medía Sección 3	Medía Sección 4
Universidades como la UNAN-León, la URACCAN y la Universidad Nacional de Costa Rica ³					
(UNA) destacan con puntuaciones elevadas en múltiples dimensiones (valores cercanos a 9,00)	Nicaragua	9,00	9,67	9,67	4,14
igual a la URACCAN y la URACCAN consolidada de los ODS en sus estrategias (1,5)	Nicaragua	1,5	7,00	8,00	5,14
institucionales. En contraste, la UPNFM (Honduras) presenta valores muy bajos en todas las secciones (entre 1,00 y 2,00)	Honduras	1,00	4,67	3,58	4,86
BICU (entre 1,00 y 2,00) y la UNIVIC (BICU) muy limitado de implementación (5,33)	Honduras	5,33	5,00	4,00	2,29
posición como un caso atípico dentro de la muestra. Son universidades que vienen liderando la implementación de los ODS	Nicaragua	0,63	6,0	4,6	4,1
SUB TOTAL NICARAGUA (MEDIA DE CADA SECCION)		0,63	6,0	4,6	4,1
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA, (UTN)		1,00	5,00	5,08	5,57
TECNOLOGÍA NACIONAL (TEC)	Costa Rica	0,50	4,67	5,67	6,00
a muestra presenta patrones claramente diferenciados en la implementación de los ODS (1,00)		1,00	6,67	5,50	4,43
lo que pone de manifiesto la influencia del contexto nacional, aunque no de forma determinante (1,00)		1,00	6,67	5,67	4,57
En el sistema costarricense (0,63)		0,63	5,00	5,50	5,5
Universidades como el Tecnológico de Costa Rica (TEC), la Universidad Técnica Nacional (UTN)		0,0	1,00	1,83	2,00
y la Universidad Nacional (UNA) presentan niveles consistentes de implementación en la mayoría de las dimensiones analizadas. Este hallazgo sugiere la existencia de un entorno institucional favorable para la implementación en políticas de sostenibilidad, una sólida articulación entre universidad y sociedad, y una mayor disponibilidad de recursos y capacidades organizativas que facilitan la integración de los ODS. Además, los resultados obtenidos por la Universidad de Costa Rica (UCR) no se sitúan entre los más elevados —siendo, de hecho, los más bajos— en comparación con las otras universidades costarricenses analizadas—, esta institución ocupa una posición destacada en el ranking QS de América Latina, lo que coincide con la literatura relacionada con los modelos de gestión gerencial centrado en la investigación y el posicionamiento en los rankings internacionales (Flórez-Parra et al., 2014; López-Castellano, 2025).	Honduras	0,0	1,00	1,83	2,00
SUB TOTAL HONDURAS (MEDIA DE CADA SECCION)	Honduras	0,3	4,0	3,8	4,2
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ, (UTP)	Panamá	0,0	6,00	5,5	5,6
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, (USAC)	República Dominicana	1,5	5,0	3,0	2,7
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, (USAC)	Guatemala	0	4,0	6,5	4,0

institución ocupa una posición destacada en el ranking QS de América Latina, lo que coincide con la literatura relacionada con los modelos de gestión gerencial centrado en la investigación y el posicionamiento en los rankings internacionales (Flórez-Parra et al., 2014; López-Castellano, 2025).

Por el contrario, Nicaragua muestra una mayor variabilidad interna. Mientras que universidades como la UNAN-León y la URACCAN alcanzan niveles elevados de implementación —especialmente en dimensiones estratégicas y de priorización—, otras instituciones como la BICU o la UNI presentan valores más bajos, particularmente en aspectos operativos. Esta heterogeneidad en las universidades de Nicaragua, país antagónico con los países de su alrededor, evidencia un hallazgo relacionado con la coexistencia de distintos niveles de desarrollo institucional dentro de un mismo país, lo que puede estar asociado a diferencias en gobernanza, a una mayor financiación estatal y orientación estratégica, lo que coincide con los modelos de gestión universitaria colegiada provenientes de Europa continental (Trakman, 2008).

En Honduras, los resultados reflejan una fuerte disparidad. Universidades como UNACIFOR y UNAG presentan niveles medios-altos de implementación, lo que indica avances significativos en la integración de los ODS. Sin embargo, la UPNFM muestra valores muy bajos en prácticamente todas las dimensiones, lo que evidencia una brecha institucional considerable. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que contrasta con las limitaciones estructurales y dificultades económicas del contexto nacional. En este sentido, los resultados sugieren que la adopción de los ODS no depende exclusivamente de factores externos, sino que está fuertemente condicionada por variables internas, como el liderazgo institucional, la capacidad de gestión y el grado de priorización estratégica de cada universidad.

En Panamá, la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) presenta un perfil relativamente sólido, con puntuaciones altas en dimensiones estratégicas y de priorización. No obstante, se identifican debilidades en algunas dimensiones operativas, lo que sugiere que, aunque existe un alto nivel de compromiso institucional, la implementación práctica aún enfrenta limitaciones, posiblemente relacionadas con la asignación de recursos o la integración transversal de los ODS.

Por su parte, Guatemala (USAC) y la República Dominicana (UASD) presentan niveles intermedios de implementación, caracterizados por una integración parcial de los ODS. En ambos casos, se observan fortalezas en determinadas dimensiones —como el reconocimiento o la priorización—, pero también debilidades en la aplicación práctica y en la consolidación de estrategias institucionales. Esto sugiere procesos de adopción aún en desarrollo, donde los ODS han sido incorporados en el plano discursivo, pero no plenamente institucionalizados.

3.1.2. Análisis por dimensiones

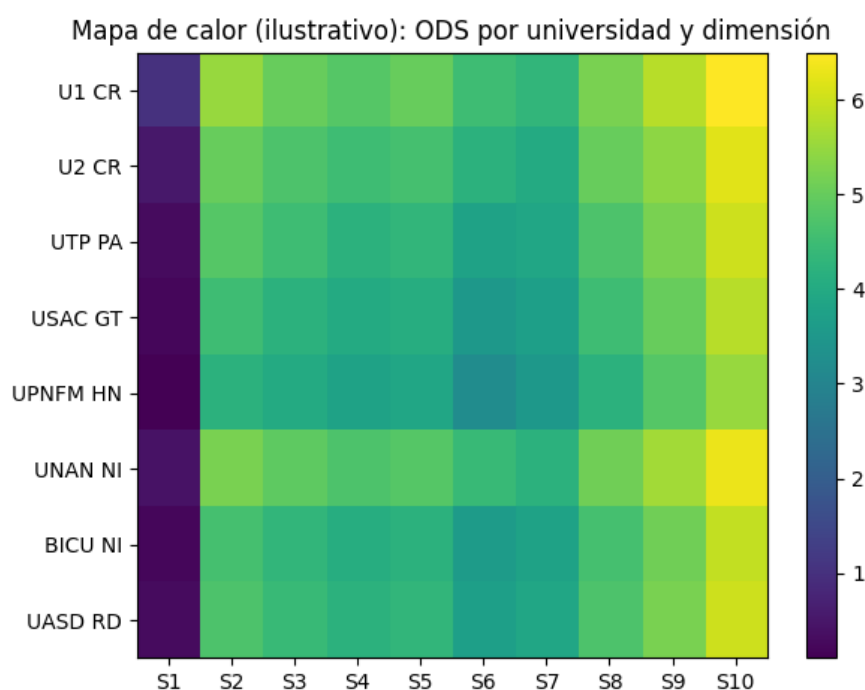
En las secciones con valores más altos: Las puntuaciones más elevadas se concentran principalmente en la Sección 9 (compromiso con los ODS) y, especialmente, en la Sección 10 (priorización de los ODS), donde los valores se sitúan con frecuencia entre 6 y 7. Asimismo, la Sección 8 (conciencia ambiental) también presenta niveles relativamente altos en varias instituciones. Estos resultados indican que los ODS han sido ampliamente reconocidos e incorporados en el discurso institucional, así como en los procesos de planificación estratégica. En este sentido, las universidades muestran un alto grado de sensibilización y alineación formal con los principios del desarrollo sostenible, lo que refleja un compromiso institucional a nivel declarativo.

Secciones con mayores diferencias entre universidades se observan en las Secciones 5 (formación ambiental), 6 (implementación de acciones ambientales) y 7 (satisfacción con los programas). Estas dimensiones presentan una dispersión significativa en los valores, lo que evidencia distintos niveles de desarrollo entre instituciones. Esta variabilidad sugiere que, aunque existe un reconocimiento generalizado de los ODS, su integración en actividades formativas, su implementación práctica y la percepción de efectividad de los programas no son homogéneas. En particular, la implementación de acciones concretas (Sección 6) aparece como uno de los principales retos, al depender de recursos, capacidades institucionales y mecanismos de gestión.

Secciones con las puntuaciones más bajas tienden a concentrarse en la Sección 1 (certificados), así como en algunas universidades en la Sección 4 (finanzas ambientales) y la propia Sección 6 (implementación de acciones ambientales). Estos resultados evidencian limitaciones en aspectos más estructurales, como la obtención de certificaciones, la asignación de recursos financieros específicos y la ejecución efectiva de iniciativas ambientales. En consecuencia, se observa una brecha entre el compromiso institucional y la capacidad de materializar dicho compromiso en acciones concretas.

En la figura 1, se muestra el mapa de calor, el cual permite identificar patrones diferenciados en la implementación de los ODS a nivel institucional. Se observan agrupaciones claras de universidades con perfiles similares: por un lado, aquellas con altos niveles de implementación transversal (principalmente en Costa Rica y algunas de Nicaragua), y por otro, instituciones con niveles más bajos y concentrados en dimensiones estratégicas, pero con debilidades en la implementación operativa (especialmente en Honduras y algunas universidades nicaragüenses). Asimismo, se confirma un patrón común: las dimensiones vinculadas a la priorización (Sección 10) y el compromiso (Sección 9) presentan valores elevados en la mayoría de las instituciones, mientras que la implementación práctica (Sección 6) y los certificados (Sección 1) constituyen los principales puntos débiles.

Figura 1. Mapa de implementación de los ODS en las universidades públicas



En conjunto, el análisis por secciones revela la existencia de un patrón común: las universidades presentan un mayor desarrollo en las dimensiones relacionadas con el compromiso, la conciencia y la priorización de los ODS, mientras que las áreas vinculadas a la implementación operativa, la financiación y la evaluación de resultados muestran mayores

debilidades. Este desequilibrio sugiere que la integración de los ODS se encuentra más avanzada en el plano estratégico y discursivo que en el operativo y estructural, lo que confirma la existencia de una transición aún incompleta hacia modelos de gestión plenamente orientados al desarrollo sostenible.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio permite extraer varias conclusiones relevantes sobre la implementación de los ODS en las universidades del CSUCA. En primer lugar, se constata que existe un nivel moderado de implementación de los ODS, caracterizado por una fuerte integración en el plano estratégico, pero con limitaciones en su aplicación operativa. Esto evidencia que las universidades han adoptado los ODS como marco orientador, aunque su incorporación efectiva en las dinámicas institucionales aún requiere consolidación. En segundo lugar, se identifican diferencias significativas entre instituciones, lo que pone de manifiesto la existencia de distintos grados de madurez en la implementación. Mientras algunas universidades muestran un alto nivel de integración, otras presentan avances más limitados, lo que refleja desigualdades en términos de recursos, capacidades y liderazgo institucional. En tercer lugar, los resultados confirman que la incorporación de los ODS está contribuyendo a la transformación de los modelos de gestión universitaria, favoreciendo enfoques más orientados al impacto social, la sostenibilidad y la participación de los grupos de interés. No obstante, esta transformación es gradual y convive con lógicas tradicionales de gestión.

Las limitaciones del estudio deben ser consideradas en la interpretación de los resultados, en la medida que, la información recopilada se basa en percepciones de los rectores o máximas autoridades, lo que puede introducir sesgos subjetivos, especialmente en variables relacionadas con el nivel de implementación, satisfacción o priorización de los ODS. Además, el estudio no incorpora indicadores objetivos o datos secundarios (como presupuestos reales, número de proyectos ODS o métricas de impacto), lo que limita la posibilidad de contrastar las percepciones con evidencias empíricas verificables. Finalmente, el estudio se centra exclusivamente en universidades públicas, lo que excluye el análisis de instituciones privadas, limitando así la visión integral del sistema de educación superior en la región.

Finalmente, el estudio pone de relieve la necesidad de fortalecer los mecanismos de implementación, seguimiento y evaluación de los ODS, así como de promover políticas institucionales que faciliten su integración transversal. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis mediante enfoques longitudinales y metodologías mixtas que permitan comprender mejor los procesos de cambio y sus efectos a largo plazo

5. REFERENCIAS

Bautista-Puig, N., Orduña-Malea, E., & Perez-Esparrells, C. (2022). Enhancing sustainable development goals or promoting universities? An analysis of the times higher education

- impact rankings. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 211-231. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0309>
- Cuesta-Claros, A., Malekpour, S., Raven, R., & Kestin, T. (2023). Are the sustainable development goals transforming universities?—An analysis of steering effects and depth of change. *Earth System Governance*, 17, 100186. <https://doi.org/10.1016/j.esg.2023.100186>
- Flórez-Parra, J. M., Araya-Leandro, C., López-Pérez, M. V., & López-Hernández, A. M. (2026). Environmental sustainable development goals in Central American public universities: the vision of the rectors. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 27(10), 117-148. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2024-0760>
- Flórez-Parra, J. M., López Pérez, M. V., & López Hernández, A. M. (2014). El gobierno corporativo de las universidades: Estudio de las cien primeras universidades del ranking de Shanghai. *Revista de educación*. 364(170-196). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-259>
- Garde Sánchez, R., Flórez-Parra, J. M., López-Pérez, M. V., & López-Hernández, A. M. (2020). Corporate governance and disclosure of information on corporate social responsibility: An analysis of the top 200 universities in the shanghai ranking. *Sustainability*, 12(4), 1549. <https://doi.org/10.3390/su12041549>
- Kayyali, M. (2022). The Impact of Using UN Sustainable Development Goals (SDGs) and 2030 Agenda as a Performance Indicator in University Ranking. *Online Submission*, 3(6), 1-3.
- Kayyali, M. (2023). The relationship between rankings and academic quality. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology IJMSIT*, 4(3), 01-11.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L., Brandli, L.L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R. & Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of cleaner production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Leal Filho, W., Viera Trevisan, L., Wahaj, Z., Déda Araújo Nunes, D., Ruy Portela de Vasconcelos, C., Aparecida Dibbern, T., ... & Pimenta Dinis, M. A. (2025). University rankings and sustainable development: the state of the art. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(7), 1615-1636. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2023-0530>
- López-Castellano, F. (2025). Neoliberalism, institutional change and the new culture of the university professoriate: the Spanish case. *Studies in Higher Education*, 50(1), 140-154. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2331071>
- Lynch, K. (2015). Control by numbers: New managerialism and ranking in higher education. *Critical studies in education*, 56(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.949811>
- Solomon, J., Lin, S., Norton, S. & Solomon, A. (2003), Corporate governance in Taiwan: Empirical evidence from Taiwanese company directors. *Corporate Governance: An International Review*, 11(3), 235-248, <https://doi.org/10.1111/1467-8683.00321>.

IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Javier Bravo López¹²

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se fundamenta en un proyecto de innovación orientado a la identificación de las necesidades que un centro educativo presenta para la prevención de conflictos. A través de este diagnóstico, y desde el liderazgo educativo, se propone implementar una serie de acciones pedagógicas diseñadas específicamente para la prevención y resolución de conflictos, lo que permitirá fortalecer la convivencia escolar y elevar los estándares de calidad educativa del centro.

El liderazgo educativo es “una dimensión muy importante y con un impacto muy significativo en el logro de la calidad y la excelencia de toda actividad educativa” (Villa, 2015, p.11). Además, uno de los aspectos que abarca el liderazgo educativo es fomentar un clima y cultura escolar que favorezcan “el desarrollo de normas, actitudes y valores de colaboración” (Villa, 2015, p.11).

Por otra parte, el paradigma educativo ha transitado desde un modelo centrado en la transmisión unidireccional de contenidos a un enfoque integral que tiene en cuenta determinados aspectos psicológicos y sociales del alumnado, tales como el desarrollo de la autonomía o las relaciones interpersonales. Esta evolución del sistema educativo se ha ido especificando en la normativa que configura la legislación educativa. Actualmente, es el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación

⁹ Universidad de Granada.

Primaria, el que enfatiza la importancia de objetivos como conocer y apreciar las normas de convivencia o adquirir habilidades de resolución de conflictos.

Dada la carga horaria que alumnado y profesorado (y comunidad educativa) comparten en las instituciones educativas, el centro escolar se constituye como un espacio no solo de enseñanza-aprendizaje, sino como espacio de socialización. “Desde hace más de una década la convivencia y la disciplina escolar vienen siendo fenómenos que preocupan tanto al profesorado como a los responsables de la Administración Educativa” (García Correa, 2005, p.164). Como consecuencia, clima y convivencia escolar se convierten en dos factores fundamentales que inciden directamente en el bienestar de las personas que comparten ese espacio, así como en el rendimiento académico del alumnado.

Por tanto, la gestión de la convivencia escolar se ha convertido en un elemento esencial en cualquier institución educativa. Por ello, es imperativo que los centros escolares cuenten con planes y protocolos destinados a la prevención y resolución de conflictos en los que se incluyan, entre otros aspectos, la identificación de conflictos y conductas disruptivas, estrategias y medidas. Estas acciones configuran diferentes líneas de actuación que deben incluirse en documentos institucionales tales como el Plan de Convivencia o el Reglamento de Régimen Interno (RRI), con los que se pretende garantizar una respuesta estructurada ante los desafíos que la convivencia escolar presenta.

En este sentido, la presente ponencia analiza la influencia del liderazgo educativo en la mejora de la calidad del centro mediante la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia. Antes de profundizar en el proyecto, se tratará un breve marco teórico en el que se hará referencia a los conceptos más determinantes. Posteriormente, se analizarán las tres fases que conforman el proyecto y se finalizará con unas reflexiones.

2. LIDERAZGO Y CONVIVENCIA ESCOLAR

El liderazgo educativo es un aspecto de gran importancia en un centro educativo. Entre otros, el Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, 2024) destaca la autonomía y el liderazgo docente como pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad.

La convivencia escolar supone un eje fundamental en el desarrollo de la educación que afecta directamente a la calidad educativa del centro. Dada su importancia, es conveniente conocer qué es la convivencia escolar y cuáles son los aspectos que la integran.

La Real Academia Española (RAE) define el término “convivir” como “coexistir en armonía”. En este sentido, el concepto “armonía” resulta determinante, pues articula un conjunto de valores fundamentales tales como el respeto, la igualdad o la equidad. En esta línea y de acuerdo con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPyD, 2018), la convivencia escolar será positiva si se realiza desde el respeto y la aceptación de las diferencias.

Debido a la importancia que la convivencia escolar tiene en los centros educativos, autores como Perico, Vargas Montañez y Tobito Cristancho (2016) señalan que su gestión se ha

convertido en una preocupación de las instituciones educativas y sus líderes. Así, los problemas de convivencia afectan de manera negativa en la calidad del centro, lo que puede influir en aspectos como el rendimiento escolar del alumnado, la autoestima o la dificultad a la hora de establecer relaciones sociales.

Por este motivo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo el área “educación para la Ciudadanía”. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), contempla la mencionada área como “Educación en Valores Cívicos y Éticos”. Además, con la aparición de las competencias clave, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no solamente se centra en el estudio de áreas concretas, sino que se incluyen aspectos como una formación en valores con la que aspira desarrollar la Competencia Ciudadana, que pretende, según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que el alumnado “pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica”.

Por último, es importante identificar las conductas y conflictos propios de centros educativos y que influyen en la gestión de la convivencia escolar por sus líderes y por el resto de la comunidad educativa.

2.1. Conductas disruptivas

Las conductas disruptivas suponen un fenómeno intrínseco a la naturaleza humana, especialmente en el contexto de la Educación Primaria, en la que la interacción de grupos de 25 o 30 estudiantes favorece la aparición de escenarios complejos. Según Uruñuela (2007), la conducta disruptiva se puede definir como el comportamiento de un alumno concreto o de un grupo, que busca fracturar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros autores completan esta definición como “aquellas acciones que manifiestan desmotivación, desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol” (Saco-Lorenzo et al., 2022, p. 9).

En esta línea, las instituciones educativas se deben percibir desde una doble perspectiva. Por un lado, como centros de aprendizaje, es decir, espacios orientados a la adquisición de competencias curriculares. Por otro lado, como espacios de convivencia, en los que se adquieren y desarrollan habilidades sociales necesarias para vivir en comunidad. Uruñuela (2007), defiende que en cada una de estas perspectivas se enmarcan diferentes conductas. Así, en la primera se encontrarían conductas como las faltas de rendimiento, molestar en clase o el absentismo. Por su parte, en la segunda perspectiva se enmarcarían las faltas de respeto, el conflicto de poder o la violencia.

La siguiente tabla muestra las diferentes conductas con sus posibles manifestaciones:

Tabla 4

Conductas disruptivas y sus manifestaciones

CONDUCTAS DISRUPTIVAS	
Conductas contrarias al aprendizaje	Manifestaciones

Falta de rendimiento	Pasividad, desinterés, apatía
Molestar en clase	Interrupciones constantes, levantarse
Absentismo	Faltas de asistencia de forma habitual
Conductas contrarias a la convivencia	Manifestaciones
Faltas de respeto	Desobediencia y falta de educación
Conflictos de poder	Desafío a la autoridad
Violencia	Verbal, física, simbólica o sexual

Nota. Elaboración propia a partir de Uruñuela (2007)

2.2. Conflictos

Los conflictos también son aspectos naturales que se dan como consecuencia de la convivencia. El conflicto, lejos de ser un concepto negativo, “tiene un gran potencial educativo y puede servir para fortalecer las relaciones entre personas” (Pérez, 2001, p.143).

Como indican de los Santos y Domínguez (2016, p.10), en una situación de conflicto se debe tener en cuenta “la confrontación de intereses que pueda darse entre dos o más sujetos”. Por su parte, Pantoja (2005), subraya que los conflictos, entendidos como fenómeno social, suelen estar relacionados con diferentes factores, tales como la educación de la persona, su entorno o su personalidad. Así, su gestión depende tanto del equipo directivo del centro, como del profesorado, el estudiantado y sus familias.

Este autor coincide con Pérez (2001), en cuanto a que el conflicto no es un concepto negativo y su gestión se puede utilizar para llevar a cabo la acción tutorial, trabajando los valores que permiten la mejora de la convivencia escolar.

2.3. Conductas y conflictos más comunes

A continuación, se presenta una breve descripción de las conductas y conflictos que más suelen suceder en los centros educativos:

- Absentismo escolar

El absentismo escolar consiste en la falta de asistencia frecuente al centro educativo.

Según Mallada (2011), se pueden distinguir tres tipos:

a) Absentismo de origen familiar: aquellos casos provocados por la familia.

b) Absentismo de origen escolar: se refiere al alumnado que no tiene interés por su propia educación.

c) Absentismo de origen social: hace referencia al alumnado que se deja influenciar por terceras personas (compañeros, amigos...)

En centros de Educación Infantil y Primaria, la tipología que más se suele identificar es la de origen familiar.

- Vandalismo

Es otra de las conductas más comunes en centros educativos. Consiste en no utilizar de manera apropiada los materiales, ya sean propios o del centro, así como las instalaciones del mismo.

- **Agresión física y/o verbal**

Las agresiones verbales son las más comunes, destacando las amenazas, los insultos o los rumores con intención de ridiculizar.

- **Molestar en clase**

Se trata de otra conducta muy destacada en centros educativos. Esta conducta implica, según Buitrago y Rosa (citado en García, 2008), diferentes acciones tales como levantarse o hablar frecuentemente durante la clase.

2.4. Resolución de conflictos e intervención educativa

Martín (citado en Alzate, 2013), señala que en la resolución de conflictos se pueden dar, principalmente, tres niveles de intervención:

- La prevención, con la que se pretende la anticipación a situaciones conflictivas.
- La intervención temprana, que exige un proceso de resolución de conflictos, ya que se trata de una situación en la que el conflicto ya ha comenzado.
- La intervención de una tercera parte. En este caso, el conflicto se puede considerar grave, por lo que la intervención de una tercera persona se hace necesaria.

En esta intervención, aparece la figura del mediador, que debe facilitar la comunicación entre las partes afectadas para intentar evitar que la situación se agrave. La mediación es un concepto que se puede definir como “un proceso de resolución de conflictos en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio” (Armas Hernández, 2003). Además, Veiga (2011), indica como ventajas de este proceso, entre otras, la mejora de la convivencia y el clima escolar, o el fortalecimiento de las relaciones.

3. PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y CALIDAD EDUCATIVA

Este proyecto tiene como finalidad mejorar la calidad educativa de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) mediante la prevención y resolución de conflictos. Para ello, se plantean una serie de actividades que intentan implicar a los miembros de la comunidad educativa, así como a determinadas organizaciones externas.

El propósito del presente apartado es concretar los objetivos específicos y desarrollar de manera detallada las tres fases que conforman el proyecto: la fase de iniciación, la fase de aplicación y la fase de evaluación.

3.1. Objetivos específicos

Este proyecto se marca los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar tanto al profesorado como al alumnado estrategias y técnicas de resolución de conflictos.
- Fomentar valores y actitudes que promuevan la mejora del clima y la convivencia escolar.
- Potenciar la participación de la comunidad educativa.

3.2. Fase de iniciación

En esta primera fase se diseña el proyecto propiamente dicho. Se detallan los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto, así como los principios metodológicos en los que se basa.

3.2.1. Recursos

Recursos personales:

- Consejo escolar.
- Equipo directivo.
- Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).
- Claustro de profesores.
- Departamento de Orientación.
- Coordinador de igualdad.
- Coordinador de convivencia y bienestar.

Recursos materiales:

- Ordenadores y tablets con conexión a internet.
- Material necesario para realizar las actividades.

Recursos funcionales:

- Tiempo para la organización y desarrollo de las actividades.
- Documentos de centros.
- Presupuesto económico destinado a la reposición y/o reparación de recursos.

3.2.2. Metodología

Para desarrollar esta propuesta, se tendrán en cuenta una serie de principios metodológicos:

- Se trata de una propuesta de carácter genérico, ya que está destinada a cualquier centro educativo. No obstante, las actividades propuestas deberán adaptarse al contexto del centro.

- Es de carácter participativo, ya que la participación e implicación de los miembros de la comunidad educativa es fundamental.
- Aunque muchas actividades propuestas se pueden realizar de manera individual, se debe destacar el trabajo colaborativo.
- Aprendizaje basado en la reflexión y la autocrítica, con la que se pretende que el alumnado comparta sus conclusiones.

Además, se diseñan las actividades a llevar a cabo y el cronograma o plan de actuación para su implementación de los que se darán más detalles en el siguiente apartado.

3.3. Fase de aplicación

En esta segunda fase se llevarán a cabo las diferentes actividades propuestas. Se trata de 13 actividades que están programadas para realizarse durante el curso escolar.

El cronograma involucra a distintos agentes según sea la naturaleza de la actividad. Así, se incluyen desde actividades prácticas realizadas por el profesorado en el aula hasta actividades de carácter burocrático y organizativo gestionadas por el equipo directivo y el Departamento de Orientación.

En la siguiente tabla, se desarrolla una de las actividades:

Tabla 5

Actividad 10

Actividad	Conoce tus emociones
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar al alumnado estrategias y técnicas de resolución de conflictos. - Fomentar valores y actitudes que promuevan el clima y la convivencia escolar.
Desarrollo	<p>Esta actividad se llevará a cabo en tres sesiones y con ella se pretende que el alumnado conozca las emociones primarias.</p> <p>En la primera sesión, el tutor del grupo presentará las emociones primarias para posteriormente debatir sobre las mismas.</p> <p>En la segunda sesión, el alumnado tendrá que identificar una serie de emociones para luego describirlas.</p> <p>En la tercera y última sesión, el alumnado trabajará en grupos y harán una pequeña representación en la que expresarán diferentes emociones y cómo gestionarlas.</p>
Agentes implicados	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo directivo - Tutores - Coordinador de convivencia y bienestar.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador con conexión a internet - Panel interactivo - Video sobre emociones básicas - Ficha de trabajo
Evaluación	La evaluación se llevará a cabo a través de la observación sistemática por parte del profesorado. Además, el alumnado relatará un breve cuestionario.

3.4. Fase de evaluación

Esta última fase permite verificar el grado de consecución de los objetivos establecidos, así como la eficacia de las actividades desarrolladas, aportando la retroalimentación necesaria a tener en cuenta para futuras intervenciones. El papel del equipo directivo es clave en esta fase,

ya que permite aprender de la experiencia y promover acciones futuras de mejora del centro en estas áreas.

La siguiente tabla muestra las actuaciones que se llevarán a cabo a lo largo del proceso de evaluación.

Tabla 3
Evaluación

FASES DE EVALUACIÓN	ACTUACIONES
INICIAL	Reunión de los diferentes agentes implicados para estudiar la situación inicial del centro.
CONTÍNUA	Análisis de las distintas actividades y actuaciones que se han realizado durante la propuesta.
FINAL	Análisis y valoración de las actividades que se han realizado. Propuestas de mejora.

4. REFLEXIONES FINALES

El liderazgo, la convivencia y el clima escolar son pilares básicos en los centros educativos. De esta manera, un centro educativo que presume de un clima escolar sano tiene altas probabilidades de disfrutar de una calidad educativa que permita al alumnado obtener buenos resultados académicos.

Esta propuesta analiza la influencia del liderazgo educativo en la mejora de la calidad del centro mediante la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia. En este sentido, el fortalecimiento de la convivencia escolar se erige como eje fundamental para garantizar el éxito de este proyecto. La convivencia escolar en el centro educativo es un compromiso compartido. De esta manera, involucra a directivos, docentes y alumnado, así como a las familias y organizaciones externas que participan en las actividades educativas que se realizan durante el curso.

Para finalizar, esta es una propuesta diseñada para dar respuesta a los diferentes desafíos que plantea la sociedad y que pretende facilitar la gestión de la convivencia escolar. A través de ella, y con las adaptaciones que cada equipo directivo realice para adecuarla a su correspondiente contexto, no se pretende castigar ni penalizar al alumnado por las situaciones que se dan. Por el contrario, se trata de transformar esas situaciones en oportunidades de aprendizaje para que el alumnado llegue a ser capaz de gestionarlas y resolverlas con la educación, el civismo y los valores que el mundo actual demanda.

5. REFERENCIAS

- Correa, A. G., & Cristofolini, G. M. F. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 163-183.
- De Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136. <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/20783-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20707-1-10-20060309.pdf>

- De los Santos, P. J., & Domínguez, M. D. J. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25.
- Mallada, F. J. R. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (44), 579-596.
<https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/66/54>
- Martín Jorge, L. (2018). *Propuesta de intervención para la prevención de conflictos en el aula de infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29515/TFG-G2930.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Convivencia Escolar*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar.html>
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143-156. <https://www.jstor.org/stable/23765854>
- Perico, M. C., Vargas Montañez, M. G., & Tobito Cristancho, M. (2016). *Importancia de los Valores en la Convivencia Escolar*. Fundación Universitaria Los Libertadores. chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7296f191-236d-4cf5-9c88-374a59abee20/content
- Real Academia Española (1713). <https://dle.rae.es/convivir>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28268. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Uruñuela, P. M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 90-93.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93549/00620073000918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vallejo, A. P. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado <https://elrincondeaprenderblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/10/la-gestic3b3n-de-conflictos-en-el-aula1.pdf>
- Sánchez, A. V. (2015) Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Christian Fernández Leyva¹³

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los procesos de globalización, movilidad humana y diversificación cultural han transformado profundamente las sociedades contemporáneas (Vertovec, 2021; Zapata-Barrero, 2022). En este contexto, la mediación intercultural ha emergido como una herramienta clave para la gestión de la diversidad, la prevención de conflictos y la promoción de la cohesión social. Lejos de limitarse a la resolución de disputas, la mediación intercultural se configura como un dispositivo complejo de intervención social que facilita la comunicación, el entendimiento mutuo y la inclusión de personas pertenecientes a distintos contextos culturales (García-Castaño et al., 2022; Kymlicka, 2021).

La literatura reciente destaca que la mediación intercultural no solo responde a situaciones de conflicto explícito, sino que también actúa de manera preventiva y transformadora en múltiples ámbitos institucionales (García-Castaño et al., 2022). En este sentido, su desarrollo se vincula estrechamente con políticas públicas orientadas a la integración, así como con prácticas profesionales en sectores como la educación, la salud o los servicios sociales (Martínez-Usarralde & López-Gómez, 2021; Leanza, 2022).

Desde una perspectiva conceptual, la mediación intercultural puede definirse como un proceso de intervención en el que un tercero imparcial facilita la comunicación entre personas o grupos culturalmente diversos, con el objetivo de promover la comprensión mutua y la gestión constructiva de las diferencias (Martínez-Usarralde & López-Gómez, 2021). Este enfoque implica reconocer la cultura como un elemento dinámico y relacional, evitando visiones esencialistas que puedan reforzar estereotipos o desigualdades.

Asimismo, diversos estudios recientes han subrayado la importancia de la mediación intercultural en contextos de migración, donde las barreras lingüísticas, administrativas y culturales pueden generar situaciones de exclusión o vulnerabilidad (Schouler-Ocak et al., 2021). En estos escenarios, la figura del mediador o mediadora intercultural adquiere un papel

¹³ Universidad de Granada 1.

estratégico como puente entre instituciones y ciudadanía, contribuyendo a garantizar el acceso equitativo a derechos y servicios.

Por otra parte, la creciente institucionalización de la mediación intercultural ha dado lugar a la consolidación de distintos ámbitos de actuación, cada uno con características, objetivos y desafíos específicos. La investigación reciente ha identificado, entre otros, el ámbito educativo, sanitario, comunitario y jurídico como espacios clave donde se despliegan prácticas de mediación (Deardorff, 2022; Vertovec, 2021). Sin embargo, aún existe la necesidad de sistematizar y actualizar el conocimiento sobre estos ámbitos desde una perspectiva integradora.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar los principales ámbitos de actuación de la mediación intercultural a partir de una revisión de la literatura científica reciente. Se pretende ofrecer una visión actualizada que permita comprender la diversidad de escenarios en los que se aplica esta herramienta, así como sus funciones y aportaciones en cada uno de ellos. De este modo, se contribuye a fortalecer el marco teórico y práctico de la mediación intercultural en un contexto marcado por la complejidad y la pluralidad cultural (Schouler-Ocak et al., 2021; Bischoff et al., 2021).

2. MÉTODO

El presente estudio se enmarca en una metodología de revisión bibliográfica de carácter descriptivo, orientada a identificar, analizar y sintetizar la producción científica reciente sobre los ámbitos de actuación de la mediación intercultural. Este tipo de enfoque resulta especialmente adecuado cuando se pretende ofrecer una visión panorámica y actualizada de un campo de estudio en expansión, como es el caso de la mediación intercultural en contextos contemporáneos (Snyder, 2019; Booth et al., 2021).

Para la selección de las fuentes se llevó a cabo una búsqueda sistematizada en bases de datos académicas de alto impacto, concretamente Scopus y Web of Science (WoS), reconocidas por su rigor y por incluir revistas indexadas en los cuartiles Q1 y Q2. La estrategia de búsqueda combinó términos clave en inglés y español, tales como “intercultural mediation”, “cultural mediation”, “intercultural communication”, “migration”, “education”, “healthcare” y “social services”, utilizando operadores booleanos para refinar los resultados.

Se establecieron criterios de inclusión específicos con el fin de garantizar la actualidad y relevancia de las fuentes seleccionadas. En primer lugar, se consideraron únicamente artículos publicados a partir de 2021, con el objetivo de recoger las aportaciones más recientes en el ámbito. En segundo lugar, se incluyeron exclusivamente estudios publicados en revistas indexadas en Scopus o WoS, priorizando aquellas situadas en los cuartiles Q1 y Q2. Asimismo, se seleccionaron trabajos que abordaran de manera explícita la mediación intercultural o sus ámbitos de aplicación.

Por otro lado, se excluyeron documentos que no cumplieran con estándares académicos, como informes no revisados por pares, publicaciones divulgativas o literatura gris. También se

descartaron aquellos estudios centrados exclusivamente en mediación general sin referencia al componente intercultural, así como los que presentaban un enfoque excesivamente local sin posibilidad de extrapolación teórica.

El proceso de selección se desarrolló en varias fases. En una primera etapa, se realizó una revisión de títulos y resúmenes para identificar aquellos estudios potencialmente relevantes. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura completa de los textos seleccionados, con el fin de verificar su adecuación a los criterios establecidos. Finalmente, se procedió a la extracción y categorización de la información, organizando los resultados en función de los principales ámbitos de actuación identificados.

El análisis de los datos se realizó mediante una estrategia de síntesis temática, que permitió agrupar los hallazgos en categorías conceptuales. Este enfoque facilitó la identificación de patrones comunes, así como de particularidades en los distintos contextos de aplicación de la mediación intercultural. De este modo, se logró construir una visión estructurada y comprensiva de los ámbitos en los que se desarrolla esta práctica en la actualidad.

3. RESULTADOS

El análisis de la literatura reciente ha permitido identificar diversos ámbitos de actuación de la mediación intercultural, que reflejan la amplitud y complejidad de este campo de intervención. A continuación, se presentan los principales contextos en los que se desarrolla esta práctica, así como sus características y funciones específicas.

3.1. Ámbito educativo

El ámbito educativo constituye uno de los espacios más relevantes para la mediación intercultural, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural y lingüística del alumnado (Leiva-Olivencia & Martínez-Sánchez, 2021). En este entorno, la mediación se orienta a facilitar la comunicación entre estudiantes, familias y profesionales de la educación, así como a promover la inclusión y el éxito escolar (Martínez-Usarralde & López-Gómez, 2021; Aguado-Odina, 2022).

Diversos estudios recientes destacan que la mediación intercultural en la escuela contribuye a prevenir conflictos derivados de malentendidos culturales, a mejorar la convivencia y a fomentar el respeto por la diversidad (Martínez-Usarralde & López-Gómez, 2021). Asimismo, el mediador actúa como puente entre la institución educativa y las familias migrantes, facilitando su participación en el proceso educativo.

Además, la mediación en este ámbito no se limita a la intervención en situaciones problemáticas, sino que también tiene un carácter preventivo y pedagógico. En este sentido, se integra en proyectos de educación intercultural que buscan desarrollar competencias interculturales en toda la comunidad educativa (Deardorff, 2022).

3.2. Ámbito sanitario

El sistema sanitario es otro de los contextos donde la mediación intercultural adquiere una importancia creciente. Las diferencias lingüísticas y culturales pueden dificultar la comunicación entre profesionales de la salud y pacientes de origen diverso, lo que puede afectar negativamente a la calidad de la atención y a los resultados en salud (Napier et al., 2022).

La literatura reciente señala que la mediación intercultural en el ámbito sanitario mejora la comprensión de los diagnósticos y tratamientos, reduce errores comunicativos y aumenta la satisfacción de los pacientes (Schouler-Ocak et al., 2021). El mediador no solo traduce el lenguaje, sino que también interpreta códigos culturales relacionados con la enfermedad, el cuidado y la relación médico-paciente.

Asimismo, se ha evidenciado que la mediación contribuye a reducir desigualdades en el acceso a los servicios de salud, especialmente en poblaciones migrantes o en situación de vulnerabilidad. En este sentido, su papel resulta fundamental para garantizar una atención equitativa y culturalmente competente.

3.3. Ámbito social y comunitario

En el ámbito social y comunitario, la mediación intercultural se desarrolla principalmente en servicios sociales, asociaciones y entidades del tercer sector. Su objetivo principal es favorecer la integración social, prevenir conflictos y promover la convivencia en contextos multiculturales (García-Castaño et al., 2022; Zapata-Barrero, 2022).

Los estudios analizados indican que la mediación en este ámbito actúa como un mecanismo de cohesión social, facilitando el diálogo entre diferentes grupos culturales y promoviendo la participación comunitaria (García-Castaño et al., 2022). Asimismo, contribuye a la resolución de conflictos vecinales y a la construcción de redes de apoyo.

Este tipo de mediación también desempeña un papel clave en procesos de acogida e integración de personas migrantes, proporcionando información, orientación y acompañamiento en su interacción con las instituciones (Spencer & Charsley, 2021).

3.4. Ámbito jurídico y administrativo

El ámbito jurídico y administrativo representa otro espacio relevante para la mediación intercultural, especialmente en procedimientos relacionados con extranjería, asilo o acceso a derechos. En estos contextos, la complejidad normativa y las barreras lingüísticas pueden generar situaciones de indefensión (Kymlicka, 2021).

La mediación intercultural facilita la comprensión de los procedimientos legales y administrativos, así como la comunicación entre las personas usuarias y las instituciones (Vertovec, 2021). De este modo, contribuye a garantizar el ejercicio efectivo de derechos y a prevenir conflictos derivados de malentendidos o falta de información.

Además, en algunos casos, la mediación se utiliza como herramienta alternativa a la resolución judicial de conflictos, promoviendo soluciones dialogadas y culturalmente sensibles.

3.5. Otros ámbitos emergentes

Finalmente, la literatura reciente apunta a la expansión de la mediación intercultural hacia nuevos ámbitos, como el laboral, el ámbito penitenciario o el ámbito digital. Estos espacios reflejan la adaptación de la mediación a las transformaciones sociales y tecnológicas contemporáneas (Colombo, 2022).

En el ámbito laboral, por ejemplo, la mediación contribuye a gestionar la diversidad en entornos de trabajo multiculturales, previniendo conflictos y mejorando el clima organizacional. En el ámbito digital, se exploran nuevas formas de mediación a través de plataformas online, lo que plantea tanto oportunidades como desafíos en términos de accesibilidad y eficacia (Wallace et al., 2022).

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente revisión ponen de manifiesto la consolidación de la mediación intercultural como una herramienta transversal en múltiples ámbitos de intervención social. Lejos de limitarse a un único campo de actuación, la mediación se despliega en contextos diversos —educativo, sanitario, comunitario y jurídico—, lo que evidencia su capacidad de adaptación a las necesidades derivadas de sociedades cada vez más complejas y culturalmente diversas (Zapata-Barrero, 2022; Leanza, 2022).

En primer lugar, el análisis confirma que el ámbito educativo constituye uno de los espacios más desarrollados en términos de implementación de prácticas de mediación intercultural. Este hecho puede explicarse por la centralidad de la escuela como espacio de socialización y por la creciente diversidad del alumnado en muchos contextos nacionales. En línea con lo señalado por Martínez-Usarralde y López-Gómez (2021), la mediación en este ámbito no solo contribuye a la resolución de conflictos, sino que también desempeña una función preventiva y pedagógica, promoviendo competencias interculturales en toda la comunidad educativa.

En segundo lugar, el ámbito sanitario destaca por la relevancia crítica de la comunicación en la relación entre profesionales y pacientes. Tal como indican Schouler-Ocak et al. (2021), la falta de comprensión cultural puede tener consecuencias directas en la calidad de la atención y en los resultados en salud. En este sentido, la mediación intercultural no solo mejora la comunicación, sino que también contribuye a humanizar la atención sanitaria, incorporando una perspectiva culturalmente sensible (Napier et al., 2022).

Por su parte, el ámbito social y comunitario refleja el carácter más amplio y flexible de la mediación intercultural, orientado a la cohesión social y a la convivencia en contextos multiculturales. Los hallazgos coinciden con estudios recientes que destacan el papel de la mediación como herramienta para la prevención de conflictos y la construcción de redes comunitarias (García-Castaño et al., 2022). No obstante, este ámbito también presenta desafíos importantes, como la falta de institucionalización o la precariedad de los recursos disponibles.

En cuanto al ámbito jurídico y administrativo, la mediación intercultural adquiere una dimensión particularmente relevante en términos de acceso a derechos. Tal como sugiere Vertovec (2021), la creciente “superdiversidad” de las sociedades contemporáneas plantea retos significativos para las instituciones, que deben adaptarse a realidades cada vez más heterogéneas. En este contexto, la mediación actúa como un mecanismo facilitador que reduce las barreras estructurales y mejora la comunicación entre ciudadanía e instituciones (Vertovec, 2021).

Asimismo, la identificación de ámbitos emergentes, como el laboral o el digital, pone de relieve la evolución continua de la mediación intercultural. Estos nuevos espacios plantean interrogantes sobre la formación de los mediadores, el uso de tecnologías y la adaptación de las metodologías tradicionales a entornos cambiantes. En particular, la mediación digital abre nuevas posibilidades de acceso, pero también introduce riesgos relacionados con la despersonalización de la intervención o la brecha digital (Wallace et al., 2022).

En conjunto, los resultados sugieren que la mediación intercultural debe entenderse como una práctica dinámica y en constante transformación, cuya eficacia depende en gran medida de su contextualización y de la formación especializada de los profesionales. No obstante, persisten desafíos importantes, como la necesidad de una mayor sistematización teórica, el reconocimiento institucional de la figura del mediador y la evaluación rigurosa de las intervenciones.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo ha tenido como objetivo analizar los principales ámbitos de actuación de la mediación intercultural a partir de una revisión de la literatura científica reciente. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la mediación intercultural se ha consolidado como una herramienta fundamental en la gestión de la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas.

En primer lugar, se constata que la mediación intercultural se desarrolla en una amplia variedad de contextos, destacando especialmente los ámbitos educativo, sanitario, social y jurídico. En cada uno de estos espacios, la mediación cumple funciones específicas, que van desde la facilitación de la comunicación hasta la prevención de conflictos y la promoción de la inclusión social (Kymlicka, 2021).

En segundo lugar, el análisis pone de relieve el carácter transversal y adaptable de la mediación intercultural, lo que le permite responder a las necesidades cambiantes de contextos marcados por la diversidad. Esta flexibilidad constituye una de sus principales fortalezas, pero también plantea retos en términos de definición conceptual y delimitación profesional (Zapata-Barrero, 2022).

Asimismo, se ha identificado la emergencia de nuevos ámbitos de actuación, como el laboral o el digital, que reflejan la evolución de la mediación en respuesta a transformaciones sociales y

tecnológicas. Estos espacios abren nuevas líneas de investigación y requieren el desarrollo de enfoques innovadores que integren la dimensión intercultural.

Por otra parte, el estudio evidencia la importancia de fortalecer la formación de los profesionales de la mediación intercultural, así como de avanzar en su reconocimiento institucional. La profesionalización de esta figura resulta clave para garantizar la calidad y eficacia de las intervenciones, así como para consolidar su papel en las políticas públicas.

Finalmente, se concluye que, a pesar de los avances realizados, la mediación intercultural sigue enfrentando desafíos significativos, como la necesidad de mayor evidencia empírica, la evaluación sistemática de sus resultados y la integración de enfoques interdisciplinarios. En este sentido, futuras investigaciones deberían profundizar en el análisis de buenas prácticas, así como en el impacto real de la mediación en los distintos ámbitos de actuación.

En definitiva, la mediación intercultural se configura como un instrumento imprescindible para la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y cohesionadas, en las que la diversidad cultural sea entendida no como un problema, sino como una oportunidad.

6. REFERENCIAS

- Aguado-Odina, T. (2022). Educación intercultural y formación del profesorado en contextos de diversidad cultural. *Revista de Educación*, 397, 45–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-523>
- Bischoff, A., Hudelson, P., & Bovier, P. A. (2021). Doctor–patient communication in intercultural contexts: Challenges and solutions. *Patient Education and Counseling*, 104(3), 567–573. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.08.012>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2021). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). Sage.
- Colombo, E. (2022). The management of cultural diversity in the workplace: A critical review. *Equality, Diversity and Inclusion*, 41(5), 789–804. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2021-0185>
- Deardorff, D. K. (2022). Intercultural competence in higher education: International approaches. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 123–140. <https://doi.org/10.1177/10283153211000000>
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., & Olmos-Alcaraz, A. (2022). Migration and intercultural mediation in Spain: New challenges and practices. *International Migration*, 60(3), 45–59. <https://doi.org/10.1111/imig.12900>
- Kymlicka, W. (2021). Multiculturalism: Success, failure, and the future. *Ethnicities*, 21(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1468796820912458>
- Leanza, Y. (2022). Intercultural mediation in healthcare: Key issues and future directions. *Transcultural Psychiatry*, 59(4), 512–526. <https://doi.org/10.1177/13634615211067123>
- Leiva-Olivencia, J. J., & Martínez-Sánchez, I. (2021). La mediación intercultural en contextos educativos multiculturales. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 233–245. <https://doi.org/10.5209/rced.68345>

- Martínez-Usarralde, M. J., & López-Gómez, E. (2021). Intercultural mediation in educational contexts: A systematic review. *Educational Review*, 73(5), 654–672. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1852187>
- Napier, A. D., Ancarno, C., Butler, B., & Calabrese, J. (2022). Culture and health: New perspectives in medical anthropology. *The Lancet*, 400(10349), 123–134. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01040-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01040-0)
- Schouler-Ocak, M., Graef-Calliess, I. T., Tarricone, I., Qureshi, A., Kastrup, M. C., & Bhugra, D. (2021). Cultural competence and cultural sensitivity in healthcare. *European Psychiatry*, 64(1), e31. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.221>
- Spencer, S., & Charsley, K. (2021). Reframing integration: Acknowledging and addressing inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(3), 555–572. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1675492>
- Vertovec, S. (2021). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 44(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1739115>
- Wallace, S., Wray, A., & Mahon, M. (2022). Digital mediation and intercultural communication: Emerging practices. *New Media & Society*, 24(6), 1456–1473. <https://doi.org/10.1177/14614448211000000>
- Zapata-Barrero, R. (2022). Interculturalism in the post-multicultural debate. *Comparative Migration Studies*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40878-022-00270-5>

ESTRATEGIAS Y MODELOS DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS FRONTERIZOS EUROPEOS: UN ESTUDIO SISTEMÁTICO DE LA LITERATURA

José Manuel Ortiz-Marcos ¹

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, Europa ha experimentado una intensificación de los flujos migratorios que ha transformado profundamente la configuración social, cultural y política de sus territorios, especialmente en las zonas fronterizas (Christou et al., 2015; Maestri, 2022). Estos espacios (Senapati et al., 2024) tradicionalmente concebidos como límites geopolíticos, se han convertido en escenarios dinámicos de interacción intercultural, donde confluyen diferentes lenguas, identidades, normas y expectativas sociales (Yushimito del Valle, 2023). Esta diversidad, si bien constituye una oportunidad para el enriquecimiento cultural, también plantea desafíos significativos en términos de convivencia, integración y gestión de conflictos (Lutskovskaya & Chilingaryan, 2017; Gerber et al., 2020).

En este contexto, la mediación intercultural (Xie & Xin, 2024) ha emergido como una herramienta clave para facilitar la comunicación entre grupos culturalmente diversos, prevenir conflictos y promover la cohesión social (Sanz de la Rosa y Llopis, 2026). La mediación intercultural no se limita a la traducción lingüística, sino que implica la interpretación de códigos culturales, la negociación de significados y la construcción de puentes entre diferentes sistemas de valores (Meer & Modood, 2012). Su aplicación, según estudios como los de Crafter & Iqbal (2020), resulta especialmente relevante en contextos fronterizos, donde las desigualdades estructurales y las tensiones derivadas de las políticas migratorias pueden intensificar los conflictos.

A pesar del creciente interés académico y político en la mediación intercultural, existe una notable dispersión en los enfoques teóricos, modelos de intervención y estrategias aplicadas (Oca et al., 2023). Esta heterogeneidad dificulta la sistematización del conocimiento y la

identificación de buenas prácticas transferibles a diferentes contextos (Decoville & Durand, 2019; Järv et al., 2023)

Por ello, el objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura científica sobre estrategias y modelos de mediación intercultural en contextos fronterizos europeos, con el fin de identificar patrones comunes, evaluar su eficacia y señalar los principales desafíos y oportunidades en este campo.

2. MÉTODO

El presente estudio se basa en una revisión sistemática de la literatura, siguiendo las directrices establecidas por el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Sánchez-Martín et al., 2026). Este enfoque permite garantizar la transparencia y reproducibilidad del proceso de selección y análisis de los estudios (Dantas et al., 2026).

2.1. Diseño de la revisión

Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas internacionales, incluyendo Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Se utilizaron combinaciones de palabras clave como “intercultural mediation”, “border contexts”, “migration Europe” y “intercultural strategies”.

2.1.1. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Publicaciones entre 2000 y 2024
- Estudios empíricos o teóricos
- Contextos fronterizos europeos
- Idiomas: inglés y español

Se excluyeron:

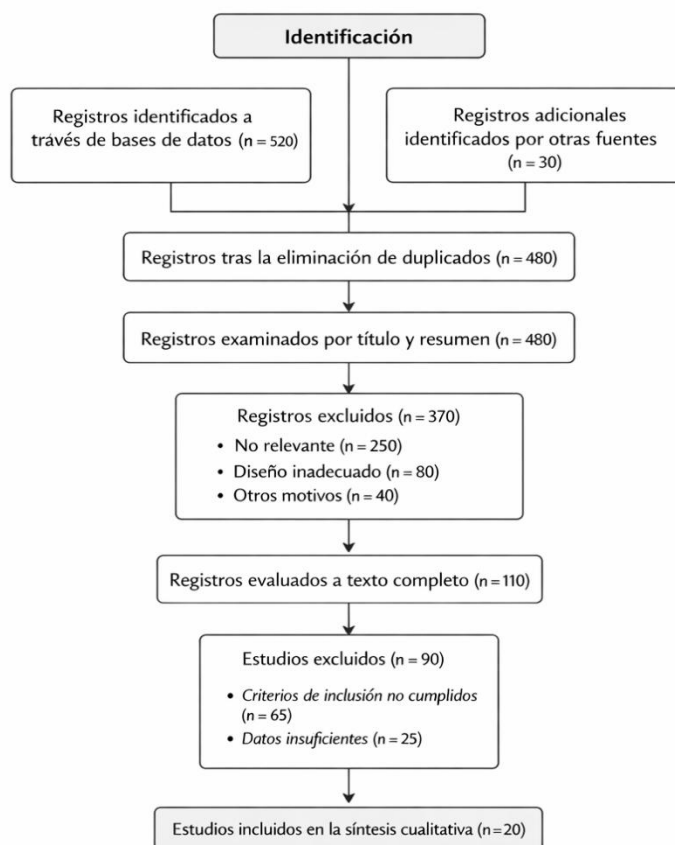
- Estudios sin revisión por pares
- Investigaciones fuera del contexto europeo
- Trabajos centrados exclusivamente en traducción lingüística

2.2. Proceso de selección

El proceso de selección de artículos se inició con la identificación de un amplio número de registros procedentes de bases de datos y otras fuentes, tras lo cual se eliminaron los duplicados para depurar la muestra inicial. Posteriormente, se realizó un cribado mediante la revisión de títulos y resúmenes, descartando aquellos estudios no relevantes o que no cumplían los criterios temáticos y metodológicos. Los artículos restantes fueron analizados a texto completo en la fase

de elegibilidad, donde se excluyeron aquellos que no se ajustaban al contexto europeo, no abordaban la mediación intercultural o presentaban limitaciones metodológicas. Finalmente, se obtuvo un conjunto reducido de estudios que cumplieran todos los criterios de inclusión y que fueron incorporados a la revisión sistemática (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujos (PRISMA) de selección de estudios.



Nota. Diagrama de flujo (PRISMA).

2.3. Análisis de datos

Los estudios seleccionados fueron analizados mediante técnicas de análisis cualitativo temático, identificando categorías relacionadas con modelos de mediación, estrategias de intervención y ámbitos de aplicación.

3. RESULTADOS

El análisis de la literatura permitió identificar tres grandes modelos de mediación intercultural, cada uno de los cuales responde a distintas concepciones sobre la diversidad cultural, el conflicto y el papel del mediador. Estos modelos no son excluyentes, sino que a menudo coexisten y se combinan en la práctica profesional, dependiendo del contexto y de las necesidades de las personas implicadas.

3.1. Modelos de mediación intercultural

3.1.1. Modelo institucional

Este modelo se desarrolla en el marco de servicios públicos como la sanidad, la educación o los servicios sociales. Se caracteriza por una intervención estructurada, regulada y orientada a la resolución de conflictos específicos dentro de los procedimientos establecidos por la institución. El mediador actúa como un agente integrado en el sistema, facilitando la comunicación entre profesionales y usuarios de diferentes orígenes culturales, garantizando el acceso equitativo a los servicios y evitando malentendidos derivados de barreras lingüísticas o culturales.

Entre las estrategias más habituales destacan la interpretación lingüística, la mediación en situaciones de conflicto puntual, la orientación sobre el funcionamiento institucional y la sensibilización del personal técnico. No obstante, este modelo suele presentar limitaciones en términos de flexibilidad y adaptación cultural, ya que está condicionado por normas burocráticas y por una lógica de intervención centrada en la eficiencia del servicio más que en los procesos relacionales o comunitarios.

3.1.2. Modelo comunitario

El modelo comunitario se fundamenta en la participación activa de asociaciones locales, entidades del tercer sector y mediadores pertenecientes a comunidades migrantes o culturalmente diversas. A diferencia del enfoque institucional, este modelo se desarrolla en espacios más informales y cercanos a la vida cotidiana de las personas, lo que favorece una intervención más contextualizada y sensible a las dinámicas culturales propias de cada comunidad.

Su principal fortaleza radica en la confianza generada entre los actores implicados, así como en la legitimidad social del mediador, que suele compartir lengua, códigos culturales o experiencias migratorias con los participantes. Entre las estrategias más destacadas se encuentran el trabajo en red, la dinamización comunitaria, la prevención de conflictos, la educación intercultural y la promoción de la participación social. Sin embargo, puede presentar debilidades relacionadas con la falta de recursos, reconocimiento institucional o continuidad en las intervenciones.

3.1.3. Modelo híbrido

Este modelo combina elementos de los enfoques institucional y comunitario, integrando la estructura organizativa de las instituciones con la cercanía, flexibilidad y legitimidad de los actores comunitarios. Se configura como una respuesta a las limitaciones de los modelos anteriores, buscando un equilibrio entre la formalización de la intervención y la adaptación a la diversidad cultural.

En este enfoque, la mediación intercultural se desarrolla mediante la colaboración entre profesionales de los servicios públicos y mediadores comunitarios, favoreciendo una intervención

más integral y coordinada. Las estrategias incluyen el trabajo interdisciplinar, la creación de redes entre instituciones y comunidad, la co-mediación y el diseño de programas adaptados a contextos específicos.

La literatura señala que este modelo es uno de los más eficaces en la actualidad, ya que permite abordar tanto las necesidades inmediatas de acceso a servicios como los procesos de inclusión social a medio y largo plazo. No obstante, su implementación requiere una adecuada coordinación interinstitucional, formación especializada y un reconocimiento claro del rol del mediador intercultural.

3.1.4. Estrategias de intervención

Entre las estrategias más recurrentes se identifican:

- Mediación lingüística y cultural
- Formación intercultural de profesionales
- Participación comunitaria
- Programas de acogida e integración
- Intervenciones en contextos educativos y sanitarios

Estas estrategias muestran una tendencia hacia enfoques más inclusivos y participativos.

3.1.5. Ámbitos de aplicación

Los principales ámbitos en los que se desarrolla la mediación intercultural son:

- Educación
- Sanidad
- Servicios sociales
- Gestión de conflictos comunitarios
- Políticas migratorias.

4. DISCUSIÓN

Los resultados evidencian una evolución significativa en la concepción de la mediación intercultural, pasando de enfoques asistencialistas a modelos más participativos y transformadores. Este cambio refleja una mayor conciencia sobre la necesidad de reconocer a las personas migrantes como agentes activos en los procesos de integración (Pupier, 2020; Ryan & Dahinden, 2021).

Asimismo, se observa la consolidación de enfoques más integradores, entre los que destaca especialmente el modelo híbrido por su capacidad de adaptación y eficacia en entornos complejos (Novotný & Böhm, 2022), lo que refuerza el papel de la mediación como herramienta clave en la gestión de la diversidad en contextos fronterizos europeos.

No obstante, persisten importantes desafíos. En primer lugar, la falta de profesionalización del mediador intercultural limita la calidad y sostenibilidad de las intervenciones. En muchos casos, los mediadores carecen de formación específica y condiciones laborales estables, lo que

afecta su desempeño, evidenciando la necesidad de fortalecer su reconocimiento profesional (Wallin et al., 2023).

En segundo lugar, la fragmentación normativa a nivel europeo dificulta la implementación de políticas coherentes. Cada país desarrolla sus propias estrategias, lo que genera desigualdades en el acceso a servicios de mediación, poniendo de manifiesto la importancia de avanzar hacia marcos normativos comunes (González-Gómez & Gualda, 2020; Gummy et al., 2025).

Asimismo, la escasez de evaluaciones de impacto constituye una limitación importante. La mayoría de los estudios analizados se centran en descripciones de programas, sin aportar evidencia empírica sólida sobre su eficacia a largo plazo, lo que subraya la necesidad de promover evaluaciones sistemáticas de las intervenciones (Schiefer & Nowicka, 2025).

Por último, se observa una necesidad creciente de incorporar enfoques interseccionales que consideren factores como género, edad o situación socioeconómica en el diseño de intervenciones, favoreciendo así una comprensión más compleja de las experiencias migratorias (Decoville & Durand, 2019). En este sentido, la mediación intercultural puede entenderse no solo como un mecanismo de resolución de conflictos, sino también como un instrumento de transformación social orientado a la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y cohesionadas (Felder, 2020).

5. CONCLUSIONES

La mediación intercultural se consolida como una herramienta fundamental para la gestión de la diversidad en contextos fronterizos europeos, evidenciando una evolución desde modelos tradicionales hacia enfoques más integradores, especialmente mediante el desarrollo de modelos híbridos capaces de adaptarse a entornos complejos.

No obstante, para maximizar su impacto resulta imprescindible avanzar en la profesionalización del mediador intercultural, garantizando una formación especializada y condiciones laborales adecuadas. Asimismo, es necesario promover el desarrollo de marcos normativos comunes que permitan una implementación coherente de las políticas a nivel europeo.

Del mismo modo, se hace fundamental impulsar la evaluación sistemática de las intervenciones con el fin de medir su eficacia y mejorar su diseño. Paralelamente, resulta clave incorporar enfoques participativos e interseccionales que reconozcan la diversidad de experiencias y necesidades de las personas implicadas.

En definitiva, la mediación intercultural no debe concebirse únicamente como un mecanismo de resolución de conflictos, sino como un instrumento de transformación social orientado a la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y cohesionadas.

6. REFERENCIAS

- Christou, A., Giorgio, A., & Rye, G. (2015). Mothering and Migration: Interdisciplinary Dialogues, European Perspectives and International Contexts: Introduction. *Women's Studies International Forum*, 52, 49–52. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.07.001>.
- Crafter, S., & Iqbal, H. (2020). The Contact Zone and Dialogical Positionalities in “Non-Normative” Childhoods: How Children Who Language Broker Manage Conflict. *Review of General Psychology*, 24(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/1089268019896354>.
- Dantas, B., Tucunduva, T., & de Menezes, M. (2026). O Direito à Cidade no Brasil: uma revisão de literatura pelo método PRISMA. *Revista De Direito Da Cidade*, 17(1), 203–238. <https://doi.org/10.12957/rdc.2025.88226>
- Decoville, A., & Durand, F. (2019). Exploring cross-border integration in Europe: How do populations cross borders and perceive their neighbours? *European Urban and Regional Studies*, 26(2), 134-157. <https://doi.org/10.1177/096977641875693>.
- Felder, M. (2020). Strong, Weak and Invisible Ties: A Relational Perspective on Urban Coexistence. *Sociology*, 54(4), 675-692. <https://doi.org/10.1177/003803851989593>.
- Gerber, P., Thériault, M., Eaux, C., & Carpentier-Postel, S. (2020). Links between Attitudes, Mode Choice, and Travel Satisfaction: A Cross-Border Long-Commute Case Study. *Sustainability*, 12(21), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su12219203>.
- González-Gómez, T., & Gualda, E. (2020). Disclosing the Relational Structure of Institutional Cross-border Cooperation in Two Cross-border Regions in Europe. *Journal of Borderlands Studies*, 35(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/08865655.2017.1399810>.
- Gumy, A., Kaufmann, V., Drevon, G., Viry, G., Gauthier, J. A., & Masse, F. (2025). Can Spatial Proximity to Another Country Drive Short-distance Transnationalism? Evidence from Social Ties in Three European Border Regions. *Journal of Borderlands Studies*, 40(5), 1115–1136. <https://doi.org/10.1080/08865655.2024.2408716>.
- Järv, O., Aagesen, H. W., Väisänen, T., & Massinen, S. (2023). Revealing mobilities of people to understand cross-border regions: insights from Luxembourg using social media data. *European Planning Studies*, 31(8), 1754–1775. <https://doi.org/10.1080/09654313.2022.2108312>.
- Lutskovskaya, L., & Chilingaryan, K. (2017). Experimental analysis of service providers' assessment of interpreter mediated communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1423-1429. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.221>.
- Maestri, E. (2022). Mothering, Migration and Intercultural Mediation in Anna Maria Dell'oso's Songs of the Suitcase. *Romance Studies*, 40(3–4), 209–232. <https://doi.org/10.1080/02639904.2022.2133463>.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/07256868.2011.618266>

- Novotný, L., & Böhm, H. (2022). New re-bordering left them alone and neglected: Czech cross-border commuters in German-Czech borderland. *European Societies*, 24(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2052144>.
- Oca, L., Pérez, S., Casado, D., & del Pozo, M. (2023). Interpreter mediated social work in Galicia: an approach through the MELINCO Project. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(2), 389–398. <https://doi.org/10.5209/cuts.85222>.
- Pupier, P. (2020). Spatial evolution of cross-border regions. Contrasted case studies in North-West Europe. *European Planning Studies*, 28(1), 81–104. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1623975>.
- Ryan, L., & Dahinden, J. (2021). Qualitative network analysis for migration studies: Beyond metaphors and epistemological pitfalls. *Global Networks*, 21, 459–469. <https://doi.org/10.1111/glob.12319>.
- Sánchez-Martín, M., Rubio-Aparicio, M., López-García, G. D., & Navarro-Mateu, F. (2026). How to improve the quality and transparency of systematic review? PRISMA 2020 guideline: ¿Cómo mejorar la calidad y transparencia de la publicación de una revisión sistemática? La guía PRISMA 2020. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 19(39), 107–117. <https://doi.org/10.25115/ecp.v19i39.11079>.
- Sanz de la Rosa, A., y Llopis, B. (2026). Trabajo social, salud y comunicación con migrantes: Problemas lingüístico-culturales y perspectivas de los trabajadores sociales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 105, 81–94. <https://doi.org/10.5209/clac.107872>.
- Schiefer, D., & Nowicka, M. (2025). Intergenerational Care in Local, Long-Distance, and Transnational Families: The Role of Geographical Distance and Cross-Border Separation on Subjective Care Burden. *Population, Space and Place*, 31, 1–19. <https://doi.org/10.1002/psp.2866>.
- Senapati, A., Mertel, A., Schlechte-Welnicz, W., & Calabrese, J. M. (2024). Estimating Cross-Border Mobility from the Difference in Peak Timing: A Case Study of Poland–Germany Border Regions. *Mathematics*, 12(13), 1–13. <https://doi.org/10.3390/math12132065>.
- Wallin, H., Järv, O., & Gerber, P. (2023). The effect of COVID-19 on cross-border mobilities of people and functional border regions: the Nordic case study from Twitter data. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 105(4), 356–378. <https://doi.org/10.1080/04353684.2022.2101135>.
- Xie, P., & Xin, X. (2024). Intercultural Mediation in the Translation of the Self in Travel Writing: A Case Study of Shark's Fin and Sichuan Pepper. *Life Writing*, 21(2), 277–293. <https://doi.org/10.1080/14484528.2023.2226363>.
- Yushimito del Valle, C. (2023). Necropolítica y catábasis migratoria: una respuesta cosmopolita a los recorridos por el inframundo global en Señales que precederán al fin del mundo de Yuri Herrera. *Perífrasis. Revista De Literatura, Teoría Y Crítica*, 14(28), 68–85. <https://doi.org/10.25025/perifrasis202314.28.04>.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES COERCITIVAS

José Alejandro Torres Aranda¹

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el cambio social que se ha producido debido a la globalización, a los desplazamientos migratorios y al aumento de la interconexión entre sociedades ha dado lugar a contextos con una diversidad cultural significativa. El fenómeno ha afectado directamente a las instituciones públicas, en particular a las que se encargan de ejercer el control social, también llamadas instituciones coercitivas (Foucault, 2014). Los centros de internamiento de extranjeros, los centros penitenciarios, los psiquiátricos cerrados y los centros para menores son algunos ejemplos.

Estas instituciones no solamente desempeñan roles de custodia, disciplina o tratamiento; además, se transforman en lugares donde, de manera obligada, conviven personas con diversos orígenes culturales, lingüísticos y religiosos. En este contexto, la diversidad puede ser una posibilidad de enriquecimiento o un origen de conflictos, sobre todo si hay prejuicios, barreras comunicacionales o falta de conocimiento mutuo (Essomba, 2008).

La administración de la diversidad en contextos coercitivos conlleva retos específicos. Contrario a otros campos sociales, en estas instituciones la libertad de cada individuo está limitada, las relaciones entre personas están altamente jerarquizadas y las reglas son impuestas. Este escenario tiene el potencial de exacerbar las tensiones culturales, obstaculizar la manifestación de requerimientos particulares y restringir los medios de diálogo entre los individuos internos y el personal institucional (Romero, 2020).

La mediación intercultural, en este escenario, se establece como un instrumento esencial para fomentar la convivencia, prevenir disputas y facilitar el diálogo. Es un proceso en el que un mediador intercultural, quien es una tercera persona, se convierte en un enlace entre distintas culturas; no solo traduce idiomas, sino también interpreta los valores, significados y prácticas culturales (Cohen-Emerique, 2013).

¹ Universidad de Granada 1

La importancia de la mediación intercultural en instituciones coactivas se basa en su capacidad para humanizar las relaciones institucionales, promover el respeto a los derechos esenciales y ayudar a solucionar conflictos pacíficamente. Del mismo modo, tiene la posibilidad de jugar un rol relevante en la concienciación del personal y en el ajuste de las prácticas institucionales a contextos con diversidad cultural (Aguado et al. 2023).

El propósito de esta investigación es examinar la función de la mediación intercultural en instituciones coercitivas, analizando sus bases metodológicas, sus consecuencias visibles y lo que implica en la práctica. Se emplea un enfoque analítico y reflexivo que fusiona el examen teórico con la interpretación de vivencias aplicadas en diversas circunstancias para lograrlo.

2. MÉTODO

Este trabajo se fundamenta en una perspectiva analítica y descriptiva de tipo cualitativo. Para el análisis de fenómenos complejos, como la mediación intercultural, que implican dimensiones contextuales, relacionales y subjetivas difíciles de medir, este tipo de perspectiva es particularmente apropiada.

La investigación cualitativa posibilita el estudio en profundidad de las dinámicas que ocurren en instituciones coercitivas y la comprensión de los significados que los diversos actores le asignan a sus vivencias. En este contexto, no se persigue determinar relaciones causales que puedan ser generalizadas, sino brindar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno.

El diseño metodológico fusiona componentes de revisión bibliográfica con el estudio de casos que están documentados en la literatura especializada. Esta perspectiva posibilita la integración de diversas visiones teóricas y prácticas, brindando una visión amplia y fundamentada del objeto de estudio.

2.1. Revisión bibliográfica.

Esta labor se basa en una perspectiva analítica y descriptiva cualitativa. Esta perspectiva es especialmente adecuada para examinar fenómenos complejos, como la mediación intercultural, que involucran aspectos relacionales, contextuales y subjetivos que son difíciles de medir.

El análisis cualitativo permite explorar en profundidad tanto las dinámicas que tienen lugar en instituciones coercitivas como los significados que los diferentes participantes otorgan a sus experiencias. En este contexto, no se busca establecer relaciones causales que tengan la posibilidad de ser generalizadas, sino ofrecer una comprensión contextualizada y profunda del fenómeno.

Se han escogido las fuentes tomando en cuenta la actualidad, la pertinencia y el rigor científico. Además, se ha puesto un enfoque particular en investigaciones que tratan la mediación en situaciones de alta vulnerabilidad o coercitivas.

2.2. Estudios de casos.

El trabajo también incluye el estudio de casos reales que han sido documentados en distintos entornos institucionales, además del análisis teórico. Estos ejemplos sirven para mostrar cómo la mediación intercultural se lleva a cabo en la práctica y para determinar sus retos y resultados más importantes.

El estudio de casos se ha enfocado en:

Prisiones con una cantidad importante de reclusos extranjeros

Centros de detención de extranjeros

Programas de mediación en instituciones para niños y adolescentes

Cada caso se ha examinado considerando factores como el contexto institucional, las intervenciones que se han llevado a cabo, el perfil de los participantes y los resultados alcanzados.

3. RESULTADOS

El análisis de la literatura reciente ha permitido identificar diversos ámbitos de actuación de la mediación intercultural, que reflejan la amplitud y complejidad de este campo de intervención. A continuación, se presentan los principales contextos en los que se desarrolla esta práctica, así como sus características y funciones específicas.

3.1. Ámbito educativo

El ámbito educativo constituye uno de los espacios más relevantes para la mediación intercultural, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural y lingüística del alumnado (Ortega et al, 2019). En este entorno, la mediación se orienta a facilitar la comunicación entre estudiantes, familias y profesionales de la educación, así como a promover la inclusión y el éxito escolar (Avagimyan et al, 2026; Aguado et al, 2023).

Diversos estudios recientes destacan que la mediación intercultural en la escuela contribuye a prevenir conflictos derivados de malentendidos culturales, a mejorar la convivencia y a fomentar el respeto por la diversidad (Bueno, 2024). Asimismo, el mediador actúa como puente entre la institución educativa y las familias migrantes, facilitando su participación en el proceso educativo.

Además, la mediación en este ámbito no se limita a la intervención en situaciones problemáticas, sino que también tiene un carácter preventivo y pedagógico. En este sentido, se integra en proyectos de educación intercultural que buscan desarrollar competencias interculturales en toda la comunidad educativa (Deardorff, 2009).

3.2. Optimización de la comunicación entre culturas

Una de las conclusiones más firmes que se han encontrado en los análisis revisados es la notable mejora de la comunicación entre individuos internos y personal institucional. En

situaciones de coerción, las barreras culturales y lingüísticas son uno de los principales impedimentos para la transmisión clara de derechos, normas y obligaciones.

Según varios estudios (Romero, 2020), la mediación intercultural ayuda a que ambas partes se entiendan, no solo en términos lingüísticos sino también en lo que respecta a la interpretación de códigos culturales. Esto es particularmente importante en casos delicados, como los procedimientos disciplinarios, la atención médica o los trámites administrativos.

Además, se nota que la mediación ayuda a disminuir los malentendidos que provienen de las diferencias culturales en lo relacionado con la comunicación no verbal, la expresión emocional o la percepción de autoridad (Cohen-emerique, 2013). Así, se reducen las situaciones tensas que podrían convertirse en conflictos más grandes.

3.3. Control y prevención de conflictos

La habilidad de la mediación intercultural para prevenir y manejar conflictos en el interior de las instituciones coercitivas es otro resultado importante. La diversidad cultural, combinada con la vida en espacios cerrados, crea un ambiente favorable para el surgimiento de conflictos entre grupos y entre personas.

Los mediadores se comportan como referentes que posibilitan el diálogo entre las partes, fomentando soluciones acordadas y evitando la intervención únicamente punitiva de la institución (Bush & Folger, 2005). Esta perspectiva restaurativa ayuda a mejorar el ambiente institucional y a disminuir la repetición de conflictos.

3.4. Efecto en la armonía y el clima institucional

La mediación intercultural también tiene un impacto positivo en la convivencia en el interior de las instituciones coercitivas. El hecho de que haya mediadores propicia la formación de lugares para el diálogo y el reconocimiento mutuo, lo cual ayuda a disminuir los prejuicios y los estereotipos.

Según diversos autores, la mediación promueve una cultura institucional más inclusiva, basada en el respeto a la diversidad (Essomba, 2008). Esto se traduce en una mejora del clima social, tanto entre las personas internas como en la relación con el personal.

Además, la mediación puede facilitar procesos de adaptación cultural, ayudando a las personas internas a comprender las normas y dinámicas del entorno institucional, lo que reduce la ansiedad y la desorientación inicial (Aguado et al, 2023).

3.5. Modificación de las prácticas a nivel institucional

Más allá de su impacto directo en los conflictos, la mediación intercultural puede generar cambios en las propias instituciones. El constante contacto con mediadores ayuda a sensibilizar al personal en términos de diversidad cultural, lo que fomenta el progreso de habilidades interculturales.

Esto ha resultado, en ciertos contextos, en la implementación de programas educativos para el personal, la adaptación de protocolos y la inclusión de materiales multilingües (UNESCO, 2013). De este modo, la mediación actúa como un agente de cambio institucional. Sin embargo, este impacto depende en gran medida del grado de integración de la mediación en la estructura organizativa. Cuando se percibe como un recurso externo o marginal, su capacidad transformadora se ve limitada.

3.6. Desafíos y restricciones

Se han encontrado varias limitaciones en la implementación de la mediación intercultural en instituciones coercitivas, a pesar de los resultados favorables.

En primer lugar, la falta de reconocimiento profesional del mediador intercultural en algunos contextos dificulta su integración en los equipos institucionales (Anguiano, 2000). Esto puede provocar ambigüedad en sus funciones y conflictos con otros profesionales.

En segundo lugar, la cuestión de la neutralidad se vuelve especialmente compleja en entornos coercitivos. El mediador puede ser percibido como parte de la institución, lo que afecta a la confianza de las personas internas.

Asimismo, la limitación de recursos y la falta de formación específica en mediación intercultural para el personal institucional constituyen obstáculos importantes para su desarrollo.

4. DISCUSIÓN

En esta línea, algunos escritores se preguntan si es viable referirse a la mediación en un sentido estricto o si, por el contrario, es una modalidad de intervención mixta que une componentes de mediación, traducción cultural y acompañamiento social (Romero, 2020). Esta ambigüedad a nivel conceptual puede provocar confusión tanto al evaluar resultados como en la práctica profesional.

En contraste, el mediador intercultural se encuentra en una situación complicada, frecuentemente caracterizada por tensiones de carácter ético. El mediador debe equilibrar su vinculación con la institución y su compromiso con los usuarios, lo cual podría influir en cómo percibe su neutralidad.

En esta línea, algunos escritores se preguntan si es viable referirse a la mediación en un sentido estricto o si, por el contrario, es una modalidad de intervención mixta que une componentes de mediación, traducción cultural y acompañamiento social (Romero, 2020). Esta ambigüedad a nivel conceptual puede provocar confusión tanto al evaluar resultados como en la práctica profesional.

En contraste, el mediador intercultural se encuentra en una situación complicada, frecuentemente caracterizada por tensiones de carácter ético. El mediador debe equilibrar su vinculación con la institución y su compromiso con los usuarios, lo cual podría influir en cómo percibe su neutralidad. Como indica Cohen-Emerique (2013), el mediador no es un individuo completamente neutral, sino una persona situada que interpreta y traduce desde su propio marco cultural.

Asimismo, está el peligro de que la mediación intercultural se use como una herramienta para administrar la diversidad sin poner en duda las estructuras de poder subyacentes. En otras palabras, puede ayudar a mejorar la convivencia sin tratar las raíces de la exclusión o desigualdad. Desde una perspectiva crítica, esto podría interpretarse como una forma de “adaptación” de las personas internas al sistema, más que una transformación del propio sistema (Foucault, 2014).

La exigencia de que la mediación intercultural sea reconocida institucionalmente y profesionalizada es otro elemento importante. Su eficacia se ve restringida por la ausencia de una regulación explícita, de capacitación especializada y de incorporación a equipos con múltiples disciplinas. Como indican Angiano (2000), la mediación intercultural requiere competencias específicas que van más allá del conocimiento lingüístico, incluyendo habilidades comunicativas, conocimiento de los sistemas culturales y capacidad de gestión de conflictos. Asimismo, la discusión pone de relieve la importancia de adoptar un enfoque intercultural integral, que no se limite a la intervención puntual en conflictos, sino que promueva cambios estructurales en las instituciones. Esto implica incorporar la perspectiva intercultural en la formación del personal, en los protocolos de actuación y en las políticas públicas (Essomba, 2008).

Es fundamental, por último, tener en cuenta que la mediación intercultural no es una solución universal. Su eficacia se basa en varios factores, por ejemplo, el contexto institucional, el respaldo organizativo, la capacitación de los mediadores y la disposición de las partes involucradas. Por consiguiente, es imprescindible continuar con la investigación y el análisis de su impacto en diversos escenarios para poder determinar buenas prácticas y optimizar su implementación.

5. CONCLUSIONES

La mediación intercultural en instituciones coercitivas se presenta como un instrumento útil para enfrentar los retos que surgen de la diversidad cultural en escenarios de privación de libertad y control social. Este trabajo ha demostrado a lo largo de su desarrollo la capacidad de mejorar la comunicación, evitar conflictos y fomentar una convivencia más inclusiva y respetuosa.

Sin embargo, también ha quedado claro que su uso en estos contextos tiene limitaciones importantes. Los desafíos significativos que no pueden ser pasados por alto incluyen la ausencia de condiciones óptimas para la mediación, el desequilibrio de poder entre los actores y el carácter coercitivo de las instituciones.

En esta línea, la mediación intercultural debe ser considerada no como una solución independiente, sino como un componente de una perspectiva más amplia que busca humanizar las instituciones y respetar los derechos fundamentales. La eficacia de los mediadores depende en gran parte de su integración dentro de las estructuras organizacionales, del reconocimiento profesional y del compromiso institucional con la diversidad. Asimismo, es fundamental evitar una visión instrumental de la mediación que la reduzca a un mecanismo de control o adaptación. Por el contrario, debe promoverse una perspectiva crítica

que contribuya a cuestionar y transformar las prácticas institucionales, avanzando hacia modelos más justos e inclusivos.

Para el futuro, es indispensable continuar con investigaciones sobre mediación intercultural en escenarios coercitivos, particularmente mediante estudios empíricos que posibiliten valorar su verdadero impacto. Además, es indispensable seguir adelante con el desarrollo de marcos normativos que regulen esta práctica y con la capacitación especializada. En definitiva, la mediación intercultural es una oportunidad para crear vínculos en situaciones caracterizadas por la desigualdad y la diferencia; sin embargo, su desarrollo necesita un compromiso constante a nivel institucional y profesional.

5. REFERENCIAS

- Aguado, M. T., Merodio, G., & Melero, H. (2023). Diversidad cultural y equidad en la escuela. Editorial UNED.
- Anguiano, M. E. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. *Frontera norte*, 12(24), 177-180.
- Avagimyan, A., Tugelbayeva, L., Shagivaleeva, G., & Savchenko, I. (2023). Strategies for resolving conflicts in the multicultural educational environment (Estrategias de resolución de conflictos en entornos educativos multiculturales). *Culture and Education*, 35(3), 562-587.
- Bueno, A. M. (2024). Promoviendo la educación inclusiva y la competencia intercultural a través de la literatura: una propuesta didáctica. *Revista Inclusiones*, 11(2), 1-25.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. Jossey-Bass.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Per un enfocament intercultural en la intervenció social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (54), 11-38.
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Ortega Gaité, S., Shen, M., & Perales Montolio, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa.
- Romero, C. G. (2020). *Teoría y práctica de la mediación intercultural: Diversidad, conflicto y comunidad*. Editorial Reus.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227720>

NECESIDAD DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ZONAS FRONTERIZAS

Alba Muñoz Prosper

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, fenómenos como la globalización, las movilizaciones y las migraciones internacionales han cambiado de manera íntegra las composiciones culturales de las sociedades contemporáneas. Asimismo, son cada vez más los contextos educativos que se relacionan con dichos fenómenos migratorios, influyendo de manera directa en la vida escolar, provocando una diversidad cultural donde predomina un alumnado con diversas lenguas, tradiciones e identidades culturales (Banks, 2016). La diversidad cultural dentro del contexto educativo, implica la estrecha relación de diversas características culturales, visiones y experiencias (Corbett, 2021).

Es por lo que, los espacios educativos se transforman en escenarios fundamentales para promover la inclusión social y la convivencia entre culturas a través de prácticas educativas concretas que prioricen la diversidad cultural como un mecanismo pedagógico (Deardorff, 2020). Dentro del contexto escolar, a partir del enfoque de la educación intercultural se precisan llevar a cabo tareas pedagógicas que tengan como objetivo promover la interculturalidad, el respeto, y la participación igualitaria del alumnado (Byram, 2021).

Las instituciones educativas han empezado a ser figuras indispensables para desarrollar sociedades más inclusivas y democráticas, ya que, la diversidad de culturas entre los estudiantes comienza a observarse como un modelo fundamental dentro del proceso educativo (Mardones et al., 2024).

Según Benediktsson (2024), las zonas fronterizas constituyen un lugar especialmente complejo, predominado por intensas y diversas situaciones migratorias y la convivencia de gran variedad de identidades con enfoques culturales heterogéneos. Estas realidades, sugieren nuevos retos para la igualdad, la inclusión y la convivencia dentro del ámbito educativo.

La mediación intercultural se muestra como un mecanismo para mejorar la comunicación entre los diferentes protagonistas del entorno educativo, así como, facilitar el entendimiento

mutuo dentro de la comunidad educativa. Así es como la mediación intercultural posibilita la creación de uniones entre culturas y fomentar el desarrollo de ambientes educativos más equitativos e inclusivos (Llevot-Calvet & Garreta-Bochaca, 2024).

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL EN CONTEXTOS FRONTERIZOS

La educación intercultural, se sustenta en la aceptación y reconocimiento positivo de la diversidad, así como en la creación de entornos educativos inclusivos. Investigaciones como la de Chávez y Sánchez-Aguirre (2025), enfatizan la importancia de integrar la sensibilidad intercultural dentro de la formación docente, con el fin de capacitarlos para abordar aulas donde predomina cada vez más la diversidad del alumnado dentro de ellas.

Por este motivo, la interculturalidad debe desarrollarse y trabajarse de manera íntegra dentro del currículo, ya que, tratar la educación intercultural proporciona un mayor conocimiento del alumnado y fomenta que en aulas donde existen estudiantes de diversos países se mejore la comunicación (Peguero et al., 2025).

Es importante mencionar que, para que exista una adecuada inclusión escolar no todo depende del alumnado. El enfoque cultural del docente repercute considerablemente en la adaptación educativa, tiende a observar e identificar las necesidades que muestran los alumnos inmigrantes y desarrollan con mayor sensibilidad actividades destinadas a la diversidad (Baysu et al., 2021).

Los lugares limitados por zonas fronterizas son entornos sociales donde predomina un alto nivel de interacción continua entre diversas culturas, hábitos y lenguajes. Por este motivo, en estos espacios se llevan a cabo constantes acercamientos donde se intercambian aspectos socioculturales, tales como la propia cultural, la identidad personal y la creación de sentimiento de pertenencia social (Rodríguez, 2026). Dentro del contexto educativo que se encuentran en espacios fronterizos tienden a acoger entre su alumnado a un gran número de estudiantes que proceden de otros países y que, por lo tanto, pertenecen a otras comunidades culturales, provocando que en el interior de las aulas exista una gran variedad de lenguajes y una rica diversidad cultural (Corbett, 2021).

De tal forma, estudios como el de Zhang (2023), afirma que dicha diversidad dentro de las aulas, puede tener beneficios positivos para la creación de competencias interculturales en los estudiantes, como, la habilidad de comunicarse respetando la interculturalidad, la capacidad empática cultural y la comprensión a la hora de convivir con diversas culturas. Aunque, Por el contrario, la diversidad cultural también puede ocasionar retos provocados por la convivencia, dificultando la participación activa dentro de las aulas tanto por parte del alumnado y el profesorado como de las familias. Aspectos como las barreras lingüísticas, la influencia cultural familiar o la falta de conocimiento del propio sistema educativo son claves para afectar negativamente a la diversidad cultural (Benediktsson, 2024).

Es importante destacar que las familias que participen activamente y colaboren junto con el centro escolar, puede influir significativamente en el triunfo académico del alumnado y en la transformación de los entornos educativos en más inclusivos, por lo que se mejora el modelo de aprendizaje (Dryden-Peterson, 2017). Existen otros factores que pueden dificultar la relación entre el centro educativo y las familias, son las barreras lingüísticas o culturales, pero, es aquí donde la mediación intercultural tiene una labor fundamental para conseguir mejorar la comunicación entre la institución educativa y las familias con diferentes características culturales (García & Rubio, 2008).

3. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO MECANISMO EDUCATIVO. IMPORTANCIA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS FRONTERIZOS

La mediación intercultural se considera un mecanismo privilegiado para crear espacios entre variedad de culturas que fomenten el reconocimiento social y educativo de las realidades migratorias. Se puede definir como un método de intervención educativa y social que tiene como finalidad mejorar la comunicación y el entendimiento entre personas o un grupo de personas que forman parte de diversos ámbitos culturales (Chamseddine Habib Allah, 2018).

Dentro del contexto educativo, la mediación intercultural va más allá de resolver conflictos, su presencia es una herramienta para llevar a cabo competencias pedagógicas y organizativas que favorezcan la comprensión y la inclusión intercultural (Rodrigo et al., 2019).

El creciente número de alumnado extranjero dentro de las aulas, crea la necesidad de desarrollar una serie de políticas educativas destinadas a promover dichos diálogos interculturales, fortaleciendo la igualdad e inclusión. Por ello, la figura del mediador intercultural sirve como constructo para crear situaciones donde favorecer la comunicación y la interacción social entre toda la comunidad educativa y las familias (Benediktsson, 2024). En entornos fronterizos con un gran número de alumnos con diversidad cultural, el papel del mediador no solo sirve para la comprensión lingüística, sino que además, permite comprender las normas, las prácticas y las expectativas escolares que pueden ser un inconveniente para aquellas familias migrantes procedentes de otros lugares de origen. En resumen, la presencia del mediador intercultural que ejerce su trabajo en los centros educativos, sirve como un mecanismo clave que promueve la inclusión familiar (Ortega et al., 2019).

Estudios como el que realizó Corbett en 2021, determina que la mediación intercultural tiene una función central para la prevenir y resolver conflictos provocados por la diferencia intercultural, la forma de comunicarse y los hábitos culturales. Otras investigaciones como la de Rodrigo et al., en 2019, concluyen con que, los centros educativos que cuentan con el mediador intercultural tienen un menor porcentaje de enfrentamientos entre las familias y el profesorado que pertenecen a diversos entornos socioculturales, ya que, dicho mediador es capaz de fomentar un diálogo respetuoso, seguro y estructurado con el fin de resolver las diferencias culturales existentes. Por otro lado, la presencia del mediador intercultural juega un fomenta la creación de

estrategias interculturales que desemboquen positivamente en habilidades empáticas, respeto y colaboración entre estudiantes y profesores procedentes de diferentes culturas. Todo esto tiene una gran consecuencia enriquecedora, y es la construcción de espacios escolares inclusivos, acogedores e igualitarios (Mardones et al., 2024).

En zonas fronterizas, la mediación intercultural es más necesaria debido a la gran diversidad cultural permanente. En estas localizaciones las instituciones escolares se transforman en espacios clave donde interactúan y tienen lugar el encuentro entre diferentes culturas. Asimismo, esta perspectiva educativa que se da exclusivamente en lugares geográficos fronterizos, supone una gran oportunidad de aprendizaje tanto a nivel personal como social (Corbett, 2021).

Gracias a la mediación intercultural en zonas fronterizas se puede reducir las dificultades lingüísticas y culturales, que interfieran en la comunicación entre los diversos protagonistas: alumnos, familias, y docentes (García & Martínez, 2016). Otro de los aspectos positivos que tiene la mediación intercultural es la posibilidad de anticiparse y la capacidad de transformar los posibles enfrentamientos culturales en experiencias de aprendizaje.

Finalmente, la mediación intercultural, hay que observarla como un mecanismo para solventar conflictos y como una competencia educativa proactiva destinada a impulsar la igualdad, la inclusión y la cohesión social. Su presencia indispensable puede conseguir comunidades educativas más resilientes y colaborativas (Zhang, 2023).

4. MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN ZONAS FRONTERIZAS COMO CEUTA Y MELILLA

Ceuta y Melilla son ciudades autónomas que se caracterizan por infinidad de peculiaridades, pero una de ellas es la gran diversidad cultural existente dentro de sus instituciones educativas, donde encontramos múltiples idiomas hablados y escritos y disparidad de tradiciones y hábitos culturales. Esta realidad, muy diferente a la de otras zonas geográficas, hace necesaria la presencia y correcta utilización de la mediación intercultural (Monge et al., 2026).

Estudios como el de Catarci (2016), detallan la creación de estrategias de mediación de conflictos y apoyo entre iguales (peer support) en centros escolares de Ceuta y Melilla. Dichas estrategias no solo solventan conflictos específicos, sino que se encargan de promocionar entornos donde se emplee un diálogo cultural adecuado y respetuoso destinado a favorecer el entendimiento entre iguales y entre estudiantes, profesorado y familiares que proceden de diferentes culturas.

Investigaciones como la de Gallego-Noche et al. (2023), hace referencia Ceuta y Melilla, existen retos propios de la zona provocados por los vínculos fronterizos, la gran desigualdad a nivel social y económica y las barreras lingüísticas que afectan directamente a las competencias educativas. Por este motivo, los beneficios de la mediación intercultural son los adecuados para conseguir solventar esta realidad social.

Por otro lado, la mediación intercultural en estas ciudades tiene una estrecha vinculación con la participación y la formación de los docentes, debido a que el cuerpo de profesores debe gestionar correctamente la diversidad cultural, priorizando la inclusión y ejerciendo influencia para generar actitudes de respeto, igualdad y compañerismo entre los alumnos (Ortega, 2019).

Es por lo que, la situación fronteriza de Ceuta y Melilla, se categoriza en modelos sociales más amplios cuando lo vinculamos con las movilizaciones transfronterizas, migraciones y las políticas públicas de inclusión. De esta forma, los aspectos de la mediación intercultural no pueden entenderse de manera exclusiva como una forma de resolución de problemas aislados, sino más bien como parte de una perspectiva educativa integral destinada a mejorar la cooperación comunitaria, la formación del profesorado y la participación activa por parte del alumnado, con la finalidad de dar respuesta de forma sostenible a los propios desafíos de la diversidad cultural en la frontera (Alemany-Arrebola et al., 2024).

Para concluir, la mediación intercultural en Ceuta y Melilla, es considerado un elemento esencial para poder gestionar adecuadamente la práctica educativa, La planificación de programas de mediación, junto con la correcta formación por parte del profesorado y la activa participación de los estudiantes y sus familias, se promueve la transformación de centros educativos más desiguales a otros más inclusivos, cohesionados y equitativos, capaces de modificar los conflictos culturales un aprendizajes y oportunidades, ofreciendo recursos personales y sociales (Monge et al., 2024).

5. CONCLUSIONES

El aumento y fuerte impacto de la diversidad cultural patente en las sociedades contemporáneas provoca nuevas realidades sociales, que enfatiza la importancia de reflexionar sobre los desafíos que emergen dentro de los sistemas educativos, concretamente en entornos territoriales donde existe una fuerte relación intercultural, como podemos observar en zonas fronterizas. En estas localizaciones, los centros educativos se transforman en espacios idóneos para fomentar la interacción entre culturas y promover la equitatividad de oportunidades educativas (Presi et al., 2024).

Dentro del marco pedagógico, la educación intercultural permite solventar adecuadamente aquellos desafíos proporcionando estrategias interculturales influyentes de manera directa en la diversidad cultural. De esta forma, la educación y la mediación intercultural pasan a ser un fenómeno clave para enriquecer y mejorar el sistema educativo (Zhang, 2023).

Así, de tal forma, la mediación intercultural se muestra como un mecanismo idóneo para tratar la diversidad cultural que se observa en las escuelas. La figura del mediador intercultural facilita las relaciones entre centros escolares y familias, previniendo conflictos y enfatizando la creación de diálogos culturales dentro de las aulas (Llevot-Calvet & Garreta-Bochaca, 2024).

Finalmente, los centros educativos que se encuentran en zonas fronterizas, como pueden ser Ceuta y Melilla, la presencia de la mediación intercultural cobra más importancia aún, ya que

la convivencia entre culturas es parte de la vida cotidiana. Es por eso que existe una clara necesidad de integrar estas prácticas dentro de las políticas educativas, así como de las competencias pedagógicas, ya que, sirven para construir nuevas sociedades más educativas, inclusivas y cohesionadas.

6. REFERENCIAS

- Alemany-Arrebola, I., Gallardo-Vigil, M.A., Ortiz-Gómez, M.M., & Vilá-Baños, R. (2024). Intercultural and Interreligious Dialogue Competences in Adolescents in Barcelona and Melilla (Spain). *Religions*, 15(2), 211. <https://doi.org/10.33390/rel15020211>
- Banks, J.A. (2016). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Teacher-student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- Benediktsson, A. I. (2024). Intercultural family-school cooperation and the dilemma of involving child language brokers versus professional interpreters. *Education Review*, 77(6), 1953-1970. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.237943>
- Catarci, M. (2016). Intercultural mediation as a strategy to facilitate relations between the school and immigrant families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140. <https://doi.org/dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244161>
- Chamseddine Habib Allah, M. (2018). Principios inherentes a la mediación intercultural en la escuela. *Mediaciones Sociales*, 17, 47-65. <https://doi.org/10.5209/MESO.58512>
- Chávez O., & Sánchez-Aguirre, F.M. (2025). Interculturality and EIB teacher training. Perceptions from pedagogical practice. *Desde el Sur*, 17(2), 1-25. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0019>
- Corbett, J. (2021). Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833897>
- Deardorff, D.K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244612>
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- García, F.J., & Rubio, M. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, (345), 23-60.
- García, R., & Martínez, M.J. (2016). Immigration, Intercultural Mediation and Interreligious Dialogue: Comparative Readings from Education. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 173-192. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15660>

- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Gómez-Ruiz, M.A., & Machín-Álvarez, M. (2023). Towards intercultural education: Exploring perceptions of cultural diversity and identities of adolescents living in the border area between Spain and Morocco. *Education Sciences*, 13(6), 559. <https://doi.org/10.3390/educsci13060559>
- Llevot-Calvet, N., & Garreta-Bochaca, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 51(4), 679-699. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>
- Mardones, T., Sotomayor, C., & Escobar, D. (2024). Intercultural competence in multimodal Reading comprehension: content validation of a didactic proposal for a multicultural classroom. *Frontiers in Education*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1507019>
- Monge, C., Gómez, P., Lorenzo-Llamas, E.M., & Hontañón, B. (2026). Mediation and peer support in intercultural contexts: implementation in schools in Ceuta and Melilla (Spain). *Cambridge Journal of Education*, 56(1), 57-77. <https://doi.org/doi.org/10.1080/0305764X.2025.2608051>
- Ortega, S., Shen, M., & Perales Montolino, M.J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151-163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Peguro, K.N., Ramírez, J.M., Marcelus, E., Alcalá del Olmo, M.J., & Aybar, Y. (2025). Formación docente y educación inclusiva: competencias claves para la atención a la diversidad en primaria. *International Journal of New Education*, (16), 25-44. <https://doi.org/10.24310/ijne.16.2025.21445>
- Presi, O., Dervishaj, A., & La Ragione, C. (2024). Perspectives of a Sustainable Intercultural and Inclusive Education to Shape Life-Changers of Tomorrow. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.153.168>
- Rodorigo, M., Fernández Larragueta, S., & Fernández-Sierra, J. (2019). Mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- Rodríguez, R.M. (2026). Service learning within the framework of border pedagogy. *Revista Universitaria*, 38(1), 169-187. <https://doi.org/10.14201/teri.32405>
- Zhang, M. (2023). Developing cosmopolitanism through intercultural mediation activities: An after-school digital storytelling project in Catalonia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.3520>

FORMACIÓN DOCENTE: EJE DE LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

M^a Mercedes Fernández Ranea¹⁴

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la diversidad en las aulas ha intensificado el desafío en la formación docente para prepararlos hacia una educación inclusiva basada en los principios de normalización, equidad e inclusión educativa. Sin embargo, la literatura revela que los futuros docentes, en lugar de considerar la educación para todos, pueden ver la educación inclusiva desde la perspectiva de la educación especial (Rice, 2020).

En este sentido, es necesario un análisis crítico de las prácticas docentes y las creencias comunes para que la formación docente cumpla su función, tanto en la formación inicial como en los docentes en formación, reconociéndose como agentes cualificados para identificar desafíos y posibilidades para desarrollar sus prácticas educativas.

En este trabajo reflexivo, escrito desde una perspectiva experiencial, busca identificar y teorizar algunos de los desafíos en la formación docente incluyendo también la revisión sistemática y lectura desde la investigación sobre las prácticas y requisitos en la formación docente desde una perspectiva inclusiva.

2. DESAFIANDO LO TRADICIONAL: EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Cuando hablamos de inclusión estamos ante un término que tiene muchos significados y lecturas algunas complementarias entre sí (pues se trata, en definitiva, de una determinada forma de entender la educación escolar y por ello, compromete a todos los elementos de un sistema educativo). No obstante, la inclusión no es simplemente trasladar a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a un contexto escolar ordinario porque es no garantiza sin más la inclusión. Al contrario, y según Ainscow (2025) la verdadera inclusión es aquella que

¹⁴ Universidad de Málaga

apoya y acoge a todo el alumnado, eliminando la exclusión social derivada de cuestiones raciales o étnicas, del nivel socioeconómico, de las creencias religiosas, diversidad de géneros o de capacidades. Así, se sugieren la necesidad de una serie de “ingredientes” para desarrollar de forma óptima escuelas para todos y todas.

La Guía para la Educación Inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow (2023) constituye una valiosa herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio colectivo y no un problema. Investigar sobre los obstáculos que existen para una participación plena de todo el alumnado, aprovechar eficazmente y con inteligencia los recursos disponibles en cada caso, desarrollar la práctica e investigación colaborativa entre todos los docentes y, sobre todo, no temer afrontar los riesgos que puede suponer el hecho de este giro inclusivo. Todo ello habla de la necesidad de aprovechar siempre el conocimiento y la experiencia en las diversas iniciativas que se emprendan. El lema de “la educación debe ser para todos y todas” implica ese giro inclusivo que permita la eliminación de la exclusión social así como un desafío en el pensamiento educativo consolidado y por lo tanto un enorme reto.

La existencia de una pseudoversión de la educación inclusiva, heredada del discurso tradicional de la educación especial, pone de manifiesto la importancia de considerar la educación inclusiva como una cuestión con trasfondo ideológico (Ohito y Oyler, 2017).

El concepto de “concientización” de Freire (1970) y la necesidad de un reconocimiento crítico de la realidad son necesarios para llevar a cabo una acción transformadora. La concientización ayuda a las personas a tomar conciencia de su potencial crítico y de la posibilidad de tomar el control del proceso de transformación y cambio. La sensibilización, la liberación y la desmitificación de las creencias establecidas en la formación inicial de los futuros docentes es relevante (Pérez-Castejón, 2023).

La inclusión, por tanto, debe ser el principio rector general para conseguir la igualdad de acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Conocer las barreras, los contextos, utilizar la investigación y la base de evidencias que proporciona el trabajo colaborativo dentro de los centros docentes y entre distintos docentes una fuente de retroalimentación para la mejora y conseguir un sistema educativo equitativo.

2.1. La formación inicial del profesorado como espacio para el cambio y la transformación

El papel de la formación inicial del profesorado a la hora de cuestionar esta lógica del sentido común o esta pseudoversión profundamente arraigada de la educación inclusiva basada en una “nueva” educación especial (Artiles, 2020) es relevante. Por un lado, considerando la teoría como vehículo para pensar, y por otro, desde la propia formación y práctica docente como espacio para “sentar las bases de un marco educativo inclusivo que promueva la enseñanza equitativa y la justicia social en las escuelas de todo el mundo” (Rice, 2019:17)

Desde la Educación Especial se prepara a los diferentes profesionales en programas especializados para atender a la diversidad del alumnado. Desde la Educación Inclusiva se

pretende que el profesorado disponga de herramientas, estrategias, instrumentos para atender a todo su alumnado presente o no necesidades educativas, porque cada alumno/a incorpora su mochila a su proceso de enseñanza-aprendizaje y como docentes hemos de ser conocedores de esa realidad y saber adaptarnos a sus realidades. Los programas de formación docente deben tener un plan de estudios riguroso basado en la investigación que exija a sus formadores comprender las diferencias en el aprendizaje del alumnado entre las distintas disciplinas, en lugar de basarse en la asignatura aislada sin observar cómo aprende el alumnado.

2.1.1. Contexto de la investigación

Como parte de una tesis doctoral la atención a la diversidad requiere de una formación pedagógica y didáctica que debería formar parte de los planes de formación docente inicial. Con la adaptación a los sistemas de Grados del Espacio Europeo de Educación Superior las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje desaparecen como titulación para encontrarnos con los Grados de Educación Infantil o Educación Primaria y la especialización con las menciones cualificadoras de Educación inclusiva y/o Atención a la diversidad.

En la escuela nos encontramos que cada estudiante es distinto o distinta. Es un hecho, una realidad, que puede ser una oportunidad de aprendizaje, o una generación de obstáculos. En el análisis planteado se busca conocer si los docentes egresados con las nuevas titulaciones de Grado están abiertos a las diferencias individuales y si disponen de las habilidades necesarias (estrategias didácticas, organizativas, metodológicas) para dar respuesta a las necesidades de dicho alumnado.

No se centraría este estudio, aunque también tiene sus implicaciones, exclusivamente en el contexto y cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje en los mismos, ya que al abordarlo desde el foco de la atención a la diversidad, se amplía a la intervención en contextos desfavorecidos que implica la atención y detección de factores de riesgo socio- educativo y vulnerabilidad que puedan derivar en el abandono escolar, o incluso en la “invisibilidad”.

La atención a la diversidad es, por tanto, un campo amplio y desde la concepción de la educación y enseñanza inclusiva dicho alumnado, vulnerable o perteneciente a contextos de especial vulnerabilidad, es un sujeto integral y de derecho, que aprende en un contexto que le afecta de distintas maneras. En dicho contexto debe haber un docente que vele por el cumplimiento y la garantía de sus derechos como sería la educación y las implicaciones que supone dicha atención educativa.

2.1.2. Metodología y técnicas de recopilación

- La metodología responde a la siguiente pregunta: ¿cómo se investiga, aborda o soluciona el problema de investigación, y de qué forma se podrá verificar la hipótesis? Por lo que incluye el diseño de la investigación, ámbito, participantes, medidas principales, instrumento de recogida de datos, intervención, análisis estadístico...
- Diseño: se describe el diseño del experimento así como el diseño de la investigación aplicada al estudio. En este caso, un diseño mixto donde se combina tanto datos

estadísticos (análisis cuantitativo) como datos más reflexivos relacionados con la teoría y la revisión de la literatura (análisis cualitativo).

- Participantes: en esta sección se establece que los participantes son docentes, tanto en formación inicial como en activo que puedan participar de nuestro estudio. También se selecciona una muestra considerable que permita un análisis profundo y exhaustivo y comparativo entre diferentes realidades que nos podemos encontrar.
- Entorno: será realizado en el contexto universitario (futuros docentes) como escolar (docentes ya en activo).
- Intervenciones: se harán uso de grupos focales, entrevistas, cuestionarios, con la finalidad de recopilar los datos necesarios, procedimientos y mediciones.

3. RESULTADOS

En lo que se ha encontrado y leído uno de los mayores retos para el sistema educativo es entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado. Para una escuela verdaderamente inclusiva es necesaria una adecuada formación docente, y ahí podemos hablar de luces y sombras. Se observa cierta distancia que existe entre las demandas profesionales de los docentes y la formación que reciben en la institución universitaria, la naturaleza del conocimiento que usan en sus intervenciones como docente, así como el papel de los valores y las actitudes.

Por ello entre esas habilidades y capacidades esenciales encontraríamos:

- Valorar la diversidad desde la igualdad, los derechos humanos y la participación significativa de todo el alumnado; no basta sólo con que tengan acceso a la educación, ¿conoce el profesorado la forma más adecuada de responder a la diversidad?.
- Apoyar al alumnado promoviendo el aprendizaje no sólo académico sino también el social y emocional; una enseñanza flexible y con retroalimentación para responder a las necesidades del alumnado, familias y otros profesionales.
- Trabajar en equipo valorando la participación efectiva de toda la comunidad educativa, ¿cómo se siente un docente cuando hay un segundo docente en su aula, o cuando se abre el centro a las familias?; enfoque de equipo multidisciplinar.
- Favorecer la reflexión, ya que la enseñanza es una actividad de resolución de conflictos que requiere planificación, revisión y modificación sistemáticas. ¿Conoce realmente todo el profesorado los métodos y estrategias para evaluar su trabajo, así como estar al corriente de la legislación vigente?

La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta un nuevo reto lo que requiere una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido.

Se coincide con autores como Imbernón (1997), Gimeno Sacristán, Palomero Pescador y Blasco Jiménez (1988) en la necesidad de revisar los itinerarios curriculares y la asignación de créditos docentes; hay que dotar a las materias profesionales de un mayor grado de análisis y reflexión, y a las materias instrumentales de mayor práctica. La formación inicial de los docentes ha de estar en consonancia con los cambios sociales y educativos que se producen hoy día.

Es necesario, entonces destronar la enseñanza simbólica por una enseñanza más directa, introduciendo en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción y donde se vincule en todo momento teoría y práctica.

4. DISCUSIÓN

Las dificultades que plantea cambiar la formación docente no debe confundirse con imposibilidades (Ladson-Bilings, 2001). Por consiguiente, es fundamental que los programas de formación del profesorado cuestionen no sólo la enseñanza de las competencias académicas necesarias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, sino también la oferta de múltiples experiencias que exijan a los candidatos examinar críticamente cuestiones relacionadas con la cultura, la diversidad lingüística, la pobreza y la justicia social (Obiakor, Grant y Obj, 2010).

En este sentido, se necesita una formación del profesorado encaminada hacia la práctica, donde los docentes comprendan la acción educativa, se sientan mediadores en el aprendizaje y tengan una actitud positiva hacia el progreso y el reciclaje (Abos, 1988). Esto implica que el profesorado deberá tener una base de conocimientos amplia que le permita interconectar teoría y práctica (Gimeno, 1988). Esta formación debería incluir (Shulman, 1987): (1) conocimientos del contenido; (2) conocimientos pedagógicos generales y estrategias de gestión y organización del aula y la materia; (3) conocimientos del plan de estudios; (4) conocimientos didácticos de los contenidos; (5) conocimiento de los alumnos y sus características; (6) conocimiento del contexto educativo: funcionamiento del aula, el centro, la comunidad, etc.; (7) conocimiento de la educación: fines, historia, filosofía, etc.

El profesorado, por tanto, no sólo debe formarse en conocimientos disciplinares, sino que debe tener las destrezas necesarias para poner al discente en contacto con el conocimiento y prepararlo para que sea capaz de aprender, investigar y desenvolverse en la sociedad (Abos, 1988; Shulman, 1987).

5. CONCLUSIONES

En España nos encontramos con una nueva ley educativa – LOMLOE – que se está implantando de forma progresiva pero que supone una apuesta por la inclusión, avanzando en los compromisos de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva de acuerdo a la Agenda 2030.

Caminar hacia la escuela inclusiva es un proceso complejo no sólo por las implicaciones en las políticas educativas sino también en la cultura de los centros y el rol de los docentes, siendo entonces un elemento clave su formación inicial.

Todo este proceso requiere examinar qué formación sobre educación inclusiva se está proporcionando a los futuros docentes desde las Universidades y, por tanto, analizar las competencias docentes y el conocimiento de las metodologías activas que permita atender a esa diversidad escolar.

Se pretende colaborar y contribuir a que la formación universitaria aporte a los futuros docentes las competencias que favorezcan la atención a la diversidad desde los diferentes planes de estudio, de cara a una adecuación de la profesión docente favorecedora de la inclusión.

6. REFERENCIAS

- Abos, P. (1988). El profesorado de Educación Primaria: conceptos y bases para su formación inicial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 41-52.
- Ainscow, M. (2025). Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos. Narcea.
- Artiles, A. (2020). Inclusive Education in the 21st Century: Disruptive interventions. *The Educational Forum* 84 (4): 289-295.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. New York: Herder&Herder.
- Gimeno, J. (1988). Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.
- Gimeno Sacristán, J., Palomero Pescador, J.E., Blasco Jiménez, R. (1988). La reforma de los planes de estudio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 55-70. Ejemplar dedicado a III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio.
- Imbernón, F. (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 59-66.
- Ladson-Bilings, G. (2001). Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ohito, E., and Oyler, C., (2017). Feeling our way toward inclusive counter-hegemonic. In *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*, edited by Florian Lani and Natasa Pantic, 183-198, Cham: Springer.
- Obiakor, F.E., Grant, P., & Obi, S.O. (2010). Voices of foreign-born African American teacher educator in the United States. New York: Nova Science Publishers.

- Pérez-Castejón, D. (2023). Practices and intellectual requirements for attaining inclusive education and social justice in Initial Teacher Education: ethnography, *Ethnography and Education*, 18:1, 112-126.
- Rice, B. M. (2020). Opportunities for Inclusive Practice: The Stories Our Students Tell. In *Inclusive Education Is a Right, Right?*, edited by Matthew Krehl, Edward Thomas, Leechin Heng, and Peter Walker, 132–144. Boston: Brill.
- Rice, B. M. (2019). Global Perspectives on Inclusive Teacher Education. Hershey, PA: IGI Global.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22

FORMACIÓN DOCENTE Y LECTURA DEL CONTEXTO A LA LUZ DEL MARCO COMPETENCIAS DE LA OCDE

Cosimo Giovine 1¹⁵

1. INTRODUCCIÓN

En el Marco de Aprendizaje 2030 de la OCDE (OCDE, 2018), el espíritu emprendedor es una competencia clave conocida como "crear nuevo valor". Se trata de una competencia definida como "transformadora", junto con la de "reconciliar tensiones y dilemas" y "asumir responsabilidades". Innovar, generar ideas originales y actuar en contextos inciertos ya no son características del empresario visto como la figura clásica del hombre que se hizo a sí mismo, concepción por otra parte ligada a estereotipos y prejuicios de género. Más bien, las características citadas están orientadas a modelar un futuro mejor, hecho de igualdad, inclusión y sostenibilidad. Al ciudadano del siglo XXI no se le pide ser una persona capaz de adaptarse al contexto en el que vive, sino un sujeto encargado y responsable del cambio y de la evolución del propio contexto. Para ello se le exigen dotes como la creatividad, el ingenio y la resiliencia.

El marco europeo insiste en la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y en el ciclo Anticipación-Acción-Reflexión (AAR), que recuerda la secuencia típica del pensamiento de diseño: primero comprender el contexto, luego identificar el problema o necesidad, seguir generando más ideas posibles, reflexionar y finalmente seleccionar, a la luz de los comentarios recibidos de otras partes.

Este proceso cuenta con el apoyo del marco OECD Learning Compass 2030 (OCDE, cit.) y la literatura sobre educación empresarial. El presente estudio propone un camino a través del cual los profesores pueden conducir a los estudiantes a la creación de valor solo después de haber explorado el contexto de referencia. En los proyectos escolares muchas ideas empresariales nacen de la creatividad de los estudiantes, pero sin un reconocimiento puntual y efectivo del territorio en el que surge el problema o necesidad que la idea pretende resolver o satisfacer.

¹⁵ Universidad de Málaga

Desde el punto de vista europeo, el Marco de Empresa de la Comisión Europea estructura la competencia empresarial en tres áreas -"Ideas y oportunidades", "Recursos" y "Acción"- con 15 subcompetencias. La primera área, "Ideas y oportunidades", incluye explícitamente el reconocimiento de las oportunidades y la evaluación de las ideas, que corresponden precisamente a la fase de reconocimiento del contexto y de las necesidades.

La investigación confirma que la didáctica está excesivamente orientada al resultado inmediato de la generación de ideas. Thomassen et al. (2020) desarrollaron una herramienta didáctica específica para ayudar a los estudiantes a analizar y clasificar elementos del contexto y luego tomar decisiones en condiciones de incertidumbre sobre la base de ese análisis. Se trata del *context canvas*, basado en la idea de que es necesario conocer la red de portadores de interés para llevar al éxito la idea empresarial. La crítica que dirigimos a este instrumento, sin embargo, es que el análisis del contexto es posterior a la generación de la idea empresarial. Sin duda se trata de un instrumento válido en la fase de ejecución, pero el objetivo didáctico sobre el que queremos centrar nuestra atención es el de alcanzar un conocimiento pleno del territorio geográfico, humano y social en el que surge la necesidad o problema.

Saukkonen y Kakouris (2022) han constatado que los profesores están acostumbrados a considerar el contexto político, económico, social, ambiental y legal, pero no logran asignarle didácticamente el nivel de importancia que idealmente atribuyen a esos mismos elementos. Según el mismo informe, los profesores también creen que la adaptación al contexto debería aplicarse a fases estratégicas como la formación del equipo. La sensibilidad con respecto al contexto, añadimos, resulta determinante en tema de inclusión de género y de los sujetos con discapacidad, argumento que merecería una discusión profunda.

Nuestra opinión concuerda totalmente con la de Tselepis y Lavelle (2020), que critican directamente el enfoque tradicional para la educación empresarial, basado principalmente en el desarrollo de un plan de negocios como producto principal. Esto a menudo priva de tiempo y recursos la exploración profunda de las oportunidades.

El pensamiento de diseño surge como una metodología eficaz en el proceso de exploración del contexto. El proceso implica empatizar para comprender las necesidades reales de los usuarios antes de proceder con la concepción y la verificación de la viabilidad de la idea, probada a través de fases de prototipación e iteración. Daniel (2016), en un estudio de 66 estudiantes universitarios, encontró que el pensamiento de diseño tiene una influencia positiva en la motivación y el desempeño de los estudiantes en la educación empresarial.

Tomando nota de la opinión positiva de la literatura hacia la fase de conocimiento del contexto como prioritaria en el proceso de generación de la idea, es necesario examinar cuáles son las competencias que los educadores necesitan para promover la educación empresarial. El marco EntreCompEdu (Grigg, 2020) identifica estas habilidades y las organiza en cinco áreas: conocimiento, planificación, enseñanza, evaluación y aprendizaje profesional.

La última fase se remite a la primera creando un circuito iterativo que requiere al profesor actualizar con el tiempo su comprensión del tema del emprendimiento, adaptándola a su ámbito

educativo y reiniciando el ciclo para descubrir nuevas oportunidades e ideas y convertirlas en valor para los demás.

Sin embargo, Arruti y Paños-Castro (2023) observan que más del 70% de los profesores no universitarios no conocen EntreComp ni EntreCompEdu, y más del 50% no tienen conocimientos sobre educación empresarial. De ahí la necesidad de formar a los profesores precisamente en el tipo de proceso estructurado del que se hablaba al principio para que el mismo sea luego transferido a los estudiantes.

2. MÉTODO

Confiar exclusivamente en programas específicos de educación empresarial puede ser una limitación para la obtención de las competencias previstas por el marco de la OCDE. La enseñanza de la materia específica no está prevista en todos los tipos y grados de escuelas y, por lo tanto, la mayoría de los estudiantes corren el riesgo de quedarse sin este recurso.

La experiencia que describimos fue propuesta por Junior Achievement Malta, una organización local de la ONG Junior Achievement, activa en todo el mundo desde 1917 y dedicada a promover la educación empresarial. El objetivo del programa era proporcionar a los educadores habilidades avanzadas para integrar la educación financiera y el espíritu emprendedor en los planes de estudio escolares según el marco de la OCDE, y prepararlos para capacitar a otros colegas en sus propias instituciones educativas.

Los profesores formados trabajan en escuelas secundarias italianas del centro-sur. La profesora Daniela Russo del Instituto de Educación Superior "Salvo D'Acquisto" de Bagheria (Sicilia) y el profesor Leonardo Durante del Instituto Técnico Industrial "Enrico Fermi" de Roma se formaron en el curso de la sesión maltesa y luego transfirieron las competencias adquiridas a los colegas de sus escuelas mediante una acción conjunta de formación y trabajo de proyecto.

La formación de primer nivel, impartida por JA Malta a los dos profesores, previó un plan formativo de dos días organizado como sigue:

- Día 1: Introducción al curso y requisitos del Marco de Cualificaciones de Malta, nivel 5 (MQF level 5). Marco de competencias financieras de la OCDE. Habilidades financieras en la práctica educativa. El papel del formador y el aprendizaje entre iguales.
- Día 2: Educación Empresarial. Diseño de módulos de formación. Capacitación y facilitación. Experiencia cultural e interconexión.
- Resultados esperados: Obtención del MQF Level 5 Award de la Universidad de Malta. Capacidad de integrar la educación financiera y el espíritu emprendedor en los planes de estudio. Competencia en la formación de al menos 10 docentes en su propia escuela. Acceso a herramientas, capacitación y red internacional JA.

En la fase de segundo nivel, los dos profesores impartieron formación en sus respectivos centros escolares a profesores de todas las asignaturas, a los que se les pidió que identificaran

la posibilidad de desarrollar una o varias competencias del marco OCDE a partir de un problema real observable en el contexto escolar o territorial, nacional o internacional.

La asignación fue la siguiente: "Desarrollar una unidad didáctica de aprendizaje que demuestre cómo una actividad escolar puede promover la creación de valor, la colaboración, el uso responsable de la tecnología y la conciencia social en consonancia con el marco europeo sobre el espíritu empresarial y las competencias profesionales exigidas a los profesores".

La tarea proporcionó las siguientes directrices operativas, basadas en los paradigmas de la OCDE y EntreComp:

- Identificar un problema concreto (por ejemplo: ruido en el aula, consumo de energía, movilidad sostenible).
- Definir el objetivo general y los objetivos específicos de la unidad de aprendizaje.
- Seleccionar las asignaturas (si son interdisciplinarias) y las competencias clave (OCDE + EntreComp).
- Diseñar una tarea auténtica que incluya el diseño, la creación de prototipos, el análisis de impacto y la presentación.
- Integrar elementos de educación financiera y el uso consciente de la IA.
- Prever criterios de evaluación coherentes con el marco (funcionalidad, colaboración, comunicación, impacto).

En el análisis de los resultados y en la discusión subsiguiente nos limitaremos a examinar hasta qué punto la exploración y el conocimiento del contexto son decisivos en la fase de creación de la unidad didáctica. Remitimos a otro lugar el análisis de elementos que tienen más relación con la fase de ejecución que con la de generación de la idea.

3. RESULTADOS

Los docentes generaron 15 unidades didácticas de aprendizaje, 5 interdisciplinarias y las otras con predominio de materias como derecho (2 unidades), electrónica, estética y peluquería (formación profesional), informática, inglés, matemáticas, psicología y ciencias. Una unidad didáctica se dirigió exclusivamente a alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

El examen del contexto para una de las dos unidades de aprendizaje del derecho reveló un enfoque estrictamente tradicional y formal. Se pedía identificar las profesiones que la escuela prepara y comprobar si podían formar una idea de empresa. En este caso se analizó la necesidad sólo después de haber considerado su solución y, por lo tanto, podemos considerar que la actividad no estuvo en línea con el marco de competencias que se pretendía alcanzar. En la segunda unidad, por el contrario, se pidió correctamente identificar las necesidades sociales del territorio y generar ideas empresariales que tuvieran un impacto social sobre este último. El camino seguido por el docente fue: brainstorming, proposición de ejemplos, discusión guiada, y solo después de este análisis los estudiantes pudieron proceder a la generación de la idea.

En las unidades de electrónica, ciencia y una de las interdisciplinarias se pidió que los estudiantes identificaran casos relacionados con el desperdicio de energía y generaran ideas innovadoras para mejorar la eficiencia con la evaluación del impacto ambiental, social y económico. Estos objetivos coinciden con el marco EntreComp, la secuencia necesidad-solución es correcta y el campo de observación ya está definido en origen por el docente. En este caso no hubo limitación de la creatividad, sino que se enmarcó la actividad en un ámbito circunscrito para poder comparar las necesidades constatadas y las soluciones propuestas. También en la unidad de informática el ámbito ya estuvo definido (gestionar el tiempo que los estudiantes pasan parados en los bancos de la escuela).

En el marco de la formación profesional, la unidad didáctica partió de la observación guiada durante las clases de estética y peinado: se pedía al estudiante que analizara los productos textiles utilizados en la actividad y los que faltaban, comprobara su utilidad o el posible malestar en el uso y se preguntara qué producto textil podría mejorar el trabajo de la esteticista o peluquero. En este caso tenemos una lectura correcta y muy creativa del proceso de obtención de las competencias, que parte de la observación del medio ambiente y induce al estudiante a reflexionar en busca de problemas o necesidades e idear las soluciones correspondientes.

La unidad de psicología requería identificar una necesidad psicológica insatisfecha en el territorio (por ejemplo, soledad de los ancianos, ansiedad por el rendimiento escolar) y una solución no convencional resultante. Consideramos que en este caso se dieron a los estudiantes dos pistas muy condicionantes, que de hecho limitaron la profundización del contexto y no permitieron desarrollar libremente la sensibilidad necesaria hacia el territorio.

Para los estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas, se les pidió que exploraran la escuela o el vecindario para identificar un problema real. También aquí se proporcionaron ejemplos que de alguna manera condicionaron el pensamiento divergente, actitud que en estos estudiantes hay que valorar.

Resultó, en cambio, no pertinente la propuesta del profesor de inglés, que indicaba expresamente a los estudiantes la idea a realizar (una aplicación para comunicarse con estudiantes extranjeros), dejándoles solo el cuidado de los detalles. De hecho, se trataba de una observación del contexto propio del profesor, con lo que se privaba a los estudiantes de una competencia que debería estimularse. También la unidad de las matemáticas (dibujar la topografía de un parque infantil) fue muy limitante, ya que indicaba a priori la solución y se limitaba a pedir definir su estética, con un análisis del contexto fuertemente reducido a su geometría.

Entre las unidades interdisciplinarias se encontraban:

- dos propuestas no acordes con el itinerario: ya indicaban la idea que se debía realizar según el análisis del contexto realizado por el docente, no por los estudiantes;
- una propuesta centrada más en la fase de ejecución que en la de generación de la idea: aunque no explicitaba la solución, la situaba en un ámbito circunscrito y pedía que se definiera su realización;

- una propuesta que no planteaba ni el análisis del contexto, ni la generación de la idea, sino que sólo pedía comprender el uso de instrumentos ya existentes;
- una propuesta adicional para reducir el despilfarro de energía.

El cuadro final de la evaluación de las unidades didácticas de aprendizaje planteada por los profesores puede resumirse en la siguiente tabla:

Figura 1

Síntesis de las unidades didácticas de aprendizaje presentadas:

materia	tipo de contexto	puntuación	sujeto que lee el contexto	puntuación	generación de la idea	puntuación	enfoque	puntuación	correspondencia con el marco OCDE-EntreComp	puntuación	puntuación global
derecho 1	restringido	1	docente	-2	inexistente	-3	tradicional, no correcto	0	no	0	-4
derecho 2	adecuado	2	estudiante	2	libre	1	correcto	2	si	3	10
electrónica	restringido	1	estudiante	2	libre	1	sustancialmente correcto	1	si	3	8
estética	restringido	1	estudiante	2	libre	1	correcto	2	si	3	9
informática	restringido	1	estudiante	2	libre	1	sustancialmente correcto	1	si	3	8
inglés	extremadamente restringido	0	docente	-2	ya definida por el/la docente	-2	tradicional, no correcto	0	no	0	-4
matemáticas	extremadamente restringido	0	docente	-2	ya definida por el/la docente	-2	tradicional, no correcto	0	no	0	-4
psicología	adecuado	2	estudiante	2	influenciada por el/la docente	-1	sustancialmente correcto	1	si	3	7
ciencias	restringido	1	estudiante	2	libre	1	sustancialmente correcto	1	si	3	8
DEA	adecuado	2	estudiante	2	influenciada por el/la docente	-1	sustancialmente correcto	1	si	3	7
interdisciplinar 1	restringido	1	docente	-2	ya definida por el/la docente	-2	tradicional, no correcto	0	no	0	-3
interdisciplinar 2	restringido	1	docente	-2	ya definida por el/la docente	-2	tradicional, no correcto	0	no	0	-3
interdisciplinar 3	restringido	1	docente	-2	ya definida por el/la docente	-2	tradicional, no correcto	0	no	0	-3
interdisciplinar 4	extremadamente restringido	0	docente	-2	inexistente	-3	tradicional, no correcto	0	no	0	-5
interdisciplinar 5	restringido	1	estudiante	2	libre	1	sustancialmente correcto	1	si	3	8

4. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis ponen de manifiesto una dificultad bastante generalizada para favorecer en los estudiantes la capacidad de leer e interpretar críticamente el contexto en el que buscar las oportunidades de innovación. En particular, 7 de las 15 propuestas pueden considerarse esencialmente no vinculadas a la vía educativa que los marcos europeos recomiendan en términos de desarrollo de competencias, con las consiguientes evaluaciones negativas. Este alejamiento de los estándares de referencia sugiere una menor alineación de las propuestas didácticas con las recomendaciones europeas, que prevén una enseñanza más integrada y orientada a los resultados del aprendizaje.

Sin entrar en la evaluación de si es conveniente adoptar un entorno de observación más amplio o restringido, observamos que, en muchos casos, la lectura del contexto fue anticipada por el profesor, que redujo de hecho el espacio de autonomía de los estudiantes para adquirir y desarrollar la competencia crítica del análisis del territorio. Esta práctica, aunque a menudo está guiada por intenciones de aclaración o simplificación, corre el riesgo de transformar la comprensión del contexto en un mero acto de recepción más que en un proceso de construcción activa de significado. De hecho, este elemento por sí solo es suficiente para considerar que el

logro de los objetivos formativos ya resulta penalizado en las fases iniciales de la implementación, con implicancias significativas para el crecimiento del estudiante.

Analizando la fase de generación de la idea, surgen varias veces unas presiones por parte del profesor, que intenta dirigir, aunque inconscientemente, la actividad de los estudiantes hacia resultados concretos. En estos casos, la orientación del profesor tiende a limitar, o en algunos casos a anular, la fase creativa que debería dejarse a la libre expresión de los estudiantes, en línea con enfoques didácticos activos y orientados a la creación de valor. Estas presiones, aunque se pueden atribuir a las dinámicas de gestión de la clase o de gestión del tiempo, acaban por aplanar la dimensión proyectual de los alumnos y reducir la calidad de la experiencia formativa.

5. CONCLUSIONES

El conjunto de las observaciones nos lleva a deducir que el enfoque metodológico adoptado por los profesores resulta a menudo inadecuado con respecto a los objetivos de desarrollo de las competencias previstas por los marcos europeos y que la formación de los educadores requiere plazos más amplios y acciones más incisivas. No parece una coincidencia que, incluso se trate de una muestra numéricamente muy reducida, el resultado empírico corresponda al 50% relatado por Arruti y Paños-Castro (cit.): este porcentaje confirma la presencia de una tendencia estructural, no compensada ni siquiera por la formación didáctica recibida por los profesores durante la misma experiencia.

En cuanto a las ideas elegidas de manera totalmente arbitraria por los profesores, surge la dificultad de garantizar la creación de valor real propugnada por el marco de la OCDE. En muchos casos, la idea identificada parece relevante sobre todo para el docente, ya que responde a sus expectativas cognitivas u organizativas, pero no tiene retroalimentación por una comunidad de referencia.

La observación realizada por todo un grupo de clase (en el caso del brainstorming) o por estudiantes individuales (en el caso de la lectura personal del contexto) es ciertamente más amplia y diversificada que las expectativas del profesor y hace que la evaluación de las necesidades y los problemas emergentes sea, en conjunto, más articulada.

Las acciones que EntreCompEdu sugiere al profesor se mueven precisamente en esta línea. El profesor debe:

- mejorar la comprensión del contexto social, cultural y económico para reconocer oportunidades y necesidades;
- utilizar metodologías activas a través de las cuales los estudiantes preguntan, descubren y analizan: encuestas, entrevistas, observaciones de campo;
- compartir la responsabilidad del análisis sin imponer una interpretación única;
- a su vez, promover en la comunidad escolar las buenas prácticas identificadas y probadas.

Nuestra recomendación, como profesores comprometidos en la educación empresarial, es reducir la lectura ex cathedra del contexto de referencia y compartir con los estudiantes los procesos de observación y análisis.

Mis agradecimientos más profundos a los profesores Daniela Russo y Leonardo Durante por facilitar el plan de formación y los resultados de la diseminación de la actividad a sus colegas.

6. REFERENCIAS

- Arruti, A.; Paños-Castro, J. (2023). Assessing Non-University Teachers' Self-Perception of Entrepreneurial Competence: A Study of the Teachers of the Sagrada Familia Foundation in Spain. *Educ. Sci.* 2023, 13, 488. <https://doi.org/10.3390/educsci13050488>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; <https://doi.org/10.2791/593884>
- Daniel, A. D. (2016). Fostering an entrepreneurial mindset by using a design thinking approach in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 30(3), 215-223. <https://doi.org/10.1177/0950422216653195>
- Grigg, R. (2020). EntreCompEdu, a professional development framework for entrepreneurial education. En Martin McCracken (Ed.), *Education + Training*. 63(7-8). <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0166>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Transformative competencies for 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- Saukkonen, J. y Kakouris, A. (2022). Context-Aware Entrepreneurship Education: Exploring the Educators Perspective. En Sklias, P. y Apostolopoulos, N. (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on Innovation and Entrepreneurship*. 2022 (17). ISBN: 978-1-914587-49-8. <https://papers.academic-conferences.org/index.php/ecie/issue/view/10>
- Thomassen, M.L., Middleton, K.W., Ramsgaard, M.B. y Neergaard, H. (2020). *Exposing and Utilizing Context in Entrepreneurship Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Exposing-and-Utilizing-Context-in-Entrepreneurship-Thomassen-Middleton/1ad5185bfafd33d9c290dbd77edb2b19073e8aae>
- Tselepis, T.J. y Lavelle, C.A. (2020). Design thinking in entrepreneurship education: Understanding framing and placements of problems, *Acta Commercii* 20(1), a872. <https://doi.org/10.4102/ac.v20i1.872>

EL CONOCIMIENTO TURÍSTICO ENTRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO DE FP DUAL DE HOSTELERÍA & TURISMO

M^a Aurora Arjones Fernández¹⁶

M^a Teresa Castilla Mesa¹⁷

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta el diseño de una investigación cualitativa, un análisis de contenido con énfasis en los resultados de aprendizaje (RA) de los ciclos formativos de Hostelería y Turismo. En las especialidades de Turismo los RA que movilizan contenidos turísticos culturales están presentes en los distintos elementos curriculares, así como en todos los niveles y especialidades de esta familia profesional por lo que se consideran relevantes; y predisponen para una educación y formación profesional en diversidad cultural de naturaleza procedimental. En cuanto a las especialidades de Hostelería, los contenidos culturales solo resultan apropiados dada su escasa presencia. Se espera que los resultados de esta investigación sobre el sentido de los RA en el marco de la formación profesional en Turismo, contribuyan a su concreción en el marco curricular que propone el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. Se concluye con orientaciones de futuras líneas de investigación desde el Espacio Europeo de Educación Superior, tomando en consideración las potencialidades del Trabajo Fin de Máster de Profesorado como instrumento de investigación e innovación de la formación profesional dual que educa y forma en actitudes interculturales a profesionales del Turismo Sostenible.

¹⁶ Universidad de Málaga

¹⁷ Universidad de Málaga

En investigaciones precedentes se analizaban los resultados de aprendizaje movilizados en el marco de la enseñanza de Destinos turísticos por una profesora de Turismo en formación inicial que se proponía educar en el respeto intercultural para superar ideas preconcebidas en el estudiantado de guías turísticos y afrontar indicios de discriminación cultural de forma que su enseñanza aportara para el desarrollo de la ciudadanía global. Entonces se infirieron aportes que correlacionaban las expectativas de enseñanza, la estrategia de aprendizaje diseñada para su alumnado y los ajustes razonables decididos en el aula; de forma que aquellos aportes nos facilitaron la comprensión del desempeño profesional del profesorado de Turismo en formación inicial. Del conocimiento curricular movilizado por aquella profesora en formación inicial llamaba la atención su capacidad para acomodar los resultados de aprendizaje previstos en el currículo y sus expectativas de enseñanza, cómo imprimió sentido a su enseñanza para ofrecer a su alumnado un conocimiento relevante y significativo buscando favorecer la incorporación de su alumnado al mundo laboral de forma satisfactoria.

Ahora la intención de explorar los resultados de aprendizaje (RA) desde los que el currículo, como instrumento social, podría estar aportando positivamente para solucionar algunos de los factores que podrían estar potenciando la cuestión social viva (QSV) de la saturación turística en destinos donde el patrimonio cultural no se integra atendiendo a su potencial intercultural, como atributo del turismo sostenible; sino que se gestiona como el principal reclamo turístico-económico.

En esta investigación, atendiendo a los resultados de los últimos informes respecto de la formación docente inicial en conocimientos disciplinares, formación pedagógica y prácticas profesionales ha interesado aproximar el conocimiento que el profesorado en formación docente inicial moviliza para orientar a su alumnado al logro, conforme concreta los resultados de aprendizaje en la planificación de la enseñanza (OECD, 2019; Doetjes et al., 2024; citado por Álvarez-Morán y Pasarín-Lavín, 2026). Se pretende saber en el caso de la formación inicial de la especialidad de Hostelería y Turismo en el Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga, sobre el sentido de la enseñanza respecto de los RA en conocimiento turístico cultural en el currículo de la familia profesional de ciclo superior de Hostelería y Turismo en Andalucía.

El objetivo de investigación incide en mejorar la comprensión de los RA del currículo vigente en Andalucía, ahora que estamos inmersos en la concreción de las enseñanzas mínimas; pensando que en la medida en que se comprenda de mejor forma el sentido que imprimen los RA en el proceso formativo del profesional del Turismo estaremos aligerando el esfuerzo que supone para el profesorado en formación inicial que se propone aportes para alcanzar mejoras en la calidad de vida de las personas afrontar los RA en conocimiento turístico cultural; llevar el currículo al aula con sentido de forma que construya conocimiento relevante y significativo en su alumnado.

En este segmento de investigación interesa revelar para qué, cual es el sentido de formar a través de RA turísticos culturales. Se exploran RA esperando aproximar la naturaleza del

contenido turístico cultural inherente a los RA. Se espera que los aportes inferidos a través de esta investigación nos permitan mejorar la formación docente inicial en conocimiento turístico facilitando así el desempeño profesional en el Prácticum, y aportar para solucionar a la cuestión social viva (QSV) de la saturación turística del patrimonio cultural como recurso turístico. En suma, se espera que los resultados de este segmento de investigación mejoren la formación docente inicial en conocimiento curricular.

2. LEARNING OUTCOME

El resultado de aprendizaje (RA) tiene su origen en los objetivos conductuales de Rober Mager. Desde 2010 en el territorio compartido por los Estados miembro de la Unión Europea, en la línea del Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, el RA se comprende como lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y demostrar una vez finalizado el proceso educativo. Podemos convenir que aproxima el conocimiento que el estudiantado debe poder demostrar al concluir el proceso de aprendizaje. Con la llegada del siglo XXI el RA se define como un aspecto relevante en la formación, pone de manifiesto que el proceso educativo se centra en el estudiantado, tal que el profesorado se ve en la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje, niveles y tipos de aprendizaje de forma que el estudiante tome conciencia del proceso de aprendizaje. El RA trajo consigo cambios estructurales en el trabajo del profesorado, y de forma concreta en la forma de concebir el currículo. En la medida en que el RA centra el sistema de evaluación, el currículo deja de estar en el anonimato porque a partir de este momento el alumnado además de estar informado sobre el RA que se propone en cada momento del proceso educativo, también toma conciencia de la tarea, ejercicio o actividad desde la que alcanza cada RA; y también, de la relevancia de los distintos tipos de resultados de aprendizaje en su proceso educativo. Se hace habitual que el alumnado comente sobre los RA, los contenidos pasan a un segundo plano desde el momento en que el estudiantado comprende que “para aprobar” necesita comprender el peso y la función que desempeña cada RA en el proceso educativo en el que está inmerso. Ahora más que nunca necesitamos que el profesorado planifique, diseñe el aprendizaje conforme a un orden lógico, que el profesorado imprima sentido a los RA de forma que estos construyan conocimiento relevante y significativo en el estudiantado, que sirvan para algo más que aprobar el módulo. Los RA conllevan redescubrir la enseñanza, empoderar las expectativas de enseñanza del profesorado, el enfoque; necesitamos que el profesorado investigue de forma consciente y voluntaria su práctica de enseñanza (Fernández-Cruz, 2004); se precisa una formación docente inicial especialmente comprometida con la metacognición de la enseñanza, de forma que el profesorado comprenda cómo aprende y por qué de su proceso formativo. Los RA tienen que ser pensados para la formación docente y para formar al otro desde la apropiación de su propia forma de aprender, para que el profesorado en formación inicial y su futuro alumnado tomen conciencia de su aprendizaje (González, 2021; Biesta, 2022; Portilla, 2023)

Con la implantación del sistema de Bolonia, los RA lideran el proceso de enseñanza, es decir impera un modelo de enseñanza enfocado en el estudiantado (Tomillo, Castillo y García-Gómez, 2010). No obstante, de forma recurrente se observa que el profesorado en activo percibe con recelo el proceso de enseñanza liderado por los RA, interpreta que coarta, limita la capacidad de decisión del profesorado en el proceso educativo. También se ha podido observar en el profesorado en formación inicial que sus expectativas en conocimiento curricular consisten en lograr un conocimiento conceptual que le permita identificar los elementos del currículo, e insertarlos en la estrategia de aprendizaje. Es decir, al profesorado en formación inicial le basta con tener capacidad para desempeñar el procedimiento básico consistente en seleccionar desde el texto legislativo e incorporar una selección de RA y criterios de evaluación; este profesorado no aspira poner a disposición de su alumnado un conocimiento relevante, porque elude la concreción de los RA a partir de los objetivos de aprendizaje y contenidos. De esta forma, la competencia docente en concreción curricular queda soslayada, el profesorado en la planificación de la enseñanza solo moviliza un conocimiento curricular instrumental consistente en seleccionar e insertar estos elementos curriculares en su estrategia de aprendizaje. Entre las consecuencias de esta limitación del conocimiento curricular observamos la concepción errónea de los RA y de la consiguiente competencia docente en concreción curricular. Nos inquieta que la formación en conocimiento curricular se limite a destrezas para memorizar reales decretos y seleccionar enunciados relativos a las enseñanzas mínimas. Lo deseable del desempeño profesional del profesorado en conocimiento curricular, en un sistema educativo democrático en el que se priorizan los RA, refiere, hace pensar, en el perfil del profesorado como orientador del aprendizaje, que moviliza expectativas de enseñanza, propósitos desde los que orienta el aprendizaje de su alumnado buscando desde la concreción curricular en la fase de planificación de la enseñanza trazar una estrategia de aprendizaje con sentido, que provea a su alumnado de un conocimiento relevante y significativo que logre su desarrollo personal e incorporación satisfactoria en el mundo laboral (Fernández- Arata, 2008; Morales-Salas, 2018).

En el Real Decreto 629/2023 por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (BOE 174, de 22 de julio de 2023) los RA funcionan como el elemento curricular estructural que cohesiona, pone en relación las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y los criterios de evaluación. De hecho, los criterios de evaluación asociados a cada resultado de aprendizaje indican el nivel logro del RA, tal y como se interpreta en el artículo 51 del RD 629/2023. Del mismo modo, en esta nueva ordenación los RA pasan a ser un instrumento compartido entre el/la docente y el tutor /a dual, de forma que el tutor/a dual en la empresa informará y valorará la adquisición de los RA previstos por el/la docente; también se espera que el tutor/a dual formule una valoración cualitativa anexa a la evaluación del nivel de logro del RA. A rasgos generales, la norma reglamentaria que a nivel del territorio español ordena la Formación Profesional y establece las enseñanzas mínimas también establece que el resultado de aprendizaje (RA) desempeña una función a efectos de la acreditación parcial de la competencia.

En el marco de la ordenación de la Formación Profesional en Andalucía, el Decreto 147/2025, de 17 de septiembre de 2025, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de los Grados D y E del Sistema de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, respecto de la autonomía de los centros educativos para concretar las enseñanzas mínimas, incide en la función del RA como garante de la competencia general del Título, de forma que ni los RA, como tampoco las competencias y los criterios de evaluación, podrán ser adaptados por el centro educativo para responder a las necesidades del alumnado. Del mismo modo, en virtud de la autonomía pedagógica, el artículo 10 incide en el RA como el elemento curricular que sistematiza, respalda la integración en un módulo de la formación en espacio real de trabajo, de forma que el alumnado podrá formarse en varias empresas o entornos laborales diversos si la adquisición del RA así lo requiere (artículo 11). Otra de las funciones que se le atribuyen al RA es ajustar el perfil del tutor/a Dual tal que: “bajo la supervisión de un profesional que cumpla la función de tutor o tutora de empresa, que responda a un perfil ajustado a los resultados de aprendizaje previstos y que no forme parte del equipo docente en la oferta formativa de que se trata” (art. 11.3). Del mismo modo, el resultado de aprendizaje categoriza el régimen de formación en empresas en los Grados D y E. El régimen general de la formación en centro de trabajo cubre entre 10%-20% de los RA de los módulos profesionales del ciclo; y el régimen intensivo cubrirá al menos el 30% de los RA de los módulos profesionales vinculados a estándares de competencia. En el Catálogo Modular Andaluz de Formación Profesional (art.15) los RA respaldan la flexibilidad del sistema, en cuanto al carácter presencial o semipresencial, y atención a la diversidad.

3. METODOLOGÍA

Se presenta una investigación cualitativa exploratoria que propone una aproximación al currículo formativo de los Ciclos Superiores de Hostelería & Turismo, con alcance teórico en la medida en que el objetivo principal de investigación ha incidido en el conocimiento turístico cultural inherente al resultado de aprendizaje (RA). Con el análisis documental de los textos que integran el marco curricular de los ciclos superiores de la familia profesional de Hostelería y Turismo en el territorio español, y de forma concreta en Andalucía; se ha explorado el currículo y ahonda para entender la naturaleza y el sentido del RA, ir más allá de su descripción. Se pretende clasificar los RA diferenciando su naturaleza procedimental, actitudinal o conceptual; para en un segundo momento aproximar el sentido de estos RA a partir de una selección de constructos relativos a la diversidad cultural. Estos constructos han funcionado como categorías analíticas, esta selección se ha basado en la sensibilidad teórica de las investigadoras, entre las más recurrentes: procedencia, extranjero, internacional, banderas, culturas, autóctono, tradicional, patrimonio cultural, tendencias gastronómicas, estilos artísticos, europeo, español, regionales, fiestas, lenguas, ritos, costumbres, geográfica, pueblos, recursos, diverso, tipología, protocolo, percepciones y expectativas del cliente y estilos de vida. Así mismo, en el análisis de contenido

de los enunciados de los RA se ha valorado que el sentido del enunciado implicara diversidad bien a través del uso del número plural, bien mediante otras construcciones gramaticales basadas en oraciones concesivas.

Tabla 1.

Marco curricular de primer nivel de concreción de los ciclos formativos de grado superior (CFGS) familia profesional de Hostelería y Turismo en Andalucía (curso 2025/2026).

Marco curricular de los ciclos formativos de grado superior (CFGS) familia profesional de Hostelería y Turismo en Andalucía (curso 2025/2026): primer nivel de concreción curricular
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)
Ley Orgánica, 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional.
Real Decreto 629/2023 por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (BOE 174, de 22 de julio de 2023)
Real Decreto 500/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de grado superior y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOJA, 129, de 28 de mayo de 2024)
Real Decreto 497/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen, en el ámbito de la Formación Profesional, cursos de especialización de grado medio y superior y se fijan sus enseñanzas mínimas.
Decreto 147/2025, de 17 de septiembre de 2025, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de los Grados D y E del Sistema de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 179, de 17 de septiembre de 2025)
Orden de 16 de junio de 2011, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Dirección de Cocina (BOJA, 142, de 21 de julio de 2011).
Orden de 16 de junio de 2011, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Dirección de Servicios en Restauración (BOJA, 149, de 1 de agosto de 2011)
Orden de 13 de octubre de 2010, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Técnico Superior en Agencias de Viajes y Gestión de Eventos (BOJA, 231, de 25 de noviembre de 2010)
Orden de 13 de octubre de 2010, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Técnico Superior en Guía, Información y Asistencias Turísticas (BOJA, 224, de 17 de noviembre de 2010)
Orden de 7 de julio de 2009, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión de Alojamientos Turísticos (BOJA, 174, de 5 de septiembre de 2009)

4. CONCLUSIÓN

Se piensa que los resultados inferidos de esta investigación aportaran para mejorar el sentido del aprendizaje del conocimiento turístico que el profesorado de Turismo en formación inicial lleva al aula, respecto de los reales decretos de enseñanzas mínimas que desarrollan el Sistema de Formación Profesional para su concreción en Andalucía; y en suma, optimizarán la formación docente inicial en la competencia en concreción curricular en la especialidad de Hostelería y Turismo del Máster de Profesorado (MAES). Estas conclusiones avanzan en la

investigación de la formación docente inicial para la puesta en marcha de estrategias de desarrollo profesional docente continuo reconociendo el talento docente que moviliza el Máster de Profesorado en el marco europeo (Tomillo, Castillo y García-Gómez, 2012; Álvarez-Moran y Pasarín, 2026).

En futuras investigaciones se mantendrán la alineación estratégica con planes de formación docente inicial en los que la calidad radica en niveles de exigencia en el acceso a la formación docente inicial, de forma que el profesorado saque provecho, de sus conocimientos previos disciplinares para consolidar un conocimiento especializado docente persistente; con valor mediato en el Prácticum, a través de programas de mentoría coherentes con el escenario de la Formación Profesional Dual; e inmediato para alcanzar sus inquietudes profesionales y para beneficio de su entorno a través de su incorporación como egresado en el sistema educativo aportando para la calidad de vida de las personas (De Vicente Rodríguez et al., 2006). En el Espacio Europeo de Educación Superior se buscará la involucración y participación del profesorado de FP en formación inicial en la mejora de la enseñanza, articulando en primera instancia el Trabajo Fin de Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (TFM-MAES) como instrumento de investigación e innovación para la formación en actitudes interculturales de los profesionales del Turismo Sostenible.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Pérez, J., Ramírez, A., & Vargas, M. (2008). Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: respuesta a una necesidad actual. *Revista Electrónica Educare*, XII 08(2), 31-45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114586005>
- Álvarez Morán, S., Pasarín-Lavin, T. (2026). Formar para transformar: claves y retos de la formación inicial docente. En *La inspección educativa ante los retos del futuro. Competencia profesional, adaptación y mejora del sistema educativo* (pp.195-217). Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Bueno Fernández, B. (2021). Sobre presidencias y precedencias en protocolo oficial: análisis de caso. *Revista de Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 112, <https://doi.org/10.7238/issn.2014-2226>
- Campos Cardoso, L.M., Urbay, M., Gallardo, T., (2018). La competencia intercultural integrada: dimensiones e indicadores para la formación, guía para la secuencia de aprendizaje y los niveles de dominio de la competencia. *Revista Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4), 129-144.
- Campos Cardoso, L.M.; Urbay Rodríguez, M.; Gallardo López, T. (2019). La competencia intercultural: una exigencia actual en la formación del profesional de Turismo. *Revista Varela*, 19(52), 33-47.

- Cuenca López, J.M. (2023). La educación patrimonial como eje articular para la formación de los agentes patrimoniales y turísticos orientada a la sostenibilidad de los paisajes culturales. J.M. Morillas Alcázar (ed.). *El Observatorio en Turismo Patrimonial Sostenible en Andalucía: análisis, diagnóstico, adecuación, innovación y transferencia* (pp.213-229). Ediciones Complutense.
- De Vicente, P.S., Bolívar, A., Burgos, A., Castilla, M.T., Segovia, J.D., Fernández Cruz, M., Gallego, M. J. et al., (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional
- Espinoza Reyes, X. E., Fernández Lara, A. I., & Pachar Puga, M. del C. (2019). Importancia del perfil profesional docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Digital*, 3(1), 272-286. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i1.288>
- Fernández Arata, J.L. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendiza y autosuficiencia: un estudio con maestros de Lima, Peru. *Revista Universitas Psicológica*, 7(2), 385-401.
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículo y la organización, *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 8 (1), 1-20 Reproducido a partir de <http://hdl.handle.net/11162/91552>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16(1), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968589.pdf>
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Linares, S., Alfonso, R.E. (2023). La competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de Lengua Inglesa para el desarrollo del Turismo de ciudad. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación (RIIED)*, 8, 1-11,
- Morales Salas, R.E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (Ride)*, 8(16). <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Portilla, M.G. (2023). El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 158-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>
- Ramos Alarcón, M.v., Espinoza, O.U., Palma, B.L., Valencia, M.V., Ocampo, A.P., (2025). La interculturalidad em la Educación. Un enfoque para la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 9(2), 6515-6536.
- Rivera Mateos, M. (2013). El turismo experiencial como forma de turismo responsable e intercultural. <http://hdl.handle.net/10396/14871>
- Rivera Mateos, M. (2015). Turismo experiencial y gestión estratégica de recursos patrimoniales: un estudio exploratorio de percepción de productos turísticos en las Sierras Subbéticas

- Cordobesas (Andalucía) En Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 19 (511). <http://hdl.handle.net/10396/14266>
- Rodríguez Parra, P., Acosta, M.L. (2024). Modelos de evaluación de resultados de aprendizaje en Educación Superior. Revista Boletín REDIPE, 13(1), 51-64.
- Sanz-Alonso, R., (2001). La educación intercultural em el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-737.
- Tomillo, F., Castillo, M., García-Gómez, F.J. (2010). El EEES y la formación de profesores de formación profesional. I. González y E. Almunia. (coord.) El nuevo profesor de Secundaria (pp. 269-298). Grao.
- Yáñez García, B.M., Saltos, C.M.L., Mendoza, R.E., (2019). Inglés como lengua de contacto intercultural y su importancia en la formación del profesional del Turismo. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 7(1), 245-258.
- Zambrano, R.E., Coronel, M.M., (2025). Interculturalidad como eje transversal para fomentar respeto a la diversidad cultural en la Educación General Básica. *Reincisol*, 4(7), 4796-4819.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE UN CAMPAMENTO

Francisco José Florido Esteban¹⁸

Sheila Noemí García García²

1. INTRODUCCIÓN

La implantación de la jornada continua en el ámbito escolar y obligatorio, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, el encarecimiento económico de la vida y el desajuste entre el tiempo laboral y el tiempo escolar hace necesario que las familias busquen alternativas educativas para ocupar el tiempo libre de sus hijos e hijas. Entre ellas las más frecuentadas son las físico-deportivas, para el día a día, y los campamentos en períodos vacacionales escolares.

2. EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

Hacia fines de la década de 1960 comenzó a ser frecuente en la literatura pedagógica el uso de las expresiones “educación informal” y “educación no formal”. Esto sucedió a partir de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación en 1967, dirigida por P. H. Coombs. Al principio, ambos términos se usaban indistintamente para denominar a la educación generada fuera de la escuela.

De acuerdo con Artigas (1992), esta innovación surgió del proceso de crítica creciente que desde entonces se realizaba a la educación institucionalizada y que, en primera instancia, llevó a reconocer que es sólo una parte del ámbito educativo. Mouriño (citado por Marenales, 1996) sostiene el punto de vista de que la educación formal, por sí sola, no da la respuesta a problemas esenciales.

En el intento de marcar las fronteras de tres tipos de educación es necesario precisar que estos son muy difusos y que la dinámica de una acción educativa, la mayor parte de las veces hace que, entre ellas, se establezca una relación de continuidad. En la realidad, una situación educativa puede tener como modo predominante a uno de estos tres tipos de educación, y de manera secundaria adoptar procedimientos de los dos tipos restantes.

¹⁸⁻² Miembros del Grupo de Investigación HUM365: Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación (FOREMPIN). Universidad de Málaga

De acuerdo con los conceptos de Artigas (1992) se entiende como:

educación formal a la que se imparte en los organismos oficiales del sistema escolar, privados, habilitados o autorizados.

educación informal aquella acción difusa que se realiza desde ámbitos cuyo objetivo no es específicamente didáctico, o por lo menos no lo es la intencionalidad de la acción (TV, conferencias, entre otros) (Artigas, 1992) o como la define Vázquez (2002) aquella formación que recibe el sujeto de forma incidental por influencia de la vida diaria y el medio.

educación no formal la que por lo general se imparte fuera del marco de las instituciones educativas especializadas, para proveer aprendizajes a subgrupos especiales de la población, que se pueden ofrecer en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones y personas. El marco de referencia de la educación no formal es, prácticamente, toda actividad social y no sólo escolar (Rivero, 1979).

La educación formal se complementa con la informal, produciéndose entonces un acto educativo en toda regla, en el que se conjugan diversas acciones educativas, que poseen tanto una "intención educativa" como una "intención pedagógica", tal como nos apunta Touriñan (1987). Pero, además de estas dos dimensiones, la educación posee un tercer estadio que es la educación no formal o no reglada efectuada por organismos o entidades paralelos al marco del sistema oficial, que, a pesar de realizarse algunas de ellas dentro de los mismos centros educativos, están fuera de la labor docente reglada.

Si la educación integral tiene un significado intrínseco que se traduce en formación intelectual, psicológica, social, afectiva y física para afrontar con libertad y probabilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida, se tiene entonces que analizar cómo las actividades escolares y extraescolares participan de este cometido, ya que ambas están situadas en estadios diferentes dentro de nuestro entorno educativo sistémico.

3. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Como recoge Hidalgo-Chacón (2021) las actividades extraescolares se engloban dentro de la educación no formal. En el mundo anglosajón se usa el acrónimo OST (Out-the-School Time) o Extra-Curricular Activities para definir el tiempo que los escolares no están en la escuela. El OST no se refiere a una franja del día, un horario o a una duración determinada sino al tiempo que los escolares están realizando actividades distintas a las establecidas en la enseñanza obligatoria.

Las actividades extraescolares (González Motos, 2016) son las realizadas por niños y jóvenes fuera del horario lectivo, experimentaron un crecimiento con la incorporación de la mujer al mercado laboral como instrumento que garantizaba que los hijos de las familias trabajadoras estuvieran atendidos en entornos seguros durante la jornada laboral de sus progenitores. Actualmente combina tres finalidades: facilitar conciliación familiar, aportar tiempo educativo y compensar desigualdades mediante contenidos académicos o psicosociales.

Para Herrera (1993) se trata de un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica.

Las actividades extraescolares han sido divididas en dos grandes categorías (recreativas o cognitivas), siguiendo las directrices de Cladellas et al. (2013), los cuales distinguen entre las relacionadas con la actividad recreativa (deportivas, bailes, etc.) y las ligadas a la actividad cognitiva (idiomas, ajedrez, música, pintura, magia, etc.).

Según datos de la Red 2030 publicado en el 2025 el 76,7 % de los estudiantes realiza alguna actividad extraescolar hasta cuatro días por semana, sólo un 26,7 % en la Escuela. Como recoge en sus conclusiones los datos del informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (2025) casi todas las familias españolas con hijos escolarizados en la enseñanza no superior apuestan con una variedad de opciones de enseñanza no formal, bien para corregir insuficiencias de aquel con respecto a sus hijos (actividades de repaso o refuerzo, coloquialmente clases particulares) o para que estos cumplan mejor su potencial o bien para que cultiven aspectos de su vida intelectual, creativa o de desarrollo físico que no se cultivan o apenas en la enseñanza formal (actividades extraescolares o extraescolares).

Según este informe las actividades más demandadas son la deportivas (82,3 %), seguida de las de idiomas (31 %) muy lejos de otras como la formación musical (15,6 %) y el teatro o el baile (14,2 %).

Como recoge González Motos (2026) en la revisión de evidencias sobre el impacto de las actividades extraescolares sobre el aumento en el rendimiento académico y las habilidades psicosociales, atribuye a los programas de aprendizaje formales un mayor impacto sobre los resultados escolares, mientras que las actividades artísticas y deportivas muestran resultados positivos en el incremento de las competencias psicosociales.

En la revisión sistemática de Franco Hidalgo-Chacón, Rodríguez-Arteche y Martínez-Aznar (2022) cabe destacar que más del 62 % del alumnado de primaria participa en actividades extraescolares, las actividades más demandadas son las recreativas frente a las cognitivas, los niños participan más en las deportivas (fútbol, baloncesto, tenis, etc) y las niñas más en las artes escénicas (danza, ballet, flamenco, etc).

3.1. Las actividades físico-deportivas

Lo primero es diferenciar entre las actividades físico-deportivas extraescolares y la educación física, mientras que la educación física tiene un carácter educativo y se desarrolla de una forma reglada institucionalmente con objetivos muy fijados de antemano en leyes. Las actividades extraescolares físico-deportivas carecen de unos objetivos educativos definidos de antemano y tienen un carácter competitivo, rendimiento físico.

Para cumplir con las recomendaciones de las OMS (2021) de 60 minutos diarios de jóvenes entre 11-17 años para un estilo de vida saludable, las actividades extraescolares son fundamentales porque actualmente la carga lectiva de la educación física impide que sea el

centro educativo el que afronte esa finalidad. Además, las actividades extraescolares, deportivas o físicas, son escogidas por el alumnado o la familia, con lo que este carácter voluntario y no obligatorio se podría aprovechar para evitar el obstáculo de la evaluación que en ocasiones frena el proceso de enseñanza (González, 2008). En este contexto existe una gran diversidad en la formación inicial de los monitores deportivos que hace necesaria una regulación de la profesión que recoge la Ley del Deporte andaluza 5/2026, hasta su implantación Arana-Antoñanzas y Urdampilleta (2012) proponen que se contrate a graduados en educación física y obligar a realizar dos cursos de formación en enero y septiembre con un carácter pedagógico.

3.2. Los campamentos

Como indican Luján Ferrer y Rodríguez Sánchez (2011) los campamentos citando a París (2008) comienzan en 1850 con la creciente industrialización, la necesidad de acercar la naturaleza a la población y el concepto de vacaciones de verano que hicieron que las personas acamparan y utilizaran ese tiempo para pasear, pescar y disfrutar del tiempo de ocio. De ahí el concepto de campamento, de acampar.

El primer campamento organizado fue realizado por Gunn en EEUU en 1861 llamado Campamento Gunnery. Para 1980 en Estados Unidos y Canadá se ofrecían más de 5000 campamentos.

Luján Ferrer y Rodríguez Sánchez (2011) definen los campamentos, con hospedaje o urbanos o Day Camp, como un programa didáctico de la educación no formal, diseñado para el uso inteligente del tiempo libre, responde a intereses temáticos diversos según el ámbito cultural y el contexto socio económico en el cual se gesta. Su diseño supone no solo un proceso de planificación didáctica, sino también un proceso de administración educativa no formal, con sus fases de organización, ejecución y evaluación del personal involucrado, el presupuesto, objetivos, metodologías, contenidos, actividades, recursos y espacios físicos.

En este concepto de campamento organizado, se combinan dos elementos esenciales: lo educativo y lo recreativo, ambos en función de contribuir a la formación integral de sus participantes.

Actualmente, como educación no formal y actividad extraescolar, uno de sus principales objetivos es la conciliación de la vida familiar y laboral en períodos vacaciones escolares.

4. LA EXPERIENCIA DE UN CAMPAMENTO

Los campamentos de verano cristianos que se presenta no son simplemente una actividad de ocio estival. Son experiencias de vida en el sentido más pleno de la expresión: espacios cargados de sentido, atravesados por valores y habitados por personas que creen profundamente en lo que hacen. Su razón de ser es acompañar, formar y crear comunidad en

medio de un entorno natural muy especial que invita a dejar de mirarse a uno mismo/a y mirar al otro a los ojos.

Detrás de cada campamento hay un año entero de preparación silenciosa, sostenida por una comisión de campamentos. Esta comisión articula su trabajo en torno a varias dimensiones esenciales e interdependientes entre las que destacan la pedagógica-temática y la lúdica-vivencial.

La dimensión pedagógica y temática constituye el corazón del campamento. Cada año se articula en torno a un lema que actúa como hilo conductor de toda la experiencia, y a partir del cual se diseñan los temas a trabajar con el grupo. Estos se abordan a través de propuestas diversas y complementarias —música, literatura, dinámicas de grupo, juego— que buscan provocar reflexión, diálogo y crecimiento personal en cada participante.

La dimensión lúdica y vivencial se despliega a través de un programa de actividades cuidadosamente diseñado: deportes, pistas de rastreo, gymkhanas, juegos nocturnos, veladas y verbenas conforman una experiencia que equilibra la aventura, la convivencia y la celebración. Estas actividades son el lenguaje a través del cual los valores se encarnan y la comunidad se construye.

La dimensión del personal merece una mención especial, pues constituye uno de los rasgos más significativos de estos campamentos. Todos los responsables —de cabaña, de actividades, de cocina, de liturgia y sanitarios— acuden de forma completamente voluntaria y gratuita: no perciben remuneración alguna y abonan su participación en las mismas condiciones que los niños, jóvenes y familias. En un mundo donde todo tiene precio, la gratuidad es una forma radical de testimoniar que hay cosas que se hacen por amor, y eso marca la diferencia.

Los campamentos se organizan en varios turnos de ocho días y se dirigen a tres etapas diferenciadas: infantil, de nueve a doce años; juvenil, de trece a dieciséis años; y jóvenes, de diecisiete a veinticinco años. Esta segmentación no es meramente organizativa: responde a una comprensión profunda del desarrollo evolutivo de cada etapa y a la convicción de que acompañar bien exige adaptar el lenguaje, las propuestas y los espacios a quienes los habitan. Dada la extensión de esta comunicación, el foco se centrará en la etapa juvenil, por ser aquella en la que la experiencia del campamento adquiere una mayor densidad formativa e identitaria.

Los campamentos juveniles se articulan en torno a una jornada tipo que responde a una estructura pedagógica intencionada y coherente con los objetivos del campamento.

Durante la mañana, el protagonismo recae en las actividades lúdicas y físicas: gymkhanas, pistas de rastreo, pista americana y piscina configuran un espacio donde el cuerpo, la energía y el juego compartido son los medios a través de los cuales se trabajan, de forma implícita pero profunda, valores como la cooperación, la superación personal, la gestión de la frustración y el sentido de pertenencia al grupo. Se trata de aprender haciendo, viviendo y conviviendo.

La tarde, en cambio, adopta un ritmo más reflexivo y propositivo, orientado hacia la formación integral del joven. A través de talleres y actividades de carácter cultural y social, los participantes se acercan a realidades y competencias que favorecen el crecimiento personal y

social del adolescente. La elaboración de cortometrajes estimula la creatividad, el trabajo en equipo y la capacidad narrativa. La formación en primeros auxilios desarrolla la responsabilidad y la autonomía ante situaciones de emergencia. Los talleres sobre desarrollo afectivo-sexual ofrecen un espacio seguro para explorar preguntas esenciales en esta etapa vital, desde una perspectiva que integra la afectividad (autoestima, relaciones tóxicas), el respeto (amistades saludables y la importancia de la escucha activa), el autoconocimiento (fortalezas y debilidades en nuestro carácter). El trabajo sobre detección de noticias falsas —las denominadas *fake news*— entrena el pensamiento crítico y la alfabetización mediática en un contexto donde la desinformación representa uno de los grandes desafíos de nuestra época. Finalmente, los talleres de sostenibilidad a través de la elaboración de materiales reciclados conectan a los jóvenes con la responsabilidad ecológica y el cuidado de la casa común.

Los campamentos están profundamente enraizados en tres dimensiones que les confieren su verdadero alcance transformador: la dimensión social, que convoca a jóvenes de distintas realidades, situaciones familiares o contextos sociales y los invita a construir comunidad desde la diferencia; la dimensión cultural, que pone en valor la creatividad, el pensamiento crítico y la identidad compartida; y la dimensión natural, que sitúa la experiencia en un entorno que interpela, desafía y sana al mismo tiempo (Mellado Santamaría y Mellado Santamaría, 2006; Balcazar Vega, 2021).

Los campamentos, son, en sí mismos, un agente de cambio social: espacios donde los jóvenes no solo aprenden a convivir, sino que ensayan, durante ocho días intensos y significativos, una forma diferente de estar en el mundo. Una estrategia de intervención y transformación social que “permite crecer en las áreas cognitiva, social, moral y emocional y, en definitiva, contribuyen al desarrollo personal” (Casas, s.f, p.11)

5. CONCLUSIONES

Las actividades extraescolares enmarcadas dentro de la educación no formal deben poseer un carácter educativo y formación para cubrir las carencias de la educación formal y contribuir al desarrollo integral de la persona lo que hace necesario que lo dirijan profesionales y estén reguladas legalmente con una planificación o unas orientaciones. Independientemente del carácter utilitario para conciliar la vida familiar y laboral.

6. REFERENCIAS

- Arana-Antoñanzas, D. & Urdampilleta, A. (2012). La actividad físico-deportiva extraescolar y la regulación de su organización. *EFdeportes.com*, 15 (166)
- Artigas, S. (1992). *Temas para el concurso de maestros de primer grado*. Editorial Aula.
- Balcazar Vega, A. (2021). El campamento educativo como escenario para el fortalecimiento de habilidades sociales. *Retos*, 41, 143-152. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82262>

- Casas Miguel, C (s.f). *Los campamentos experiencias únicas para el desarrollo integral de la infancia*. CaixaProinfancia. <https://fundacionlacaixa.org/documents/d/guest/campamentos-desarrollo-integral-infancia-pdf>
- Cladellas-Pros, R., Clariana Muntada, M., Badia Martín, M. & Gotzens Busquets, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 87-97.
- Franco Hidalgo-Chacón, F., Rodríguez-Arteche, I. y Martínez-Aznar, M. (2022). ¿Qué hacen los estudiantes de Educación Primaria fuera del horario académico? Actividades extraescolares. *Revista Complutense de Educación*, 3 (33), 459-474.
- González Motos, S. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y jóvenes?* Fundación Jaume Bofill, Ivàlua, 4, 1-21.
- González, G. (2008). Diferencias entre Educación Física escolar y las actividades extraescolares. *EFDeportes.com*, 123 (13).
- Herrera, M. (1993). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 11-26.
- Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 188, de 5 de agosto 2016. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2016/07/19/5/con>
- Luján Ferrer, M.E. & Rodríguez Sánchez, K. (2011). El campamento como programa didáctico: hacía una propuesta teórico-metodológica para su implementación en los museos. *Revista electrónica Actualizaciones Investigativas en Educación*, 11 (1), 409-470.
- Marenales, E. (1996). *Temas para concurso de maestros: educación formal, no formal e informal*. Editorial Aula.
- Moreno, D. (9 diciembre 2025). *Las actividades extraescolares, un indicador de desigualdades*. Red 2030. <https://red2030.com/las-actividades-extraescolares-un-indicador-de-desigualdad/>
- Mellado Santamaría, A. y Mellado Santamaría, J. L. (2006). El campamento como medio educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 72, 25-36. Instituto de la Juventud (Injuve). https://www.injuve.es/sites/default/files/revista72_2.pdf
- Morales Navarro, G. (2014). Los servicios complementarios y las actividades complementarias y extraescolares: una necesidad educativo-formativa. *Avances en supervisión educativa*, 22.
- Morales, F. (2013). La organización de la jornada escolar. Reflexiones sobre el estado de cuestión para un debate necesario. *Edetania*, 44, 111-133. <https://108.128.142.30/handle/20.500.12466/686>
- Rodríguez, J.C. (2025). *La opción de las familias por la educación no formal en España (informe 2023-2024)*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Rivero, J. (1979). *La educación no formal en la reforma peruana*. Unesco-Cepal.
- Touriñan-López, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado: formación pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española.
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación

en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13(11-12), 207-220.
<http://hdl.handle.net/2183/7053>

Vázquez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*. Número extraordinario.

INSERCIÓN LABORAL INCLUSIVA: UN ENFOQUE HOLÍSTICO

Juan Camacho Miñano¹⁹
Jesús Ramírez Rodríguez²⁰

1. INTRODUCCIÓN

La inserción laboral representa uno de los principales retos en el ámbito socioeducativo contemporáneo, especialmente en lo que respecta a colectivos en situación de vulnerabilidad. A pesar de los avances en políticas activas de empleo, persisten barreras estructurales que dificultan el acceso, la permanencia y el desarrollo profesional de estas personas.

En este contexto, la inserción laboral no puede entenderse como un hecho aislado ni como la mera obtención de un empleo, sino como un proceso complejo que integra dimensiones personales, sociales, educativas y emocionales. Tal y como se evidencia en experiencias prácticas de intervención, la mejora de la empleabilidad está estrechamente vinculada al desarrollo de competencias transversales, la autonomía personal y el acompañamiento continuo. En este contexto, organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo han señalado la necesidad de promover modelos de inserción laboral más inclusivos y sostenibles, que integren no solo la empleabilidad, sino también el bienestar y la dignidad de las personas (OIT, 2022). Asimismo, la Comisión Europea (2021) destaca la importancia de desarrollar enfoques integrales que combinen formación, orientación y acompañamiento como estrategia para reducir las desigualdades en el acceso al empleo. El presente artículo tiene como objetivo analizar la inserción laboral desde un enfoque holístico, destacando la importancia de modelos integrales que sitúen a la persona en el centro del proceso. Para ello, se abordarán los principales elementos que configuran este enfoque: la educación inclusiva, la inteligencia emocional, el acompañamiento socioeducativo y el modelo centrado en la persona.

1.1. Educar para la vida: de la formación a la transformación

A lo largo de mi experiencia formativa y práctica, especialmente en contextos socioeducativos, he podido observar cómo muchas de las dificultades de acceso al empleo no

¹⁹ Universidad de Málaga

²⁰ UNED

responden únicamente a la falta de formación técnica, sino a carencias relacionadas con la autoestima, la motivación, la gestión emocional o la ausencia de referentes y redes de apoyo. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de replantear los modelos de inserción desde una perspectiva más amplia e integradora, entiendo a la persona como un ser integral, donde las dimensiones cognitiva, emocional, social y experiencial se encuentran profundamente interrelacionadas, tal y como se recoge en experiencias educativas vivenciales, el aprendizaje cobra sentido cuando conecta con la realidad del individuo y con su propio proceso vital. Este enfoque se alinea con las propuestas de la educación holística, que entienden el aprendizaje como un proceso integral orientado al desarrollo del individuo en todas sus dimensiones (Miller, 2007), ya que uno de los principales límites del sistema educativo tradicional ha sido su desconexión con la vida real.

Durante años, la educación ha priorizado la transmisión de contenidos frente al desarrollo de capacidades que permitan a la persona comprender, interpretar y actuar en su entorno. Desde esta perspectiva, educar no consiste en acumular conocimientos, sino en acompañar a la persona en la construcción de su propio proyecto vital. Este planteamiento resulta especialmente relevante en los procesos de inserción laboral, donde el objetivo no es únicamente acceder a un empleo, sino dotar de sentido a la trayectoria personal y profesional, con la necesidad de avanzar hacia sistemas más inclusivos y equitativos, capaces de responder a la diversidad y reducir las desigualdades estructurales (Ainscow, 2020). La educación holística se presenta como el eje vertebrador de este enfoque, donde se entiende el aprendizaje como un proceso activo, vivencial y global, donde la persona construye conocimiento a través de la interacción con su entorno. Este es el verdadero significado de aprendizaje, **el aprendizaje por descubrimiento**, propuesto por Bruner (1961), donde se refuerza la idea de que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y que conecta con la realidad del individuo, permitiendo una comprensión profunda y duradera (Ausubel, 1976). Este tipo de aprendizaje no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que transforma la manera en que la persona se relaciona con su entorno, convirtiéndola en protagonista de su propio proceso formativo.

Lejos de una enseñanza directiva, se promueve la exploración, la experimentación y el ensayo-error como vías para la construcción del conocimiento, permitiendo desarrollar habilidades clave como:

- La autonomía
- La curiosidad
- La capacidad de resolución de problemas
- El pensamiento crítico

En este sentido, el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una experiencia activa y transformadora, resulta imprescindible pues, diferenciar entre aprender y comprender. Muchos procesos formativos fracasan porque no logran conectar con la realidad del individuo, careciendo de un **aprendizaje relevante** el cual implica que aquello que se aprende tiene una utilidad práctica y un sentido para la persona. En los procesos de inserción laboral,

esto se traduce en la necesidad de trabajar con situaciones reales, contextos auténticos y experiencias significativas.

Tal y como se ha podido observar en la práctica, cuando el aprendizaje está vinculado a la vida real:

- Aumenta la motivación
- Mejora la retención del conocimiento
- Se favorece la transferencia al entorno laboral

Este enfoque rompe con modelos abstractos y descontextualizados, acercando la formación a la realidad social y profesional del individuo a través del aprendizaje social, dando lugar, por ejemplo, a las **tutorías entre iguales**, una herramienta pedagógica fundamental, basada en la interacción entre participantes que comparten experiencias, conocimientos y dificultades, generando un espacio de aprendizaje horizontal que en contextos educativos alternativos favorecen dinámicamente:

- La cooperación frente a la competitividad
- El desarrollo de habilidades sociales
- El refuerzo de la autoestima
- La construcción de redes de apoyo

Además, el aprendizaje colaborativo permite que las personas no solo aprendan de los profesionales, sino también de sus iguales, enriqueciendo el proceso y dotándolo de mayor significado.

Uno de los elementos más determinantes —y a menudo invisibilizados— en los procesos de inserción laboral es **la inteligencia emocional**; La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones, que influye directamente en la forma en que las personas afrontan los desafíos del entorno laboral.

Como señala Goleman (1995), el éxito profesional no depende exclusivamente del coeficiente intelectual, sino de la capacidad de gestionar emociones, establecer relaciones y adaptarse a situaciones cambiantes; en la práctica, se ha podido observar cómo muchas personas con competencias técnicas adecuadas presentan dificultades para acceder o mantener un empleo debido a bloqueos emocionales, inseguridad o experiencias previas negativas. En el contexto educativo, la educación emocional ha demostrado ser clave para el bienestar y la adaptación social de las personas (Bisquerra, 2009). Por ello, trabajar la dimensión emocional no es un complemento, sino un elemento estructural dentro del proceso de inserción.

La educación inclusiva se fundamenta en el principio de equidad y en el reconocimiento de la diversidad como valor. Sin embargo, en muchos contextos, la inclusión sigue siendo más un discurso que una realidad. Tal y como señala la UNESCO (2020), la inclusión implica transformar los sistemas educativos y sociales para que respondan a la diversidad, eliminando barreras estructurales. En el ámbito laboral, esto supone replantear modelos basados en la homogeneización y avanzar hacia entornos que valoren la diversidad como elemento enriquecedor.

El acompañamiento socioeducativo constituye el eje que articula todo el proceso de inserción laboral desde una perspectiva holística. Este proceso va más allá de la orientación técnica, incorporando dimensiones emocionales, sociales y educativas.

El vínculo que se genera entre profesional y participante permite:

- Generar confianza
- Identificar potencialidades
- Superar barreras personales
- Construir un proyecto de vida

De este modo, el orientador se convierte en un facilitador del cambio, acompañando a la persona en su proceso de transformación.

A partir de los elementos analizados, la inserción laboral inclusiva puede entenderse como la integración de cuatro dimensiones fundamentales:

- **Personal:** identidad, autoestima, motivación
- **Emocional:** regulación emocional, resiliencia
- **Social:** inclusión, redes de apoyo
- **Formativa-laboral:** competencias y empleabilidad

Este enfoque permite comprender la inserción laboral no como un fin, sino como parte de un proceso más amplio de desarrollo personal y social que no se limita a integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales desde una perspectiva teórica, sino que también se nutre de diversas corrientes y prácticas que, desde distintos ámbitos, han tratado de comprender al ser humano en su totalidad.

A lo largo de la experiencia práctica, ha resultado especialmente significativo observar cómo determinadas herramientas y enfoques, tradicionalmente situados en los márgenes del sistema educativo formal, pueden aportar valor en los procesos de inserción laboral cuando se utilizan de manera contextualizada y con sentido pedagógico.

Entre estas vertientes, la **arteterapia** se presenta como un recurso especialmente relevante. A través de la expresión artística, las personas pueden canalizar emociones, explorar su identidad y reconstruir su narrativa personal, aspectos fundamentales en situaciones de bloqueo o vulnerabilidad. Este tipo de prácticas permite trabajar dimensiones que difícilmente emergen en contextos formativos tradicionales, facilitando procesos de autoconocimiento y regulación emocional.

En esta misma línea, algunas aproximaciones inspiradas en la **psicología humanista y la terapia Gestalt** ponen el foco en la toma de conciencia del “aquí y ahora”, favoreciendo la responsabilidad personal y la integración de la experiencia. Estas perspectivas permiten trabajar aspectos como la coherencia interna, la expresión emocional y la toma de decisiones, elementos clave en la construcción del proyecto profesional.

Asimismo, resulta interesante considerar la influencia del entorno familiar y social en los procesos de desarrollo personal. En este sentido, enfoques como la **genealogía** o las **constelaciones**

familiares, entendidos desde una perspectiva reflexiva y no terapéutica estricta, pueden contribuir a visibilizar patrones relacionales, creencias limitantes o dinámicas heredadas que influyen en la forma en que las personas se posicionan ante el empleo y la vida.

No se trata de incorporar estas prácticas de manera literal ni clínica en contextos de inserción laboral, sino de reconocer que la historia personal y el contexto familiar influyen profundamente en la construcción de la identidad y en las posibilidades de cambio.

Por otro lado, la **comunicación audiovisual** emerge como una herramienta especialmente potente en la sociedad contemporánea. La posibilidad de narrarse a uno mismo, de construir un relato propio a través de medios digitales, favorece procesos de empoderamiento y reconstrucción identitaria. En contextos de inserción laboral, trabajar la imagen personal, el discurso y la capacidad de comunicar la propia trayectoria se convierte en un elemento clave de empleabilidad.

Estas vertientes, lejos de constituir un cuerpo homogéneo, comparten una misma base: la necesidad de comprender a la persona desde su globalidad. Su integración dentro de los procesos socioeducativos no implica sustituir los modelos tradicionales, sino complementarlos, ampliando la mirada y ofreciendo nuevas vías de intervención.

La incorporación de estas perspectivas permite reforzar la idea de que la inserción laboral no puede abordarse exclusivamente desde lo técnico o lo formativo. El empleo no es únicamente un espacio productivo, sino también un espacio de identidad, relación y desarrollo personal.

Desde esta mirada, el proceso de inserción se convierte en un recorrido en el que la persona no solo adquiere competencias, sino que reconstruye su historia, redefine su lugar en el mundo y desarrolla nuevas formas de relación consigo misma y con los demás.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se plantea como una investigación de carácter descriptivo y evaluativo, orientada a comprender no solo las características de las personas participantes, sino también las barreras iniciales que condicionan sus procesos de empleabilidad. Este punto de partida permite situar la intervención en un contexto real, atendiendo a la singularidad de cada trayectoria y reconociendo que detrás de cada proceso de inserción existe una historia personal marcada por experiencias, dificultades y expectativas.

Desde esta perspectiva, el análisis de la efectividad del programa no se limita a los resultados finales en términos de inserción laboral, sino que se centra también en el proceso de transformación vivido por los participantes, especialmente en la mejora de sus competencias personales, sociales y profesionales.

Para abordar esta complejidad, se adopta un enfoque metodológico mixto, que combina la dimensión cuantitativa y cualitativa como formas complementarias de aproximarse a la realidad estudiada.

Por un lado, la perspectiva cuantitativa permite evaluar la eficacia de las acciones desarrolladas mediante instrumentos estructurados, facilitando la obtención de datos objetivos y generalizables sobre la inserción laboral. A través de este enfoque, es posible identificar tendencias relacionadas con las tasas de empleo, el tipo de contratación, los sectores de inserción o el tiempo estimado de acceso al mercado laboral, aportando una visión global del impacto del programa, comprendiendo la realidad social desde la perspectiva de los propios participantes, atendiendo a sus significados y experiencias (Flick, 2015; Denzin & Lincoln, 2018).

Por otro lado, la dimensión cualitativa adquiere un valor especialmente significativo dentro de este estudio, ya que permite profundizar en aquellos aspectos que no pueden ser capturados mediante cifras. A través del análisis de las narrativas personales, recogidas mediante entrevistas en profundidad, se accede a las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a su proceso de inserción laboral. Tal y como señala Martínez (2011), este enfoque resulta esencial para comprender la complejidad del fenómeno, al permitir contextualizar las expectativas, los desafíos y las vivencias que acompañan la transición hacia el empleo.

En este sentido, la metodología cualitativa no solo permite identificar patrones y tendencias, sino también dar voz a los propios participantes, reconociendo su papel activo en el proceso y poniendo en valor su experiencia subjetiva. Esta mirada resulta coherente con el enfoque holístico que sustenta el presente trabajo, donde la persona es entendida como un sujeto integral cuya realidad no puede reducirse a indicadores cuantificables.

El análisis de los datos se realizará mediante técnicas de estadística descriptiva, como el cálculo de medias de satisfacción, con el objetivo de identificar tendencias generales, así como mediante un análisis temático de carácter cualitativo aplicado a las entrevistas y observaciones realizadas.

Asimismo, se recurre a la triangulación metodológica como estrategia para garantizar la validez y la profundidad del análisis. Este procedimiento permite contrastar la información obtenida a través de diferentes fuentes —cuestionarios, observación directa y registros del Plan Personalizado—, favoreciendo una comprensión más completa e integrada del proceso de inserción laboral.

- Para la recogida de información se emplearán los siguientes instrumentos:
- Encuestas estructuradas
- Entrevistas en profundidad
- Análisis documental (hojas de seguimiento y planes personalizados)

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las dimensiones seleccionadas para analizar el impacto del programa no responden a una elección aleatoria, sino que nacen de una comprensión profunda tanto del marco teórico como de la realidad de las personas participantes. Cada una de ellas refleja, en el fondo, las múltiples

capas que configuran el proceso de inserción laboral, entendida no como un simple resultado, sino como un recorrido personal y social.

En primer lugar, la personalización del acompañamiento emerge como uno de los elementos más significativos. Más allá de los contenidos o las actividades propuestas, lo que realmente marca la diferencia es sentirse acompañado desde la individualidad. Los resultados muestran que aquellas personas que contaron con un seguimiento cercano y adaptado a sus necesidades no solo mejoraron su autoconfianza, sino que comenzaron a percibirse a sí mismas como capaces de acceder al mercado laboral. Esto conecta directamente con el enfoque centrado en la persona y con la idea, planteada en el marco teórico, de que no hay procesos de inserción efectivos sin reconocimiento de la singularidad.

En esta misma línea, la relación establecida con los técnicos y formadores adquiere un valor fundamental. No se trata únicamente de una relación profesional, sino de un vínculo que, en muchos casos, se convierte en el primer espacio de confianza real dentro del proceso. La empatía, la escucha y la cercanía no solo incrementan la satisfacción, sino que generan las condiciones necesarias para que la persona pueda avanzar. Tal y como se ha señalado desde la perspectiva holística, el aprendizaje y el cambio solo son posibles cuando existe un entorno emocionalmente seguro.

Otro aspecto relevante es el impacto del mentoring y el networking. La posibilidad de conectar con otras personas, de ampliar horizontes y de sentirse parte de una red, transforma la forma en que los participantes perciben sus oportunidades. No es solo una cuestión de acceso a contactos, sino de abrir nuevas posibilidades y, sobre todo, de empezar a imaginar un futuro diferente. En este sentido, el componente social del aprendizaje cobra especial relevancia, reforzando la idea de que la inserción laboral también es un proceso colectivo.

La percepción de la propia empleabilidad y el cumplimiento de expectativas constituyen otro de los factores clave. Los resultados muestran que cuando las personas sienten que avanzan, que lo aprendido tiene sentido y que se traduce en oportunidades reales, su nivel de satisfacción aumenta de manera significativa. Sin embargo, también se evidencia la importancia de trabajar desde expectativas realistas, evitando generar frustraciones innecesarias. Aquí vuelve a aparecer la necesidad de un acompañamiento consciente, que no solo forme, sino que también oriente y sostenga.

En relación con esto, el seguimiento posterior a la inserción se revela como un elemento determinante. Conseguir un empleo no marca el final del proceso, sino el inicio de una nueva etapa que también requiere apoyo. Aquellas personas que contaron con un acompañamiento continuado lograron adaptarse mejor, reducir la incertidumbre y afrontar con mayor seguridad los retos del nuevo entorno laboral. Esto refuerza la idea de que la inserción laboral, desde un enfoque holístico, no es un momento puntual, sino un proceso sostenido en el tiempo.

Por otro lado, la calidad de las oportunidades laborales generadas influye directamente en la satisfacción de los participantes. No se trata solo de acceder a un empleo, sino de que este tenga sentido, esté alineado con los intereses personales y permita cierto desarrollo. Cuando

esto ocurre, la percepción del proceso cambia, pasando de ser una obligación a convertirse en una oportunidad real de crecimiento.

Finalmente, el clima grupal y las relaciones entre los propios participantes ponen de manifiesto el valor del aprendizaje compartido. Las dinámicas de apoyo, colaboración y reconocimiento mutuo generan un espacio donde las personas no solo aprenden, sino que también se sienten parte de algo. Este aspecto, muchas veces invisible, resulta clave para mantener la motivación y reforzar la confianza en uno mismo.

En conjunto, estos resultados refuerzan la idea central de este trabajo: la inserción laboral no puede entenderse desde una lógica exclusivamente técnica. Es, ante todo, un proceso humano, donde intervienen emociones, relaciones, historias y contextos. Por ello, apostar por modelos integrales y holísticos no es solo una alternativa metodológica, sino una necesidad para construir procesos de inserción más efectivos, sostenibles y, sobre todo, más humanos.

4. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. Trillas.
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.
- Comisión Europea. (2021). *Pilar Europeo de Derechos Sociales*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research. Sage.
- Delgado, M., & Fernández, A. (2020). *Orientación laboral*.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.
- García, C., & López, M. (2021). Inserción laboral.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*.
- Martínez, F. (2011). Metodología cualitativa.
- Miller, R. (2007). What is holistic education? *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 20(3), 5–12.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Rodríguez, E., & Cueto, S. (2020). Inserción laboral.
- UNESCO. (2020). *Educación inclusiva*.

INDICE

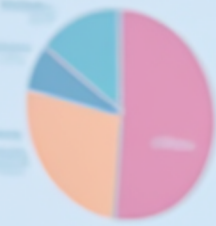
1.	ESTACIONES DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ESTRATEGIAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	7
2.	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE EN LICEOS DE LA ARAUCANÍA, CHILE.....	17
3.	GESTIÓN Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO INCLUSIVO EN LA TRANSICIÓN DESDE EDUCACIÓN BÁSICA A ENSEÑANZA MEDIA: DESAFÍOS PARA LOS APOYOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD	25
4.	DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA: TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR.....	35
5.	LIDERAZGO EDUCATIVO Y EMOCIONALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA UN EJERCICIO CONSCIENTE DEL LIDERAZGO.....	45
6.	LIDERAZGO EDUCATIVO INTELIGENTE: TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD	55
7.	MODELO DE LIDERAZGO EDUCATIVO CON ENFOQUE EMOCIONAL AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y HABILIDADES.....	65
8.	LIDERAZGO INSTITUCIONAL Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA	75
9.	TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LIDERAZGO COLABORATIVO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA	85
10.	EDUCAR DESDE EL CUIDADO: UNA MIRADA ÉTICA, EMOCIONAL Y COMUNITARIA	93
11.	GESTIÓN INSTITUCIONAL DIGITAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN ECOSISTEMAS EDUCATIVOS INTELIGENTES	101
12.	LIDERAZGO Y EDUCACIÓN VIRTUAL: ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA GESTIÓN AVANZADA DEL APRENDIZAJE	109
13.	BIENESTAR, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: LA VISIÓN DE LOS LÍDERES COMUNITARIOS DE MELILLA.....	117
14.	LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION DURING TIMES OF CRISES AND THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY AS PRAXIS OF INCLUSION	125
15.	LIDERAZGO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CENTROAMERICANAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ODS.....	133
16.	IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	141
17.	ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL	151
18.	ESTRATEGIAS Y MODELOS DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS FRONTERIZOS EUROPEOS: UN ESTUDIO SISTEMÁTICO DE LA LITERATURA	159
19.	MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN INSTITUCIONES COERCITIVAS.....	167
20.	NECESIDAD DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE ZONAS FRONTERIZAS	175
21.	FORMACIÓN DOCENTE: EJE DE LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN	183
22.	FORMACIÓN DOCENTE Y LECTURA DEL CONTEXTO A LA LUZ DEL MARCO COMPETENCIAS DE LA OCDE	191

23.	EL CONOCIMIENTO TURÍSTICO ENTRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO DE FP DUAL DE HOSTELERÍA & TURISMO.....	199
24.	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE UN CAMPAMENTO	209
25.	INSERCIÓN LABORAL INCLUSIVA: UN ENFOQUE HOLÍSTICO	217



Evolutionary Leadership

Generative Leadership



ISBN: 979-13-7047-356-3

Dykinson, S.L.