

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN: POLÍTICAS, GOBERNANZA E INCLUSIÓN

DESDE 26-05-2025 HASTA 28-05-2025

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Universidad de Murcia

Murcia (España)

Organizado por Grupo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa de la
Universidad de Murcia y la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora
Educativa (RILME)

ISBN: 978-84-09-74222-6

Diseño de portada: Maximiliano Gómez Rodríguez y M. Victoria Sánchez Giner



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Comité organizador

María Begoña Alfageme González (Universidad de Murcia), presidenta.

Abraham Bernárdez Gómez (Universidad de Vigo)

María José Bolarín Martínez (Universidad de Murcia)

María Trinidad Cutanda López (Universidad de Murcia), secretaria.

María Luisa García Hernández (Universidad de Murcia)

Eva María González Barea (Universidad de Murcia)

Francisco José Hernández Valverde (Universidad de Murcia)

Antonio Portela Pruaño (Universidad de Murcia)

Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia)

María Jesús Rodríguez Entrena (Universidad de Murcia)

Ana Torres Soto (Universidad de Murcia)

Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia)

Comité científico

María Begoña Alfageme González (Universidad de Murcia)

Katia Álvarez Díaz (Universidad de Huelva)

Abraham Bernárdez Gómez (Universidad de Vigo)

María José Bolarín Martínez (Universidad de Murcia)

Antonio Bolívar Botía (Universidad de Granada)

Marta Camarero Figuerola (Universidad Rovira I Virgili)

Rosario Cerrillo Martin (Universidad Autónoma de Madrid)

María Trinidad Cutanda López (Universidad de Murcia)

Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada)

Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad De Murcia)

Preciosa Fernandes (University of Porto, Portugal)



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

María Luisa García Hernández (Universidad de Murcia)
Inmaculada Gómez Hurtado (Universidad de Huelva)
Eva María González Barea (Universidad de Murcia)
Inmaculada González Falcón (Universidad de Huelva)
Francisco José Hernández Valverde (Universidad de Murcia)
Nina Hidalgo Farrán (Universidad Autónoma de Madrid)
Carlinda Leite (University of Porto, Portugal)
María José León Guerrero (Universidad de Granada)
María del Carmen López López (Universidad de Granada)
Julián López Yáñez (Universidad de Sevilla)
Paulo Marinho (University of Porto)
Cynthia Martinez Garrido (Universidad Autónoma de Madrid)
Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales, Chile)
Antonio Portela Pruaño (Universidad de Murcia)
Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia)
Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo)
María Jesús Rodríguez Entrena (Universidad de Murcia)
Claudia Romero (Universidad Torcuato di Tella, Argentina)
María Rita Sánchez Moreno (Universidad de Sevilla)
Juana-María Tierno Garcia (Universitat Rovira i Virgili)
Ana Torres Soto (Universidad de Murcia)
Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia)
Jose Weinstein Cayuela (Universidad Diego Portales, Chile)



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Tabla de contenido

COMUNICACIONES.....	9
Reimaginar: Desafíos y oportunidades para crear futuro. El proyecto de innovación y transformación educativa escolar de una comuna rural en Chile	10
Aprender a ser líder participando y dialogando.....	15
Negociações de Políticas-práticas curriculares em escolas públicas do Agreste pernambucano, do Rio de Janeiro e do Porto.....	19
EduExploradores. Gamificando el Marco de Competencia Digital Docente	23
La yincana en el aula universitaria como metodología emergente para la resolución de problemáticas sociales en Educación Primaria	30
Estudio correlacional entre liderazgo y afecto en estudiantes de educación secundaria.....	34
La participación comunitaria como proceso reflexivo y transformador	39
Educación y concienciación en la conservación y restauración de Bienes Culturales.....	43
Competências socioemocionais e poder de agência como efeitos da mobilidade Erasmus+ em Educação e Formação Profissional: o caso dos EuroApprentices	47
Desempeño de los directores escolares en Chile: hacia un instrumento de evaluación de la función directiva.....	52
Inteligencia artificial, competencias en IA y liderazgo educativo.....	57
El Impacto del Liderazgo en el Bienestar Laboral en el Ámbito del Acogimiento Residencial Infantojuvenil en España	62
Influencia del contexto formal en el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	67
El liderazgo escolar para una cultura de cuidados: las diferentes percepciones de directores/as y docentes chilenos.....	72
El desarrollo profesional docente como un proceso multifacético y colectivo: una mirada a establecimientos de EMTP en Chile.	76
El Aprendizaje-Servicio para fomentar la ciudadanía responsable en los estudiantes de la Facultad de Educación.....	81
El proyecto EDU4CLIM: aproximación metodológica para la organización de asambleas climáticas en institutos de educación secundaria	86
Análisis del contexto educativo para dar respuesta al alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF)	91
Das Escolas Industriais às Escolas Profissionais: Evolução e desafios no Ensino Profissional em Portugal	96
¿Cuál es el futuro del accountability educacional? Un estudio con voces expertas.....	101
Formación del equipo directivo y su impacto en el liderazgo educativo: un estudio sobre su autopercepción	107



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Análise da medida de Acolhimento Residencial enquanto resposta da Política de Proteção de Crianças e Jovens em Risco: A Educação	111
PLANO 21/23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens - A resposta do sistema educativo português - O Caso do Agrupamento de Escolas do Bonfim em Portalegre	116
Caso de estudio en España. Un enfoque colaborativo y de justicia social para el éxito escolar	121
A construção de lideranças inclusivas e inovadoras em Portugal: Análise de histórias de vida na relação interdepende líder-escola	126
Educação para a Cibersegurança: desafios e práticas no Ensino Básico e Secundário em Portugal	131
Gestão pedagógica em tempo de cultura de auditoria: problematizações a partir do campo do currículo.	135
Políticas, programas e projetos da formação contínua de professores do ensino primário em Angola: Um estudo sobre a implementação do PAT II no Cuanza-Sul.....	139
Una apuesta para avanzar en justicia social en un barrio vulnerable: <i>Proyecto Palanca. Un proyecto educativo para no ser excluidos</i>	144
Formación e innovación educativa en el primer ciclo de educación infantil. Condicionantes para el cambio y la mejora	149
Análisis de la propuesta institucional en tres universidades de la evaluación por competencias universitarias.....	154
Transformación educativa: enfoques y perspectivas de un grupo de directivos escolares en Chile.....	161
Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: Una experiencia de desarrollo profesional docente y liderazgo para una gestión curricular inclusiva	166
La evaluación de los aprendizajes del estudiantado en la Educación Superior	171
La escolarización en el proceso extraordinario en la Comunidad de Madrid ¿Un factor de segregación escolar?	176
Mentoría Pedagógica como práctica el liderazgo educativo	182
Digitalización Docente: ¿Revolución Educativa o Brecha Invisible?	186
El Profesorado Universitario como Agente de Cambio: Liderazgo en la Construcción de Entornos Inclusivos.....	190
Incidencia del compromiso social en el desarrollo del liderazgo del director escolar en contextos vulnerables. Un estudio de caso.....	195
Actuaciones y retos para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje desde el liderazgo pedagógico	201
Liderazgo y desarrollo profesional docente en centros escolares chilenos de formación profesional: una aproximación a su comprensión.	207
Ambientes colaborativos y democráticos en la educación de jóvenes en Neiva	213



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Reflexión sobre como la falta de atención afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje en una Institución Educativa de Neiva.	218
Avaliação Institucional Escolar - o processo de construção do Relatório de Autoavaliação.	223
Posibilidades y obstáculos para su desarrollo de un profesorado principiante líder	227
La voz de los directores sobre a Nueva Educación Pública en Chile: resultados de dos estudios de opinión (2022-2024)	232
El CPIA en el contexto de la educación de adultos en Italia: una experiencia de enseñanza.	236
Redes en la formación secundaria técnico profesional: el papel del nivel intermedio.....	240
Educação Inclusiva em pauta: o que os professores em serviço têm a dizer sobre a formação inicial ?.....	246
Desarrollo de pensamiento computacional para una mejora de la competencia digital crítica. Análisis de Recursos Educativo en Abierto.....	251
Isomorfismo y dispersión en las bases de conocimiento de la formación inicial docente en educación primaria en Chile.....	256
Profesionalización de la función directiva en América Latina.	261
Club de teatro para la integración social, “Aprender a ser”	266
Homenaje a nuestros/as Maestros/as	271
Descolonizar a educação: uma visão sobre documentos políticos que orientam o ensino superior em Portugal.....	276
Liderazgos propulsores de la autoría colectiva	281
Análisis de la propuesta institucional en tres universidades de la evaluación por competencias universitarias.....	288
Liderazgo institucional en universidades españolas: Una mirada a las normativas sobre evaluación de competencias estudiantiles.....	294
Participación del nivel intermedio en el liderazgo y colaboración educativa: una revisión sistemática de la literatura	298
Bioestadística en Estudiantes Medicina: Un Enfoque de Aprendizaje Activo para la Integración Teórica, Práctica y el Análisis de Artículos Científicos	304
Análisis del Tránsito Escolar Exitoso de Jóvenes Inmigrantes: apuntes de una investigación biográfica	309
Revisión de alcance sobre coeducación en la formación inicial de docentes: metodologías e instrumentos	313
Análisis de las prácticas de liderazgo sistémico en escuelas públicas chilenas: desarrollo, desafíos y oportunidades	318
Um olhar sobre escolas de regiões de fronteira em Portugal através do Programa TEIP: desafios, oportunidades e tensões	324



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Partiu Marte: uma aventura STEM para o Ensino Médio.....	328
The rabbit hole goes deeper: challenges faced by school principals in vulnerable contexts	334
Más allá de la competencia digital: Una metaetnografía sobre la voz del alumnado en la construcción del currículo.	339
Agencia humana y participación democrática en la infancia y adolescencia: claves para prácticas educativas basadas en alianzas intergeneracionales	345
Práticas de Convivência Escolar em Ambientes Escolares	351
Políticas públicas educacionais de formação inicial de professores: uma análise dos editais do Programa de Iniciação à Docência e do Residência Pedagógica	356
Los estudiantes universitarios y LUDI: protagonistas de una propuesta didáctica innovadora	361
Leading educational centers in volatile, uncertain, complex and ambiguous times.....	365
Una experiencia de innovación sobre liderazgo y uso de la IAG en dos programas de maestría para líderes escolares	370
Políticas públicas educacionais: formação inicial de professores na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no Brasil.....	375
Liderazgo educativo docente: La clave de las políticas educativas para mejorar la convivencia y el compromiso docente	379
SIMPOSIOS	384
SIMPOSIO 1. Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza.....	385
Las plataformas digitales de gestión en España (Barcelona).....	385
Las plataformas digitales y su relación con el liderazgo y gestión de las escuelas en Argentina (Buenos Aires), Portugal (Porto), Brasil (Caruarú), y España (Barcelona)	390
Las plataformas digitales de gestión en Argentina (Buenos Aires)	393
Las plataformas digitales de gestión en Portugal (Porto).....	398
El uso de plataformas digitales en los procesos de gestión y administración escolar: el contexto de Caruaru.....	403
SIMPOSIO 2 Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza.....	407
¿Quiénes son y qué hacen los docentes líderes? Resultados de estudios en Argentina, Chile y España	407
Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina	410
Explorando la vida de una docente líder en España	416
Comprendiendo el liderazgo docente en Chile. Un estudio en liceos públicos de la Región Metropolitana	421
SIMPOSIO 3 Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo.....	426



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social – Aproximaciones desde la Investigación, Experiencias Innovadoras y Desarrollo de Políticas Públicas	426
Liderazgo para la Justicia Educacional	429
Evaluación del liderazgo y la justicia social en escuelas de Santiago de Chile: Experiencia investigativa con estudiantes de Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar	434
Explorando la co-docencia como práctica pedagógica favorecedora de la inclusión en la educación secundaria de formación profesional: Desafíos al liderazgo directivo y medio ..	441
Prácticas y estándares de justicia social en 3 instrumentos de política educativa en Chile..	446
SIMPOSIO 4. Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo	452
Avanzar en comunidad en contextos desafiantes, retos y aprendizajes	452
Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje: desafíos y mejoras	454
Avanzar en comunidad para transformar la educación. Retos y perspectivas.....	459
La Educación inclusiva a través de análisis transversal de estudios de casos	463
Mejorar Los Aprendizajes Avanzando en Comunidad: Un Análisis Transversal de la Implicación Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje	468
POSTERS	472
La relación entre el trabajo en equipo y el rechazo a asistir a la escuela	473
Desenho Universal para a Aprendizagem: Flexibilização Curricular para a Inclusão de Alunos com Altas Capacidades.....	476
Políticas educativas para a inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais no ensino superior	480
Frequency and Follow-up Activities After the Exhibition of Films in Class.....	482
Liderazgo inclusivo e intercultural en centros de educación para la primera infancia en Chile	484
Reflexiones grupales sobre el liderazgo educativo en la formación del profesorado: Un análisis cualitativo	488



COMUNICACIONES



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Reimaginar: Desafíos y oportunidades para crear futuro. El proyecto de innovación y transformación educativa escolar de una comuna rural en Chile

Aedo Vásquez, Sergio
Castro Peña, Natalia
González Urrutia, Felipe
Labbé Castro, Verónica
Liceo Bicentenario Víctor Jara (Chile)
natalia.castro.pe@gmail.com

Palabras clave

Reimaginar; innovación; transformación; organización.

1. Introducción

Impulsado por el Informe de la UNESCO (2022), los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU (2015) y el surgimiento de la sociedad 5.0 (Nakanishi, 2018); la comuna de Peralillo (11.094 habitantes, Censo 2017) en la provincia de Colchagua (Chile), su Liceo de enseñanza media, a través del equipo directivo, ha iniciado el año 2023 un proceso de transformación institucional denominado “Reimaginar la escuela: desafíos y oportunidades para crear futuro”. La investigación acumulada en liderazgo y mejoramiento escolar (Bolívar, 2010; Leitwood et al., 2006; Robinson et al., 2008; Gairín, 2010) es clarificadora al momento de señalar las cuatro claves para que las escuelas y los sistemas escolares generen impacto en los estudiantes: mostrar dirección de futuro, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar de manera innovadora la enseñanza-aprendizaje. Convertir estas claves en un diseño institucional, es el proyecto Reimaginar.

1.1. Objetivos

- Abrir un espacio y tiempo de reflexión, escucha, conversación, imaginación, diseño e implementación participativa, de un horizonte de largo plazo que amplíe posibilidades para los estudiantes de la comuna.
- Diseñar un plan ambicioso de innovación y mejoramiento educativo que permitan al año 2030 contar con un establecimiento educacional que sea referente para la comuna de Peralillo y la provincia de Colchagua.

2. Contexto

Impulsado por el equipo directivo del Liceo Bicentenario Víctor Jara, el proyecto Reimaginar, es un proceso en etapa de ejecución, de amplia convocatoria, en que todos los actores de la comuna de Peralillo contribuyen a imaginar, pensar y diseñar el futuro del único establecimiento educacional secundario de la comuna. Al iniciar este proceso, se instalaron tres preguntas, que

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

animaron y siguen animando este proyecto: ¿Cuál es la percepción que tiene la comunidad de nuestro Liceo? ¿Qué espera la comuna, la comunidad y las familias de nosotros? ¿Cómo puede ser el Liceo una real oportunidad para transformar la comuna, la vida de sus estudiantes y familias y ser, en definitiva, una real contribución a la sociedad?

2.1. Dimensiones Reimaginar

Este proyecto-proceso, se sustenta en la investigación acumulada en liderazgo para una mejor escuela. (Bellei et al, 2014; Day, 2013; Murillo y Krichesky, 2012; Robinson et al., 2008). A partir de ella, se adopta una modalidad de liderazgo distribuido que, impulsado por el equipo directivo y de gestión, promueve, articula y difunde:

- Visión compartida: Proceso de construcción de una visión compartida del futuro, con objetivos ambiciosos y altas expectativas.
- Rediseño de la organización: Proceso de construcción de una cultura colaborativa y una estructura organizacional flexible.
- Desarrollo profesional y de las personas: Itinerario de formación para los educadores, en nuevas competencias para aprender, desaprender y reaprender.
- Gestión pedagógica y curricular innovadora: Configuración de una estructura y dinámica que garantice desde el currículum, la didáctica y la evaluación, una cultura innovadora para el aprendizaje.

2.2. Hitos Reimaginar

- Jornadas Educativas: Realizadas al finalizar cada año escolar y en ella se desarrollan: conferencias magistrales, charlas temáticas, dinámicas conversacionales, ponencias locales, presentación de libros, paneles de discusión, en un marco de amplia participación comunitaria.
- Levantamiento de evidencias: Procesamiento de datos, procedentes de diferentes fuentes que se convierten en información de calidad para la toma de decisiones (Elmore, 2003, 2010).
- Comunidades Profesionales de aprendizaje: Estrategia de cambio e innovación basada en el aprendizaje y trabajo colaborativo de todos, en la pertenencia a comunidades específicas (departamentos). (Gairín, 2010).
- Construcción de alianzas con empresas de la provincia: La dirección construye alianzas estratégicas con empresas y asociaciones productivas de la provincia, con el propósito de retroalimentar y/o promover iniciativas de mutuo beneficio: equidad y sostenibilidad (Gairín 2010).
- Vinculación con instituciones de educación superior: Se articula un conjunto de relaciones y convenios con instituciones de educación superior y centros de estudio, con el propósito de abrir la participación de profesores y estudiantes en experiencias significativas (Valenzuela, 2020).
- Construcción de redes de mejoramiento e innovación: Desde los diversos departamentos y áreas directivas, se articulan iniciativas para construir redes temáticas con otras instituciones escolares de la región, el país y el extranjero que estén realizando rediseños organizacionales (Fullan, 2016).
- Relación con la comunidad: Se fomenta una estrecha, productiva, positiva y afectiva relación escuela-familia-comunidad, a través de proyectos de aprendizaje-servicio, actividades con asociaciones locales, invitaciones a actividades significativas y conexión con las escuelas básicas y jardines infantiles de la comuna (Ferreiro y Stramiello, 2007).



3. Desarrollo de la experiencia

El proyecto Reimaginar comenzó con la realización de las Jornadas Educativas de Peralillo. A partir de ahí, surgieron las conclusiones, siendo la primera, la constatación que Reimaginar no podía ser un evento, sino que un proceso y ciclo en permanente revisión y búsqueda de instalar el aprendizaje como motor de cambio, mejora, innovación y transformación para alcanzar un objetivo comunal al año 2030. Para esto, se definió un nuevo equipo directivo, conformado por jóvenes profesionales de la organización y se les encomendó la responsabilidad de asumir un liderazgo pedagógico, distribuido y en función de la evidencia otorgada por la investigación en liderazgo para la mejora escolar (Vaillant, 2019; Villa, 2024), capaz de asumir los desafíos y de llevarlos a cabo satisfactoriamente.

En la configuración de las comunidades profesionales de aprendizaje, expresados en departamentos de asignatura, cada uno de ellos se encuentra constituido como comunidad de trabajo, reflexión y aprendizaje, debidamente organizados en un plan anual que contribuye al PME institucional. A partir de esa experiencia, se van levantando las necesidades de aprendizaje, las que se abordan en escuelas de formación y desarrollo profesional, al finalizar el semestre. En paralelo, el Liceo ha ido estableciendo alianzas con las empresas de la zona, vinculación con instituciones de educación superior y la creación y/o participación en redes temáticas para compartir prácticas pedagógicas.

3.1. Resultados

Los principales resultados que está arrojando el proceso Reimaginar del sistema escolar para la comuna de Peralillo, pueden ser divididos en dos categorías:

- Principios orientadores: Para la gestión institucional, formativa, pedagógica, curricular y personal. Estos principios (10) surgieron a partir de las conclusiones de los propios participantes en las primeras jornadas educativas de diciembre de 2022. Estas son: nuestra razón de ser es el aprendizaje; creemos en la centralidad de los estudiantes; concebimos la educación como una tarea colectiva; el proyecto educativo nos cohesiona; queremos ser una organización que aprende y genera conocimiento; aprendemos, desaprendemos, reaprendemos y emprendemos siempre; reimaginamos nuestro Liceo de manera permanente; nuestro camino para el aprendizaje es la innovación; aspiramos a ser un espacio de grandes posibilidades; para cualquier proyecto, necesitamos disposición e iniciativa.
- Diseño de itinerarios formativos: Estudios de seguimiento a los egresados del Liceo en las últimas siete generaciones muestran una tendencia: un tercio opta por estudios universitarios, otro tercio por estudios técnico-profesionales y el último, ingresa al mundo laboral. Esta realidad, ha permitido tomar decisiones significativas: diseñar un modelo formativo y a partir de él, configurar tres itinerarios: universitario, técnico-profesional y laboral. Cada uno de ellos con exigencias, requisitos, experiencias, hitos formativos y participación de instituciones externas como socios colaboradores.

Para el caso del itinerario formativo universitario, el Liceo ha sido admitido para el año 2025 al Programa PACE (Programa de acceso a la educación superior) que beneficia al 25% de estudiantes de rendimiento superior de las escuelas públicas permitiendo su ingreso a la universidad. Para el técnico profesional, el liceo dictará a partir del 2025, la carrera de Técnico en Gastronomía, iniciando el camino para convertirse en Polivalente (ofrecer la alternativa de ser científico-humanista o técnico profesional). Paralelamente, desde el año 2024, los



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

estudiantes del Liceo que participan del Taller de Agricultura Familiar, cursan estudios técnicos en la universidad de Talca en las carreras de Técnico en Viticultura y Enoturismo, con la opción de convalidar asignaturas a futuro. Para el caso laboral, se ha establecido un convenio de colaboración con una empresa vitivinícola para experiencias, pasantías y certificación de competencias laborales que, durante el año 2025, se ampliará a otras empresas de rubros diversos.

4. Conclusiones

Las principales conclusiones están referidas a amplios consensos que nos orientan:

- Reimaginar es un proceso, no un evento, en el que participa un conjunto de personas que de manera colaborativa, propositiva y creativa, quiere aportar en la construcción de una mejor educación para la comuna de Peralillo.
- La forma de conducir el Liceo y su proceso de transformación, se encuentra animado por el liderazgo distribuido del equipo directivo y los jefes de departamento.
- El proceso de Reimaginar tiene por propósito abrir el Liceo para hacerlo más flexible y abierto a su propia transformación.
- El Liceo tiene un deber ético: contribuir a la justicia social. Para esto se ha propuesto ampliar el campo de posibilidades de los estudiantes.
- El Liceo se vincula con organizaciones de la comunidad, empresas, escuelas, universidades, institutos y centros de formación técnica de la región.
- El Equipo docente, internaliza el valor del trabajo colectivo, a través de comunidades de práctica y de aprendizaje. Su propósito es la eficacia colectiva.
- Los estudiantes, toman conciencia que el Liceo les ofrece itinerarios formativos atractivos y desafiantes.
- La comunidad de Peralillo, comienza a tener una mejor valoración de su liceo, y de sus logros.

Referencias

- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (Coord). (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Day, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Ediciones Mensajero.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(12), 948.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Ferreiro, J; Stramiello, C.I. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4252401>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Morata.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Gairín, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. et al: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Universitas.
- Gairín, J. (2010c). Gestionar la complejidad de los centros educativos. En *El liderazgo y equipos directivos en educación secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Hargreaves, A. (Coord). (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Amorrortu.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. y Kington, A. (2006). Investigación sobre el impacto del liderazgo escolar en los resultados de los alumnos: Contextos políticos y de investigación. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 28(1), 5-25.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE*, 10(1), 26-43.
- Nakanishi, H., y Kitano, H. (2018). *Society 5.0 Co-Creating The Future. Policy Proposals Industrial Technology*, Keidanren (Japan Business Federation).
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). "El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo". An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Valenzuela, J.P. (2020). *Liceos que mejoran. Aprendizajes para el desarrollo de oportunidades educativas*. CIAE, Universidad de Chile.
- Villa, A. (2024). *13 perspectivas del Liderazgo*. Ed. Dykinson.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Aprender a ser líder participando y dialogando

Alfageme-González, M. B. y Cutanda-López, M. T.
Universidad de Murcia
alfageme@um.es

Palabras clave

Enseñanza; práctica pedagógica; aprendizaje; innovación

Introducción

El presente trabajo parte de la necesidad de enfatizar el carácter pedagógico de las innovaciones en materia educativa frente a modas pasajeras, mercantilistas o digitales sin utilidad alguna en la práctica. En términos de García Gómez y Escudero (2021) aquellas que obedecen a “... una forma simplista consistente en equiparar lo novedoso con lo bueno, en confundir las apariencias con las transformaciones más profundas que serían deseables, pertinentes y justas.” (p. 5). Por consiguiente, aun teniendo en consideración que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén en la actualidad mediado por las tecnologías de la información y la comunicación y, más recientemente por la Inteligencia Artificial, no podemos perder el foco en potenciar competencias básicas imprescindibles -capacidad de comprender, de interpretar, dialogar, debatir y compartir/comunicar información y conocimiento- para todo el alumnado universitario; futuros profesionales de la educación en nuestro caso y ,esperemos, también líderes de instituciones formales y no formales. Es en la esencia de la innovación educativa donde se potencia la interacción y se construye el conocimiento a la que ya en 2016 hacía referencia la Unesco (2016):

“Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (p. 3).

En la misma línea, Bolívar (2011) defiende que se deben entender las competencias como dispositivos para potenciar la profesión docente y asegurar la calidad de los que acceden a la profesión. Al respecto, cabe considerar que cualquier docente ha de estar preparado para el ejercicio del liderazgo aun sin ocupar posiciones formales que lo determinen. No es posible comprender en la actualidad el cambio hacia la mejora de las organizaciones sin un liderazgo distribuido e intermedio clave para movilizar y promover y generar procesos de aprendizaje profesional. Esto es, conjugando en un mismo marco competencias de liderazgo para el aprendizaje y competencias docentes (Bolívar, 2011).

Lo que define como profesional al docente, es la búsqueda de la excelencia y la responsabilidad profesional colectiva (Nieto y Alfageme, 2017), y esto “... significa contar siempre con la confianza, competencia y retroalimentación crítica que consiga de los colegas.” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 17). Woods y Gronn (2009), desde una visión holística, entienden que el liderazgo, sobre todo el distribuido, crea sinergias que pueden ocurrir cuando la gente se reúne para trabajar, planificar, aprender y actuar. Sinergias que generan y potencian esa capacidad de líder en los individuos y en la organización. Para contribuir a la formación de profesionales en la convicción de que un liderazgo “...consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

buen aprendizaje” (Elmore, 2010, p. 13), es necesario potenciar un aprendizaje profundo (Quinn, McEachen, Fullan, Gardner y Drummy, 2021).

Los profesionales de la educación, y sobre todo los de Pedagogía, deben aprender a ser líderes en casi todos los ámbitos en los que van a desarrollar su trabajo (véase por ejemplo Barrero, Domingo y Fernández, 2020). Para ello, se hace preciso, afianzar la capacidad crítica y reflexiva imprescindible entre el alumnado universitario, así como las habilidades de comunicación y expresión oral a través de dinámicas de colaboración. Bajo tales premisas, se plantean aquí dos objetivos:

1. Implementar tertulias pedagógicas dialógicas como metodología dinámica y colaborativa para la mejora de la capacidad crítica, reflexiva y de comunicación e interacción entre el alumnado participante.
2. Comprobar los resultados alcanzados tras su implementación en relación con las posibilidades que ofrece para una mayor participación y un aprendizaje más profundo en el alumnado destinatario del proyecto.

Contexto

El proyecto de innovación se implementó en dos asignaturas – de diferentes cuatrimestres- del tercer curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Ambas asignaturas compartían estudiantes y pertenecían a distintos departamentos, potenciando la coordinación interdepartamental.

Desarrollo de la experiencia

En cada una de las asignaturas se realizaron prácticas reflexivas y participativas, para potenciar el diálogo y debate entre los estudiantes, así como el aprendizaje activo y profundo. Se recogió información mediante observaciones, registros e informes/trabajos, para dar respuesta a los objetivos planteados. Para finalizar, en la asignatura de segundo cuatrimestre se realizó una tertulia dialógica con todo el grupo-clase.

Partiendo del concepto de dinámicas dialógicas (Alonso, Arandia y Loza, 2008), la experiencia innovadora se centró en aproximar al alumnado a contextos, situaciones y problemáticas propias de la práctica docente, a través de actividades, experiencias o textos académicos seleccionados por el docente. Con ello se acercó al alumnado al conocimiento individual requerido para el desarrollo de futuras competencias profesionales. Las dinámicas dialógicas contribuyen a: generación pensamiento crítico, respetar la diferencia; aumentar su motivación y satisfacción; fomentar la reflexión individual y colectiva, así como el diálogo igualitario entre el alumnado abriendo el pensamiento propio a los demás sobre temas reales o que les preocupan y son de su interés. En tales coordenadas, se implementó una metodología de aprendizaje entre iguales: la interacción dialógica orientada a la generación de conocimiento por parte del alumnado (Alfageme-González y Cutanda-López, 2019).

Conclusiones

A través de la percepción en la práctica, la observación docente y las herramientas de evaluación utilizadas (encuesta de los debates pedagógicos en base al modelo de Gore, Griffiths y Ladwig, 2004 y cuestionario de competencias globales de aprendizaje profundo, adaptado de Quinn y otros, 2021), cabe concluir:

1. En el contexto universitario, existen estudiantes con dificultades para lograr la lectura comprensiva de textos breves que redundan en la pobreza en el aprendizaje en el sentido defendido por Moreno (2021). Un dato preocupante en todo caso y, máxime, ante un

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

escenario en la lectura comprensiva está ausente en el 48% de estudiantes (Azebedo et al., 2021) y los futuros profesionales que han de liderar los procesos de aprendizaje- y contribuir solventar tales dificultades, adolecen de la misma problemática.

2. La observación docente refleja los múltiples retos del alumnado al enfrentarse a procesos de aprendizaje dialógico, ligados a sus dificultades para: debatir y dirigirse al grupo clase en general; interaccionar cara cara entre el grupo de iguales, o tener que alcanzar acuerdos y consensuar decisiones.
3. La actividad ha tenido una amplia participación del alumnado que se han mostrado ampliamente satisfechos: se han obtenido elevadas puntuaciones la totalidad de ítems de valoración sobre las experiencias realizadas y el trabajo del alumnado, coincidiendo con los resultados de Alonso, Arandia y Loza (2008) sobre el potencial de la experiencia.
4. Más específicamente, las principales ventajas señaladas por el alumnado fueron: a) Mayor implicación con el temario (unión teoría-práctica y acercamiento a situaciones profesionales); b) Actividad motivadora y participativa (el alumnado intervino y fue escuchado en su totalidad) c) Habilidad comunicativa y capacidad crítica: refuerza la habilidad de hablar en público; d) Trabajo en equipo; e) Empatía ante los argumentos del otro; y f) Amplitud de ideas. Destacan entre las limitaciones: a) la influencia de este tipo de experiencias; b) que no se les haya enseñado a hablar en público: inseguridades personales para intervenir; c) dificultad en aportar argumentos sobre una temática; d) dificultades para interpretar la información y seleccionar lo importante.
5. Aunque los datos han sido analizados parcialmente en este punto, cabría apuntar, según las aportaciones en la autoevaluación de los estudiantes sobre la incidencia de la estrategia, una valoración positiva en la adquisición de competencias globales de aprendizaje profundo, según las seis categorías valoradas (competencias señaladas por Quinn et. al, 2021). Si bien es preciso ahondar en este análisis contraponiéndolo con el correspondiente de la información cualitativa pues dicha tendencia no es uniforme en todo caso, como ocurre en el caso de la categoría “creatividad” en relación con la necesidad de liderar ideas y sus implicaciones en el aprendizaje profundo en la que se deja entrever las dificultades para el liderazgo en grupos del alumnado universitario, motivado entre otras cosas por una falta de confianza generalizada.

En suma, y en respuesta a los objetivos presentados, de la implementación de tertulias dialógicas y otras metodologías participativas de debate en las aulas, se derivan ciertas limitaciones ligadas a las dificultades para el intercambio de ideas sobre lo leído, vivencias y sentimientos. Pero, asimismo, se ha comprobado su eficacia para contribuir a la formación de profesionales de la educación desde fundamentos teóricos de base, robusta reflexión, y a través del diálogo y debate. Son pues, ejes principales de cara a mejoras en un sentido bidireccional: personal, en la adquisición de competencias de liderazgo entre el alumnado, y holística, en la mejora de la práctica educativa en lo que ello redundaría. Podemos concluir que la estrategia se afianza por su potencial para preparar al alumnado a ser conscientes de sus fortalezas y limitaciones, ayudándoles a conformar su identidad profesional desde la práctica de la formación inicial. En cualquier caso, mejoras imprescindibles pero inviables sin el trabajo y compromiso constante también de los docentes en activo aprendiendo como implementar estos procesos de enseñanza.



Referencias

- Alfageme-González, M. B. y Cutanda-López, M. T. (2019). Instrumento de evaluación de 'debates pedagógicos' como una estrategia de innovación docente. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12936-12953. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-115>
- Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 71-77.
- Azevedo, J. P., Goldemberg, D., Montoya, S., Nayar, R., Rogers, H. Saavedra, J. y Stacy, B. (2021, 3 de mayo). *Will every child be able to read by 2030? Why eliminating learning poverty will be harder than you think, and what to do about it*. World Bank Blogs.
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J. y Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educator*, 47(2), 253-275.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- García Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Presentación Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Gore, J. M., Griffiths, T. y Ladwig, J. G. Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375-387. 2004.
- Hargreaves A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Moreno, J. M. (2021). Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa: la innovación como lucha contra los elementos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 97-110.
- Nieto, J. M. y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado*, 21 (3), 63-81.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata.
- Unesco. (2016). *Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Woods, P. A. y Gronn, P. (2009). Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (4), 430-451.

Agradecimientos

214-Grupo de Innovación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación de la Universidad de Murcia (GILME). Convocatoria proyectos innovación Universidad de Murcia



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Negociações de Políticas-práticas curriculares em escolas públicas do Agreste pernambucano, do Rio de Janeiro e do Porto

Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de*;

*Universidade Federal de Pernambuco (Brasil);

lucinalva.almeida@ufpe.br

Frangella, Rita**;

**Universidade Estadual do Rio de Janeiro

(Brasil);

rcfrangella@gmail.com

Leite, Carlinda***;

***Faculdade de Psicologia e Ciências da

Educação da Universidade do Porto/CIE

(Portugal);

carlinda@fpce.up.pt

Palavras chave: políticas; práticas; currículo; escola pública; gestão escolar.

Introdução

A presente comunicação intitulada “Negociações de políticas-práticas curriculares e gestão em escolas públicas do Agreste pernambucano, do Rio de Janeiro e do Porto” se insere e dá continuidade a pesquisas sobre políticas e práticas curriculares no contexto da educação básica¹ desenvolvidas por esta equipa. Nos estudos realizados, temos constatado que as políticas curriculares têm sido sujeitas a movimentos de sentidos contrários: por um lado, movimentos centralizadores orientados para o controlo e a homogeneização das decisões, num estreitamento de uma concepção de currículo alinhada à ideia de modelo de tamanho único e igual para todos. (Leite & Lascano-Pinto, 2016; Melo et al, 2020; Frangella, 2021); por outro lado, e em sentido contrário, temos reconhecido movimentos em que os professores são considerados e se assumem como decisores curriculares (Leite & Fernandes, 2010; Melo et al., 2023; Leite & Pereira-Sousa, 2023) no uso dos seus poderes de agência (Priestley et al, 2013, 2015; Santos & Leite, 2020; Melo et al., 2022).

Associado a estes movimentos, e a estes diferentes conceitos de currículo e de práticas curriculares configuradas por professores, estão distintos modos de compreender a gestão de escolas (Moreira, 2013). É com o objetivo de trazer para o debate académico essas relações e aprofundar a reflexão sobre possibilidades de negociações de políticas-práticas curriculares que

¹ Projetos em curso aprovados no âmbito do Edital PQ 2023, em parceria internacional com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e com universidades de Angola e Moçambique. Projeto de cooperação internacional “Políticas e Práticas curriculares em diferentes contextos: sentidos de infância e profissionalidade docente em debate na Educação Básica e na formação de professores no agreste pernambucano, no Rio de Janeiro e na cidade do Porto” financiado pela chamada CNPq Nº 26/2021.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

apresentamos o estudo realizado em diferentes contextos educacionais – Rio de Janeiro e Caruaru, cidades situadas em diferentes regiões do Brasil e o Porto, em Portugal. Nesse debate, respondemos as seguintes perguntas de investigação: Que políticas curriculares têm sido prescritas para a educação básica, no Brasil e em Portugal? Que concepções de educação e de formação orientam essas políticas? Que papéis prevêem esses enunciados discursivos para os professores? Como negociam os professores o seu papel ao nível das políticas-práticas curriculares?

No âmbito desta problematização articulamos diferentes perspectivas teóricas que temos mobilizado e aprofundado em estudos realizados e que reconhecem que as prescrições de uma política normativa são moldadas por diversas influências e por discursos construídos em relações de poder. Reconhecemos que esses enunciados discursivos, não sendo neutros, se apresentam como uma fixação sempre contingente e provisória. A partir de Laclau e de Mouffe (2001), entendemos as políticas práticas-curriculares como uma produção de sentidos que envolve gestos conflitantes de disputas e negociações. Entendemos que as práticas significantes se movem como articulações a partir de lógicas de equivalências e lógicas diferenciais. Essa concepção permite uma análise complexa das relações de poder na construção de políticas curriculares e no entendimento das relações estabelecidas com as práticas cotidianas no dia a dia da escola, levando em consideração todos os agentes envolvidos nesse processo, o que nos leva a enfatizar a construção de políticas-práticas educativas como produções políticas-discursivas.

Clarificando, nesta apresentação propomos identificar sentidos das políticas curriculares concebendo-as como práticas cotidianas dos professores que se movimentam e se articulam com os discursos das políticas educacionais. Nesse sentido, traremos ao debate como esses sentidos de currículo se espalham e trazem outras significações para a gestão escolar, observando a crescente presença de concepções gerencialistas que têm procurado situar as escolas e a educação em perspectivas neoliberais (Ball, 2005; Robertson & Dale, 2013).

Metodologia

A orientação metodológica do estudo apresentado nesta comunicação, bem como as pesquisas com as quais ele tem relação, está em diálogo com o movimento entre a constituição discursiva das políticas enquanto textos normativos e a leitura e concretização desses textos por parte dos professores e gestores no cotidiano das escolas.

Alinhamo-nos, nos procedimentos metodológicos, a uma perspectiva qualitativa de pesquisa, que entende que o desenvolvimento metodológico do trabalho se dá na articulação com os referenciais teóricos que balizam o estudo e o modo como ele é concretizado. Dessa forma, a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) é mobilizada como uma lente analítica para a compreensão dos discursos produzidos nas/pelas políticas curriculares. Analisamos as realidades sociais enquanto realidades discursivas das políticas-práticas curriculares articuladas à materialidade das situações em estudo. As análises apreendidas permitem identificar e discutir os núcleos de significação que se vão constituindo. Clarificando, não se trata de uma análise lingüística, mas sim de um olhar atento aos agrupamentos e deslizamentos que endereçam sentidos e que permitem pensar articulações e sentidos para a política curricular e para gestão.

É seguindo este procedimento que tecemos um diálogo com os discursos dos professores e gestores da educação básica, obtidos por entrevistas e observação de aulas, e que



os articulamos com enunciados discursivos de políticas curriculares nos contextos escolares do Brasil e de Portugal.

Resultados e Discussões

Os dados evidenciados por meio dos caminhos metodológicos utilizados apontam para um processo de leitura ativa dos professores no que diz respeito aos enunciados discursivos dos textos das políticas curriculares em vigor nos três contextos escolares em que se desenvolveu o estudo. Os discursos hegemônicos buscam fixar sentidos de currículo que muitas vezes se baseiam em uma abordagem linear, onde os conteúdos são transmitidos de forma uniformizada e padronizada em busca da legitimação de outros discursos que apontam para sentidos específicos de educação e de qualidade. Nesta orientação curricular esses discursos apresentam-se como caminhos unívocos e inequívocos para que se atinjam as metas que postulam resultados aceitáveis para o campo educativo.

No entanto, em reação a estas orientações, foram identificadas situações em que os professores, no uso dos seus poderes de agência (Priestley et al, 2013, 2015; Santos & Leite, 2020; Melo et al., 2022, 2023) mobilizam processos de tradução (Derrida, 1995) e de recontextualização dessas políticas (Leite, Fernandes & Figueiredo, 2018, 2019). Neste procedimento, os professores assumem-se como agentes ativos que não apenas resistem ao instituído, como configuram políticas-práticas curriculares que contemplam as situações reais por eles vividas. A par desta constatação, e em linha com este procedimento, as equipes gestoras vão negociando a produção de suas propostas curriculares em âmbito local em meio aos seus trabalhos cotidianos, entendendo-as uma instância relacional.

Em síntese, na esteira deste debate podemos perceber a existência de possibilidades para que professores e gestores, em vez de conceberem as estruturas como prontas e intocáveis, isto é, como produtos acabados, as percecionem como espaços de disputas e negociações que permitam a reconfiguração de sentidos adequados a cada situação. Este é, pois o alinhamento da problematização que iluminou o estudo que se apresenta nesta comunicação

Referencias

- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, 35(126), 539–564.
- Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença*, traduzido por Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Frangella, R. de C. P. (2021). Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1148-1168.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2015). Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Joasias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS* (BR), 33(3), p. 198-204.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Leite, C. & Lascano-Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69–91.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*. Advance online publication. doi:10.1007/s13384-018-0271-1.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, *Educational Studies*, 10.1080/03055698.2019.1570083. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>.
- Leite, C. & Pereira-Sousa, F. (2023). Políticas curriculares na relação com políticas de formação inicial de professores em Portugal, *Currículo sem Fronteiras*, 23, e1149, 1-22. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1149>, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1149.pdf>
- Melo, M. J. C. de, Almeida, L. A. A. de, & Leite, C. (2023). Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. *Educar em Revista*, 39, 87031. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87031>.
- Melo, M^a J., Almeida, L., & Leite, C. (2022). Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. *Educação e Pesquisa*, 48, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>, <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bzd4JbzmXBDLP3tMYFgQGHB/?lang=pt>
- Melo, M. J. C. de, Almeida, L. A. A. de, & Leite, C. (2020). Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal/ Collective curricular practices of 1st cycle of basic education portuguese teachers, *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(4), 2006-2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714>.
- Moreira, A. F. (2013). Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(80), 547–562.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of charge: Teacher agency and emergigng models of curriculum. Em M. Priestley & G. Biesta, *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (pp. 187–206). Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? Em R. Kneyber & J. Evers, *Flip the System: Changing Education from the Bottom up* (pp. 134-148). Routledge.
- Robertson, S. L. & Dale, R. (2014). Towards a “critical cultural political economy” account of the globalising of education. *Journal Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149–170.
- Santos, A. C. dos & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. 10.11144/Javeriana.m13.padc,

Agradecimentos

Esta comunicação faz parte de pesquisas desenvolvidas com financiamento do CNPq.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Idiomas
y Mejora de la Educación



Línea temática : Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

EduExploradores. Gamificando el Marco de Competencia Digital Docente

Alvarado Escudero, Alicia*

Amorós-Poveda, Lucía*

Fernández García, Laura Carlota*

*Universidad Internacional de La Rioja – UNIR
(España)

lucia.amorospoveda@unir.net (contacto)

Palabras clave

Competencia digital; juego educativo; tecnología educacional; educación superior

Introducción

Hoy por hoy, la necesidad de afrontar en la formación docente la competencia digital como parte de la profesión queda evidenciada. Siguiendo a Llorente et al. (2015), proyectos como DeSeCo, los estándares de la ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología de la Educación), impulsos desde la OCDE o el marco de competencia digital de UNESCO, impactaron en la primera década de este siglo en propuestas desde las universidades. Las nuevas tecnologías, vinculadas a espacios hipertexto/hipermedia llevaron a entornos que en nuestros días guían hacia una ciudadanía digital. En este sentido, recordando a Couros (2015), la mentalidad innovadora pasa por atender a las relaciones humanas sin olvidar aprender y liderar comprometidos bajo una visión compartida. Desde aquí, la necesidad de formación del profesorado es un hecho en la era digital en todos los niveles educativos (Lárez et al., 2017; Palacios-Rodríguez y Martín-Párraga, 2021; Suárez-Guerrero et al., 2021). Ante los rápidos avances tecnológicos, la formación en TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) impulsa nuevos marcos competenciales, como el Marco de Competencia Digital Docente Universitario (Castañeda et al., 2023), hermanando antecedentes y consecuentes vinculados a la competencia digital docente.

En el contexto español, el *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (MRCDD), toma su orientación del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores DigCompEdu, referente de cualquier organización educativa en los países de la Unión Europea. DigCompEdu surge de la creciente concienciación de muchos Estados miembros de que los educadores necesitan competencias digitales. Desde aquí, se ofrecen especificaciones para la profesión docente aprovechando las tecnologías digitales dirigidas hacia la mejora y la innovación (Redecker y Punie, 2020, pp. 8, 15-16, 2017). Al unísono, el DigCompEdu va acompañado del DigComp 2.0 (Vuorikari et al., 2016) vinculado a las competencias digitales de la ciudadanía, posteriormente actualizado en DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).

En esta línea, la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), bajo el título "EduExploradores: La odisea hacia la Maestría Digital", desarrolla un proyecto de innovación, centrado en la gamificación, para la adquisición de competencias digitales docentes. Recurriendo al MRCDD (INTEF, 2022), se aplica el modelo progresivo de etapas y niveles de aptitud a alcanzar por el profesorado, incidiendo en las seis áreas competenciales. El proyecto se desarrolla a través del trabajo en colaboración entre docentes, clave para la implementación de ideas en contextos digitales (Castañeda, 2022, pp. 137-162). Finalmente, el equipo de siete docentes del grupo de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

investigación de Tecnología Educativa y Experiencias Lúdicas (TEEL) diseña y elabora un entorno virtual gamificado. En este espacio, denominado Agencia EduTECH, los docentes con baja competencia digital (rol: EduAspirantes) trabajarán para conseguir el título de EduExploradores (Figura 1) pasando por seis portales con distintos retos (Figura 2).

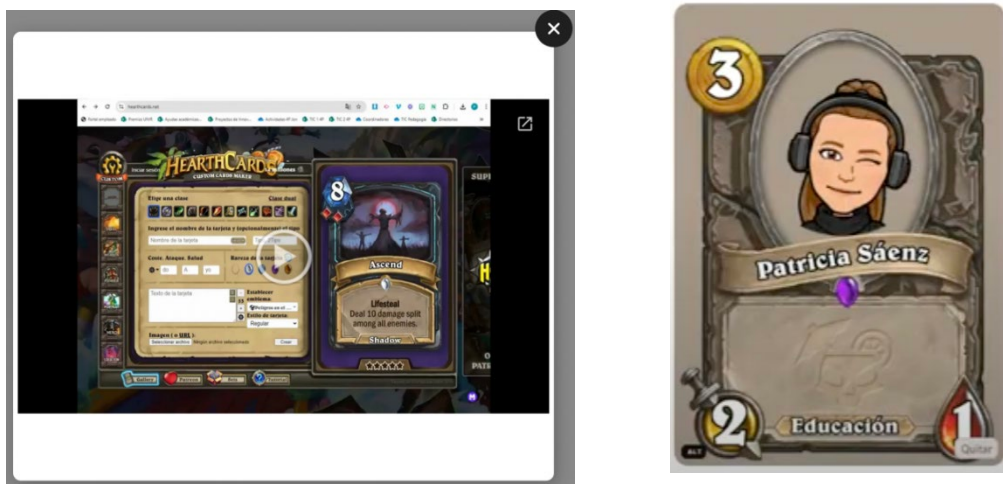


Figura 1. Video explicativo de cómo hacer el Carnet de EduExplorador (profesor en formación) y Carnet construido. Tarea: Foro. Fuente: Proyecto “EduExploradores”

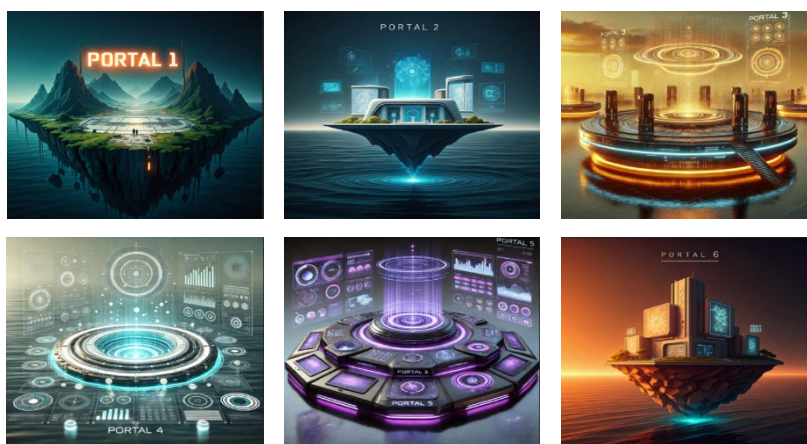


Figura 2. Los seis portales correspondientes a las seis áreas competenciales del MRCDD (INTEF, 2022) por las que debe pasar el docente en formación. Fuente: EduExploradores

Contexto

Pascual y Fombona (2021) señalan que el juego aporta novedad y diversión existiendo un vínculo entre la gamificación y la motivación que merece ser atendido. Siguiendo a Navarro y Chamorro (2021), la gamificación implica tres motores de acción, que son, la curiosidad, la necesidad y el placer. Respecto al primero, generando curiosidad se produce atención, por lo que enganchar al profesorado a través de algo inquietante favorece la curiosidad. El segundo motor es la necesidad por hacer algo. Desde la gamificación, entra aquí el diseño de retos y tareas competenciales. Las evidencias neurocientíficas señalan que un estado de alarma implica mayor atención. Finalmente, el placer se alcanza cuando se consigue algo por lo que se ha trabajado o

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

luchado superando un verdadero desafío, lo cual lleva al bienestar. El cerebro, cuando se juega, segrega dopamina, hormona del placer, la recompensa y la perseverancia. Como resultado, la persona consigue motivarse insistiendo en la realización de acciones, o tareas, para obtener un premio, perseverando para volver a sentir el placer del logro (Figura 3). Con todo, como señala Azorín López (2021), la gamificación en el aula no vive de recompensas PBL (Points/puntos, Badges/insignias and Leaderboard/clasificación). Los premios y recompensas implican motivación extrínseca y no deben ser lo más importante.



Figura 3. Área competencial 2. Premios del Portal 2. Fuente: <https://lc.cx/j4lZC7> [presentación visual, Genial.ly]

A la hora de ofrecer contenido gamificado hay que diferenciar entre el premio y el camino que lleva a conseguirlo. En este punto, es precisamente el camino el verdadero premio logrado, como se advierte en el área competencial 4 (Evaluación, Figura 4).

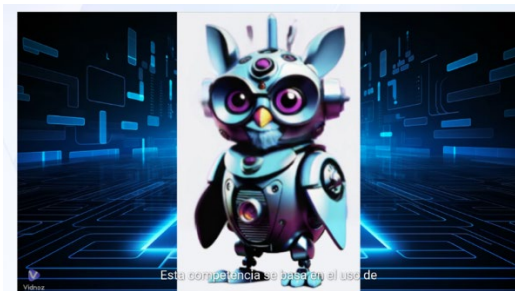


Figura 4. Área competencial 4. Chatterpuf llamado MEET subrayando la cultura de la evaluación.

Fuente: <https://lc.cx/TYltxV> [vídeo; Vidnoz AI]

La gamificación vuelve seductor al contenido y, en el aula, se disfruta inmerso en una historia, o narrativa, que dispone de un objetivo y finalidad claros para el docente. Como señala Francisco (2020) la gamificación implica un contexto global de comunicaciones que, aprovechando el potencial del juego, consigue los objetivos marcados (Figura 5).



Figura 5. Área competencial 4 (Sesión 14, actividad 14). Competencia 4.2 Analíticas, “Objetivos de aprendizaje”. Fuente: EduExploradores

Desarrollo de la experiencia

Asumiendo la gamificación como motor de aprendizaje se siguen las tres características básicas identificadas por Navarro y Chamorro (2021, pp. 27-29). Para favorecer la curiosidad se ha seguido una narrativa original que lleva a la consecución de premios (Figura 6) asumiendo al estudiante (de EduAspirante a EduExplorador) como protagonista. Al mismo tiempo, la narrativa es competencial estimulando la curiosidad, emplea retos y tareas competenciales para llegar al final generando necesidad, y se cuida y motiva al avanzar hacia el logro lo que subraya el placer. Para ello, se aprovecha la potencia multimedia, la originalidad de la imagen futurista obtenida por inteligencia artificial (IA) y se atiende a la interactividad.

Siguiendo a Francisco (2020), los primeros pasos para diseñar han implicado (1) bocetos previos, (2) subrayando la importancia de aplicar métricas en el sistema gamificado, (3) asumiendo los elementos esenciales (narrativa, retos, recompensas e insignias), (4) determinando el lugar para aplicar la gamificación, (5) estableciendo un ranking basado en recompensas e informes y (6) se ha aplicado mediante un ejemplo real, en este caso, dirigido a docentes de universidad con un bajo nivel de competencia digital.

Conclusiones

A la hora de llevar a efecto la formación de profesorado, cabe concluir, en la línea de Pascual et al. (2023), la importancia de desarrollar competencias personales y sociales desde planteamientos atractivos dentro de la formación. Para ello, se destaca el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales, píldoras teóricas concretas y el protagonismo de la formación práctica.

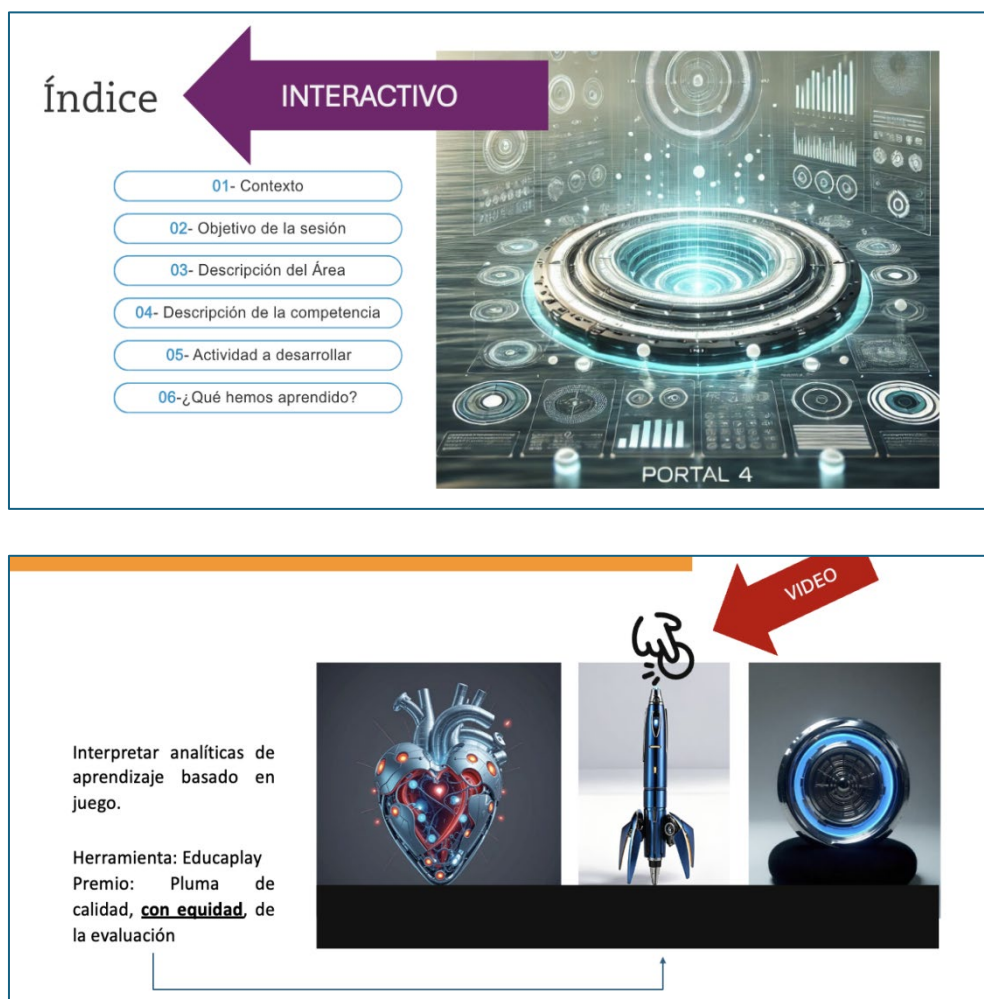


Figura 6. Pasos básicos de cada portal (arriba) y premios del área competencial 4 (abajo). Fuente: EduExploradores

EduExploradores supone para el grupo de profesores que lo implementa una labor colaborativa. La creación de contenidos digitales incluye integrar la gamificación como metodología dentro del proceso de adquisición de competencias digitales por el profesorado novel de UNIR. Los beneficios repercuten en el estímulo que el trabajo en colaboración implica para los participantes del proyecto al tiempo que aprovechan sus competencias digitales superiores (diseño, creación y evaluación de contenido digital) asumiendo en la planificación métodos activos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, incidiendo en la población a la que se destina el entorno EduExploradores, el grupo TEEL parte de la importancia de que el profesorado de UNIR consiga la dinamización de las clases. Para ello, los docentes en formación disfrutarán de la Agencia EduTECH donde aprenderán a utilizar herramientas digitales en los niveles A1 y A2 del MRCDD (INTEF, 2022). Este trabajo ofrece un recurso didáctico en la línea de la Agenda España Digital 2025, el Plan Nacional de Competencias Digitales y el ODS 4.

Agradecimientos

“EduExploradores: la odisea hacia la Maestría Digital”. Proyecto de Innovación Educativa 2024/2025 financiado por la Universidad Internacional de La Rioja.

Referencias

- Azorín López, M. A. (2021). ¿Qué errores podemos cometer en la gamificación? En E. M. Sebastini, J. Campos, D. Navarro y C. Chamorro, *Gamificación en Educación Física II. La aventura continúa* (pp. 39-44). INDE.
- Castañeda, L. (2022). La colaboración, la clave para implementar las ideas en el mundo digital. En M. P. Prendes-Espinosa (Coord.), *Emprendimiento digital* (pp. 137-162). Tirant Humanidades.
- Castañeda, L., Vanaclocha, N., Velasco, J. R., Ruiz Martínez, P. M., Hartillo, M. I., Pereira, E. y Ruiz Martínez, A. (2023). *Marco de Competencia Digital Docente Universitario. Creación y validación*. Proyecto UNIDIGITAL DigCompEdu- FYA. <https://lc.cx/5GFgkr>
- Couros, G. (2015). *The Innovator's Minset*. Dave Burgess Consulting.
- Francisco, S. (2020). *Gamificación en la empresa. Diseño y aplicaciones*. Ra-Ma.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (INTEF). (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes – INTEF. https://lc.cx/4SQ_NZ
- Lárez, M., Mendoza, I. y Sánchez Ramírez, J. M. (2017). Percepción personal de una actividad de creación de contenido colaborativo de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado. *EDMETIC*, 6(2), 168-184. <https://doi.org/pct3>
- Llorente, M. C., Gutiérrez Porlán, I. y Castañeda, L. J. (2015). Aprendices y competencia digital. En J. Cabero y J. M. Barroso (coords.). *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 239-266). Síntesis.
- Navarro, D. y Chamorro, C. (2021). ¿Por qué la gamificación puede ser un motor de acción? En E. M. Sebastini, J. Campos, D. Navarro y C. Chamorro, *Gamificación en Educación Física II. La aventura continúa* (pp. 27-32). INDE.
- Palacios-Rodríguez, A. y Martín-Párraga, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital. Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 8(1), 38–53. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.79>
- Pascual, A. y Fombona, J. (2021). El aprendizaje basado en el juego y su vinculación curricular. Una propuesta práctica con juegos serios y gamificación. En E. Vázquez y M. L. Sevillano, *Gamificación en el aula*. McGraw Hill.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Pascual, A., Fombona, J., García Rodríguez, M. y Sánchez Castro, S. (2023). La formación docente en educación de adultos. Un estudio de casos desde un enfoque multicontextual. *Aula Abierta*, 52(3), 213–220. <https://doi.org/pcx7>
- Redecker, C., and Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. DOI:10.2760/178382
- Redecker, C. y Punie, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://lc.cx/HjCVbg>
- Suárez-Guerrero, C., Ros-Garrido, A. y Lizandra, J. (2021). Aproximación a la competencia digital docente en la formación profesional. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(67), 7. <http://dx.doi.org/10.6018/red.431821>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/hxpq>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., and Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Publications Office of the European Union. <https://n9.cl/zumhw>



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

La yincana en el aula universitaria como metodología emergente para la resolución de problemáticas sociales en Educación Primaria

Amber-Montes, Diana*; Martín-Vidaña, David*

*Universidad de Jaén (España)

damber@ujaen.es; dmvidana@ujaen.es

Palabras clave

Metodología; Educación Superior; Innovación; Formación de docentes; Problema social.

Introducción

En un mundo caracterizado por el deterioro del medio ambiente, la proliferación de la violencia, el aumento de la desigualdad de género y la diversificación de las injusticias sociales se hace necesario incorporar competencias clave en la formación de los discentes de Educación Primaria que puedan dar respuesta a las diversas problemáticas sociales. Estos desempeños, imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con éxito en su itinerario formativo, quedan plasmados a través de diez desafíos recogidos en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, los cuales, contemplan, entre otros aspectos, la promoción del buen trato, el fomento de la convivencia pacífica y el desarrollo de hábitos de vida saludable.

En este sentido, pese a la necesidad de fomentar los desafíos socioculturales que caracterizan la sociedad del siglo XXI en la etapa de Educación Primaria, todavía se aprecian carencias de herramientas didácticas y metodológicas para su incorporación en el currículum (Fernández-Martínez et al., 2020; Jiménez-García et al., 2023). Desde este punto de vista, la gamificación, como metodología emergente para la adquisición de conocimientos y competencias a través del juego permite generar escenarios de aprendizaje significativo que aumentan la motivación, potencian el rendimiento académico, y mejoran el nivel de aprendizaje (Aibar-Almazán et al., 2024). A partir de ese hecho, el estudiantado universitario del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén deberá plantear en el marco de la asignatura “Sociedad, familia y escuela” una yincana de actividades con el objeto de dar respuesta a las problemáticas sociales enmarcadas en el Anexo I del Real Decreto 157/2022.

Acercar a los discentes de Educación Primaria al pensamiento crítico que se requiere para enfrentar los grandes desafíos emergentes que caracterizan la sociedad del siglo XXI, pasa por incorporar, además, el ingrediente de educar para la sostenibilidad (Robles Moral et al., 2021). Este hecho implica visualizar diferentes alternativas posibles para articular la búsqueda legítima del bienestar personal a partir del respeto hacia el bien común. Dicho de otro modo, a través de los desafíos propuestos en el Anexo I del Real Decreto 157/2022, los futuros docentes crearán acciones educativas que permitirán abrir horizontes para que los discentes de Educación Primaria puedan participar activamente en la construcción de una sociedad sostenible, inclusiva,



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

diversa y global, asumiendo valores de justicia social, democracia, igualdad y equidad (Dieste et al., 2019).

En otras palabras, esta dinámica de actividades, unida a la filosofía educativa sobre la que se asienta la materia “Sociedad, familia y escuela” del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén concreta los principios pedagógicos que ayudan a entender la educación como la transformación social necesaria para que los discentes de Educación Primaria pasen a ser considerados como agentes sociales autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Así pues, esta experiencia educativa trasciende la simple adquisición de conocimientos académicos, en tanto que se orienta hacia el desarrollo de competencias clave que permiten solucionar las necesidades sociales que enfrentan los discentes de Educación Primaria en la actualidad.

Contexto

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

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

Desarrollo de la experiencia

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

El diseño de la dinámica se orientó al logro de los resultados de aprendizaje señalados en la Guía docente de la materia, así como al desarrollo de las competencias indicadas, entre las que se destaca “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”.

Participantes

Los cuatro grupos de primer curso del Grado en Educación Primaria, que sumaban un total de 321 estudiantes, participaron en la experiencia, organizados en equipos de 6-8 miembros. Esta dinámica fue dirigida de forma coordinada por los dos docentes que impartían este bloque de la materia.

Organización de la dinámica

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

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

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

Evaluación

Las actividades implementadas por los estudiantes fueron evaluadas atendiendo a los siguientes indicadores:

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

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

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

Se obtuvieron 138 respuestas al cuestionario. La valoración media de la dinámica de las yincanas fue de un 4,6 (sobre 5), mostrando una alta valoración de esta metodología por parte del estudiantado. Los aspectos más valorados fueron el fomento del trabajo en equipo, la interacción y la cooperación en el aula, la promoción del aprendizaje activo y participativo, la motivación que suscitó la actividad, el aprendizaje práctico y significativo y su facilidad de adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje. Como aspectos mejorables destacaron principalmente la corta duración de la actividad, la limitación del espacio en el aula para el desempeño de las actividades y la imposibilidad de participar en las actividades propuestas por los equipos, en la sesión que ellos actúan como dinamizadores.

Conclusiones

La dinámica de las yincanas, como estrategia para tratar en el aula universitaria las principales problemáticas sociales que afectan a la educación familiar y escolar, permitió abordar los distintos desafíos sociales de forma activa y orientada al diseño e implementación de actividades dirigidas a la infancia. Los estudiantes, a través del Role Play tuvieron ocasión, no solo de practicar funciones docentes, sino también, al invertir los roles, de participar en actividades diseñadas por los compañeros, lo que supuso un enriquecimiento al compartir y experimentar distintas metodologías y enfoques y una oportunidad para valorar las acciones docentes e identificar puntos fuertes y aspectos mejorables.

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

Referencias

- Aibar-Almazán, A., Castellote-Caballero, Y., Carcelén-Fraile, M. D. C., Rivas-Campo, Y., y González-Martín, A. M. (2024). Gamification in the classroom: Kahoot! As a tool for university teaching innovation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370084>
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1) 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Fernández-Martínez, M. M., Luque de la Rosa, A., Valdez, E. F., y Román-Sánchez, I. M. (2020). Transferencia de la formación permanente del docente en la educación universitaria. En M.M. Fernández-Martínez, A. Luque de la Rosa, J.J. Carrión-Martínez, y I. M. Román-Sánchez (Coords.), *Innovación docente en la universidad y realidades emergentes* (pp. 9-24). Octaedro.
- Jiménez-García, E., De Castro-Cabrera, M. C., Guerrero-Contreras, G., y Vargas-Vergara, M. (2023). Análisis de aplicaciones móviles enfocadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En M. Otero, y M. C. Castro (Eds.), *Educación de Calidad: Mentoría y Desarrollo Competencial* (pp. 245-247). Editorial Universidad de Cádiz.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Robles Moral, F. J., Fernández Díaz, M., & Ayuso Fernández, G. E. (2021). Desarrollo Sostenible a través de Instagram. Estudio de propuestas de futuros docentes de primaria. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76, 212-227. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1919>

Agradecimientos

Proyecto de Innovación educativa APEMLAB: Aulas Profesionales de Empleabilidad, Emprendimiento y Profesionalización. Entornos transformacionales de innovación en diseño metodológico, formación competencial y gestión de proyectos.



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Estudio correlacional entre liderazgo y afecto en estudiantes de educación secundaria

Antón-Ros, Nuria*; González, Carolina*;
Alfageme-González, M. Begoña***

*Universidad de Alicante (España);

**Universidad de Murcia (España)

nuria.anton@ua.es

Palabras clave

Liderazgo educativo; Afecto; Correlaciones; Educación; Adolescentes.

Introducción

El liderazgo transformacional es intercambiar, motivar e inducir hacia el desempeño a un conjunto de subordinados (Laredo-Cardenas y Alania-Contreras, 2021) para mejorar los resultados (Esquivel et al., 2018). Este intercambio genera que líder y seguidores se sientan identificados (Pérez-Ortega et al., 2017), y se perciba la empatía como una característica propia del líder (Huaylla y Moreano, 2022), y es que según estos autores un buen líder apuesta por una actitud cercana, de buen trato, mostrando preocupación por los intereses y las necesidades de los demás, de forma amable, respetuosa, con constancia y disposición. Conductas que originan bienestar personal en los demás y, por ende, afecto positivo en éstos (Sandoval, 2017). Por todo ello, el presente estudio tuvo el interés de conocer si existe relación entre el afecto positivo y negativo y la percepción del estudiantado sobre el estilo de liderazgo del profesor mediante un análisis correlacional.

Metodología

Participantes

El estudio contó con la participación de 719 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años ($M = 13.71$, $DT = 1.12$), distribuidos entre los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria de instituciones de la provincia de Alicante (España). De los 719 estudiantes, el 49,4% fueron chicos y el 50,6% chicas. La distribución del sexo por edad fue homogénea ($X^2 = 6.30$, $p = .098$), según los resultados de la prueba de homogeneidad Chi-cuadrado, lo que indica la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos Sexo y Edad. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes en función de estos criterios.

Tabla 1. Distribución de los participantes según el sexo y la edad

	12 años	13 años	14 años	15 años	Total
Chicos	72 10,0%	64 8,9%	92 12,8%	127 17,7%	355 49,4%
Chicas	72 10,0%	88 12,2%	100 13,9%	104 14,5%	364 50,6%
Total	144 20,0%	152 21,1%	192 26,7%	231 32,1%	719 100,0%



Instrumentos

Se utilizaron dos estudios para la correlación entre el afecto y el liderazgo. En primer lugar, para el afecto, se seleccionó *The 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children* (PANAS-C; Ebesutani et al., 2011) y su validación española (Sanmartín et al., 2018), que evalúa el afecto positivo (PA) y el afecto negativo (NA) a través de una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es “muy ligeramente o nunca” y 5 es “muy mucho”. La prueba se divide en dos subescalas de 5 ítems (PA: alegre, viva, feliz, energética y orgullosa; y NA: deprimido, enojado, temeroso o asustado, miedo y triste) con buenos niveles de consistencia. En segundo lugar, se utilizó la *Escala de liderazgo MLQ-5X* (Bass y Avolio, 1997) y la validación del cuestionario en el ámbito educativo: *Estilo de Liderazgo del Profesor* (Moreno-Casado et al., 2021). Compuesta por 9 factores (Liderazgo transformacional, Influencia idealizada de la conducta, Influencia idealizada atribuida, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual, Consideración individualizada, Recompensa contingente, Dirección por excepción activa, y Liderazgo pasivo) y 34 ítems; se evalúa mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Procedimiento

Previo a la implementación del estudio, se mantuvieron reuniones iniciales con los directores de los centros educativos participantes, en las cuales se expusieron los objetivos del estudio y los instrumentos de evaluación a emplear. Se solicitó su colaboración y la obtención de los permisos necesarios. Asimismo, se gestionó el consentimiento informado por escrito de los padres o tutores legales de los estudiantes, garantizando que comprendieran el propósito del estudio antes de autorizar la participación de sus hijos/as. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en el horario escolar y en el entorno del aula, asegurando en todo momento la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de los participantes. Durante la administración de los instrumentos, los investigadores estuvieron presentes para resolver cualquier duda y garantizar la correcta cumplimentación de los cuestionarios.

Declaración de ética

Este estudio se llevó a cabo en conformidad con las recomendaciones del Comité ético de la Universidad de Alicante, así como con la Declaración de Helsinki.

Análisis de datos

Las correlaciones entre el afecto positivo y negativo y los nueve factores que justifican el liderazgo del profesor en el centro educativo se analizaron mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Cohen (1988) propuso para el análisis de los coeficientes de correlación que valores iguales o mayores que .10 e inferiores a .30 indican una relación de pequeña magnitud, valores mayores que .30 indican una magnitud moderada, mientras que valores superiores a .50 señalarían correlaciones de magnitud elevada/alta. Para ello, se empleó el programa SPSS 24.

Resultados

En cuanto a las correlaciones entre la subescala de Afecto Positivo y los nueve factores que componen la escala de liderazgo, se obtuvieron correlaciones que resultaron positivas y estadísticamente significativas para los factores de la escala de liderazgo (Factor I. Influencia idealizada de la conducta; Factor II. Influencia idealizada atribuida; Factor III. Motivación inspiracional; Factor IV. Estimulación intelectual; Factor V. Consideración individualizada; y Factor

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

IX. Liderazgo transformacional) y la variable Afecto positivo (véase Tabla 2). Por el contrario, no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas para el factor Recompensa contingente, Dirección por excepción activa y Liderazgo pasivo. Respecto a la subescala de Afecto Negativo, esta variable correlacionó de forma estadísticamente significativa y positiva con los factores de liderazgo VI (Recompensa contingente) y VIII (Liderazgo pasivo). Sin embargo, no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas para el resto de los factores. La magnitud de dichas correlaciones fue pequeña.

Tabla 2. Coeficientes de correlación entre el Afecto Positivo y Negativo y los factores de la Escala de Estilo de Liderazgo del Profesor

Factor	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII	F VIII	F IX
Afecto Positivo PANAS-C	.273**	.167**	.207**	.204**	.140**	.022	.040	.007	.227**
Afecto Negativo PANAS-C	-.034	-.033	-.059	.035	.049	.209**	-.007	.130**	-.010

Nota. ** $p < .001$. FI: Influencia idealizada de la conducta; FII: Influencia idealizada atribuida; FIII: Motivación inspiracional; FIV: Estimulación intelectual; FV: Consideración individualizada; FVI: Recompensa contingente; FVII: Dirección por excepción activa; FVIII: Liderazgo pasivo; FIX: Liderazgo transformacional.

Discusión

El principal objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el afecto positivo y negativo y la percepción del estudiantado sobre el estilo de liderazgo del profesor mediante un análisis correlacional. A partir de los resultados encontrados, se confirmó la existencia de correlaciones positivas y significativas entre el afecto positivo y los factores de la escala de liderazgo asociados al estilo transformacional. Desvelando que aquellos sujetos que se sienten más alegres, vivos, felices, enérgicos y orgullosos, perciben a su tutor como un líder transformacional, porque consigue transformar y mejorar los comportamientos de las personas, reforzando y valorando sus capacidades y necesidades para que se sientan confiados y respetados y, en consecuencia, mejore su rendimiento (Bass, 1995; Moreno-Casado et al., 2021). En cambio, también se hallaron correlaciones positivas y significativas entre el afecto negativo y el factor “Recompensa contingente” propio del liderazgo transaccional y el factor de “Liderazgo pasivo”. Lo que prevé que aquellos alumnos deprimidos, enojados, temerosos, tristes y con miedos, perciben a su profesor de manera negativa en el estilo de liderazgo, debido a que un líder transaccional ofrece premios para influir en su esfuerzo y resultados y el líder pasivo evita responsabilizarse de las necesidades de los demás y no ofrece una retroalimentación con el alumnado (Moreno-Casado et al., 2021).

Atendiendo a los resultados, los hallazgos están en consonancia con otros estudios, entendiendo el liderazgo como un concepto en constante revisión (Castilla y Ripoll, 2020), porque alcanzar una meta dependerá del estilo de líder que emplee una persona con su equipo (Cavazos y Moctezuma, 2023). De ahí la necesidad de mejorar el comportamiento y las actitudes de ese referente. De acuerdo con la Teoría del Liderazgo Transformacional (Bass, 1995) el líder impacta en los seguidores a partir del respeto, la confianza y la admiración, siendo decisivo en la meta organizacional y en el incremento de respuesta por parte de los discípulos (Cavazos y Moctezuma, 2023). Coincidiendo con el estudio de Espina-Romero et al. (2022) el liderazgo transformacional está íntimamente ligado con la inteligencia emocional y, en consecuencia, ayuda en el rendimiento de los seguidores, pues un buen líder influye de manera adecuada sobre

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

la comprensión de las emociones; a lo que Arrabal (2018) añade la gestión y aceptación de estas. Y estos estados emocionales generan compromiso en la labor y afecto positivo en el equipo alcanzando una organización más propensa al éxito (Llorens, 2009).

Finalmente, los resultados obtenidos apoyan la relación positiva y significativa entre el afecto positivo y seis factores de la escala de Estilo de liderazgo del profesor, mientras que no resultaron significativas para los tres restantes. Además, se obtuvo una correlación significativa y positiva entre el Afecto Negativo y dos factores de la escala de liderazgo. Por tanto, los hallazgos obtenidos confirman la relación entre sentimientos de afectividad positiva y negativa de los estudiantes y la percepción que se tiene sobre el estilo de liderazgo del profesor. De este modo, debe ser considerado en el estudio y trabajar en las aulas por conseguir un mayor afecto positivo de todos los estudiantes.

Referencias

- Arrabal, C. P. (2018). *Inteligencia Emocional*. eLearning.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6, 463–478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1997). *Revised manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Castilla, Z. C. T. y Ripoll, J. M. A. (2020). El liderazgo transformacional y su incidencia en la toma de decisiones gerenciales en las empresas. *Ad-Gnosis*, 9(9), 119-134. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.9.9.443>
- Cavazos, D. A. G., & Moctezuma, J. A. T. (2023). Importancia del Liderazgo Transformacional en la Cultura y Resultados Organizacionales: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1108-1126. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8748
- Cohen, J. (1988). *Statistical power análisis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Ebesutani, C., Okamura, K., Higa-McMillan, C. y Chorpita, B. F. (2011). A psychometric analysis of the Positive and Negative Affect Schedule for children-parent version in a school sample. *Psychological Assessment* 23(2), 406-416. <https://doi.org/10.1037/a0022057>
- Espina-Romero, L. C., Guerrero-Alcedo, J. M., y Ríos Parra, D. E. (2022). Inteligencia emocional en el liderazgo: Análisis de la actividad científica y agenda de investigación futura. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1401-1419. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.42>
- Esquivel, G. R., Abreu, J. R. F., Vargas, F. M., Mursulí, A. I. M. (2018). Liderazgo transformacional en la educación universitaria. Universidad Politécnica Territorial del Oeste del estado Sucre, Venezuela. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 5(3), 210-224. ISSN 1390-9150.
- Huaylla, M. M. R., & Moreano, K. J. Z. (2022). Liderazgo transformacional en el uso de Google Workspace. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1977-1984. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.466>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Laredo-Cardenas. R. I. y Alania-Contreras R. D. (2021). Liderazgo transformacional en la Universidad Nacional del Centro del Perú según la percepción de los docentes. *Gaceta Científica*, 7(3), 121-126. <https://doi.org/10.46794/gacien.7.3.1155>
- Llorens Gumbau, S. (2009). Liderazgo transformacional y capital psicológico positivo. Un estudio de caso en una empresa de construcción. *Directivos Construcción*, 220, 48-56. Wolters Kluwer. <http://hdl.handle.net/10234/22991>
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R. y Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de psicología/Annals of Psychology*, 37(2), 311-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.425351>
- Pérez-Ortega, G., Jiménez-Valdés, G. L. y Romo-Morales, G. (2017). Caracterización del liderazgo transformacional de los directivos de instituciones de educación superior. Caso de estudio en una universidad del departamento de Antioquia (Colombia). *Entramado*, 13(1), 48-61. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25137>
- Sandoval, V. M. S. (2017). *Síndrome de agotamiento profesional y bienestar en técnicos de seguridad de un establecimiento penitenciario de Lima*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7702>
- Sanmartín, R., Vicent, M., González, C., Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., Granados, L. y García-Fernández, J. M. (2018). Positive and Negative Affect Schedule-Short Form: Factorial Invariance and Optimistic and Pessimistic Affective Profile in Spanish Children. *Frontiers of Psychology*, 9(392), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00392>

Agradecimientos

El presente estudio fue realizado en el marco de una estancia de investigación llevada a cabo en la Universidad de Murcia por la primera autora. Se desea expresar su agradecimiento por el apoyo brindado durante su estancia de investigación, la cual hizo posible el desarrollo de este estudio. Asimismo, se extiende el agradecimiento a los colegas y mentores que facilitaron el acceso a recursos y contribuyeron con valiosos comentarios.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

La participación comunitaria como proceso reflexivo y transformador

Arias Jaramillo, Luis Daniel*

Mentado Labao, Trinidad*

Cabezas Alarcón, Jessica Fabiola*

Universidad de Barcelona (España)

ariasdaniel.13@gmail.com

Palabras clave

Participación ciudadana; participación comunitaria; acción comunitaria.

Introducción

La participación comunitaria se presenta como un concepto multifacético que desempeña un papel crítico en el empoderamiento de las comunidades y en la promoción del desarrollo sostenible. Ussher (2008) arroja luz sobre cómo la participación comunitaria se ha convertido en una forma de privatización y complemento de las funciones del estado, especialmente después del consenso de Washington en 1989. Marchioni (2002) aborda la importancia de la participación en el contexto de la sostenibilidad, haciendo hincapié en que las formas más representativas de toma de decisiones a nivel local contribuyen a una sociedad sostenible. También señala que las organizaciones deben ser abiertas y flexibles, y que la representatividad en los planes comunitarios debe provenir de los propios ciudadanos (Marchioni, 2006). Esto coincide con la visión de Briceño (1998) sobre la importancia de la acción popular organizada para lograr los objetivos de participación ciudadana. García (2013) observa que la participación comunitaria puede ser genuina y espontánea, pero a menudo se ve comprometida por la interferencia política y de organizaciones privadas, respaldar esta visión, señalando que las políticas neoliberales pueden obstaculizar el desarrollo de acciones comunitarias y promover la privatización y el individualismo (Sáenz Acosta, 2010).

La participación comunitaria también se entiende como una metodología para la planificación y ejecución de proyectos locales (Chirino, 2017). Sin embargo, enfatiza la importancia de no limitar la participación a actividades asistenciales y de involucrar a actores clave en la toma de decisiones. Gómez-Diago (2017) sugiere que la participación ciudadana involucra acciones colectivas que permiten la interacción entre instituciones públicas y ciudadanos.

Esta de investigación analiza la concepción de la participación comunitaria desde la perspectiva de un equipo comunitario que desarrolla acciones sociales específicas en el barrio de Marianao (Sant Boi de Llobregat, Cataluña, España). El equipo comunitario de Marianao Té Cor (Territorio Comunitariamente responsable) es una iniciativa local que busca mejorar la calidad de vida y el bienestar de sus habitantes mediante la participación comunitaria.

Metodología

La comunicación que aquí se presenta tiene como propósito compartir algunos resultados de la investigación llevada a cabo desde la perspectiva cualitativa y a través del método de investigación-acción. La finalidad de la investigación fue la de fomentar la reflexión y el debate

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

crítico en torno a las concepciones existentes sobre la participación comunitaria con el objetivo de co-crear una comprensión más amplia y enriquecedora de este concepto. Se busca reconocer el papel activo de la comunidad en la toma de decisiones y en la gestión de recursos, promoviendo un enfoque que trascienda las perspectivas tradicionales. Asimismo, se adopta una postura crítica respecto al modo en que los equipos técnicos incorporan conceptos que se ajustan a sus prácticas profesionales.

La investigación-acción desde el enfoque crítico/emancipador nos permite abordar la realidad social desde una postura teórica y práctica, e introducir una reflexión crítica sobre la realidad que se vive en torno a la participación comunitaria en las instituciones sociales. Además, esta perspectiva crítica desafía y contribuye a la transformación de una realidad social y a la formación de individuos críticos y conscientes de sus propias realidades. Además, esta metodología utilizada se justifica ya que permite articular una práctica reflexiva social que interactúa con la teoría y la praxis para generar cambios significativos. Este enfoque elimina las barreras entre el investigador y el proceso investigativo (Restrepo Gómez, 2003).

Para la recopilación de datos, se empleó la observación participante (Corbetta, 2013), mientras que el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) sirvió como herramienta principal para interpretar los datos obtenidos.

El equipo responsable estuvo compuesto por tres profesionales especializados en aspectos comunitarios y sociales: dos miembros del colectivo Marianao Té Cor y un agente del Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat. El proceso seguido responde a las siguientes fases: lectura y familiarización con los datos; codificación inicial; identificación de temas candidatos; revisión de temas y elaboración del mapa temático; definición y etiquetado de los temas finales; y redacción del análisis.

Este proceso permitió estructurar un análisis profundo y detallado, orientado a enriquecer la comprensión sobre las dinámicas de participación comunitaria desde una perspectiva crítica y colaborativa.

Resultados

Los resultados de la investigación, organizados en temas y códigos construidos, revelan la ausencia de concepciones unificadas que faciliten una integración efectiva de la comunidad en los procesos participativos. El análisis destaca varios aspectos clave. Uno de ellos, es la diversidad de formas y perspectivas, reflejando que la participación comunitaria se manifiesta de múltiples maneras, cuya comprensión es fundamental para desarrollar acciones efectivas en contextos comunitarios. Limitada concepción de comunidad, con una falta de diversidad en la percepción de lo que constituye una comunidad, lo que subraya la necesidad de ampliar la comprensión y el compromiso con los diversos actores comunitarios. Importancia de actores clave, enfatizando la identificación y colaboración con figuras que actúen como enlaces de comunicación, facilitando una participación más activa y representativa.

Además, se identificó un gran desafío relacionando directamente con las metodologías de trabajo porque paradójicamente, pueden crear barreras para la inclusión comunitaria efectiva.

Algunas propuestas y estrategias surgen desde el equipo de investigación:

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

1. La importancia de hacer un diagnóstico participativo. Se propone como una estrategia prometedora para evaluar y sistematizar experiencias involucrando a la comunidad en todas las etapas del proceso.
2. Promover a participación circular o esférica. Se introduce este nuevo concepto que sitúa a la comunidad en el centro permitiéndole una flexibilidad de entrada y salida en las diversas acciones comunitarias.

Estas estrategias podrían tener una serie de implicaciones:

- Fomentar una participación más activa y diversa.
- Fortalecer la comprensión mutua entre los diferentes actores comunitarios.
- Contribuir al desarrollo sostenible del territorio a través de un enfoque más inclusivo y dinámico.

Este análisis subraya la necesidad de repensar y adaptar los modelos de participación comunitaria para lograr una integración más efectiva y representativa de todos los miembros de la comunidad.

Discusión

La participación comunitaria es un proceso dinámico y multifacético que trasciende las definiciones estáticas. Según Bronfman & Gleizer (1994), se trata de un espacio de vivencias construido diariamente por los actores involucrados, manifestándose como la capacidad de expresar decisiones en el entorno social propio de la comunidad. Este tipo de participación se distingue por su enfoque local y su orientación hacia la mejora directa de la calidad de vida comunitaria. Su desarrollo puede adoptar formas espirales o circulares, influenciadas por el contexto cultural, lo que genera variabilidad en estos procesos. Esta concepción evoca las teorías del aprendizaje constructivista, que giran en torno a la necesidad y al momento.

Aunque la participación comunitaria se basa en niveles progresivos (conocidos como la escalera de participación de Arnstein (1969), que culminan en la toma de decisiones con impacto directo en la calidad de vida, la idea central dentro de un equipo comunitario es la flexibilidad. Cualquier persona puede situarse en cualquier nivel, pero siempre comenzando por el primero, pudiendo ascender o descender según las necesidades.

Los agentes que gestionan estos procesos sociales deben guiar y asegurar que cada sujeto se ubique donde más le convenga. Marchioni (2006) enfatiza que los profesionales-técnicos deben ser flexibles y abiertos para lograr una mayor representatividad en el proceso de participación comunitaria (Buades y Giménez, 2013).

Actualmente, se está desarrollando una nueva forma de entender y construir la participación en las sociedades, influenciada por características culturales y democráticas que condicionan a que los estímulos provengan del exterior y no desde las propias comunidades. Esto implica una verticalidad en el proceso participativo, lo que lleva a la necesidad de reformularlo para lograr una mayor horizontalidad. Es importante reconocer que estos aspectos de la participación comunitaria pueden generar más interrogantes que respuestas claras, debido a la naturaleza compleja y extensa del proceso. Es evidente que el proceso de participación en las comunidades

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

está evolucionando hacia nuevas formas y concepciones que demandan estudio y abordaje continuo.

Referencias

- Buades, J y Giménez, C. (coord). (2013). *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manuela de intervención comunitaria en barrios*. Fundación CeiMigra, pp. 213-258.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briceño, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. *Cad. Saúde Pública*, 14(Sup. 2), 141–147.
- Bronfman, M., & Gleizer, M. (1994). Participación Comunitaria: ¿Necesidad, Excusa o Estrategia? O de qué Hablamos Cuando Hablamos de Participación Comunitaria. *Cad. Saúde Públ*, 10(1), 111–122.
- Chirino, C. (2017). Revisión histórica sobre la participación comunitaria y sus distintas connotaciones. *CienciaMatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 3(5), 11–25.
- Corbetta, P. (2013). *Metodologías y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill, Vol. 2.
- García, P. (2013). La ilusión de la participación comunitaria. *Revista de Economía Institucional*, 15(28), 383–387. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5267699>
- Marchioni, M. (2002). Las Agendas 21 y la evolución de los procesos de participación social. Sostenibilidad ¿para qué y para quién? *Sostenible*, 4, 73–82.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Instituto MM. Comunidad, Participación y Desarrollo. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213–224.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Sáenz Acosta, H. (2010). Reseña del libro “La ilusión de la participación comunitaria. Lucha y negociación en los barrios populares de Bogotá 1992-2003”. *Revista Territorios*, 23, 161–165.
- Ussher, M. (n.d.). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/cyg/>



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Educación y concienciación en la conservación y restauración de Bienes Culturales

Blaya Miralles, Miguel Ángel

Universidad de Murcia

Email de contacto: miguelangel.blaya1@um.es

Palabras clave: Patrimonio cultural, restauración, conservación, educación artística.

1. Introducción: La iniciativa del andamio visible.

La Catedral de Santa María de Murcia, joya arquitectónica e histórica de la ciudad, se sometió a un cuidadoso proceso de restauración que, a simple vista, podría haberse llevado a cabo como cualquier otro proyecto de conservación patrimonial. Sin embargo, lo que convirtió esta intervención en una experiencia única fue la iniciativa de instalar un andamio especial, no solo con fines constructivos, sino también con el propósito de brindar a la ciudadanía la oportunidad de contemplar la obra de cerca y aprender sobre los pormenores de la restauración. Esta innovadora propuesta buscó integrar la labor profesional de restauradores, arquitectos e historiadores del arte con el interés del público general, ofreciendo una visita guiada que recorrió la fachada desde sus cimientos hasta su remate superior.

La idea de colocar un andamio “abierto” surgió de una clara convicción: la restauración del patrimonio no debe verse como un acto aislado, reservado en exclusiva a especialistas y alejado de la comunidad. Muy al contrario, el patrimonio histórico forma parte de la identidad colectiva y, por ende, su conservación y puesta en valor tienen un impacto directo en la sociedad. Bajo esta premisa, el acceso directo a los trabajos de restauración contribuyó a despertar curiosidad, a difundir conocimientos históricos y técnicos, y a generar empatía respecto a la importancia de salvaguardar la herencia cultural. La experiencia de ver en primera persona cómo los profesionales intervenían en la superficie pétrea de la catedral permitió, además, comprender la complejidad de la tarea y apreciar la dedicación que exige la restauración.

Esta iniciativa, novedosa en la región y poco frecuente en el contexto nacional, parte de la premisa de que los procesos de restauración también pueden y deben ser experiencias formativas y de concienciación. Todo ello encaja, a su vez, con las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS España, s. f.), que fomenta la integración de la sociedad en las labores de preservación patrimonial. Asimismo, en el marco legislativo español, la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, contempla la importancia de la difusión y divulgación del patrimonio cultural. Así, esta idea de permitir el acceso a la restauración de la Catedral de Murcia no fue un mero ejercicio de exhibición, sino una acción educativa y cultural que se enmarca dentro de los principios fundamentales de protección y difusión del acervo histórico-artístico.



2. Contexto. Intervención y antecedentes.

La fachada de la Catedral de Santa María de Murcia requería una restauración urgente debido al deterioro causado por factores atmosféricos, el paso del tiempo y reparaciones previas inadecuadas. Para abordar el problema, se diseñó un plan integral que incluyó la instalación de un andamio tanto para realizar las labores de consolidación y limpieza de la fachada como para permitir la visita de público durante la intervención.

Este doble uso del andamio respondía a una estrategia de financiación y de divulgación. Por un lado, la venta de entradas a los visitantes se convirtió en un ingreso adicional que ayudó a sostener parte de los costos de la intervención. Por otro, se fomentó la implicación directa de la comunidad y se ofreció una experiencia formativa a diversos públicos objetivos: colegios, institutos, facultades de arquitectura, historia del arte, restauración y otras disciplinas afines. De este modo, la restauración no solo se limitó a un proceso constructivo, sino que se transformó en una actividad cultural y académica de primer orden.

En España, existen precedentes de proyectos que han abierto sus procesos de restauración al público (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021; Sanz y Ruiz, 2019). Uno de los ejemplos más notables fue la restauración de la Puerta de Alcalá en Madrid, un bien de interés cultural que, durante ciertas fases de su intervención, ofreció visitas guiadas para que los ciudadanos y los turistas pudieran comprender la envergadura y complejidad de la tarea. Igualmente, la rehabilitación de la Catedral de Santiago de Compostela, aunque con restricciones de seguridad, incorporó visitas parciales a la cubierta y a distintos espacios en restauración, permitiendo así a los peregrinos y visitantes contemplar la majestuosidad del monumento y el minucioso trabajo de los profesionales.

No solo en las intervenciones arquitectónicas se ha apostado por la apertura al público; también varios museos nacionales en España llevan tiempo trabajando en la línea de ofrecer a los visitantes la posibilidad de conocer sus talleres de restauración. El Museo Nacional del Prado (2020), por ejemplo, en ocasiones especiales ha organizado jornadas de puertas abiertas en sus laboratorios y talleres, mostrando al público la delicada labor que se desarrolla con las obras de arte. Del mismo modo, el Museo Arqueológico Nacional y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía han promovido actividades educativas que se adentran en los procesos de conservación de sus colecciones.

En conjunto, el contexto de la restauración de la fachada de la Catedral de Murcia, con la instalación de un andamio accesible para el público, se alinea con esta tendencia internacional y nacional de acercar la profesión de la restauración al conjunto de la ciudadanía. Así, se da continuidad a la noción de que el patrimonio no solo se contempla, sino que también se aprende, se comprende y se valora de manera consciente, convirtiendo la restauración en un acto de comunión entre la obra, los profesionales y la sociedad.

3. Desarrollo de la experiencia.

La intervención del Imafronte de la Catedral de Murcia se extendió a lo largo de nueve meses, un periodo relativamente breve si se toman en cuenta las complejidades propias de un edificio histórico con siglos de antigüedad. Los principales trabajos consistieron en la consolidación de los elementos pétreos, la limpieza de las superficies y la reintegración volumétrica allí donde se habían producido pérdidas. Para ello, se llevó a cabo un análisis

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

minucioso de los diferentes tipos de piedra presentes en la fachada, así como de su composición, patologías y estado de conservación. El equipo de restauradores y arquitectos, supervisado por las autoridades competentes, diseñó un plan de actuación escalonado, asegurando en todo momento la estabilidad estructural y la preservación de los valores estéticos e históricos.

La gran innovación de esta restauración radicó en permitir que, a medida que avanzaban las labores de limpieza y consolidación, grupos organizados pudieran visitar el andamio. El recorrido estaba estructurado de abajo hacia arriba, distribuyéndose en seis plantas que ofrecían diferentes puntos de vista y niveles de detalle de la fachada. En cada tramo, se impartían breves charlas a cargo de guías especializados, quienes explicaban los motivos iconográficos, la simbología religiosa y la evolución histórica de los elementos decorativos. Además, se daban a conocer las técnicas de restauración empleadas, los materiales utilizados y los criterios de intervención adoptados. Estos aspectos técnicos se complementaban con curiosidades y anécdotas históricas que hacían de la visita una experiencia amena y educativa al mismo tiempo.

Entre los grupos que participaron activamente en estas visitas se contaban, de forma destacada, escolares de educación primaria y secundaria. Para ellos, se diseñaron actividades didácticas adaptadas a sus edades, con el objetivo de despertar su interés por el patrimonio y, en última instancia, fomentar la conciencia sobre la necesidad de protegerlo. La labor de los docentes que preparaban previamente a los alumnos sobre la relevancia del lugar a visitar, sin duda fue fundamental para que los escolares abrieran los ojos a la curiosidad y el respeto a un lugar tan emblemático. Así pues, se organizaban también visitas académicas para estudiantes universitarios de arquitectura, historia del arte, arqueología y restauración, quienes encontraron en la obra una oportunidad única para observar in situ los procedimientos técnicos y metodológicos de la profesión. Así, el andamio se transformó en una auténtica aula al aire libre que conjugaba la teoría con la práctica, y que brindaba la posibilidad de interactuar con los restauradores y conocer de primera mano sus herramientas y técnicas de trabajo.

En conclusión, la experiencia generó gran concienciación sobre la importancia de la conservación y la restauración para proteger el legado cultural. Al observar de cerca los daños acumulados durante siglos y apreciar cómo iban siendo corregidos, los visitantes comprendieron el valor de salvaguardar el patrimonio. Además, más allá de los ingresos económicos por la venta de entradas, el proyecto tuvo un notable impacto educativo y emocional, al mostrar de primera mano la compleja labor de limpieza, reintegración y conservación. Este contacto directo fomentó el compromiso comunitario con el patrimonio y reforzó el papel de la catedral como símbolo vivo de la historia de Murcia.

4. CONCLUSIONES.

- Integración social y profesional: La instalación de un andamio visitable en la fachada de la Catedral de Santa María de Murcia ejemplifica cómo los procesos de restauración pueden transformarse en experiencias abiertas, acercando a la ciudadanía a la labor de los profesionales y fomentando su implicación en la conservación del patrimonio.
- Financiación y difusión: La venta de entradas para visitar la restauración no solo aportó recursos económicos que ayudaron al desarrollo de la intervención, sino que, al mismo tiempo, contribuyó a una amplia divulgación del valor histórico y artístico de la catedral.
- Educación patrimonial: La participación de colegios, institutos y facultades en estas visitas enriqueció la formación de estudiantes, generando conciencia sobre la relevancia

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

cultural del patrimonio y sobre los retos técnicos que implica su conservación y restauración.

- Beneficios legislativos y respaldo institucional: La iniciativa se sustentó en las directrices de la Ley de Patrimonio Histórico Español y en las recomendaciones de organismos como ICOMOS, que promueven la divulgación y la participación ciudadana como parte fundamental de la preservación patrimonial.
- Modelo para futuras intervenciones: La experiencia murciana sienta un precedente y ofrece una metodología replicable en otras ciudades y monumentos. Compartir y explicar el proceso de restauración favorece la transparencia, fomenta la responsabilidad social y crea un sentimiento de apropiación colectiva del patrimonio.

5. Referencias.

ICOMOS España. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://www.icomos.es>

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. (1985). *Boletín Oficial del Estado*, 155, pp. 20342-20352.

Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Programas educativos en museos estatales*. Gobierno de España. <https://www.culturaydeporte.gob.es>

Museo Nacional del Prado. (2020). *Talleres y laboratorios de restauración: Actividades educativas*. <https://www.museodelprado.es>

Sanz, M. & Ruiz, A. (2019). *La restauración abierta al público: Experiencias en monumentos españoles*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Competências socioemocionais e poder de agência como efeitos da mobilidade Erasmus+ em Educação e Formação Profissional: o caso dos EuroApprentices

Bronze, José Carlos*; Leite, Carlinda**;
Monteiro, Angélica***

*CIIE/FPCEUP – Centre for Research and Intervention in Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, (Portugal);

**CIIE/FPCEUP – Centre for Research and Intervention in Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, (Portugal);

*** CIIE/FPCEUP – Centre for Research and Intervention in Education, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, (Portugal)

*Email de contacto: up202103147@edu.fpce.up.pt

Palavras-chave

Educação e Formação Profissional; Mobilidade internacional de estudantes; Competências socioemocionais; Poder de agência

Introdução

A criação do Programa Erasmus em 1987 representou um marco na promoção da mobilidade internacional no Ensino Superior que viria a influenciar a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Esta realidade tem suscitado o interesse de vários estudos sobre mobilidade internacional e os seus efeitos no Ensino Superior (Gümüs et al., 2020; Roy et al., 2019).

Em 2014, adotando a designação 'Erasmus+', o Programa expandiu-se a outros domínios, nomeadamente à Educação e Formação Profissional (EFP). Para impulsionar efeitos na EFP foi criada, em 2017, a figura do 'EuroApprentice', correspondente a um 'jovem embaixador' do Programa Erasmus+ selecionado pelas Agências Nacionais do Programa através de concurso dirigido aos estudantes de EFP participantes na mobilidade Erasmus+.

Em Portugal, uma parte muito significativa destes estudantes são jovens que frequentam cursos profissionais (DGEEC, 2023), correspondentes a ofertas de EFP inicial com dupla certificação - qualificação profissional e certificação escolar de nível secundário (Cedefop, 2021). Conhecer os efeitos da participação na mobilidade Erasmus+ torna-se particularmente relevante, considerando a idade jovem dos participantes, que, em alguns casos, são menores. Aspetos relacionados com a dimensão socioemocional da personalidade e do carácter (De Vries et al., 2021; López-Cassá et al., 2018), por um lado, e com o poder de agência dos jovens (Bajaj, 2018; Cuzzocrea & Mandich, 2016), por outro, podem ser equacionados em relação à experiência de mobilidade Erasmus+. Contudo, após uma década de implementação do Programa Erasmus+ em

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

EFP e da existência da rede EuroApprentices como medida impulsionadora, os efeitos da mobilidade Erasmus+ em EFP, incluindo junto destes 'jovens embaixadores', continuam pouco conhecidos dado que a investigação focada no Programa em EFP permanece escassa (Bronze et al., 2024).

Tendo por base esta situação foi desenvolvido um estudo que teve por objetivo conhecer efeitos da mobilidade Erasmus+ e da condição de EuroApprentice no desenvolvimento de competências socioemocionais e do poder de agência dos estudantes de EFP integrantes da rede EuroApprentices.

Metodologia

Metodologicamente, o estudo recorreu a dois procedimentos: análise documental do enunciado discursivo do concurso EuroApprentices lançado em 2023 pela Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, de Portugal; análise de conteúdo de discursos obtidos num grupo de discussão focalizada realizado *online* com 6 alunos e ex-alunos de cursos profissionais, integrantes da rede EuroApprentices. A discussão foi orientada por tópicos relativos ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao poder de agência dos participantes. No primeiro caso explorou-se a relação entre o desenvolvimento de competências e as experiências de mobilidade e de EuroApprentice, incluindo o autorreconhecimento de competências socioemocionais dado constituírem requisito formal de candidatura e acesso à condição de EuroApprentice. No segundo caso explorou-se a dimensão do poder de agência enquanto processo dinâmico e intencional dos indivíduos nos seus contextos de ação (Biesta & Tedder, 2007).

Os procedimentos éticos respeitados incluíram a informação sobre: objetivos da sessão, exigência de gravação, direito de desistência e anonimização de dados. Sendo todos os participantes maiores de idade, o consentimento informado para a participação foi fornecido pelos próprios.

Os dados foram submetidos a análise de conteúdo utilizando o aplicativo NVivo14. Embora privilegiando uma abordagem dedutiva, com categorias relativas a “competências socioemocionais” (Escolà-Gascón & Gallifa, 2022; Jardim et al., 2022) e ao “poder de agência” dos jovens (Bajaj, 2018; Cuzzocrea & Krzaklewska, 2023), foram igualmente consideradas categorias emergentes.

Resultados

Os resultados da análise do enunciado do concurso EuroApprentices de 2023, evidenciaram um conjunto de competências que os alunos devem possuir para se candidatarem: “motivação”, “criatividade”, “espírito crítico”, “sentido de responsabilidade e compromisso” e “comunicação” (“expressão em inglês” e “capacidade de exposição”).

Os dados resultantes do grupo de discussão focalizada evidenciaram os efeitos da participação na mobilidade e da condição de EuroApprentice no desenvolvimento de competências socioemocionais e no poder de agência dos jovens.

No que respeita aos efeitos sobre competências socioemocionais decorrentes destas experiências, os participantes afirmaram serem já fortes detentores de algumas destas competências previamente às experiências de mobilidade e de EuroApprentice, pelo que não as consideraram significativamente impactadas. Esta constatação articulou-se com o conjunto de dados adicionais do discurso permitindo uma hierarquização das diversas competências

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

socioemocionais em três níveis de impacto — fraco, moderado e forte. As competências mais fortemente afetadas foram: autonomia, resolução de problemas, sociabilidade e comunicação, autoestima, gestão emocional e cidadania ativa. As competências que registaram um efeito moderado foram: motivação, trabalho em equipa e sensibilidade para a diversidade. Em contraste, os efeitos mais fracos registaram-se ao nível de competências de empatia, pensamento crítico e consciência ambiental.

Os resultados evidenciaram ainda que os participantes mobilizaram o seu poder de agência na opção por um percurso educativo em EFP, bem como na decisão de participação na mobilidade. Em alguns casos, a possibilidade da experiência de mobilidade influenciou a opção pela via profissionalizante em detrimento da via científico-humanística, dada a perceção de que a possibilidade de mobilidade Erasmus+ seria significativamente menor nesta última. No caso de um dos participantes, tal fator revelou-se decisivo na opção pela via profissionalizante. Além disso, os participantes consideraram o curso profissional como uma ‘rede de segurança’, garantindo um acesso direto e mais célere ao mercado de trabalho. Esta lógica de decisão reflete efeitos no poder de agência e uma orientação para o mercado de trabalho como fator distintivo que atribuem à EFP, perceção construída a partir das vantagens da EFP em comparação com a via científico-humanística, no que respeita ao presente (mobilidade Erasmus+) e futuro (mercado de trabalho).

Ainda em consonância com o ‘poder de agência’, o debate sobre as razões para a participação na mobilidade revelou a prevalência de decisões individuais, em detrimento da influência de terceiros. As motivações mais comuns incluíram o desejo de ‘liberdade’, ‘independência pessoal’, ‘independência financeira’ e o desafio de ‘sair da zona de conforto’.

Outro resultado registado foi o reconhecimento pelos participantes do apoio dos professores à sua experiência Erasmus+. Afirmaram que os docentes incentivaram a participação e aconselharam sobre o momento mais adequado no percurso curricular para maximizar os benefícios e mitigar possíveis desafios decorrentes da mobilidade. Este aspeto reflete a agência dos professores (Priestley et al., 2015) e o seu compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, reforçando a importância do envolvimento docente na potenciação dos efeitos da mobilidade Erasmus+ em EFP (de Paor, 2018).

Os participantes consideram ainda que, embora não tenha sido o seu caso direto, a ‘influência de pares’ constitui um aspeto central na decisão de participação na mobilidade. Enquanto EuroApprentices, percecionam-se como facilitadores e promotores do Programa Erasmus+, assumindo a responsabilidade de informar e inspirar os seus pares em EFP.

Discussão

A mobilidade Erasmus+ desempenhou um papel diferenciador no desenvolvimento de competências socioemocionais, permitindo uma hierarquização dos seus efeitos. O poder de agência dos jovens é ativado tanto no envolvimento na mobilidade como nos efeitos daí resultantes, incluindo tornarem-se EuroApprentices. A condição de EuroApprentice segue um padrão semelhante em ambas as dimensões – competências socioemocionais e poder de agência. Trata-se de uma condição construída a partir da experiência de mobilidade Erasmus+ que exige a partilha dessa ‘experiência’ e do ‘crescimento’ dela decorrente. Contribui, desse modo, para a manutenção e ampliação contínuas dessa ‘experiência’ e ‘crescimento’. Esta situação acrescenta valor aos efeitos identificados da mobilidade, ao mesmo tempo que representa uma linha contínua de impacto sobre as competências socioemocionais e poder de agência, num efeito em espiral.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Os caminhos a seguir na investigação partem do reconhecimento de que o papel de EuroApprentice decorre não apenas da experiência de mobilidade, mas igualmente da partilha de características comuns aos participantes, as quais constituem requisitos para a condição de EuroApprentice. Deste modo, os EuroApprentices constituem um grupo específico que não reflete necessariamente a diversidade de experiências e diferentes efeitos da mobilidade em participantes diversos. Esta situação justifica a realização de investigação adicional, nomeadamente com enfoque em jovens não integrantes da rede EuroApprentices. Deste modo, as linhas futuras de investigação aprofundarão os efeitos do Programa Erasmus+ e a diversidade das suas abordagens a partir da diversificação dos participantes (estudantes não-EuroApprentices, professores, outro pessoal educativo) e dos diversos formatos de projetos Erasmus+ (mobilidade internacional, ações de cooperação e debate de políticas educativas). Esta ampliação do espectro de análise permitirá aprofundar o conhecimento sobre o Programa Erasmus+ e contribuir para uma compreensão mais abrangente dos seus resultados e potencial em EFP.

Referências

- Bajaj, M. (2018). Conceptualizing transformative agency in education for peace, human rights, and social justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1), 13. <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/13>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bronze, J. C., Leite, C., & Monteiro, A. (2024). Emancipation or Instrumentalisation in Erasmus+ Mobility: A Literature Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/doi.org/10.26529/cepsj.1802>
- Cedefop. (2021). O sistema de educação e formação profissional em Portugal – Descrição sumária. Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2801/359964>
- Cuzzocrea, V., & Krzaklewska, E. (2023). Erasmus students' motivations in motion: understanding super-mobility in higher education. *Higher Education*, 85(3), 571-585. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00852-6>
- Cuzzocrea, V., & Mandich, G. (2016). Students' narratives of the future: Imagined mobilities as forms of youth agency? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 552-567. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098773>
- de Paor, C. (2018). Supporting change in VET: teachers' professional development and ECVET learner mobility. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0062-3>
- De Vries, J. H., Spengler, M., Frintrup, A., & Mussel, P. (2021). Personality Development in Emerging Adulthood—How the Perception of Life Events and Mindset Affect Personality Trait Change. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671421>
- DGEEC. (2023). Educação em Números - Portugal 2023. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros_2023.pdf



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Escolà-Gascón, Á., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
- Gümüş, S., Gök, E., & Esen, M. (2020). A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education*, 24(5), 495-517. <https://doi.org/10.1177/1028315319893651>
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 125(1), 620-648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Emotional competence, satisfaction in specific contexts and satisfaction with life in adolescence. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. Routledge.
- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., & Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>

Agradecimientos

Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) e pelo Fundo Social Europeu [bolsa de doutoramento n.º 2021.06244.BD]. Foi também apoiado pela FCT no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [bolsas n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020]



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Desempeño de los directores escolares en Chile: hacia un instrumento de evaluación de la función directiva

Cabrera Ortiz, Vicente

Universidad de Barcelona (España/Chile)

vecabrer@yahoo.com

Palabras clave

Evaluación directores; desempeño; función directiva; liderazgo.

I. Introducción

El tema de investigación, evaluación del desempeño de los directores² escolares en Chile se enmarca dentro del contexto de la gestión de instituciones educativas, enfocada, especialmente, en el nivel directivo y su evaluación, aportando al conocimiento de esta dimensión del sistema escolar. Si bien en Chile se ha avanzado en definición de políticas públicas referidas a prácticas y competencias de los directores y equipos directivos con el surgimiento de regulaciones, tales como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, los Estándares Indicativos de Desempeño o los Convenios de Desempeño en concursos de directores públicos, no podemos afirmar que exista un sistema de evaluación directiva que sea adaptable y aplicable a los diferentes tipos de establecimientos educacionales, independientemente de su dependencia administrativa y que conlleve la inclusión de políticas de mejoramiento de desempeño en aquellos aspectos o dimensiones que presenten mayores dificultades o necesidades. En este contexto, la figura del director es clave, por cuanto con cada una de estas modificaciones, innovaciones legales y nuevas instituciones estatales, su responsabilidad se ha incrementado ostensiblemente.

Por ende, se requiere contar con un instrumento evaluativo que dé cuenta de los diversos aspectos de la gestión de los directores escolares y que, en base a sus resultados, permita tomar decisiones respecto a su desempeño con el objetivo de instalar procesos de mejora continua, incluyendo las actuales definiciones y orientaciones del Ministerio de Educación de Chile. Lo anterior ha sido refrendado por la literatura especializada (Horwood et al., 2021; OCDE, 2016; Rodríguez et al., 2023; Sanz y Ortega, 2017), la que ha dado cuenta de que un buen desempeño directivo influye en la calidad de los aprendizajes y para que éste lo sea debe ser evaluado.

En definitiva, se busca determinar los indicadores que mejor representen la función directiva en Chile con el objetivo de diseñar un instrumento de evaluación, el que actualmente no existe, relevando el liderazgo directivo como uno de los agentes fundamentales del éxito de la institución escolar y, especialmente, del desempeño académico de los estudiantes, como lo demuestra la experiencia internacional (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; McKinsey,

² En el presente texto se utilizan de manera inclusiva términos como “director”, “directivo” y sus respectivos plurales para referirse a hombres y mujeres con el sólo objetivo de agilizar la lectura.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

2007; Robinson et al., 2009), teniendo como fin último contribuir en el mejoramiento de la gestión de instituciones escolares.

Objetivos

Para llevar a cabo este estudio, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Diseñar un instrumento de evaluación del desempeño de los directores escolares en Chile.
 - 1.1 Identificar las competencias clave que deben poseer los directores escolares en Chile para garantizar un liderazgo efectivo en las instituciones educativas.
 - 1.2 Determinar la fiabilidad y validez del instrumento de evaluación diseñado, asegurando que sea una herramienta confiable y efectiva para medir el desempeño de los directores escolares.
 - 1.3 Proponer un modelo teórico de evaluación de desempeño de directores como sustento de un instrumento de evaluación de directores escolares en Chile.

II. Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología cuantitativa (Bisquerra, 2009; Mateo, 2000) fundamentada en el paradigma positivista. Asimismo, dado que el objetivo general de esta investigación es diseñar y validar un instrumento de evaluación del desempeño de los directores, también es una investigación de tipo instrumental, pues este tipo de estudios incluye los trabajos que estudian y analizan las propiedades psicométricas de un instrumento (Ato et al., 2013).

La construcción del instrumento de evaluación del desempeño de directores escolares se basa en un modelo de evaluación de 360 grados (Alles, 2005). El fundamento para elegir este tipo de evaluación radica en su enfoque integral, el que proporciona retroalimentación sobre el desempeño de una persona desde variadas perspectivas o fuentes. Los agentes evaluadores pueden incluir supervisores educativos, pares, docentes, estudiantes, y miembros de la comunidad escolar. Cada grupo de evaluadores puede aportar perspectivas diferentes y valiosas sobre el desempeño del director. Este enfoque busca superar las limitaciones de las evaluaciones tradicionales que a menudo se basan únicamente en la perspectiva del jefe directo (Deshpande et al. 2015; Karkoulia et al., 2016; Markham et al., 2017).

Diseño del instrumento de evaluación

En cumplimiento del objetivo principal, esto es, la construcción del instrumento evaluativo se contemplaron cinco etapas sucesivas y complementarias:

Primera etapa: Elaboración de los ítems del cuestionario

Esta se hizo en base a tres fuentes principales:

- 1.- Legislación chilena vigente respecto a la función de directores escolares, la que incluye leyes, decretos y documentos del Ministerio de Educación de Chile.
- 2.- Revisión bibliográfica de modelos e instrumentos internacionales sobre evaluación de directores recogidos de la literatura especializada.
- 3.- Opinión de informantes relevantes, a través de entrevistas a cinco personas del ámbito gubernamental, gremial y académico.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Para efectos prácticos se creó un protocolo de aplicación de la entrevista y ésta fue grabada, previo consentimiento informado del entrevistado, para su posterior análisis e incorporación al instrumento evaluativo definitivo.

Segunda etapa. Validación de jueces expertos

Una vez construido el instrumento evaluativo en base a las fuentes anteriormente señaladas se sometió a la validación de jueces, los que, en este caso, fueron tres.

Tercera etapa: Rediseño del instrumento

En forma posterior a la validación de jueces, se rediseñó el instrumento de evaluación de directores escolares, considerando, los ítems y dimensiones aprobados, corregidos o eliminados por los jueces expertos informantes.

Cuarta etapa: Aplicación de prueba piloto

La penúltima etapa del diseño del instrumento de evaluación consideró la aplicación de una prueba piloto del instrumento. Para el proceso de validación del instrumento se consideró una muestra invitada no probabilística (Morales, 2012; 2013), pero que de todas formas fuera representativa del sistema escolar chileno, desde el nivel inicial hasta la educación secundaria, por lo que se incluyó a distintos tipos de centros con sus diferentes modalidades y de acuerdo a su dependencia (sostenedor). Para esta etapa se contó con la participación de 46 establecimientos educacionales, 344 docentes y 21 sostenedores. A partir del análisis estadístico de los resultados de la muestra se validó científicamente el instrumento evaluativo.

Quinta etapa: versión definitiva del instrumento de evaluación del desempeño de directores escolares

Finalmente, cumplidas rigurosamente todas las etapas anteriores se obtuvo la versión definitiva del instrumento de evaluación del desempeño de directores escolares, la que responde al objetivo general y a los objetivos específicos de esta investigación.

Descripción del instrumento

El instrumento diseñado es un cuestionario con escala tipo Likert que consta de 45 ítems y que, en el contexto de la evaluación de 360 grados, se despliega en tres cuestionarios con tres agentes evaluadores distintos: (1) evaluación de docentes; (2) evaluación del sostenedor; y (3) autoevaluación del director. Cada cuestionario, elaborado conforme a las fuentes antes mencionadas, contiene siete dimensiones a evaluar: I. Gestión pedagógica y curricular; II. Organización y administración del centro; III. Desarrollo profesional y gestión del personal; IV. Liderazgo visionario y estratégico; V. Comunicación institucional y relaciones internas y externas; VI. Innovación y adaptación al cambio; y VII. Atributos personales.

III. Resultados

Los resultados de este estudio se relacionan con la validación estadística del instrumento de evaluación, en sus tres modalidades, cuyo objetivo fue garantizar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos. A la luz de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba piloto, se analizó cada cuestionario en su coherencia descriptiva, grado de confiabilidad y estructura factorial. Para ello se realizó un análisis categórico para describir la distribución de las respuestas en cada dimensión del instrumento. Este análisis permitió visualizar la frecuencia y tendencia de las respuestas, identificando patrones en la evaluación del desempeño directivo. Los aspectos

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

considerados en el análisis categórico incluyeron distribución de frecuencias por categoría de respuesta en cada dimensión; identificación de ítems con alta variabilidad o baja discriminación y tendencias generales en la evaluación de cada dimensión. Se observó que la mayoría de los ítems presentaron una distribución de respuestas alineada con la percepción general sobre el desempeño de los directores, con una tendencia predominante hacia evaluaciones positivas en diversas dimensiones. El coeficiente Alfa de Cronbach arrojó valores superiores a 0.7 en todas las dimensiones, lo que indica una adecuada consistencia interna y confiabilidad del instrumento. En síntesis, los resultados indican que el cuestionario es un instrumento técnicamente válido y confiable y, por ende, se constituye en un aporte para evaluar el desempeño de los directores escolares en Chile respecto a las dimensiones consideradas en este estudio.

IV. Discusión

Para futuras aplicaciones del instrumento se sugiere realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para validar la estabilidad de los factores identificados en el AFE y verificar la estructura final del instrumento.

Por otra parte, podría examinarse si existen patrones sistemáticos en las respuestas asociadas a características del establecimiento (tipo de enseñanza, dependencia administrativa, etc.) o de los encuestados (años de experiencia, nivel educativo, etc.) para identificar posibles sesgos en la evaluación. De igual modo, se sugiere aplicar el instrumento en un conjunto más amplio de centros para evaluar su funcionamiento en distintos contextos educativos y ajustar los ítems que pudieran generar ambigüedad o diferencias significativas en su interpretación.

Los resultados de este análisis permitirán identificar posibles ajustes en la formulación de ítems, en la estructuración del cuestionario y en su capacidad para medir de manera efectiva el desempeño de los directores escolares. Asimismo, los hallazgos servirán como base para futuras aplicaciones del instrumento y para la optimización de su uso en contextos educativos diversos.

Referencias

- Alles, M. (2005). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°*. Granica S.A.
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un Sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bisquerra, R., (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Deshpande, S., Bhanot, A., & Maknikar, S. (2015). Assessing the influence of a 360-degree marketing communications campaign with 360-degree feedback. *Social Marketing Quarterly*, 21(3), 142–151.
- Horwood, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Riley, P., Guo, J. & Dicke, T. (2021). Burning passion, burning out: The passionate school principal, burnout, job satisfaction, and extending the dualistic model of passion. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1668-1688.
- Karkoulis, S., Assaker, G., & Hallak, R. (2016). An empirical study of 360-degree feedback, organizational justice, and firm sustainability. *Journal of Business Research*, 69(5), 1.862-1.867.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. DfES Publications.
- Markham, S. E., Markham, I. S., & Smith, J. W. (2017). A review, analysis, and extension of peer-leader feedback agreement: Contrasting group aggregate agreement vs. self-other agreement using entity analytics and visualization. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 153 - 177.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Publisher.
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*.
- Morales, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias.
- Morales, P. (2013). El análisis DIMENSIONal en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Directores escolares eficaces: Lo que hacen y cuánto importa*. OECD Publishing.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL.
- Rodríguez García, E., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusa, A. y Riera Romaní, J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 44, 109-128.
- Sanz, G. y Ortega, E. (2017). La importancia de la evaluación del desempeño directivo en la calidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 73-88.



Inteligencia artificial, competencias en IA y liderazgo educativo

Camacho, Mar*; Camarero, Marta; Morlà-Folch, Teresa; Redondo-Sama, Gisela **

*España; ** Universitat Rovira i Virgili

Email de contacto: gisela.redondo@urv.cat

Palabras clave

Inteligencia artificial; liderazgo; política de la educación; educación; planificación educativa

Introducción

La investigación educativa aborda cada vez más el papel, diseño, usos e impacto de la IA en todos los niveles educativos, así como las consecuencias que tiene para los agentes educativos, alumnado, equipos directivos, docentes, familias y comunidades. En este sentido, Holmes y Tuomi (2022) revisan el estado de la cuestión y la práctica de la IA en la educación y el aprendizaje y varios autores han demostrado que la IA promueve cambios en diversos niveles, desde experiencias de aprendizaje personalizadas hasta una mayor eficiencia administrativa (Babu & Wooden, 2023; Maghsudi et al., 2021; Ratten & Jones, 2023).

En el núcleo del papel de la IA en la educación, emergen preguntas y desafíos profundos sobre equidad y acceso, el papel de los equipos docentes, líderes escolares y equipos directivos, así como las implicaciones sociales y éticas de la IA, entre otras preocupaciones (Selwyn, 2022; Holmes et al., 2022). Además, existe consenso en que los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje podrían ser transformados por la implementación de la IA (Tuomi et al., 2022). Para aprovechar el potencial pedagógico de la IA, es necesario identificar sus beneficios y riesgos, abordando cómo puede mejorar la educación y contribuir a preparar a la ciudadanía a vivir y trabajar con ella (UNESCO, 2021). En esta línea, líderes escolares, equipos directivos y docentes necesitan adquirir competencias para trabajar con IA y desarrollar una formación profesional adecuada que fortalezca sus capacidades humanas y sociales (UNESCO, 2021).

A nivel europeo, el Marco de Competencias Digitales para Educadores (Comisión Europea, 2017) describe 22 competencias para educadores y estudiantes. En este marco, la dimensión del liderazgo se refiere al nivel de conocimiento que las personas educadoras alcanzan en el uso de tecnologías digitales para mejorar sus prácticas pedagógicas y profesionales. Sin embargo, la inclusión de la IA no es evidente en la descripción de las competencias, quedando como una cuestión pendiente a resolver. En este contexto, esfuerzos recientes a nivel internacional incluyen el "Marco de competencias en IA para docentes" (UNESCO, 2024) y el "Borrador de marcos de competencias en IA para docentes y estudiantes escolares" (UNESCO, 2024), ambos centrados en las competencias en IA para docentes. Aunque se menciona a los líderes escolares como grupo destinatario, las competencias específicas que deben adquirir son muy limitadas.

A pesar del reto urgente que supone el rápido desarrollo de la IA, existe una falta de evidencia sobre cómo los y las líderes escolares y equipos directivos pueden fomentar una gestión efectiva y significativa de la IA en sus centros. Tomar decisiones informadas sobre el uso de la IA en las



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

aulas o la gestión de plataformas de IA no es suficiente y se requiere ir más allá de la adquisición de competencias generales. Actualmente, no existe un marco de competencias en IA específicamente dirigido a líderes escolares y equipos directivos que permita estandarizar la integración de la IA en la gestión escolar.

Esta contribución forma parte del proyecto de investigación del Plan Nacional I+D “Laboratorio de habilidades de inteligencia artificial: promover el liderazgo educativo para transformar la sociedad (AI2LEAD)” y concretamente, aborda la identificación de las competencias en IA requeridas por los equipos directivos escolares y propone un marco de competencias en IA que facilite la toma de decisiones informadas.

Metodología

La investigación incluye el diseño, recopilación y análisis de datos cualitativos para proporcionar conocimientos y hallazgos profundos (Creswell & Poth, 2024) sobre la IA y el liderazgo educativo. Se recoge evidencia sobre cómo las estrategias de IA influyen en la toma de decisiones dentro de los equipos de gestión escolar, empleando métodos cualitativos que utilizan procesos participativos (Smith et al., 2017; DiSalvo et al., 2017) para una comprensión integral del aprendizaje y el desarrollo de habilidades en IA en los equipos directivos. El diseño de la investigación está alineado con procesos de co-creación en la investigación para mejorar el impacto social, involucrando a usuarios finales y creando oportunidades para el diálogo y la generación de conocimiento (Marijan & Gotlieg, 2020; Ind & Coates, 2013).

La técnica seleccionada fue la de grupos de discusión, caracterizados por reunir a personas con características homogéneas en relación con el tema de investigación (Krueger & Casey, 2000). Los grupos de discusión tuvieron como objetivo considerar las necesidades, opiniones y reflexiones de las personas participantes, compartir prácticas educativas y necesidades vinculadas a la IA, y crear un marco de competencias en IA para líderes escolares.

Se identificaron, seleccionaron, implementaron y analizaron 7 grupos de discusión, siendo 4 grupos con líderes escolares y 3 con personas expertas. En el caso de los líderes escolares, los grupos de discusión permitieron dialogar sobre ideas, opiniones y pensamientos para co-crear el marco de competencias en IA específico para líderes escolares. En el caso de las personas expertos, participaron líderes involucrados en la política educativa e investigadores en educación y IA.

La recopilación de datos incluyó la participación de 33 líderes escolares y el análisis de datos consistió en diversas rondas de codificación según los resultados inicialmente obtenidos y en co-creación con las personas participantes en la investigación.

Resultados

Los resultados identifican 6 competencias clave en IA para líderes escolares: alfabetización en IA, alfabetización en datos, estrategia organizativa, estrategia pedagógica, dimensión humana, y ética y seguridad. Por tanto, este trabajo avanza hacia la definición de un marco de competencias en IA para el liderazgo escolar con base científica. A continuación, se resumen las competencias.

Alfabetización en IA. La alfabetización en IA es una necesidad común para los y las líderes escolares. Aunque reconocen la inclusión de la IA en las dinámicas educativas de las escuelas de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

primaria y secundaria, destacan la importancia de desarrollar la formación de líderes para evaluar críticamente las tecnologías de IA, interactuar con ellas y utilizar herramientas basadas en IA en diversos entornos educativos. Por tanto, los líderes escolares también enfatizan la relevancia de comprender el impacto de la IA y evaluar sus riesgos. Entre estos riesgos, una de las principales preocupaciones es la capacidad de diferenciar qué es generado por la IA y qué no.

Alfabetización en datos. Otra competencia identificada es el uso de herramientas y técnicas matemáticas, estadísticas y computacionales para formular preguntas y evaluar los resultados generados por la IA. Los líderes escolares son conscientes del potencial de la IA, pero destacan la importancia de gestionar los datos y saber cómo cruzarlos correctamente. En los grupos de discusión se resaltó que no era suficiente con desarrollar la competencia de alfabetización en IA, sino que los líderes escolares deben tener control sobre los datos de la IA. Para ello, necesitan adquirir el conocimiento adecuado que les permita interactuar de manera efectiva con la IA.

Estrategia organizativa. Los líderes escolares destacaron cómo la transformación pedagógica impulsada por la IA facilita la comunicación, así como la gestión económica y funcional. Las mejoras resultantes tienen como objetivo favorecer el desarrollo integral de toda la comunidad educativa. Subrayan que, si los y las líderes escolares adquieren la competencia para analizar datos de manera precisa y con una visión estratégica, podrán optimizar tanto la organización escolar como los procesos de aprendizaje.

Estrategia pedagógica. Los líderes escolares destacaron que la IA es una herramienta clave para garantizar propósitos educativos y pedagógicos que valoren y generen oportunidades para todos. Definen la IA como un recurso que facilita la innovación en la visión y misión estratégica de la escuela, permitiendo obtener mejores resultados educativos.

Dimensión humana. Los líderes escolares necesitan esta competencia en su papel clave para garantizar el apoyo emocional y cognitivo a través de la robótica impulsada por IA. Para desarrollar esta competencia, los líderes escolares identificaron que la colaboración entre centros y equipos es esencial, es decir, asegurar la "dimensión humana" de la IA. Ante las preocupaciones sobre los desafíos de la IA, los líderes escolares enfatizan la oportunidad de aprender juntos para co-crear y garantizar la dimensión humana de la IA en sus escuelas.

Ética y seguridad. Esta competencia está vinculada a la recopilación, gestión, almacenamiento seguro y preservación de los datos generados por la IA. Los líderes escolares destacaron la importancia de la dimensión ética y de seguridad de la IA para respaldar y guiar su trabajo, asumiendo la responsabilidad por la calidad de su labor.

Discusión

Las competencias identificadas de alfabetización en IA y alfabetización en datos reflejan la creciente necesidad de que los líderes escolares comprendan los principios fundamentales de la IA y cómo utilizar herramientas basadas en datos para la toma de decisiones. La literatura enfatiza que el potencial transformador de la IA en educación, particularmente en la mejora de la eficiencia administrativa y la personalización del aprendizaje, puede aprovecharse plenamente cuando los líderes poseen una comprensión básica de estas tecnologías (Babu & Wooden, 2023; Maghsudi et al., 2021). Sin embargo, esta comprensión debe ir acompañada de la capacidad de interactuar críticamente con las tecnologías de IA, reconociendo sus limitaciones y sus posibles riesgos, como los sesgos y los desafíos éticos (Holmes et al., 2022). El marco de competencias



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

propuesto en esta investigación enfatiza la necesidad de que los líderes escolares posean tanto el conocimiento técnico como la capacidad crítica para utilizar la IA de manera responsable.

Agradecimientos y financiación: Agencia Estatal de Investigación, Plan Nacional I+D

Referencias

- Babu, G., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9), 196. <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2024). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- DiSalvo, B., Yip, J.C., Bonsignore, E. & DiSalvo, C. (2017). *Participatory Design for Learning. Perspectives from Practice and Research*. Routledge.
- European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., Santos, OC., Rodrigo, MT., Cukurova, M., Ibert Bittencourt, I., & Koedinger, KR. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Ind, N., & Coates, N. (2013). The meaning of co-creation. *European Business Review* 25(1), 86-95. <https://doi.org/10.1108/09555341311287754>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J. & van der Schaar, M. (2021). Personalized Education in the Artificial Intelligence Era: What to Expect Next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38(3), 37-50. <https://doi.org/10.1109/MSP.2021.3055032>
- Marijan, D., Gotlieb, A. (2020). *Lessons learned on research co-creation: making industry-academia collaboration work*. Proceedings of the 46th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications, Portorož (Slovenia). <https://doi.org/10.1109/SEAA51224.2020.00053>
- Ratten, V. & Jones, P. (2023). Generative artificial intelligence (ChatGPT): Implications for management educators. *International Journal of Management Education*, 21(3), <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100857>
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620-631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Smith, R. C., Bossen, C., & Kanstrup, A. M. (2017). Participatory design in an era of participation. *CoDesign*, 13(2), 65–69. <https://doi.org/10.1080/15710882.2017.1310466>
- Tuomi, I., Holmes, W. & Miller, R. (2022). Charting the futures of artificial intelligence in education. *European Journal of Education*, 57(4), 531-536. <https://doi.org/10.1111/ejed.12530>
- UNESCO. (2021). *Understanding the Impact of Artificial Intelligence on Skills Development. Education 2030*. UNESCO. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612439.pdf>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
- UNESCO. (2024). *Draft AI competency frameworks for teachers and for school students*. UNESCO. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/11/UNESCO-Draft-AI-competency-frameworks-for-teachers-and-school-students.pdf>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME 
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

El Impacto del Liderazgo en el Bienestar Laboral en el Ámbito del Acogimiento Residencial Infantojuvenil en España

Cantos-Egea, Alison*; Camarero-Figuerola, Marta*;
Tierno-García, Juana María*; Cantos-Egea, Jessica*

*Universitat Rovira i Virgili (España)

Email de contacto: alison.cantos@urv.cat

Palabras clave

Bienestar laboral; liderazgo; acogimiento residencial; profesionales.

Introducción

El acogimiento residencial (AR) es un recurso fundamental dentro del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. Su éxito depende en gran medida de la gestión organizativa y del bienestar laboral del personal socioeducativo. Más allá de garantizar la protección y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA), el AR implica atender no solo sus necesidades básicas, sino también la gestión de sus dificultades emocionales y psicológicas. Esta labor, compleja y exigente, puede generar un entorno de trabajo estresante que impacta negativamente en el bienestar del personal (Gil-Monte y Prado-Gascó, 2021).

La literatura científica internacional señala que altos niveles de bienestar laboral están estrechamente asociados con un mayor compromiso organizacional, una mayor empatía, la capacidad de resolución de conflictos y una mayor cohesión en los equipos de trabajo (Baldschun et al., 2019; Biggart et al., 2017; Burns et al., 2020). Estos factores son fundamentales para la creación de un entorno de cuidado alternativo estable y eficaz (Kind et al., 2020; Steinlin et al., 2017). En este contexto, la gestión organizativa y el liderazgo emergen como pilares esenciales para promover la satisfacción laboral y el bienestar profesional, aspectos que repercuten directamente en la calidad de los servicios prestados.

Un liderazgo eficaz en los centros de AR adquiere una especial relevancia, ya que contribuye a la creación de un entorno de trabajo saludable, el aumento de la satisfacción laboral y la optimización de la calidad del servicio. En particular, un liderazgo basado en el acompañamiento, la supervisión y el reconocimiento profesional favorece la mejora de la comunicación, la coordinación y la estabilidad dentro de los equipos de trabajo (Tham y Strömberg, 2020).

No obstante, diversos factores dificultan la gestión organizativa en este contexto laboral. Entre los más destacados se encuentran la escasez de recursos materiales y humanos, los presupuestos limitados y la ausencia de protocolos administrativos claros. Estas deficiencias generan incertidumbre en la toma de decisiones y repercuten negativamente en la capacidad de liderazgo (McFadden, 2020; Tham y Strömberg, 2020). Además, en el ámbito de la acción social, resulta esencial prevenir el malestar derivado de encargos institucionales difíciles de satisfacer con los recursos disponibles, porque puede afectar al bienestar laboral y, en última

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

instancia, comprometer la calidad de la atención brindada a los NNA (Bostock et al., 2019; Unguru y Sandu, 2018).

La investigación presentada examina el impacto del liderazgo en la gestión organizativa y el bienestar laboral del personal en el AR, con el objetivo de identificar estrategias que promuevan un entorno de trabajo más estable y saludable, en beneficio tanto de los y las profesionales como a los NNA atendidos.

Metodología

Esta comunicación forma parte de una tesis doctoral de metodología mixta; sin embargo, esta comunicación se centra en el análisis cualitativo. La muestra está compuesta por 17 participantes con experiencia en diversos roles dentro de centros de AR, incluyendo personal educativo y directivo en el contexto español.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo por cuotas, con la colaboración de los Colegios Profesionales y entidades prestadoras de servicios de AR, quienes facilitaron el contacto con los y las informantes clave. Los criterios de selección incluyeron variables como género, edad, años de experiencia en el trabajo con infancia/adolescencia protegida, supervisión profesional (sí /no) y cargo actual. Asimismo, para la selección de los centros de trabajo, se consideraron su titularidad y tamaño.

El instrumento de recogida de datos fue una entrevista semiestructurada compuesta por 28 ítems, organizados en tres bloques temáticos: satisfacción laboral, factores psicosociales y promoción del bienestar laboral. El guion de entrevista fue validado por expertos de la temática. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas de manera literal y analizadas mediante el programa Atlas.ti (versión 24.0.1). Para el análisis de los datos, se aplicó un enfoque de contenido deductivo, estableciendo las categorías en función de los tres bloques de la entrevista y los nueve factores psicosociales.

Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente de la Universitat Rovira i Virgili (CEIPSA-2022-TD-0002) y con el consentimiento informado de todas las personas participantes.

Resultados

Los resultados revelan que, tanto desde la perspectiva del equipo educativo como del equipo directivo, existe una estrecha relación entre el liderazgo, la organización del trabajo y el bienestar laboral.

Desde el punto de vista del personal educativo, se destaca la importancia del acompañamiento y la supervisión. Los testimonios evidencian que la confianza y la supervisión activa por parte del equipo directivo son fundamentales para garantizar la seguridad y el bienestar profesional. Como señala uno de los participantes: "El acompañamiento del equipo directivo es vital. Mi superior siempre ha sabido estar. Ellos confían y supervisan, y eso da mucha confianza y bienestar" (ID17).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Entre los hallazgos, también se destaca la falta de reconocimiento profesional y las condiciones laborales insuficientes. Se reporta una discrepancia entre el nivel de responsabilidad y la retribución económica, lo que contribuye al desgaste profesional. *"El nivel de trabajo y el nivel de responsabilidad que tenemos no va para nada de acuerdo con el salario, ni con el reconocimiento, ni con nada. Entiendo que es tema de convenio, que es tema de la administración pública y que hay los presupuestos que hay..."* (ID13).

Asimismo, se constata el impacto de la autonomía excesiva sin supervisión. Aunque la autonomía es valorada, su exceso puede generar sensación de abandono y falta de dirección clara. *"El problema no es solo que creas que te dan esa autonomía, sino que a veces crees que te abandonan de tanta autonomía que tienes"* (ID9).

Desde la perspectiva de los equipos directivos, se pone de manifiesto la relación entre el liderazgo positivo y la retención del personal. Un liderazgo positivo y distribuido contribuye a la estabilidad del equipo y a la mejora del clima laboral. Además, se observa que la falta de protocolos claros en la administración pública afecta la coherencia de las intervenciones, generando incertidumbre en el personal. *"La administración pública te da unos protocolos a seguir y unas intervenciones que, en la realidad, a veces no se adecuan con las realidades de los centros"* (ID10).

Se identifican también desafíos en la toma de decisiones, ya que la dirección reconoce que las decisiones organizativas pueden generar malestar, especialmente cuando están sujetas a restricciones administrativas. Un director afirma que *"No todas las decisiones se van a entender siempre, ni todas las decisiones van a ser a gusto de todos. A mí me genera mucha frustración y mucho malestar, pues me gustaría que fueran las cosas diferentes, pero no puede ser"* (ID15).

En cuanto a las estrategias de promoción laboral, tanto el equipo directivo como el equipo educativo, destacan la importancia de contar con supervisión profesional externa. Esta supervisión es considerada un beneficio para el desarrollo profesional individual y colectivo. Proporciona una perspectiva objetiva que ayuda a identificar problemas que, de otro modo, pasarían desapercibidos. *"La supervisión que sirva a los educadores para valorar su trabajo, que no se trata de juzgar, sino de decir 'Oye, ¿qué estáis haciendo? ¿Cómo lo estáis haciendo? ¿Qué casos tenéis? ¿Cómo se puede enfocar este caso? Y eso sería sanísimo'"* (ID12).

Discusión

Este estudio pone en valor el rol del liderazgo en los centros de acogida, especialmente por su vínculo con la organización del trabajo y el bienestar laboral. Los resultados muestran que tanto el equipo educativo como el directivo valoran positivamente el liderazgo distribuido, lo cual es congruente con la literatura existente, que destaca la necesidad de modelos de liderazgo basados en el respaldo, la supervisión y el reconocimiento profesional (Baldschun et al., 2019; Burns et al., 2020; Kind et al., 2020).

Desde la perspectiva de los equipos directivos, un liderazgo distribuido se asocia con una mayor retención del personal y con ambiente laboral más saludable. Este tipo de liderazgo fomenta la colaboración y la estabilidad dentro del equipo, lo que contribuye a una mayor cohesión y eficiencia en las intervenciones (Burns et al., 2020). Sin embargo, los resultados también revelan que la falta de protocolos claros por parte de la administración pública genera incertidumbre en



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

la intervención, afectando la coherencia de las decisiones y aumentando la frustración entre los equipos (McFadden, 2020; Tham y Strömberg, 2020).

En general, el equipo educativo aprecia tener autonomía, pero en exceso y sin la supervisión adecuada puede resultar contraproducente, generando sentimientos de abandono e incertidumbre. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que señalan que una autonomía mal gestionada puede afectar negativamente la motivación y la satisfacción laboral (Unguru y Sandu, 2018).

Por último, tanto el equipo educativo como el directivo subrayan la importancia de la supervisión profesional externa. Esta supervisión proporciona una perspectiva objetiva y facilita la identificación de problemas que podrían pasar desapercibidos internamente, favoreciendo tanto el desarrollo profesional como el bienestar del personal (Tham y Strömberg, 2020). La supervisión externa también se considera una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas laborales, mejorar la calidad del trabajo realizado y ofrecer un espacio seguro para evaluar el desempeño (Bostock et al., 2019; Unguru y Sandu, 2018).

Referencias

- Baldschun, A., Hämäläinen, J., Töttö, P., Rantonen, O., & Salo, P. (2019). Job-strain and well-being among Finnish social workers: exploring the differences in occupational well-being between child protection social workers and social workers without duties in child protection. *European Journal of Social Work*, 22(1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357025>
- Biggart, L., Ward, E., Cook, L., & Schofield, G. (2017). The team as a secure base: Promoting resilience and competence in child and family social work. *Children and Youth Services Review*, 83, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.031>
- Bostock, L., Patrizo, L., Godfrey, T. y Forrester, D. (2019). What is the impact of supervision on direct practice with families? *Children and Youth Services Review*, 105(1), 104428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104428>
- Burns, K., Christie, A., & O'Sullivan, S. (2020). Findings from a Longitudinal Qualitative Study of Child Protection Social Workers' Retention: Job Embeddedness, Professional Confidence and Staying Narratives. *The British Journal of Social Work*, 50(5), 1363-1381. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz083>
- Gil-Monte, P.R. y Prado-Gascó, V.J. (Coord.) (2021). *Manual de psicología del trabajo*. Ediciones Pirámide.
- Kind, N., Bürgin, D., Fegert, J.M., & Schmid, M. (2020). What Protects Youth Residential Caregivers from Burning Out? A Longitudinal Analysis of Individual Resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2212. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072212>
- McFadden, P. (2020). Two sides of one coin? Relationships build resilience or contribute to burnout in child protection social work: Shared perspectives from Leavers and Stayers in Northern Ireland. *International Social Work*, 63(2), 164-176. <https://doi.org/10.1177/0020872818788393>
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J.M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child & Youth Services*, 38(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1297225>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Tham, P., & Strömberg, A. (2020). The Iron Cage of Leadership - the Role of First-Line Managers in Child Welfare. *The British Journal of Social Work*, 50(2), 369-388. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz156>
- Unguru, E. y Sandu, A. (2018). Normative and Institutional Frameworks for the Functioning of Supervision in Social Work. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(2), 69-87. <https://doi.org/10.18662/rrem/47>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME 
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Influencia del contexto formal en el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Cárceles Lorente, Juan Carlos*;

*Universidad de Murcia (España);

Juancarlos.carcelesl@um.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Rendimiento académico; Educación Secundaria; Educación Obligatoria; Diversidad en Educación.

1. Introducción

Como el propio título de la comunicación oral contempla, se presenta una investigación sobre la influencia en el rendimiento académico del contexto formal en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, siendo el objeto de estudio la totalidad de centros de ESO públicos de una localidad concreta.

En primer lugar, se debe señalar que uno de los aspectos fundamentales que rige el proceso de enseñanza-aprendizaje es la propia evaluación, sumado al proceso de autoevaluación del sistema educativo. Con el fin de construir una escuela para todos y todas centrados en las diferencias, tal y como indican Booth y Ainscow (2011) en su Guía para la Educación Inclusiva (Index for Inclusion), se debe partir de un principio fundamental: apoyar una autoevaluación detallada y estrategias de mejora escolar.

Aunque actualmente, atendiendo a Escamilla y Heredia (2019) se consideran tres factores íntimamente relacionados con el rendimiento académico (los personales, los de orden social y los institucionales), en este estudio nos centramos en los institucionales o el llamado contexto formal, influyente en el rendimiento escolar del alumnado. Como indica Ainscow (2024), la investigación “Mejorando la calidad de la educación para todos” o Improving the quality of education for all (IQEA) ya desde principios de los años noventa se contemplaba la idea de trabajar “con” los implicados, dejando atrás el trabajar “sobre” los mismos.

Todo lo anterior nos hace contemplar la necesidad de conocer, en primer lugar, el porqué y el cómo de la correlación entre aspectos como la autoevaluación y la autopercepción docente como componente crucial del rendimiento académico del alumnado, elementos directamente influidos por el contexto formal. Son muchas las investigaciones realizadas, como la llevada a cabo por Escarbajal et. al. (2023), donde se incide sobre la importancia de la autoevaluación del profesorado como fomento de una educación inclusiva y con el objetivo de mejorar la práctica docente.

El contexto formal al que se hace referencia en el estudio se enmarca, siguiendo a Castejón (2014), en subcondicionantes relacionados con: docentes, métodos de enseñanza y grupo-clase.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Desde 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), concretándose en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, hasta, siguiendo la concreción curricular, la propia normativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), recoge la importancia de conocer el rendimiento académico del alumnado.

En este sentido, entendemos que el rendimiento académico es un constructo en continua evolución, influido por distintos factores. En esta investigación nos centraremos en el rendimiento académico, que como señala Gázquez, Pérez y Carrión (2011, en texto de Barreto y Álvarez, 2017), existe una influencia en la relación docente-alumnado y el quehacer educativo del profesorado como interviniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido, siguiendo a Garbanzo (2007), como:

“La suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas [...] medido mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico” (p. 46).

Por todo ello, el objetivo general que se sigue con la presente investigación es examinar el impacto del entorno educativo en el rendimiento académico del alumnado de ESO.

2. Metodología

Si hacemos referencia a la metodología, esta investigación sigue un enfoque cuantitativo, ex post-facto, de corte descriptivo (clasificación de Bisquerra, 2014).

Los participantes serán profesores de centros de ESO, centrando la investigación en la influencia del contexto formal: métodos de enseñanza, nivel de formación, motivación, ratio de las clases, recursos y conocimiento pedagógico.

Se trató de un muestro no probabilístico, seleccionando los individuos de la muestra atendiendo a los criterios relacionados con las características del estudio, siendo un muestreo intencional. Participarán alrededor de 150 profesores de las diferentes materias.

Se realizarán las siguientes acciones: cumplimentación de un cuestionario por parte de los profesores, grupos de discusión y análisis y correlación de las calificaciones del alumnado de los cursos de ESO.

En relación al cuestionario, estos profesores cumplimentarán un cuestionario de 70 ítems agrupados en bloques: formación docente, métodos de enseñanza, percepción del sistema educativo y calidad docente e inclusión del alumnado NEAE.

El cuestionario se ha validado a través de un acuerdo interjueces. A 6 investigadores de distintos departamentos y de diferentes universidades se les entregó el cuestionario piloto en el que se indicaban los objetivos que se quieren lograr y los diferentes ítems propuestos. Estos ítems fueron valorados siguiendo los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia; con una escala con los términos: no cumple el criterio, bajo nivel, moderado nivel, alto nivel, así como las propuestas de mejora de cada una de las dimensiones evaluadas.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Tras este análisis y validación del cuestionario por el acuerdo interjueces y realizadas las modificaciones pertinentes, se complementó la validación con una prueba piloto en la que participaron 18 profesores de ESO. A través del programa SPSS (IBM, 2016), se realizaron análisis estadísticos para obtener resultados relacionados con la fiabilidad, como el Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .866, teniendo así una alta consistencia.

Con el objetivo de complementar, contrastar y ampliar la información del cuestionario se realizarán grupos de discusión. Se seleccionarán 5 profesores por cada uno de los niveles, estableciendo una muestra total de 20 profesores.

Toda la información recogida se complementará con las calificaciones anonimizadas de las diferentes materias y ámbitos de aprendizaje del alumnado. Estos datos serán proporcionados por los centros escolares a través del aplicativo Plumier XXI realizando las correlaciones pertinentes entre las calificaciones del alumnado, el cuestionario del profesorado y el análisis de las intervenciones en el grupo de discusión.

La investigación se encuentra en la fase 3, teniendo como objetivo recoger datos, su análisis y la obtención de los primeros resultados (Hernández Pina et al., 2015). En las siguientes semanas se llevará a cabo esta fase para alcanzar la fase 4, con la redacción del trabajo final y evaluación de lo realizado, describiendo resultados, conclusiones y la futura difusión de conocimiento relevante.

3. Resultados y discusión

Como se ha indicado, los resultados se obtendrán en las próximas semanas. En esta investigación se cuenta con la aceptación de los centros educativos para la cumplimentación del cuestionario por parte de los docentes y su cotejo con las calificaciones del alumnado.

Atendiendo a resultados de otras investigaciones con objetivos similares a la desarrollada, indican una relación del uso de las metodologías activas con la mejora del rendimiento académico, como la realizada por Lee y Chen (2019), donde evidenciaron que el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos aumentaba en un 15% el rendimiento académico.

Siguiendo un estudio de Loes (2022) el uso de metodologías cooperativas tiene un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado, reforzando la relación entre el desarrollo social y la motivación establecida por Vygotsky (1978).

Además, la motivación intrínseca del alumnado cuando el claustro usa metodologías activas favoreció, siguiendo a Martínez et al. (2020, en Miranda, 2024), aumentar un 20% las calificaciones.

Otros resultados esperados están relacionados con la hipótesis de la relación entre la formación docente y el rendimiento académico (Quiroz y Franco, 2019).

Estudios afirman que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y la motivación por la profesión docente (Rivkin et. al., 2005 y Gil, et. al. 2018).

Por último, uno de los aspectos del desarrollo de la investigación es la mejora de los elementos que influyen, desde el contexto formal, de manera directa al rendimiento académico del alumnado. Conocer de manera específica los diferentes elementos, permitirá atajar y

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

reformular las intervenciones educativas para una enseñanza de calidad y funcional para el desenvolvimiento total del alumnado en la sociedad.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). 2. Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En Calderón (ed.): *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos* (pp. 17-41). Octaedro. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2024/09/papel-universidad.pdf#page=17>
- Barreto Trujillo, F. J. y Álvarez Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44. [http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12\(2\)31-44.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf)
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE
- Castejón Costa, J. L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Editorial Club Universitario.
- Consejería de Educación y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2022). Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 283, 6346. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2022/numero/6346/pdf?id=813663>
- Escamilla Pérez, M. A., y Heredia Escorza, Y. (2019). Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.492>
- Escarbajal Frutos, A., Cárcelos Lorente, J. C., e Izquierdo Rus, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15–22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gil Izquierdo, M., Cordero Ferrera, J. M., y Critóbal López, V. (2018). La influencia del profesorado sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Presupuesto y Gasto Público* (90), 33-50
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., e Izquierdo Rus, T. (2015). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctorales*. Compobell.
- IBM (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24.0). [Software]. Armonk, NY: IBM Corp.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Lee, A., & Chen, Z. (2019). Improving academic performance through active learning: A comparative study. *Journal of Educational Psychology*, 22(4), 312-325
- Loes, C. N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching & Learning Inquiry*, 10. University of Calgary, Libraries & Cultural Resources.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Miranda, R. Choez, C. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: una revisión sistemática de la literatura. *G-ner@ndo*, 5(2).1141–1154.
- Quiroz Pacheco, C., y Franco García, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), 166-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.008>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

El liderazgo escolar para una cultura de cuidados: las diferentes percepciones de directores/as y docentes chilenos.

Carrasco Sáez, Andrea*

*Universidad de Chile, Académica Centro
Saberes Docentes

Email de contacto: ancarrasco@uchile.cl

Palabras claves

Liderazgo; docentes; administrador de educación; bienestar.

Introducción

En los últimos años se ha destacado el concepto cuidado, como parte esencial del contexto escolar, y diversas investigaciones, han destacado la necesidad de que las escuelas desarrollen explícitamente estrategias para la creación de una cultura institucional del cuidado (Cleovoulou et al., 2022; Nganga & Han, 2019). Es así como yergue el liderazgo para el cuidado como un enfoque que puede ayudar a fortalecer las prácticas de liderazgo escolar para que promuevan el desarrollo cognitivo y socioemocional de la comunidad educativa, y particularmente de estudiantes (Louis & Murphy, 2019).

El cuidado debe considerarse desde una perspectiva relacional, y no es un simple contrato entre dos partes, no lo mueve la coerción o la expectativa de una recompensa explícita, sino que en su base se encuentra la posibilidad de mejorar las condiciones de los demás (Noddings, 2001; Lawrence y Maitlis, 2012; Smylie, Murphy y Louis, 2016).

El cuidado desde la perspectiva del liderazgo y gestión escolar se manifiesta a través de diversas prácticas y enfoques que contribuyen al bienestar de la comunidad educativa para fortalecer el aprendizaje socioemocional (Kennedy y Walls, 2022). Se espera que los directivos establezcan las condiciones para construir comunidades fortalecidas con una sensación de seguridad (Barcelona et al., 2022). El cuidado mostrado hacia los docentes por parte de los líderes sirve como un modelo para la forma en que los docentes cuidan a los estudiantes, destacando la interconexión entre prácticas que benefician a ambos grupos (Walls, 2020).

Las organizaciones educativas deben crear una cultura de cuidado que enfatice tanto el aprendizaje como el cuidado de los estudiantes mediante estándares o expectativas coherentes (Ryu, Walls & Louis, 2020), siendo de vital importancia el rol de líderes educativos para el logro de una cultura de cuidados. Por tanto, lo que hacen o no hacen los líderes educativos para impulsar comunidades de cuidado es importante a la hora de proyectar cómo avanzamos en el bienestar docente, el aprendizaje de los y las estudiantes y en el bien común de las comunidades educativas (Carrasco y Montoya, 2024).

El caso chileno no ha quedado ajeno a esta situación y, durante el último periodo, desde el Ministerio de Educación, se ha difundido una Política de Convivencia Escolar 2024 - 2030, que busca mejorar la convivencia escolar en las comunidades educativas desde una dimensión de la 'ética para el cuidado' bajo principios de cuidado colectivo (Ministerio de Educación, 2024).

En este contexto es necesario investigar cuáles son las percepciones de directores/as escolares y de docentes de establecimientos educativos sobre las prácticas de liderazgo para el cuidado.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Por lo anterior, buscamos indagar sobre las prácticas que desarrollan líderes directivos para promover una cultura del cuidado, particularmente con sus docentes. Es así, como nos preguntamos en esta investigación ¿Cuáles son las diferencias entre la autopercepción de los líderes escolares sobre sus prácticas que fomentan el desarrollo de la cultura escolar del cuidado y la percepción de los docentes sobre estas mismas prácticas? Para ello se aplicó un cuestionario internacional validado previamente en Chile, *The Caring School Leadership Questionnaire* (CSLQ) de Van Der Vyver (2014), que nos permite recoger la percepción de directores/as escolares y de docentes de establecimientos educativos de la Región Metropolitana sobre las prácticas de liderazgo para el cuidado.

Metodología

Dada la naturaleza exploratoria de la investigación, se adoptó un diseño cuantitativo no experimental de alcance descriptivo (Babbie, 2021). El CSLQ es un instrumento que abarca tres dimensiones: bienestar psicológico, ambiente laboral y la gestión del equipo.

El cuestionario se aplicó en línea a una muestra de 332 directores/as y 333 docentes de establecimientos educativos de la RM. El periodo de aplicación fue entre julio y septiembre del año 2023. Una vez recogidos los datos, estos se descargaron en una matriz y se procesaron en el software de análisis estadístico R, en su versión 4.3.2, para poder analizarlos.

Validez del cuestionario: para adaptar correctamente el CSLQ, originalmente en inglés y contextualizado para Sudáfrica, se realizó primero la traducción del instrumento del inglés al español. En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión por expertos para asegurar la precisión y adecuación del contenido. La tercera etapa consistió en la traducción inversa para verificar la equivalencia entre los idiomas. Finalmente, se realizó un estudio piloto para probar el instrumento en el nuevo contexto. Este procedimiento buscó asegurar la equivalencia semántica, idiomática, experiencial y conceptual de los ítems en ambos idiomas.

La consistencia interna del cuestionario, evaluada mediante análisis estadísticos, confirmó la precisión del instrumento traducido. Para determinar la consistencia interna de los ítems del cuestionario, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach, los cuales fueron todos mayores a 0,8 (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Resultados

Tabla 1

Diferencias en las medias para Directores y Docentes

Dimensión	Actor	Media
Bienestar Psicológico	Directores	3,77
	Docentes	3,00
Ambiente de Trabajo	Directores	3,87
	Docentes	3,21
Gestión	Directores	3,80
	Docentes	3,05

Fuente: elaboración propia



Nota: La tabla presentada muestra las diferencias en las medias de la encuesta en las tres dimensiones: Bienestar Psicológico, Ambiente de Trabajo y Gestión.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados, podemos indicar que las percepciones de los directores/as escolares y los docentes sobre las prácticas de cuidado realizadas por los primeros son diferentes. De manera general, los directores/as tienen una percepción sobre sus atributos asociados al liderazgo para el cuidado altamente positiva, cuestión que es menos marcada en los docentes, quienes presentan percepciones más bajas sobre el liderazgo para el cuidado de sus directores.

En la primera dimensión, *“bienestar psicológico”*, es la que presenta mayor diferencia entre respuestas. Las respuestas que tienen porcentajes más bajos son las vinculadas a aspectos que involucran la vida personal y el reconocimiento de los docentes. Aunque la dimensión *“ambiente laboral”* presenta menos diferencias entre respuestas, las diferencias más significativas están asociadas al ejercicio de prácticas laborales justas y la disponibilidad de recursos necesarios para realizar el trabajo eficientemente. La dimensión de *“gestión”* destacan con más diferencias las respuestas que se vinculan con que el director comparte el compromiso con el logro de resultados de la organización.

A modo de síntesis, las diferencias entre los indicadores se agrupan en los siguientes ámbitos: *Reconocimiento y apoyo personal; Gestión de recursos; Compromiso directivo y defensa a los docentes; Apoyo al desarrollo profesional*. En contraposición existen otros indicadores que presentan menos diferencias entre las percepciones de directores y docentes en relación con el liderazgo para el cuidado, las agrupamos en los siguientes ámbitos: *Aceptación y respeto mutuo; Delegación de tareas y participación; Entorno laboral seguro*.

Los resultados de esta investigación exploratoria aportan, en primer lugar, a reconocer la importancia de las prácticas de cuidado en el liderazgo escolar. En segundo lugar, permiten conocer el tipo de prácticas de cuidados de directores/as escolares y cuáles de ellas son más o menos valoradas por líderes escolares y por docentes.

Finalmente, se puede concluir que en las comunidades educativas chilenas existen elementos para desarrollar una cultura de cuidados, principalmente asociado al respeto mutuo y la seguridad laboral, sin embargo, aún hay varios aspectos por fortalecer, sobre todo lo que se refiere a generar bienestar docente. Los resultados indican que el reconocimiento al rol docentes, la valoración de su trabajo, y la necesidad de fortalecer su desarrollo profesional para mejorar la práctica pedagógica son aspectos fundamentales a la hora de pensar una comunidad que promueva el cuidado.

Referencias

- Babbie, E. (2021). "The Practice of Social Research". Cengage Learning.
- Barcelona J, Centeio E, Phillips S, Gleeson D, Mercier K, Foley J, Simonton K, Garn A. (2022). Comprehensive school health: teachers' perceptions and implementation of classroom physical activity breaks in US schools. Health Promot Int.37(5): daac100. 10.1093/heapro/daac100. PMID: 36166261.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Carrasco A, y Montoya, C (2024). Caring leadership practices in Chilean educational communities: Perceptions of school principals and teachers. *Educational Management Administration & Leadership* 1–17. DOI: 10.1177/17411432241293563
- Cleovoulou, Y., Iznardo, M., y Kamani, F. (2022). An examination of equity Pedagogy during Program Coherence Building in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866>
- Kennedy, K., & Walls, J. (2022). How District Leaders create caring Organizations. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 13-17. <https://doi.org/10.1177/00317217221079973>
- Louis, K. y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela, en J. Weinstein y G. Muñoz, *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 153-191). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ministerio de Educación (2024). *Política de Convivencia Escolar 2024-2030*.
- Nganga, L., Kambutu, J., & Han, K. T. (2019). Caring Schools and Educators a Solution to Disparities in Academic Performance: Learners of Colors Speak. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019841923>
- Noddings, N. (2002). In *Educating moral people: A caring alternative to character*. Education. NY: Teachers College Press
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es
- Ryu, J., Walls, J., & Louis, K. S. (2020). Caring Leadership: The role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>
- Smylie, M., Murphy, J. y Louis, K. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35. DOI: 10.1086 / 688166.
- Van der Vyver, C., Van der Westhuizen, P., & Meyer, L. (2014). The Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3).
- Wall, J. (2020) (Don't) lean on me: the micropolitics of caring educational leadership.

Agradecimientos

Esta presentación es parte de un proyecto Fondecyt N° 11230104 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Línea temática: Currículum y desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente como un proceso multifacético y colectivo: una mirada a establecimientos de EMTP en Chile.

Carrasco, Andrea*

González, Pablo**;

*Universidad de Chile, académica

** Universidad de Chile, académico

Email de contacto: ancarrasco@uchile.cl

Palabras clave

Docente; liderazgo; administrador de la educación; enseñanza técnica.

Introducción

El Desarrollo Profesional Docente es un tema de alta relevancia para la profesión docente, ya que es una herramienta que permite la mejora del aprendizaje de estudiantes (Vaillant & Marcelo, 2015). El Desarrollo Profesional Docentes (de aquí en adelante DPD) puede ser entendido como un proceso continuo que integra la educación continua con la reflexión sobre la práctica educativa (Belge Can, 2019).

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

Para que el DPD promueva aprendizajes es necesario que estos procesos ocurran de manera contextualizada, para articular e integrar lo que docentes aprenden y lo que hacen en sus espacios de trabajo (Darling-Hammond et al., 2017) y tal como sostiene Parrilla (2021), esta forma de comprender el DPD, centrado en los contextos escolares y sus territorios, implica una diferenciación respecto de los enfoques tradicionales que lo reducen a la formación continua. De esta forma, el espacio del centro educativo se transforma es un ambiente formativo para las y los docentes, transformándolos en protagonistas, empoderándolos de su propia formación y promoviendo el desarrollo de innovación a nivel institucional colectivo (Imbernón, 2020).

En Chile, la promulgación de la ley 20.903 en 2016 creó el "Sistema de Desarrollo Profesional Docente", que tiene como propósito actualizar y profundizar los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los docentes (Ley 20.903). Esto, deber ser llevado a cabo en los centros educativos a través de la formulación de un Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD), tarea asignada a los respectivos directores escolares.

De esta forma, el PLDPD se suma a otros instrumentos de planificación de la gestión escolar con que los establecimientos escolares cuentan, tales como el Proyecto Educativo

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Sin embargo, y debido a lo relativamente reciente de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aún existe un vacío respecto a cómo las instituciones están comprendiendo y aplicando el DPD a través de dichos instrumentos.

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

En este contexto, esta presentación dará a conocer cómo un grupo de instituciones de EMTP en Chile comprenden y desarrollan prácticas sobre DPD, mediante el análisis de tres instrumentos de gestión, a saber: PEI, PME y los PLDPD. En específico, se espera: identificar las comprensiones sobre DPD presentes en cada instrumento de gestión e identificar las prácticas asociadas al DPD.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, cuyo foco estuvo en conocer cómo las instituciones de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile comprenden y desarrollan prácticas sobre DPD (Creswell, 2013). La investigación se basó en un estudio de casos, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo de cada caso (Stake, 1999). Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron el análisis documental (García, 1993) mediante el análisis de tres instrumentos de gestión por caso: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejora Educativo (PME) y el Plan Local Desarrollo Profesional Docente (PLDPD) de diez establecimientos de EMTP de distintas macrozonas de Chile. La selección de la muestra, los casos, fue intencionada para obtener una mayor representatividad del sistema educativo nacional. Los criterios de selección fueron: establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional y pertenecientes a diferentes macrozonas de Chile.

Resultados

Comprensiones del DPD en los instrumentos de gestión

El análisis de los documentos institucionales reveló una comprensión heterogénea y, en muchos casos, limitada del DPD por parte de los liceos de EMTP. Aunque no todos los establecimientos incluyen definiciones explícitas del DPD, una mayoría significativa (7 de 10) lo entiende como una herramienta para el fortalecimiento y mejoramiento de las capacidades y prácticas docentes.

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

Estos resultados reflejan que, aunque no todos los establecimientos incluyen definiciones explícitas del DPD, existe en mayoritariamente en estos liceos una percepción predominantemente estratégica o transformadora, entendiéndolo como una herramienta para el fortalecimiento y mejoramiento tanto de los docentes como de la experiencia estudiantil.

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

En líneas generales, puede observarse es el PME el instrumento que contiene un mayor volumen de menciones a prácticas de liderazgo en el campo del DPD. De hecho, el PME presenta seis tipos de prácticas de liderazgo en la materia, versus las cuatro y tres que PLDD y PEI respectivamente tienen. De igual modo, llama la atención que los instrumentos de gestión prácticamente no hagan mención a prácticas de liderazgo medio en el área del DPD. Solo en tres liceos y, únicamente en el PME, se observa un mismo tipo de práctica de liderazgo medio: acompañamiento docente entre pares.

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

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

Discusión y conclusiones

Las definiciones explícitas del DPD contenidas en las fuentes analizadas, reflejan un marco comprensivo que lo entiende como una herramienta para el fortalecimiento y mejoramiento de las capacidades y prácticas docentes y destacan su impacto potencial en el aprendizaje estudiantil (Marcelo & Vaillant, 2015), lo que puede evidenciar un enfoque estratégico y transformador en la implementación del DPD dentro de sus instituciones. Este énfasis en la mejora docente y su repercusión en el aprendizaje sugiere que estos liceos no solo abordan el DPD desde una perspectiva funcional, sino que reconocen su dimensión transformadora, orientada a la innovación pedagógica y al desarrollo institucional, considerando el conjunto variado de factores que entrelazan el desempeño profesional (Imbernón, 2020).

De igual modo, los resultados de esta presentación dan cuenta de la importancia del liderazgo directivo, aparece como un elemento transversal en todos los instrumentos de gestión analizados. Este panorama sugiere una comprensión amplia del DPD como un proceso que requiere tanto el liderazgo directivo como el compromiso docente. Se comprende como un proceso individual y colectivo en el que participan los docentes en relación al contexto en el que trabajan.

En lo que respecta a las prácticas que se reconocen como DPD, los casos analizados conciben el DPD. En cambio, lo entienden como un proceso multifacético que integra estrategias de liderazgo, trabajo colaborativo, y acciones diseñadas para fortalecer tanto las competencias pedagógicas como las técnico-profesionales de sus docentes, con miras a un impacto sostenible en la comunidad educativa.

Es en ese marco amplio y diverso que se le otorga al DPD en los documentos analizados, en el que aparece un conjunto reiterado de prácticas interrelacionadas y dependientes unas de las otras, como expresión de una mirada sistémica del DPD en la EMTP, la que, si bien no es

declarada de modo explícito en las fuentes estudiadas, puede inferirse de los resultados del análisis realizado.

Referencias

- Belge Can, H. (2019). Learning Science Teaching by Taking Advantages of Lesson Study: An Effective Form of Professional Development. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 150. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15497>
- Briceño Martínez, J. J. (2013). *La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: Aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza*. Editorial de la Universidad de Granada.
- CILED (2021) *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional*. Recuperado de <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/MarcoBuenaDireccio%CC%81nLiderazoEscolarEMTP.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Obregón, J. y Traslaviña, P. (2021) Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, 7, 131- 157. DOI: 10.5354/2452-5014.2021.64101
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, (51), 192-224. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones
- Vargas-Neira, S. D., Bernal-Ballén, A., & Briceño-Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de Ciencias: una revisión sistemática de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp89-116>

Agradecimientos



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Se agradece el financiamiento otorgado por FONDECYT 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

El Aprendizaje-Servicio para fomentar la ciudadanía responsable en los estudiantes de la Facultad de Educación

Castillo Reche, Irina Sherezade*

Cerezo Máiquez, M^a Carmen*

Lozano Martínez, Josefina*

Ballesta Pagán, Francisco Javier*

*Universidad de Murcia

Irinasherezade.castillo@um.es

Palabras clave

Aprendizaje; Servicio; Enseñanza Superior; Innovación; Mejora de la Educación

Introducción

La universidad debe preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y responsables con su comunidad. Por tanto, es fundamental que esta promueva el desarrollo de habilidades que ayuden al alumnado en su futuro laboral, vida personal e interacción social (García et al., 2023). La metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se considera como un recurso eficaz para combinar la educación académica con el desarrollo de estas otras habilidades de las que hablamos; ya que une la intención educativa con el deseo de ayudar y generar cambios positivos en la comunidad (Gómez-Gómez, 2024). Esta metodología se establece como una herramienta clave para relacionar la teoría con la práctica y favorecer, no solo la adquisición de conocimientos, sino también el compromiso social y el desarrollo de competencias transversales que preparen a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo profesional y ciudadano (Valdemoros y Alonso, 2024). Además, al combinar esta metodología innovadora con un enfoque de aprendizaje cooperativo, se mejora la experiencia educativa y el impacto social que esta genera, ya que promueve, con la combinación de ambas, el intercambio de conocimientos, la resolución de conflictos, la colaboración y la aceptación de diferentes puntos de vista; aspectos que enriquecen el análisis y la reflexión conjunta sobre cuestiones sociales, facilitando la creación colectiva de soluciones adecuadas e innovadoras a problemáticas socioeducativas (Lozano et al., 2023).

Contexto

Se expone el proceso y los resultados de un proyecto de innovación docente sobre APS y aprendizaje cooperativo desarrollado en la Universidad de Murcia en el presente curso. En el desarrollo del proyecto están implicadas la Universidad de Murcia y la Universidad de Extremadura, aunque el procedimiento y los resultados que aquí se presentan hacen referencia a dos asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, concretamente del Grado de Pedagogía y del Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas.

Desarrollo de la experiencia

Con este proyecto se pretende promover la ciudadanía responsable a través de la metodología participativa y colaborativa de Aprendizaje-Servicio. Dicho objetivo se especifica en los siguientes:

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Crear recursos educativos útiles para la comunidad socioeducativa.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades para el trabajo colaborativo y la gestión eficaz del tiempo.
- Promover conciencia y responsabilidad ciudadana en los estudiantes de la Facultad de Educación a través de la reflexión crítica y la participación ciudadana.

El desarrollo del proyecto se ha dividido en las fases: organización del trabajo cooperativo, identificación de necesidades, planificación, implementación y evaluación. A continuación, se detalla cada una de estas fases:

Fase 1. Organización del trabajo cooperativo: formación de grupos de trabajo cooperativo, asignación de roles específicos a cada uno de los miembros y establecimiento de las normas de grupo.

Fase 2. Identificación de necesidades: contacto y colaboración con instituciones educativas y sociales locales para identificar las necesidades de los diferentes contextos respecto a recursos educativos (recursos materiales, audiovisuales, campañas de sensibilización, informes...). Establecimiento de propuestas por parte de los grupos de trabajo, según las necesidades identificadas en la realidad educativa. Desarrollo de los recursos educativos por parte de los estudiantes y seguimiento por parte de los docentes para supervisar el progreso de estos, resolver problemas y reajustar aquello necesario.

Fase 3. Implementación: presentación de los recursos a las instituciones o colectivos beneficiarios.

Fase 4. Evaluación y reflexión: evaluación de los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje académico, desarrollo personal y social de los estudiantes y al impacto ejercido en la comunidad.

Para la evaluación se han utilizado diferentes instrumentos, entre ellos, un cuestionario de satisfacción sobre el proyecto de Aprendizaje-Servicio. Las preguntas de este instrumento son de tipo escala Likert (valores del 1 al 5) junto con una pregunta final sobre la recomendación del proyecto (sí/no) con posibilidad de dar una respuesta abierta. Además, se realiza el análisis del diario utilizado en el desarrollo de la asignatura donde se ha registrado de forma detallada las actividades realizadas, incluyendo los desafíos y logros, con el objetivo de documentar los aprendizajes y reflexiones en torno a estos.

Surgieron un total de 18 proyectos sobre temáticas diferentes, todos ellos conllevaron la creación de recursos y han supuesto un beneficio para 20 instituciones educativas sobre todo centros de Educación Infantil y Primaria y centros de Educación Secundaria. A continuación, se exponen todos ellos:

- Talleres creativos para la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Desarrollo de la empatía y la integración social para concienciar al alumnado sobre la exclusión social.
- Concienciar sobre la sostenibilidad y el consumo responsable a través del reciclaje de materiales escolares.
- Concienciar a padres madres docentes y alumnado sobre el mantenimiento y conservación del centro educativo a través de una feria.
- Taller de reciclaje para realizar material deportivo.
- Crear una herramienta online para facilitar a los padres técnicas de estudio.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Taller de lectura y escritura creativa para el alumnado de 4º y 5º de Educación Primaria.
- Talleres psico educativo para padres para concienciarlos sobre la importancia de la educación de sus hijos
- Campaña de higiene en el CEIP San Juan De Murcia
- Taller de mejora de la expresión oral para el alumnado de 6º de Educación Primaria
- El baúl de los cuentos: gusto y placer por la lectura
- Diversidad de palabras: traducción e interpretación para familias
- Estrategias para combatir el racismo y fomentar el respeto por la diversidad cultural
- Aventura por el centro: proyecto de señalización del centro
- De lo virtual al mundo real: importancia de los juegos tradicionales
- Lecturas que conectan: un proyecto intergeneracional
- Taller de reciclaje para las celebraciones que se realizan en el centro.
- Programa de prevención de ciberviolencia en parejas adolescentes.

Tal y como muestra la tabla 1, donde se presenta la media obtenida en los diferentes ítems del cuestionario aplicado, los estudiantes consideran que el proyecto ha sido bastante relevante para su desarrollo académico y profesional. La mayoría de las respuestas se sitúan en torno a 4, situándose el máximo en 5, lo que indica una valoración positiva del proyecto. Así mismo el 100% recomendaría a otros estudiantes participar en proyectos de Aprendizaje-Servicio como parte de su formación.

Tabla 1

Medias del cuestionario de satisfacción del proyecto ApS

Ítem	Media
El proyecto de Aprendizaje-Servicio ha sido relevante para mi desarrollo académico y profesional.	4.07
He sentido que mis habilidades prácticas y teóricas han mejorado gracias a mi participación en este proyecto.	4.02
He recibido el apoyo necesario por parte del profesorado para llevar a cabo las actividades del proyecto de manera efectiva.	4.32
Mi participación en el proyecto ha contribuido a mejorar la situación de la comunidad o de las personas destinatarias.	4.09
Participar en este proyecto me ha motivado a involucrarme en más iniciativas de impacto social.	4.15
Participar en este proyecto me ha ayudado a mejorar mis habilidades de gestión del tiempo y planificación.	3.79
La participación en el proyecto ha mejorado la cohesión y eficacia del grupo de trabajo.	4.13
Con el desarrollo de esta experiencia han mejorado mis habilidades para trabajar de forma cooperativa.	4.15
La participación en el proyecto me ha permitido reflexionar de forma crítica sobre situaciones de gran valor socioeducativo.	4.52
¿Recomendarías participar en esta experiencia a otros estudiantes?	100% contesta sí

A continuación, se destacan los principales beneficios señalados por los estudiantes en las observaciones del cuestionario y en las reflexiones sobre la experiencia recogidas en el portafolio de la asignatura:



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Los estudiantes resaltan que esta metodología es esencial para su formación ya que permite el desarrollo de habilidades esenciales para su progreso académico y profesional. Los participantes destacan que han adquirido conocimientos específicos a través de los procesos de investigación, diseño e implementación de las actividades; lo que ha propiciado el desarrollo de habilidades que tienen que ver con la planificación, expresión oral, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Al mismo tiempo, señalan que, con el desarrollo de esta metodología, se han fomentado valores como la empatía o la valoración de la diversidad; tal y como refleja en el siguiente comentario obtenido de la pregunta abierta del cuestionario:

Recomendaría participar en proyectos de Aprendizaje-Servicio porque combinan el aprendizaje práctico con un impacto social positivo, permitiendo aplicar conocimientos en contextos reales mientras se desarrollan habilidades como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Estos proyectos motivan al estudiante al darle un propósito significativo a lo aprendido y fomentan valores como la solidaridad y el compromiso ciudadano, además de preparar mejor para desafíos profesionales al promover una visión integral y creativa de los problemas. Es una experiencia enriquecedora tanto a nivel personal como académico (Alumno 3, Grado de Pedagogía).

Bajo su punto de vista, este proyecto permitió, además, aplicar sus conocimientos en contextos reales, lo que les ha servido para reflexionar sobre aquello que funciona en el ámbito educativo y lo que no; los estudiantes han podido identificar que, para garantizar aprendizajes significativos, se han de implementar enfoques pedagógicos innovadores, adaptados a las necesidades y características de los estudiantes; evidenciándose además la importancia del uso de herramientas pedagógicas, lúdicas e interactivas para reforzar estos aprendizajes.

Asimismo, señalan que el proyecto les ha ayudado a considerar el papel que pueden ejercer en la generación de cambios positivos en su comunidad.

A pesar de los beneficios destacados, los participantes también han destacado que el proyecto ha conllevado algunos desafíos. Entre las principales dificultades destacadas se encuentran:

- La coordinación con el centro educativo para el establecimiento de horarios.
- La reticencia de algunas instituciones a destinar un día lectivo completo a las actividades de ApS.
- La falta de experiencia en el uso de herramientas digitales para la creación de recursos pedagógicos.
- La necesidad de captar y mantener la atención de los niños durante las sesiones.

Conclusiones

Tras el desarrollo de esta experiencia se resalta la importancia del uso de metodologías activas que permitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean procesos de construcción colectiva del conocimiento y llevados a cabo en contextos reales, ya que su uso provoca una mejora de la calidad educativa y la optimización de los beneficios obtenidos.

Destaca el potencial de esta metodología para desarrollar habilidades esenciales para la futura labor de los docentes y aumentar su compromiso social; ya que la experiencia ha promovido el aprendizaje teórico-práctico y la promoción de valores asociados a la colaboración y ciudadanía responsable. Lo que nos lleva a concluir que el desarrollo de este tipo de proyectos en la



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

universidad es esencial y necesario si lo buscamos es formar ciudadanos críticos y responsables con la sociedad de la que forman parte.

La aplicación del ApS y el aprendizaje cooperativo, además, refuerza la conexión entre la universidad y la comunidad, promoviendo una educación más abierta e inclusiva y contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); demostrando así el efecto positivo que esta metodología activa puede tener no solo en el ámbito académico sino también en la comunidad.

Referencias

- García J., Amador, F. J., y Cano, A. (2023). *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*. Editorial UNED.
- Gómez-Gómez, M. (2024). El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(33), 131-146. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.07>
- Lozano, J., Castillo, I., Cerezo, M.C., y Ballesta, F.J. (2023). El trabajo cooperativo en las aulas universitarias: el portafolio como instrumento de valoración del alumnado. En *Actas de Jornadas Internacionales de Innovación docente* (p.67-68). Universidad de Oviedo.
- Valdemoros, M. Á., y Alonso, R. A. (2024). *Aprendizaje-servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado*. Dykinson.

Agradecimientos

Este documento recoge resultados del proyecto de innovación docente aprobado por la Universidad de Murcia en la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia (UMU). Curso 2024/2025. El título del proyecto es "Metodología participativa de Aprendizaje Servicio para fomentar la ciudadanía responsable". Modalidad A. (ID 12482).



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

El proyecto EDU4CLIM: aproximación metodológica para la organización de asambleas climáticas en institutos de educación secundaria

Gisela Cebrián Bernat*, Núria Monterde Miralles*, Alison Cantos Egea*, Cristina Pérez García*

*Universitat Rovira i Virgili (España)

gisela.cebrian@urv.cat

Palabras clave: Asambleas climáticas, educación secundaria, competencias en sostenibilidad, acción climática

Resumen: Para promover nuevas formas de vida y prácticas sociales sostenibles, es necesario promover procesos de aprendizaje transformativo y comunitario que promuevan la acción climática, así como la adquisición de nuevos conocimientos y competencias en sostenibilidad. Esta contribución presenta la aproximación metodológica seguida en el proyecto EDU4CLIM para la implementación de asambleas climáticas escolares en institutos de educación secundaria. Las asambleas climáticas se estructuran en seis sesiones, desde la sensibilización y el análisis de los retos ambientales del entorno hasta la propuesta de acciones y su difusión a la comunidad educativa, responsables políticos y la ciudadanía en general. Las asambleas se conciben como procesos democráticos innovadores para aprender, deliberar, tomar decisiones informadas y buscar soluciones para afrontar la sostenibilidad a nivel local y regional. Inspiradas en las asambleas ciudadanas por el clima, las asambleas promueven el desarrollo de competencias en sostenibilidad, el fortalecimiento de la conciencia ambiental y el empoderamiento de las más jóvenes en la acción climática.

Introducción

Las sociedades actuales enfrentan retos globales como la crisis climática, la sequía y las desigualdades sociales. Para abordarlos, es esencial promover una educación de calidad y una ciudadanía crítica y comprometida que reflexione sobre sus acciones y fomente prácticas sostenibles (UNESCO, 2017). La Educación para la Sostenibilidad, desde un enfoque crítico, tiene como objetivo transformar la sociedad a través de la promoción de valores como la justicia, la equidad, la responsabilidad y el respeto por el medio ambiente mediante metodologías activas, participativas e innovadoras (Macintyre et al., 2025). Esta visión se fundamenta en una pedagogía orientada a la acción, el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y la reflexión crítica, fomentando la colaboración y el diálogo (UNESCO, 2017).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La participación activa en la acción climática es clave para promover un aprendizaje transformativo en sostenibilidad y para la adopción de estilos de vida sostenibles (Cebrián et al., 2025). Sin embargo, la participación de la infancia y la juventud suele ser meramente simbólica debido al escaso interés por parte de los adultos (Hart, 1997). Para superar esta brecha, las asambleas climáticas escolares implementadas en educación secundaria en el proyecto EDU4CLIM buscan empoderar a los jóvenes mediante procesos de democracia deliberativa y la reflexión colectiva, promoviendo competencias clave en sostenibilidad como el pensamiento crítico, el pensamiento de futuros, la acción colectiva y la actuación política a favor de la sostenibilidad (Bianchi et al., 2022).

Contexto

En el marco del proyecto I+D+i EDU4CLIM *“Las asambleas escolares por el clima para el desarrollo de competencias en sostenibilidad en educación secundaria”*, se han diseñado e implementado asambleas escolares por el clima en ocho institutos de educación secundaria de la provincia de Tarragona, con el objetivo de explorar la influencia de éstas en el desarrollo de competencias en sostenibilidad y la co-creación de soluciones para promover la sostenibilidad a nivel local y regional.

Desarrollo de la experiencia

Las asambleas climáticas escolares se fundamentan en la Educación para la Sostenibilidad desde un paradigma sociocrítico como una estrategia educativa innovadora que fomenta el diálogo inclusivo, la deliberación, el consenso y la toma de decisiones ante la emergencia climática y la sostenibilidad (Cebrián et al., 2025). A través de ellas, se busca promover el desarrollo de competencias en sostenibilidad, como son el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento de futuros y la competencia de acción colectiva (Bianchi et al., 2022). Las asambleas se inspiran en las fases y aproximación metodológica de las asambleas ciudadanas por el clima, implementadas en países como Irlanda, Reino Unido, Escocia, Dinamarca, Francia y España (Elstub et al., 2021). Las cinco fases de las asambleas climáticas escolares organizadas en EDU4CLIM son:

1. *Fase de aprendizaje:* Se realizan charlas, talleres y debates grupales para concienciar y comprender los desafíos ambientales, facilitados por expertos en cambio climático y sostenibilidad.
2. *Fase de deliberación:* Se facilita el diálogo sobre temáticas ambientales mediante actividades cooperativas, promoviendo la reflexión y el aprendizaje activo.
3. *Fase de toma de decisiones:* Se acuerdan conjuntamente propuestas de acción, se desarrollan conclusiones conjuntas y consensuadas mediante votaciones y priorización de acciones, generando planes de acción con recomendaciones políticas.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

4. *Fase de comunicación:* Se difunden los resultados a la comunidad educativa, representantes políticos y a la ciudadanía en general mediante la organización de eventos, en redes sociales y medios de comunicación.
5. *Fase de reflexión:* Se comparten las reflexiones y aprendizajes derivados del proceso de asamblea con el alumnado y docentes participantes, con el objetivo de reconocer su participación en el proceso de asamblea.

Estas fases se estructuran en seis sesiones facilitadas y guiadas por expertos y expertas. Todas las sesiones se realizan por grupo clase, excepto la sesión cinco que se trata de una Feria conjunta final de Ideas para la Sostenibilidad.

Primera sesión (Fase de aprendizaje): Se realiza un taller formativo de dos horas con actividades participativas sobre la sostenibilidad. Cada grupo clase elige una problemática ambiental específica como agua, energía, biodiversidad, movilidad o residuos que trabajará a lo largo del proceso. La sesión comienza con una explicación del proyecto EDU4CLIM y se realizan tres actividades:

- Juego "Verde o Rojo: Emergencia Climática": formato "Verdadero o Falso" sobre residuos, movilidad, biodiversidad, energía y agua.
- Juego "El Diccionario": redacción colaborativa de definiciones sobre la problemática ambiental elegida.
- Juego de los Relevos: análisis de situaciones socioambientales reales, identificando sus causas, consecuencias y posibles soluciones.

Se cierra la sesión con una reflexión grupal y se propone al alumnado observar las problemáticas en su entorno para debatirlas en la siguiente sesión.

Segunda sesión (Fase de deliberación): En esta sesión de dos horas se identifican los principales retos ambientales de la problemática elegida y se realizan y priorizan propuestas de acción. Se crean 4 subgrupos de trabajo. Las actividades incluyen:

- Análisis de imágenes (positivas y negativas) sobre la temática elegida.
- Elaboración de un mapa conceptual sobre la problemática ambiental, aspectos positivos y negativos, así como posibles soluciones.
- Cada grupo de trabajo acuerda 5 propuestas de acción para promover la sostenibilidad y abordar la problemática ambiental elegida, que son posteriormente explicadas al resto de grupo clase.
- Votación y priorización de acciones: cada estudiante vota las tres acciones que considera más relevantes de las cinco propuestas por cada grupo de trabajo. Se identifican las cuatro acciones más votadas por parte de todo el grupo clase para ser presentadas en la siguiente sesión.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Tercera sesión (Fase de toma de decisiones): El alumnado presenta y comparte sus cuatro propuestas con los técnicos municipales y representantes políticos, quienes explican la estrategia y política ambiental a nivel local y las acciones, proyectos y planes que se están llevando a cabo. Esta sesión permite al alumnado profundizar sobre la viabilidad de las acciones propuestas para poder decidir qué acción será investigada y presentada en la Feria de Ideas para la Sostenibilidad.

Cuarta sesión (Fase de toma de decisiones): En base a la sesión anterior, el grupo clase reflexiona conjuntamente, decide y consensua la acción para la sostenibilidad a concretar, investigar y presentar en la Feria de Ideas para la Sostenibilidad. En grupos de trabajo, se investiga y contextualiza la acción respondiendo a preguntas clave como:

1. ¿Qué necesidad tenemos en nuestro municipio?
2. ¿Qué necesitamos saber/investigar?
3. ¿Qué proponemos?

En esta sesión se acuerdan qué productos finales (maqueta, video, canción, representación teatral, etc.) serán elaborados para presentar la acción en la Feria de Ideas para la Sostenibilidad.

Quinta sesión (Fase de comunicación): Se organiza la Feria de Ideas para la Sostenibilidad, donde todos los grupos clase presentan sus acciones a la comunidad educativa, representantes políticos, entidades ambientales y a la ciudadanía. Se busca difundir las propuestas de acción, recibir retroalimentación y fomentar un compromiso local con la sostenibilidad. Una vez realizada la feria, se elabora un informe final con las acciones propuestas por el alumnado que incluye recomendaciones políticas. Este informe es difundido a agentes educativos, políticos y ambientales mediante notas de prensa, correo electrónico, redes sociales y páginas web.

Sexta sesión (Fase de reflexión): Sesión final de cierre de las asambleas climáticas escolares. Se realizan diferentes dinámicas participativas en las que el alumnado y profesorado comparte sus reflexiones y los aprendizajes derivados del proceso con el grupo clase, así como las experiencias personales adquiridas, con el fin de reconocer su participación en el proceso de co-creación de soluciones para la sostenibilidad a nivel local y regional.

Conclusiones

En esta contribución se presenta la aproximación metodológica para la organización e implementación de asambleas climáticas escolares, que han sido llevadas a cabo en institutos de educación secundaria de la provincia de Tarragona en el marco del proyecto I+D+i EDU4CLIM. Las asambleas climáticas escolares aportan una herramienta educativa innovadora para dar respuesta a los retos sociales y científicos fijados en la Ley Española de Cambio Climático y Transición Energética (Ley 7/2021), la Estrategia de Descarbonización de la Economía Española y el Pacto Verde Europeo por un país y continente climáticamente neutro en 2050.

La metodología de las asambleas climáticas, basada en procesos de co-creación, de participación activa y de democracia deliberativa con alumnado de educación secundaria, promueve el



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

empoderamiento de las más jóvenes, y el desarrollo de competencias en sostenibilidad como el pensamiento crítico, el pensamiento de futuros, la acción colectiva y la actuación política a favor de la sostenibilidad. Basadas en la Educación para la Sostenibilidad desde un enfoque sociocrítico, estas asambleas fomentan el diálogo inclusivo y la toma de decisiones informadas ante la crisis climática, así como la co-creación de soluciones para la sostenibilidad a nivel local, consolidándose como una estrategia educativa innovadora para fortalecer la participación democrática juvenil en materia de sostenibilidad en el ámbito local.

Las asambleas climáticas escolares se fundamentan en procesos innovadores de democracia deliberativa que favorecen el aprendizaje, la deliberación, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones para afrontar el cambio climático y promover la sostenibilidad a nivel local y regional. La creación e implementación de estos procesos educativos es fundamental para impulsar un aprendizaje transformador y comunitario en sostenibilidad, involucrando a la comunidad educativa en la acción climática. Además, estas iniciativas contribuyen a la creación de sociedades más sostenibles y al fortalecimiento de la conciencia ambiental, a la vez que promueven el empoderamiento de las nuevas generaciones a través de la educación, pudiendo ser aplicado y replicado en otros contextos y niveles educativos.

Referencias

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Bacigalupo, M., & Punie, Y. (eds). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Cebrián, G., Boqué, A., Olano, J.X., & Prieto, J. (2025). School climate assemblies: an educational tool for empowering pupils and youth to take climate and sustainability action. *Sustainability Science*, 20, 135-153. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01583-6>
- Elstub, S., Carrick, J., Farrell, D.M., & Mockler, P. (2021). The scope of climate assemblies: lessons from the climate assembly UK. *Sustainability*, 13(20), 11272. <https://doi.org/10.3390/su132011272>
- Hart, R.A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Routledge.
- Macintyre, T.; Tilbury, D., & Wals, A. (2025). *Education and Learning for Sustainable Futures: 50 Years of Learning for Environment and Change*. Routledge.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

Agradecimientos

Ayuda CNS2023-143709 financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Análisis del contexto educativo para dar respuesta al alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF)

Cerezo Máiquez, Mari Carmen *

Castillo Reche, Irina Sherezade*

Lozano Martínez, Josefina*

*Universidad de Murcia- Facultad de Educación
(España)

Email de contacto: mcarmen.cerezo@um.es

Palabras clave

Contexto escolar; Educación Inclusiva; enfermedades minoritarias; liderazgo educativo políticas educativas.

Introducción

La inclusión educativa ha generado un debate abierto desde el ámbito educativo y político en las últimas décadas. Pero el discurso producido se ha centrado, mayoritariamente, en responder al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como señalan Bonal et al. (2023); pero no tanto centrado en el alumnado con necesidades educativas de grupos minoritarios como el alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF), quienes tienen mayor dificultad por la segregación escolar que se evidencia en el sistema educativo, ya que su escolarización en contextos ordinarios supone un reto por la complejidad de converger respuestas que atiendan a sus necesidades sanitarias, sociales y educativas (Bayo y Moliner, 2021).

Sin duda, desde el contexto educativo se debe de facilitar la escolarización de este alumnado estableciéndose medidas organizativas y curriculares que den respuesta a sus necesidades, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias de colaboración entre los diferentes colectivos que los atienden para ir eliminando los obstáculos que se pueden encontrar en el camino hacia la inclusión (Pellejero et al., 2020; Lozano et al, 2021; Ledesma y Pellejero, 2017; Ruiz, 2015).

Así, en este trabajo se profundiza en un aspecto clave analizando las barreras de los contextos educativos que condicionan la respuesta adecuada al alumnado con EERR. De cara a identificar aquellas prácticas educativas inclusivas, nos centraremos en dos aspectos esenciales como son la política educativa y el liderazgo inclusivo ya que la respuesta del contexto viene determinado por estos (Slee, 2012). En el caso del alumnado con EPF dar respuesta a sus necesidades no solo depende de la adecuación del contexto educativo, sino que es fundamental trabajar conjuntamente con otros profesionales de diferentes contextos (sanitario y social) junto a las familias, lo que dificulta bastante, en algunas ocasiones la respuesta adecuada.

Ambos, política y liderazgo, se influyen mutuamente. Según Darretxe-Urrutxi et al. (2023), el desarrollo de políticas inclusivas depende en gran parte de que exista un liderazgo en la transformación de los centros educativos hacia espacios inclusivos y progresivamente libres de barreras en el aprendizaje (Ainscow & Sandill, 2010; Gómez & Ainscow, 2014).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Por tanto, en este trabajo *el objetivo es* analizar la política educativa junto al liderazgo desarrollado en los centros seleccionados de la Región de Murcia para dar respuesta inclusiva a las necesidades de los alumnos con EPF. Para ello se han recogido opiniones de diferentes miembros de la comunidad educativa, puesto que la construcción de un modelo inclusivo es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa (Monzón et al., 2017).

Metodología

Este trabajo se ha desarrollado dentro del marco del paradigma cualitativo utilizando diferentes técnicas de recogida de información como la entrevista y los grupos focales. Los participantes pertenecían a dos centros educativos, contemplando toda la etapa de la educación obligatoria, dado que en uno de los centros se imparte Educación Infantil y Primaria (CEIP) y otro Educación Secundaria (IES).

El CEIP, es un centro público con un nivel socioeconómico medio-bajo con 214 alumnos; hay escolarizados 4 alumnos con EPF, siendo dos de ellos objeto de estudio para este trabajo. Uno, de 8 años, escolarizado en 2º de Primaria, presenta Distrofia Muscular de Duchenne, y cuenta con una adaptación curricular significativa; desde el inicio de la etapa de Educación Infantil.

También, una alumna con 7 años, escolarizada en 2º de Educación Primaria, con un diagnóstico de Ontogénesis imperfecta, con adaptación curricular de acceso y otras medidas ordinarias. Lleva escolarizada en el centro desde el inicio de la etapa de Educación Infantil.

El IES es un centro que atiende a gran diversidad de alumnado ya que el 20% son de nacionalidad extranjera. El nivel socioeconómico de la población que atiende es medio-bajo. Este IES cuenta, aproximadamente, con 700 alumnos, donde hay escolarizados 4 alumnos con EERR, pero solo uno de ellos ha sido objeto de estudio, con 16 años, escolarizado en 4º de la ESO, con diagnóstico de Ontogénesis imperfecta, y con necesidades educativas de apoyo en los desplazamientos y en el aseo. Lleva cuatro cursos en el centro educativo.

El *Procedimiento* seguido en este trabajo se ha desarrollado en diferentes fases:

En la Fase I se creó un Equipo Asesor Ético de Investigación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), formado desde el ámbito de las entidades por el presidente de FEDER, el presidente de RETIMUR y Vocal de FEDER; desde el ámbito familiar una madre y un padre de personas con EERR y dos personas con EERR; desde el ámbito educativo por un asesor técnico de la Consejería de Educación del Servicio de Atención a la Diversidad y por el equipo investigador universitario conformado por tres profesoras de la Facultad de Educación. El objetivo de este equipo consistió en contrastar el diseño de investigación.

En la Fase II se realizó el trabajo de campo, el Equipo Asesor Ético, seleccionó los centros participantes, el equipo de investigación universitario contactó con ellos, recogió las impresiones de cada miembro participante individualmente, o mediante pequeños grupos de discusión. Las entrevistas fueron grabadas en audio, siempre bajo el consentimiento de los participantes, para facilitar su transcripción posterior. En el análisis de los resultados se tuvo en cuenta unos nodos de información previamente establecidos según las orientaciones del grupo de investigación INCLUNI del País Vasco basadas en Azorín (2018) quien coordinaba la investigación. Durante el análisis aparecieron otros, que también se han tendido en cuenta.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

En la Fase III se lleva a cabo la triangulación de los datos. Así, tras el envío de los resultados obtenidos a cada centro, se realizó un grupo focal, invitando a representantes de los mismos para establecer las conclusiones de este estudio. El informe presentado al grupo focal iba recogiendo “las Sombras y las Luces” de la escolarización del alumnado con EERR en los centros de la CARM seleccionados.

La Fase IV consistió en enviar a los integrantes del Equipo Asesor Ético toda la información recogida para su valoración final. Por último, la Fase V, consistió en la difusión del estudio, junto al resto de comunidades autónomas participantes en esta investigación.

Resultados

Antes de presentar los resultados se detalla los nodos de análisis de las categorías para facilitar el análisis de los resultados

Tabla 1

Descripción de nodos claves y nomenclaturas para el análisis

UNIVERSIDAD		CASOS-CENTROS	
MU	Universidad de Murcia	CE1	CEIP
		CE2	IES
INSTRUMENTOS		CATEGORIAS	
EI	Entrevista individual	A	Contexto Educativo
EG	Entrevista grupal	A1	Política Educativa
		A2	Liderazgo inclusivo
PARTICIPANTES			
T	Tutor/a	D	Director/a
JE	Jefe Estudios	AE	Auxiliar Educativo
PT	Pedagogía Terapéutica	E	Enfermero
AL	Audición y Lenguaje	M	Madre
FI	Fisioterapeuta	P	Padre
EIU	Equipo Investigador Universitario		

Fuente. Elaboración propia

El contexto educativo donde se desarrolla cualquier practica educativa está condicionada por factores políticos y de liderazgo, a continuación, se analizan ambos aspectos en los centros objeto de este trabajo.

Se comprueba que, como cambio en la Política Educativa, la existencia de alumnos con EERR ha conllevado la modificación de planes y proyectos, metodologías y percepciones sobre la educación, , y es aquí donde el centro escolar y el equipo directivo, equipos de docentes y no docentes, han trabajado para mejorar esta situación.

“...han modificado desde la estructura organizativa hasta la estructura de personal, hasta la estructura incluso de la clase, de todas las clases de apoyo, de organización de horarios” (MU-1-EG-A1-PT).

“...sugerí que, si hubiera un protocolo para estos alumnos, los profesores sabrían qué hacer ante cualquier situación que se presente; una salida, un viaje...” (MU-2-A1- EG- PT).



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

“...se han puesto en marcha la tutoría entre iguales, aula amiga (1º y 2º de la ESO), programas de recreo deportivos, talleres llevados a cabo por profesores y alumnos con necesidades que tienen habilidades y realizan los talleres (teatro, baile, karaoke, comic, ajedrez, etc.) ...” (MU-2-EG-A1-JE).

Atendiendo al liderazgo inclusivo, se facilita la participación de este alumnado en las actividades que se realizan en el centro, existiendo una cooperación e iniciativa por parte de los familiares y compañeros. Todos colaboran en gran medida para mejorar la situación

“...se promueve con actividades comunes de centro, actividades inter-ciclos, actividades complementarias y excursiones adaptadas, actividades de sensibilizaciones relacionadas con las enfermedades de alumnos del Plan Sanitario” (MU-1-EI-A2-E).

“Existe un liderazgo inclusivo en el centro que permite el desarrollo de las buenas prácticas inclusivas. Se facilita el desarrollo de cualquier actividad dando prioridad a este alumno y coordinando todo con anterioridad para quitar barreras” (MU-2-EI-A2-ATE)

Discusión

Con respecto a las políticas desarrolladas en los centros surgen iniciativas para la inclusión de este alumnado pues se concibe como un derecho para todos y todas (Sotomayor et al., 2020). El liderazgo de los equipos directivos, de los Departamentos de Orientación y de los grupos de profesorado ha sido esencial para el desarrollo de estas políticas y para su concreción en los proyectos educativos de centro y de la atención a este alumnado. Estas medidas garantizan que la inclusión sea una tarea compartida por toda la institución y no se reduzca a sectores o grupos particulares (Darretxe-Urrutxi et al., 2023)

Referencias

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Bayo, R., y Moliner, O. (2021). Alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje? *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 571-586. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.449011>
- Bonal, X., Ferrer, G., & Zancajo, A. (2023). Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi. *Globalization, Education & Social Policies*.
- Darretxe-Urrutxi L., Verger-Gelabert S., Nuñez-Mayán T. y Bueno-Aguilar, J.J. (2023). Analizando los contextos educativos en la respuesta al alumnado con Enfermedades Raras. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 75-98. <https://doi.org/10.6018/educatio.56545>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Gómez, I. & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, 82, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- Ledesma, N., y Pellejero, L. (2017). Voces de madres y menores en la comunidad foral de Navarra, en J. Monzón González, I. Arostegui, N. Ozerinjauregi (Eds.), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva* (pp. 149-179). Octaedro.
- Lozano, J., Castillo, I. S., y Cerezo, M. C. (2021). Buenas prácticas de la comunidad educativa en el alumnado con enfermedades raras o poco frecuentes. *Revista Fuentes*, 23(3), 317-327. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.16251>
- Monzón, J., Arostegui, I., y Ozerinjauregi N. (2017). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Octaedro.
- Pellejero, L., Scotton, P., Ledesma, N., y Pérez. D. (2020). Convivencia escolar e inclusión: un estudio en aulas con alumnado afectado por enfermedades raras. *Psicología em Pesquisa*, 14(2), 21-34. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27667>
- Ruiz, F. E. (2015). Comparte tu experiencia, ¡llámame raro! Conociendo las necesidades educativas de las personas con enfermedades poco frecuentes. *Revista de educación inclusiva*, 8(2), 1-17. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/102>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Morata
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 11(1), 5-15. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>

Agradecimientos

El trabajo que se presenta formó parte de una investigación nacional más amplia, desarrollada por el grupo de investigación INCLUNI del País Vasco, "Sistematización de Buenas Prácticas inclusivas en la respuesta educativa al alumnado con Enfermedades Poco Frecuentes" (US18/33), en la cual participaron 12 Universidades de diferentes Comunidades Autónomas de España.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Das Escolas Industriais às Escolas Profissionais: Evolução e desafios no Ensino Profissional em Portugal

Costa, Richelme*

Leite, Carlinda*

Monteiro, Angélica*

*CIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto

richelme.costa@gmail.com (autor de correspondência)

Palavras-chave

Ensino industrial; ensino profissional; escolas profissionais; Portugal; políticas.

Introdução

O ensino profissional em Portugal passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais, económicas e políticas do país. As Escolas Industriais, criadas no final do século XIX, e as Escolas Profissionais, implementadas no final do século XX, representam momentos distintos da história da educação profissional em Portugal e mostram como esta via de ensino, muito ligada ao mundo do trabalho, tem evoluído na relação com princípios de igualdade e de justiça social.

Tendo esta situação por referência, esta comunicação tem por objetivo dar a conhecer resultados de um estudo que compara a legislação que regulamenta a criação dessas duas modalidades de ensino, destacando motivações, fundamentos, princípios e agentes envolvidos na formulação das políticas educacionais.

O estudo foi orientado pelas seguintes perguntas: 1) Existe alguma relação entre o ensino oferecido pelas Escolas industriais e o oferecido pelas Escolas profissionais?; 2) Há características do ensino industrial mantidas na atual configuração do ensino profissional?; 3) Que relação existe, nesta via de ensino, com critérios de igualdade e de justiça social?

Metodologia

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento principal a análise documental, apoiada por um quadro teórico elaborado a partir de uma ampla revisão de literatura, que articulou temas desde o Ensino Industrial até à configuração atual do ensino profissional em Portugal. As respostas às perguntas de investigação foram obtidas por análise documental (Cellard, 2008; Junior *et al.*, 2021), recorrendo a dados secundários, e por uma entrevista a informante chave.

Os documentos examinados incluíram: o decreto de Criação do Ensino Industrial em Portugal (Portugal, 1886); os *Anuários Estatísticos de Portugal*, referentes ao período de 1884 a 1910

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

(Repertição de Estatística, 1886; 1907; 1914); Decreto que Cria as Escolas Profissionais em Portugal (Portugal, 1989).

A entrevista foi feita a um interlocutor privilegiado (identificado no texto como «E1»), que exerceu funções no Ministério da Educação, no Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), bem como na Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986–1988). A entrevista, de natureza exploratória, foi conduzida com base num guião semiestruturado (Hill & Hill, 2008).

Quanto à análise, os dados foram sistematizados em categorias (Bardin, 2016) e interpretados por meio da triangulação entre dados empíricos (Amado, 2017), dados secundários e fundamentação teórica, com auxílio do software NVivo. Este processo ocorreu em três etapas: pré-exploração dos materiais (leituras iniciais e seleção das informações pertinentes); exploração (levantamento de dados contextuais como datas, locais, entidades e terminologias utilizadas sobre estudantes e comunidade); tratamento e interpretação (análise histórica sobre permanências e mudanças do fenómeno).

Resultados

A análise dos documentos evidencia que as Escolas Industriais foram criadas visando capacitar trabalhadores qualificados para responder ao crescimento industrial e desenvolvimento económico em Portugal (Afecto, 2022). A comparação entre os decretos das Escolas Industriais (1886) e das Escolas Profissionais (1989) evidencia diferenças significativas, sintetizadas na Tabela 1:

Tabela 1

Comparação dos decretos de criação das Escolas Industriais e das Escolas Profissionais

Categoria	Escolas Industriais (1886)	Escolas Profissionais (1989)
Órgão Responsável	Ministério da Indústria e Comércio.	Ministério da Educação.
Motivação	Formação de mão de obra para a indústria emergente.	Integração da educação profissional com o ensino regular.
Fundamentação	Necessidade de qualificar trabalhadores para a indústria.	Fornecer percursos alternativos para os estudantes.
Pilares	Ensino prático focado na indústria e no fornecimento de mão de obra qualificada.	Ensino técnico com componente teórica e prática, focado na vocação e desenvolvimento pessoal dos estudantes.
Agentes Envolvidos	Governo e indústrias locais.	Governo, educadores, sociedade civil (incluindo estudantes).

Fonte: Elaborado pelos autores (Portugal, 1886; Portugal 1989).

A análise comparativa entre os decretos que regulamentaram a criação das Escolas Industriais e das Escolas Profissionais evidencia a evolução do ensino profissional em Portugal. Em relação à primeira pergunta de investigação, os resultados demonstram que há relações históricas entre o ensino oferecido pelas Escolas Industriais e pelas Escolas Profissionais. Ambas focam a formação

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

profissionalizante, contudo com objetivos e métodos distintos. As Escolas Industriais tinham orientação exclusivamente económica, preparando trabalhadores de forma prática e imediata para a indústria (Alves, 1998; Afecto, 2022). Já as Escolas Profissionais ampliaram essa proposta, integrando o ensino técnico-profissional no sistema educativo geral, com maior preocupação com a formação integral e diversificação dos percursos educativos (Azevedo, 1999).

No que concerne à segunda pergunta, várias características do ensino industrial permanecem nas Escolas Profissionais, especialmente a valorização da aprendizagem prática e da formação direcionada ao mercado de trabalho. Contudo, o ensino atual incorporou componentes teóricas robustas e desenvolveu estratégias que permitem maior flexibilidade e continuidade educativa, superando a rigidez original do ensino industrial (Pascoal, 2002; Vieira & Azevedo, 2017).

Relativamente à terceira pergunta sobre igualdade e justiça social, o modelo atual das Escolas Profissionais busca explicitamente promover equidade educacional e inclusão social. Contrariamente às Escolas Industriais, cuja lógica educativa era predominantemente funcionalista e seletiva (Costa, 1990), as Escolas Profissionais surgiram de uma política educativa mais inclusiva e democrática, refletindo uma maior preocupação com a justiça social e ampliação do acesso à educação profissionalizante (Azevedo, 2018; Doroftei, 2020). Esta informação foi reforçada pelos dados obtidos em entrevista, referindo E1, *“houve um esforço político para garantir que a nova estrutura educacional estivesse alinhada com as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho”*. Os dados indicam que, ao contrário das Escolas Industriais, as Escolas Profissionais foram estabelecidas com a participação de diversos setores da sociedade, envolvimento da comunidade e auscultação dos estudantes para a formulação da política, fator determinante para ampliação do acesso e inclusão social.

Discussão

O estudo revela a importância histórica e social da transformação ocorrida no ensino profissional em Portugal, destacando diferenças e continuidades entre as Escolas Industriais e as Escolas Profissionais. Ao considerar a relação entre educação e desenvolvimento económico, evidencia-se que ambas as modalidades foram criadas como respostas às exigências do mercado de trabalho, ainda que com diferentes abordagens pedagógicas e sociais. As Escolas Industriais nasceram de uma visão predominantemente económica, com objetivo claro de atender às demandas imediatas da indústria nacional, limitando, assim, a possibilidade de progressão educativa e a mobilidade social dos estudantes (Costa, 1990; Alves, 1998). Em contrapartida, as Escolas Profissionais, embora ainda focadas em capacitar mão de obra qualificada, emergiram de uma lógica educativa mais abrangente e inclusiva, que considera a diversidade de percursos formativos e promove tanto a empregabilidade quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes (Azevedo, 1999; Pascoal, 2002).

Este estudo é relevante pois ilumina a transição do ensino profissional em Portugal, enfatizando a importância da mudança institucional ocorrida do Ministério da Indústria e Comércio para o Ministério da Educação, o que simboliza não apenas uma mudança burocrática, mas uma evolução conceptual e filosófica do papel da educação profissional (Vieira & Azevedo, 2017). A integração da educação profissional no sistema educativo regular representa um avanço significativo para superar o estigma historicamente associado ao ensino técnico-profissional, permitindo-lhe conquistar maior legitimidade social e académica.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Contudo, mesmo com os avanços identificados, desafios persistem. A realidade atual das Escolas Profissionais mostra ainda a necessidade de superar preconceitos históricos associados ao ensino profissional, além da urgência de assegurar caminhos efetivos de continuidade educativa para os estudantes, especialmente na transição para o ensino superior (Doroftei, 2020). Nesse sentido, a participação ativa da sociedade civil, educadores e estudantes na formulação das políticas educacionais, como identificada nos resultados desta investigação, constitui um fator decisivo para consolidar uma educação profissional mais democrática, inclusiva e alinhada às necessidades contemporâneas dos jovens e do mercado de trabalho (Afecto, 2022).

Conclusão

Tendo por referências as perguntas de investigação que orientaram o estudo, concluiu-se que existe uma relação histórica evidente entre os dois modelos de ensino, embora o modelo atual tenha superado as limitações do ensino industrial original ao incorporar componentes teóricas robustas e percursos educativos diversificados. Ainda assim, certas características, especialmente o enfoque na formação prática e direcionada ao mercado de trabalho, permanecem relevantes na configuração atual do ensino profissional.

A evolução das políticas educativas reflete um amadurecimento na compreensão da educação profissional como instrumento de justiça social e equidade educativa (Costa, Leite & Monteiro, 2024). Contudo, desafios persistem, especialmente relacionados com o estigma social associado ao ensino profissional e à garantia de caminhos claros para o ensino superior. Nesse sentido, este estudo reforça a importância de políticas que promovam a valorização social do ensino profissional e sua sustentabilidade a longo prazo, indicando a necessidade de pesquisas futuras que explorem mais profundamente os impactos dessas escolas no desenvolvimento económico e social de Portugal.

Referencias

- Afecto, M. C. (2022). *O contributo das escolas industriais no desenvolvimento regional: Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/83349>
- Amado, J. (Org.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, L. A. (1998). *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/10899>
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. ASA.
- Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO 25 - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 25, 125–141.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Costa, M. A. (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900*. Academia Portuguesa de História.
- Costa, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2024). *Ensino profissional em Portugal: Motivações e desafios da conceção à atualidade*. E-book IV Seminário Internacional CAFTE/XIV EIFORPECS. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/161209>
- Doroftei, A. (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: Um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/127812>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36–51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Pascoal, A. (2002). Evolução do ensino profissionalizante: Alguns contributos. *JanusOnline*, 1–7. https://www.janusonline.pt/arquivo/2002/2002_1_2_13.html
- Pinto, T. (2008). *A formação profissional das mulheres no ensino industrial público (1884-1910): Realidades e representações* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1334>
- Portugal. (1886). *Reorganização geral do ensino industrial e comercial (1883-1888)*. Decreto de 30 de dezembro de 1886, publicado a 14 de fevereiro de 1887.
- Portugal. (1989). *Cria as Escolas Profissionais*. Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro. Diário da República: I série, n.º 18. Ministério da Educação.
- Repartição de Estatística do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. (1886). *Anuário estatístico de Portugal: 1884*. Imprensa Nacional. <https://www.ine.pt/xurl/pub/262504949>
- Repartição de Estatística do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. (1907). *Anuário estatístico de Portugal: 1900*. Imprensa Nacional. <https://www.ine.pt/xurl/pub/262638888>
- Repartição de Estatística do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. (1914). *Anuário estatístico de Portugal: 1908-1909 e 1910*. Imprensa Nacional. <https://www.ine.pt/xurl/pub/263921793>
- Vieira, M. I., & Azevedo, J. (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7(26), 51–69. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2008.3300>

Agradecimentos

Este trabalho foi cofinanciado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), no âmbito da bolsa de investigação doutoral n.º. UI/BD/154387/2023; e pela FCT, no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [subsídios n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Idiomas
y mejora de la educación

Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

¿Cuál es el futuro del accountability educacional? Un estudio con voces expertas

de la Vega Rodríguez, Luis Felipe*

*Universidad de Chile (Chile)

luis.delavega@uchile.cl

Palabras clave

Accountability educacional; sistemas educativos; evaluación educativa; políticas educativas

Introducción.

En los sistemas educativos, los sistemas de accountability³ son mecanismos fundamentales tanto para verificar el cumplimiento de tareas y metas relevantes, como para impulsar procesos y acciones clave para la mejora (de la Vega, 2024). Si bien no todos los sistemas dan cuenta de manera explícita de estos mecanismos, se trata de procesos que son parte del funcionamiento regular respecto de temas de interés público, especialmente cuando ellos son abordados por el aparato estatal (CLAD, 2000).

El accountability se entiende originalmente como una obligación de los representantes para responder por las obligaciones mandatadas por la ciudadanía. Sin embargo, con el pasar del tiempo, los diseños y las estrategias de rendición de cuentas se han diversificado. En el sistema educativo, propiamente tal, la literatura ha identificado tres grandes tipos ideales: el burocrático, el profesional y el performativo (Darling- Hammond y Ascher, 1991).

En las últimas décadas se ha presenciado un importante predominio e influencia de la tipología performativa, en los establecimientos poseen una mayor autonomía respecto de la gestión financiera y administrativa, pero deben rendir cuentas al estado en base a los resultados de su gestión, especialmente rendimiento académico medido en pruebas estandarizadas, pudiendo haber altas consecuencias asociadas (Leiva, et. al, 2023).

Pese al importante grado de difusión y extensión en la implementación de este mecanismo, en paralelo se ha generado un importante volumen de evidencia que pone en duda sus logros en función de la expectativa de aporte a la mejora educativa, así como también sobre un amplio margen de costos o dificultades que genera en el sistema y sus actores (Flórez, et. al, 2020).

La emergencia de propuestas alternativas, que permitan superar el mecanismo predominante o, al menos, reducir sus externalidades (Hevia y Vergara, 2019), así como también la identificación de casos nacionales o subnacionales que han decidido hacer ajustes o derechamente reemplazarlos por otros mecanismos que den soporte a una evaluación formativa o la

³ Se utiliza el concepto accountability, en inglés, para dar cuenta de un concepto que, en español considera tanto la acepción de “responsabilización”, como de “rendición de cuentas” (Ackerman, 2005).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

disminución de las altas consecuencias, entre otros aspectos, motivan a avanzar en la exploración de caminos futuros para la rendición de cuentas en los sistemas educativos.

Considerando lo anterior, se realizó un estudio en el que, en el escenario actual, especialistas en accountability pudieran proyectar requerimientos actuales y formas de respuesta para estos mecanismos, así como también sobre el rol que corresponde a los niveles del sistema en ellos.

Metodología.

Se llevó a cabo una investigación orientada a conocer las percepciones de especialistas en procesos de accountability, respecto de cuáles debieran ser los atributos y finalidades que debiesen tener estos mecanismos en el escenario actual, qué elementos de ellos ya pudieran estar disponibles en algunos sistemas educativos en el mundo y cuáles serían las principales responsabilidades que tendrían los niveles del sistema educativo, de la manera que su cumplimiento favorezca la implementación de procesos de mejora.

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

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

El estudio se implementó a través de entrevistas semiestructuradas a dichos especialistas, en el marco de la ejecución de un proyecto de transformación de los mecanismos de accountability en Chile. Las entrevistas se realizaron de forma virtual y fueron llevadas a cabo por académicos que también tienen especialidad en esta materia.

Resultados.

¿Es relevante contar con sistemas de accountability en educación?

Un primer aspecto relevante de los hallazgos de la investigación es que -como se verá más adelante- pese a que los entrevistados están de acuerdo en la necesidad de hacer modificaciones a los diseños del accountability educacional, consideran con claridad que estos mecanismos son relevantes para los sistemas, los que no podrían desarrollarse adecuadamente sin ellos. A juicio de los especialistas, la rendición de cuentas permite que los actores sean responsables por los recursos que se les entregan y de cumplir la función social que se les ha otorgado. Asimismo, indican que proporcionan información valiosa para mejorar la calidad de la educación y monitorear el desempeño del sistema educativo.

Respecto de la relevancia de estos sistemas, también se observa acuerdo entre los participantes que el accountability no implica solamente la rendición de cuentas, sino la responsabilización profesional por la labor que cada actor debe realizar y que ella debiera verse como una obligación, pues está en estrecha relación con el compromiso de los actores del sistema -en sus diferentes niveles- con la mejora educativa y el bienestar de las comunidades educativas.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Dentro de ese acuerdo general respecto de la relevancia de los sistemas de accountability, los entrevistados destacaron de manera diferenciada otros aportes que entregan, tales como ampliar el foco de la responsabilización más allá del rendimiento académico, favorecer la equidad o la justicia educativa y el desarrollo democrático, aportar a una comprensión compartida y una responsabilización colectiva para el logro de objetivos relevantes, entre otros aspectos.

¿Qué características deben tener los sistemas de accountability?

En función del acuerdo sobre la relevancia de contar con sistemas de accountability, los entrevistados volvieron a evidenciar consenso en relación a cuáles debieran ser sus principales características. Tres fueron los aspectos en que se observó mayor acuerdo, evidenciando una diferencia con la lógica de los mecanismos performativos. Se menciona que el accountability debiera ser bidireccional, es decir, requiere comprender la responsabilización mutua de las tareas u objetivos a cumplir y no solo la rendición de cuentas desde un actor a una institución. Detrás de ello se identifica la necesidad de incorporar a los diferentes niveles del sistema como objeto de responsabilización y rendición de cuentas, pues los niveles intermedio y central del sistema tienen un importante rol en lo que finalmente ocurra en las aulas.

En segundo lugar, se estima que el accountability debe reconocer e incentivar la responsabilización colectiva, para dar cuenta que los resultados son producto de un trabajo conjunto, en que los involucrados tienen un rol específico, pero donde el conjunto de esos esfuerzos completa responsabilidades que son clave para el sistema.

Finalmente, se destaca que el accountability debe considerar la contextualización del proceso de responsabilización. Se alude a la evidencia que muestra que la recurrencia a exigencias estándar para comunidades y actores diferentes genera problemas de equidad en la evaluación y, al mismo tiempo, opera como un incentivo negativo para quienes consideran que los requerimientos generales no se adecuan a sus propias realidades.

Pese a esos acuerdos, los participantes evidenciaron diferencias respecto de otros énfasis que pudieran tener los sistemas de accountability. Dentro de esos aspectos se destaca que los mecanismos de evaluación debieran ser capaces de reflejar los avances de la institución - comparándose consigo misma-, que deben potenciar la noción de responsabilidad, su sentido moral y operar en sistemas que valoren la profesionalidad, que deben ser claros para dar cuenta de éxitos o fracasos, que deben abrirse a operar en red, considerando las responsabilidades compartidas y que su diseño debe ser decidido por todas las partes interesadas.

¿Qué responsabilidades clave deben considerarse y cumplirse en un sistema de accountability?

Otro aspecto que fue destacado en las entrevistas es que, si se avanza en el desarrollo de un sistema de accountability más justo, guiado por los atributos que han sido mencionados, cada nivel del sistema debe asegurarse de cumplir con sus responsabilidades y también rendir cuenta sobre ello-, de manera que, en conjunto, el sistema se organice en función del cumplimiento de sus principales propósitos.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Se consultó a los especialistas cuáles serían las principales responsabilidades cuyo cumplimiento que debiese salvaguardarse en cada nivel del sistema. Los principales acuerdos se sintetizan en las Tablas N°1, N°2 y N°3.

Tabla 1

Principales responsabilidades a cumplir en un sistema de accountability. Nivel Central

Categoría	Responsabilidad	Aseguramiento de condiciones de operación del sistema
Apoyo técnico	Generación de condiciones	Generar y asegurar espacios de desarrollo de capacidades en el sistema
Políticas claras		Velar por la existencia de políticas efectivas y coherentes
Evaluación y Retroalimentación		Monitorear los avances y desafíos de los procesos de mejora

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Principales responsabilidades a cumplir en un sistema de accountability. Nivel Intermedio

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



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

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Principales responsabilidades a cumplir en un sistema de accountability. Nivel Escuela

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

Fuente: Elaboración propia.

Discusión.

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

En segundo lugar, el discurso de los entrevistados otorga mayor relevancia a la acepción de responsabilización del accountability. No se trata de minimizar el significado de la rendición de cuentas, sino de anteponer la idea de que cada quien debe asegurarse, como parte esencial de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

su labor, del cumplimiento de su rol, para luego rendir cuentas sobre él. Estas posiciones están más cerca de la tipología de accountability profesional, pero si se vinculan con la rendición de cuentas, pueden relacionarse con la propuesta de accountability social educativo (Hevia y Vergara, 2019).

Finalmente, la identificación de responsabilidades de los tres niveles del sistema permite identificar el rol que compete a cada parte en el logro de los propósitos educativos, visualiza que se requiere del aporte agregado de estos para alcanzar dichas metas y, por ende, releva la idea que la rendición de cuentas es un proceso que debieran realizar los tres niveles del sistema, no únicamente el escolar. Asimismo, se identifican vasos comunicantes entre las responsabilidades de los tres niveles, lo que da cuenta de la existencia de responsabilidades que son compartidas entre estos.

Referencias

- Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD. (2000). *Accountability in Latin American New Public Management*. Caracas: CLAD. <https://clad.org/wp-content/uploads/2020/07/Una-Nueva-Gestion-Publica-para-America-Latina.pdf>
- Darling- Hammond, L. & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in Big City School Systems*. [Digital version] Urban Diversity Series. N° 102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334339.pdf>
- De la Vega, L. (2024). Límites de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena: un estudio de caso. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 85, 195-230. <https://revista.clad.org/ryd/article/view/evaluacion-SAC-educacion-chilena>
- Flórez Petour, M.T., Rozas Assael, T. (2020). Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21, 157–182. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- Hevia, F y Vergara, S. (2019). *¿Accountability Educativo o Accountability Social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias*. Medición Independiente de Aprendizajes y Accountability Research Center. <https://accountabilityresearch.org/publication/accountability-educativo-o-accountability-social-en-educacion-semejanzas-tensiones-y-diferencias/>
- Leiva-Guerrero, M. y Pasqual, M. (2023). *Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina*. Altazor.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto Fondef IDEA I+ D ID22110009 “Una nueva rendición de cuentas para la Nueva Educación Pública. Propiciando La Responsabilización Compartida Para La Mejora Educativa”



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Línea temática: Currículum y desarrollo profesional

Formación del equipo directivo y su impacto en el liderazgo educativo: un estudio sobre su autopercepción

Domper Buil, Elena*;

Falcón Linares, Carolina **;

Rodríguez Martínez, Ana***

*Universidad de Zaragoza(España);

**Universidad de Zaragoza (España);

***Universidad de Zaragoza (España);

edomper@unizar.es

Palabras clave

Liderazgo educativo, Equipo directivo, Formación docente, Competencias transversales

Introducción

En la educación contemporánea, una preocupación primordial gira en torno a dotar a los estudiantes con las competencias necesarias para enfrentar las complejidades de la sociedad moderna. Esta tarea es desafiante debido a la naturaleza dinámica de nuestro mundo, caracterizado por cambios constantes en el mercado laboral, transformaciones demográficas, economías globalizadas y patrones migratorios (OCDE, 2018a). Ante esto, los educadores deben validar y mejorar continuamente sus competencias para formar estudiantes capaces de adaptarse socialmente (OCDE, 2005).

El desarrollo de competencias en los equipos directivos escolares ha cobrado relevancia en la literatura educativa, especialmente en relación con su formación previa y la autopercepción de sus habilidades para ejercer funciones de liderazgo. Estudios previos han demostrado que la formación en estas competencias favorece la eficacia en la gestión escolar y el liderazgo pedagógico (Crawford y Cowie, 2012; Giraldo-García y Orozco, 2023). Sin embargo, en muchos contextos educativos, la formación en competencias transversales sigue siendo una asignatura pendiente, dejando a los directivos la responsabilidad de desarrollar estas capacidades a partir de la experiencia profesional y la práctica cotidiana (Pont, 2020).

Este estudio tiene como objetivos:

- Explorar la relación entre el desarrollo competencial autopercebido y la formación en competencias transversales.
- Identificar necesidades formativas para potenciar dichas competencias en líderes educativos.

Metodología

El estudio es exploratorio, cuantitativo, a partir de datos de autoinforme recogidos con un cuestionario. La muestra está compuesta por 333 docentes de centros educativos españoles de educación infantil y primaria que desempeñan funciones en equipos directivos. La recolección de datos se realiza entre junio y septiembre de 2022, mediante la distribución de un cuestionario en línea.

El cuestionario utilizado fue adaptado del instrumento de Aguado et al. (2017). Se realiza una validación interjueces de las dimensiones e ítems que conforman el instrumento y con los informes de los jueces se rediseña el instrumento y se recogen los datos. Posteriormente se

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

analizan las propiedades psicométricas obteniendo valores adecuados de fiabilidad ($\omega = 0.962$; $\alpha = 0.960$). El cuestionario final consta de tres partes: 1) datos sociodemográficos, 2) subescalas de competencias transversales y 3) ítems sobre formación recibida y percepciones sobre su importancia. Para el análisis de datos se utilizan pruebas de contraste como t-Student y ANOVA, así como tablas cruzadas con el estadístico de independencia chi-cuadrado para evaluar la relación entre variables.

Resultados

En relación con la formación previa en competencias transversales durante su carrera profesional, los datos indican que, de 333 participantes, solo 143 (42,9%) han recibido dicha formación. Entre los que recibieron formación, el 86% (N=123) recibió formación previa en liderazgo y trabajo en equipo, mientras que el 65,7% (N=94) se formó en gestión de conflictos y resolución de problemas. Además, el 51,75% (N=74) realizó formación centrada en gestión socioemocional, y casi la mitad, precisamente el 48,95% (N=70), participó en formaciones de comunicación y asertividad. Cabe destacar que un 23,07% (N=33) declaró haber recibido formación en iniciativa y emprendimiento así como en toma de decisiones. Por último, un 18,18% (N=26) recibió formación específica aprendizaje y gestión de conocimientos.

En el contexto de la formación previa, se encuentran diferencias significativas en el nivel autopercebido de desarrollo de las competencias transversales en función de haber recibido formación previa o no. Estas diferencias se hacen evidentes en las competencias relacionadas con la relación profesional efectiva y en las competencias para la gestión. En las competencias relacionadas con la regulación emocional y en la competencia para la comunicación, no se observan diferencias significativas entre las medias de ambos grupos. Esta distinción se manifiesta también si comparamos el tipo de formación recibida y la autopercepción en las cuatro competencias, concretamente, quienes han recibido formación en liderazgo muestran mayor autopercepción en la competencia para la relación profesional efectiva que los que afirman no haber recibido ($t=3.312$; $gl=331$; $p<0.001$). Contrario a las expectativas iniciales, las pruebas realizadas no muestran una relación significativa entre haber recibido formación en competencias comunicativas y el nivel de desarrollo de dicha competencia en los participantes. En relación con las perspectivas de los directores sobre la importancia de la formación en competencias transversales para cumplir con su función y su experiencia previa en este tipo de formación, los resultados evidencian unas asociaciones significativas, en concreto, una mayor percepción de la importancia de la formación se asocia consistentemente con haber recibido formación previa. La prueba de chi-cuadrado de independencia de dos vías indica que esta relación es estadísticamente significativa ($\chi^2(2, N=333) = 50.053$; $p < .001$), con un tamaño del efecto moderado-alto (V de Cramer = 0.388). En términos descriptivos, el 81,8% (N=117) de quienes han recibido formación en competencias transversales considera imprescindible dicha formación, mientras que el 16,8% (N=24) la califica como importante y solo el 1,4% (N=2) la percibe como poco relevante. Por el contrario, entre quienes afirman no haber recibido formación previa en competencias transversales, hasta un 17,9% (N=34) considera poco relevante formarse en estos temas, el 36,8% (N=70) la considera importante y el 45,3% (N=86) la considera imprescindible, a pesar de no haberse formado en ello. Estos resultados sugieren que la formación previa en competencias transversales está asociada con una mayor percepción de su importancia, aunque una proporción significativa de quienes no han recibido formación también reconoce su relevancia.

Discusión

En primer lugar, el estudio explora el impacto de la formación previa en la autopercepción de las competencias transversales entre los líderes educativos. Los resultados indican una diferencia significativa en la autopercepción entre los participantes que han recibido formación previa en competencias transversales específicas y los que no. En concreto, los participantes que recibieron formación en competencias específicas de liderazgo se percibieron a sí mismos como más competentes en las competencias para la relación profesional efectiva en comparación con sus homólogos.

Seguidamente, los docentes que forman parte de un equipo directivo declaran la importancia de la formación previa para adquirir competencias transversales, aunque no la hayan recibido. Los resultados de varios estudios han demostrado los beneficios de que los directores participen en programas de formación porque mejoran las percepciones de autoeficacia y apoyan su desarrollo profesional, el aprendizaje individual autodirigido, la participación en la autorreflexión y el intercambio de perspectivas (Cheng y Szeto, 2016; Crawford y Cowie, 2012; Giraldo-García y Orozco, 2023). Este hallazgo subraya la importancia de las iniciativas de formación y desarrollo profesional específicas, para mejorar las competencias de los líderes educativos. Invertir en programas de formación centrados en competencias clave puede contribuir a crear un equipo directivo más eficaz y capaz en el ámbito educativo. Además, los resultados sugieren que existe una percepción de importancia de la formación en competencias transversales entre los miembros del equipo directivo, independientemente de si han recibido formación previa. Esto pone de relieve la disposición positiva de los líderes educativos a participar en actividades de desarrollo profesional destinadas a mejorar sus habilidades y capacidades. Al abordar estas áreas, los líderes educativos pueden cumplir mejor sus funciones de promover el éxito de los estudiantes, fomentar una cultura colaborativa e impulsar la eficacia organizacional.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio ponen de relieve una correlación significativa entre la creencia sobre la importancia de la formación en competencias transversales y sus experiencias de formación recibida. Esto sugiere que los líderes educativos reconocen el valor y la necesidad de perfeccionar las competencias transversales para cumplir eficazmente sus funciones. Cabe destacar que una gran mayoría de los que habían recibido algún tipo de formación en competencias transversales las consideran esencial para su desarrollo profesional. Por el contrario, una proporción notable de directores de escuela que no habían recibido formación previa en competencias transversales también reconocen la importancia de dicha formación, lo que indica una brecha entre la importancia percibida y las experiencias de formación reales.

La adquisición de competencias transversales se considera a menudo como algo que ocurre en la progresión ordinaria de los acontecimientos y que tiene el potencial de generar conocimiento de acuerdo con las obligaciones del rol (Tang, 2018; Telha, et al., 2016). Sin embargo, a lo largo del estudio se ha subrayado la importancia de la formación explícita e intencionada en competencias transversales para ejercer en un equipo directivo. Nuestros resultados se alinean con los estudios que valoran positivamente la formación para construir una identidad profesional exitosa en el liderazgo escolar, ampliar las perspectivas y consolidar la confianza en sí mismos (Seidle, et al., 2016). Estos hallazgos subrayan la urgencia de realizar intervenciones específicas e iniciativas de desarrollo profesional destinadas a dotar a los líderes educativos de las competencias interpersonales necesarias para afrontar eficazmente los desafíos multifacéticos de sus funciones. Además, destacan la necesidad de que las instituciones



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

educativas y los responsables de las políticas prioricen e inviertan en programas de formación integrales que aborden las demandas cambiantes del liderazgo en la educación. En resumen, la evidencia presentada hasta ahora respalda la idea de que, para abordar los desafíos de la sociedad del siglo XXI y la globalización, la formación en competencias transversales de los equipos directivos es crucial y ya ha comenzado a evolucionar, no solo porque influye en la mejora de su trabajo, sino también porque puede afectar la calidad de su enseñanza, el rendimiento de los estudiantes y el clima escolar.

Referencias

- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Cheng, A. Y., y Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and teacher education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Crawford, M., y Cowie, M. (2012). Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting experience and challenging assumptions. *Educational management administration & leadership*, 40(2), 175-187. <https://doi.org/10.1177/1741143211427978>
- Giraldo-García, R. J., y Orozco, L. E. (2023). New School Principals' Training Experiences and Transition to Leadership Roles in Urban Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(4), 670-692. <https://doi.org/10.1177/19427751221127052>
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OCDE Publishing.
- OCDE (2018a). Políticas docentes eficaces: perspectivas de PISA. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- 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>
- Seidle, B., Fernandez, S., y Perry, J. L. (2016). Do leadership training and development make a difference in the public sector? A panel study. *Public Administration Review*, 76(4), 603–613. <https://doi.org/10.1111/puar.12531>
- Tang, K. N. (2018). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/229129>
- Telha, A., Rodrigues, A., Páscoa, C., y Tribolet, J. (2016). The competency architecture as error limiting element and efficiency enhancer in business processes. *Procedia Computer Science*, 100, 658-664. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.208>



Análise da medida de Acolhimento Residencial enquanto resposta da Política de Proteção de Crianças e Jovens em Risco: A Educação

Favinha, Marília*;
Chambel, Cláudia**

*Universidade de Évora (Portugal);
** Universidade de Évora (Portugal)

mfavinha@uevora.pt

Palavras-chave: Crianças e jovens em risco; Acolhimento Residencial; Políticas Educativas e Sociais; Percurso Académico

Introdução

A política de proteção de crianças e jovens em risco visa assegurar o bem-estar e o desenvolvimento integral de menores em situação de vulnerabilidade. De natureza multidimensional, abrange todas as esferas da vida, incluindo o direito à educação e formação. Em Portugal, a atual conjuntura evidencia uma interseção crítica entre proteção social e educação.

A proteção de crianças e jovens em risco tem sido uma prioridade global, alicerçada em diretrizes como a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989), que garante um ambiente seguro para o desenvolvimento integral (UNICEF, 2019). A evolução destas políticas seguiu caminhos diversos: no Reino Unido, a criação da National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC, 1889/2024) foi um marco; nos Estados Unidos, a fundação da International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) em 1977 reforçou as medidas protetivas (Donnelly, 2007); na Europa, a *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças* (1996) complementou os princípios da ONU (Bruning & Doek, 2021).

A nível europeu, a política de proteção infantil foi reforçada por iniciativas da União Europeia, como a Recomendação da Comissão Europeia (2013), que destaca a educação e o acolhimento residencial (AR) como estratégias para romper ciclos de pobreza e exclusão social. Em Portugal, tal como noutros países do sul da Europa, persistem desafios estruturais na implementação de um sistema de acolhimento eficaz, associados ao desenvolvimento tardio do Estado-providência (Castro et al., 2023).

Em Portugal, a política de proteção infantil ganhou destaque com a aprovação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), que define as medidas aplicáveis a menores em risco (Assembleia da República, 1999).

O AR deve proporcionar um ambiente seguro quando a permanência na família é inviável. Contudo, a institucionalização levanta questões sobre os impactos no desenvolvimento

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

emocional, social e educacional das crianças e jovens (Castro et al., 2023). Bronfenbrenner et al. (1986) sublinham que o desenvolvimento ocorre num contexto ecológico complexo, e a separação do ambiente familiar pode dificultar a construção da identidade e a integração social. A literatura aponta que jovens em AR apresentam maiores dificuldades escolares, taxas elevadas de abandono e desempenho inferior face aos que permanecem em contextos familiares estruturados (Del Valle et al., 2012). A educação, enquanto pilar da proteção infantil, deve assegurar não só o acesso à escola, mas também o apoio necessário à construção de competências para a vida adulta.

Esta estudo AR, em Portugal, e a sua relação com os percursos educativos de crianças e jovens acolhidos. Avalia-se a eficácia das políticas públicas de promoção, proteção e da inclusão educacional e social. Para tal, foram analisadas fontes documentais, legislação e realizada uma entrevista semiestruturada a um Coordenador Técnico de uma Casa de Acolhimento Residencial, com o objetivo de aprofundar os desafios e progressos na implementação da política de proteção de crianças e jovens em risco.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos para analisar o impacto do AR nos percursos educativos de crianças e jovens em risco. A triangulação de fontes e técnicas permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios e oportunidades desta medida de proteção.

A investigação seguiu três eixos metodológicos: (1) revisão documental e legislativa, (2) análise de dados estatísticos e (3) uma entrevista semiestruturada a um coordenador técnico de uma casa de acolhimento. Foram analisados relatórios de organismos internacionais (OCDE, ONU, UNICEF), dados da Direção-Geral da Educação (DGE) e do Instituto da Segurança Social (ISS), legislação nacional e internacional, e documentos do 1.º Encontro do Conselho Nacional Consultivo de Crianças e Jovens Acolhidos (23 de novembro de 2024). A análise documental permitiu mapear a evolução das políticas de AR e sua articulação com a educação.

Os dados quantitativos, provenientes do *CASA 2023 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento*, estatísticas da DGE e outras fontes oficiais, permitiram avaliar indicadores como escolarização, insucesso, abandono escolar, apoio psicopedagógico, tempo de permanência no AR e transição para a vida adulta (ensino superior e inserção profissional). Identificaram-se padrões recorrentes que ajudam a compreender os principais desafios vividos pelos jovens acolhidos.

A entrevista focou-se na articulação entre proteção e educação, eficácia das medidas de apoio à aprendizagem, estratégias de transição para a autonomia e o impacto das políticas públicas no quotidiano das Casas de Acolhimento R. As respostas recolhidas, fundamentadas na experiência profissional do entrevistado, permitiu contextualizar os dados e enriquecer a análise.

Apesar das limitações — como o acesso restrito a alguns dados estatísticos e a realização de apenas uma entrevista —, o estudo oferece uma visão crítica e multifacetada sobre a implementação do AR, evidenciando tanto fragilidades como potencialidades da política de proteção no contexto educativo.

Resultados

A análise dos dados revela que, em 2023, 89,3% das medidas de proteção em Portugal ocorreram em contexto de AR, evidenciando a centralidade desta resposta na política de proteção à infância e juventude (Instituto da Segurança Social [ISS], 2024). Contudo, os indicadores educacionais demonstram fragilidades na inclusão e no sucesso escolar: apenas 24% dos jovens em AR frequentam o ensino secundário regular, 57% têm histórico de insucesso e 33% necessitam de planos educativos individuais (ISS, 2024). A entrevista com o Coordenador Técnico de uma Casa de Acolhimento Residencial confirma estes desafios. Destaca-se a fraca articulação entre as equipas técnicas das Casas e as escolas, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas. A ausência de planos individualizados de acompanhamento académico contribui para a manutenção do insucesso escolar, especialmente entre jovens com lacunas significativas à chegada ao AR. Outro problema crítico é o acesso limitado a apoio psicopedagógico: embora 70% dos jovens necessitem deste recurso, apenas 45% o recebem de forma regular, revelando um desfazamento entre necessidades e respostas disponíveis. A transição para a vida adulta surge igualmente como um desafio estruturante. Apenas 18% dos jovens que saem do AR conseguem manter um percurso académico estável ou integrar-se no mercado de trabalho nos dois anos seguintes. A ausência de programas de capacitação e apoio à autonomia agrava o risco de exclusão social. Estes resultados reforçam a urgência de reformas estruturais no AR, com foco na articulação entre proteção e educação, reforço dos apoios psicopedagógicos e implementação de programas eficazes de transição para a vida adulta.

Conclusão

O estudo evidencia a necessidade de maior alinhamento entre as políticas públicas e a realidade operacional das casas de acolhimento residencial (AR). Gaviria (2022) defende que a educação deve ser entendida como um direito antecipatório da autonomia, reforçando a importância de programas educativos eficazes no contexto do AR.

Apesar de um quadro legal estruturado, persistem desafios na implementação das políticas: elevados índices de insucesso escolar, carência de recursos especializados e fraca articulação entre entidades de proteção e instituições de ensino comprometem a eficácia das medidas (Del Valle et al., 2012). A ausência de acompanhamento educativo e emocional adequado perpetua ciclos de exclusão social e dificulta a transição para a vida adulta.

Recomenda-se o reforço do financiamento das casas de acolhimento, com contratação de profissionais especializados em psicologia e apoio pedagógico. É urgente implementar programas de transição para a autonomia, que promovam o acesso à formação e ao emprego.

O coordenador técnico entrevistado sublinha a importância de uma colaboração mais eficaz entre o sistema educativo e o AR, permitindo adaptações curriculares ajustadas às necessidades dos jovens acolhidos.

Adicionalmente, as políticas devem ser monitorizadas e avaliadas de forma contínua. A definição de indicadores específicos permitirá aferir o impacto das intervenções, otimizar recursos e antecipar falhas do sistema.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

A participação ativa dos jovens deve ser central no desenho e aplicação das políticas que lhes dizem respeito. Como destacam Ferreira e Cosme (2021), envolver os jovens nos processos de decisão fortalece a sua autonomia e sentido de pertença. Fóruns consultivos, programas de mentoria e capacitação podem promover o protagonismo juvenil e uma verdadeira autodeterminação.

Assim, a melhoria do AR exige uma abordagem integrada, que articule legislação, formação profissional, reforço de recursos e avaliação sistemática das práticas. Só um compromisso político e institucional coeso poderá garantir trajetos de vida mais promissores para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Referências

- Assembleia da República (1999). *Lei n.º 147/99, de 1 de setembro: Lei de proteção de crianças e jovens em perigo*. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 204. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/147-1999-425038>
- Bruning, L. & Doek, J. (2021). *Children's rights in international and European law: Between continuity and change*. Springer.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1986). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993–1028). Wiley.
- Castro, S. L.; Rodrigues, M. & Costa, N. (2023). *Acolhimento residencial em Portugal: Práticas, desafios e oportunidades*. Almedina.
- Comissão Europeia (2013). *Investir nas crianças: quebrar o ciclo de desvantagem*. Recomendação da Comissão 2013/112/EU. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32013H0112>
- Del Valle, J. F.; Bravo, A. & López, M. (2012). *Children in out-of-home care: Education and social inclusion in Spain*. *International Journal of Child and Family Welfare*, 13(1–2), 12–24.
- Donnelly, A. C. (2007). *Child protection and welfare: International perspectives*. Oxford University Press.
- Ferreira, M. M. & Cosme, A. (2021). *Participação de crianças e jovens acolhidos: Caminhos para a autonomia e inclusão social*. Universidade do Minho.
- Gaviria, A. M. (2022). *Educación y autonomía: Derechos en construcción*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(2), 45–62. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5281>
- Instituto da Segurança Social (2024). *CASA 2023 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt>
- National Society for the Prevention of Cruelty to Children (2024). *Our history*. <https://www.nspcc.org.uk>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
<https://www.unicef.org/child-rights-convention>

UNICEF (2019). *For every child, every right: The Convention on the Rights of the Child at a crossroads*. <https://www.unicef.org>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

PLANO 21/23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens - A resposta do sistema educativo português - O Caso do Agrupamento de Escolas do Bonfim em Portalegre

Favinha, Marília*;

Lourenço, Ana **

*Universidade de Évora (Portugal);

** Universidade de Évora (Portugal)

mfavinha@uevora.pt

Palavras-chave: Escola; Pandemia Covid-19; Plano 21/23; Recuperação de Aprendizagens.

Introdução

Este artigo foi desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e Políticas Educativas na Universidade de Évora defendida em Dezembro de 2024.

Assim que se teve conhecimento da pandemia, estimou-se que as medidas de isolamento social impostas, incluindo o encerramento das escolas, provocariam uma interrupção na educação escolar durante algum tempo e que, na ausência de um planeamento cuidadoso e eficaz para salvaguardar as oportunidades de aprendizagem, essa descontinuidade resultaria em perdas significativas na aprendizagem dos alunos (Reimers & Schleicher, 2020). Deste modo, tornou-se necessário desenvolver estratégias e planos de ensino de emergência para garantir a continuidade das atividades educativas, como o ensino à distância e apresentar um conjunto de medidas fundamentadas em políticas educativas para combater as desigualdades causadas pelas diversas interrupções e promover o sucesso escolar, reforçando a autonomia das escolas e implementando estratégias educativas diferenciadas.

«Com vista à recuperação das aprendizagens e procurando garantir que ninguém fica para trás,...» devido aos impactos causados pela pandemia de COVID-19, foi aprovado o Plano 21/23 Escola+, por meio da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, datada de 7 de julho. O Plano destinado aos alunos dos ensinos básico e secundário centrou-se em três eixos principais (ensinar e aprender, apoiar as comunidades educativas e conhecer e avaliar), desdobrando-se em áreas de atuação correspondentes a domínios prioritários e em ações específicas, que constituíram o conjunto de medidas propostas às comunidades educativas e os recursos disponibilizados. A ação do Plano concentrou-se na melhoria das aprendizagens, orientadas para o desenvolvimento das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais e a supervisão e avaliação da sua eficácia e eficiência baseada num modelo de monitorização centrado no apoio e acompanhamento do trabalho das Escolas; além de estudos e relatórios de supervisão e impacto das medidas realizados a médio e longo prazo.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Neste sentido, a justificação desta investigação prendeu-se com a importância de supervisionar a eficácia e eficiência das medidas adotadas no âmbito do Plano e compreender como o mesmo foi implementado no Agrupamento de Escolas do Bonfim, pretendendo-se nesta comunicação apresentar os resultados obtidos e divulgar as principais conclusões.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, partiu-se da questão de investigação *“Como é que o Agrupamento de Escolas do Bonfim em Portalegre implementou o Plano para a Recuperação de Aprendizagens em défice devido à pandemia de Covid-19?”* e os objetivos a atingir foram: conhecer a aplicação do Plano no Agrupamento e a organização da sua implementação; compreender as formas de monitorização e regulação utilizadas; inferir o cumprimento da sua implementação e aplicação; analisar os resultados atingidos; e identificar fraquezas e oportunidades encontradas pelos intervenientes inquiridos; tendo sido delineados os objetivos e instrumento da recolha de dados a utilizar e sintetizado o processo de investigação com a construção do plano composto por sete etapas: problematização, conceptualização, revisão da literatura, elaboração e validação do instrumento, aplicação, análise e discussão dos resultados e conclusões.

A estratégia de investigação utilizada centrou-se na construção de um questionário utilizando a escala de Likert, devidamente validado e na sua divulgação junto dos docentes, após autorização e observando o consentimento *online*, apresentando o âmbito e os objetivos do estudo e salvaguardando a confidencialidade e anonimato do mesmo. Os dados obtidos neste estudo exploratório de natureza descritiva e interpretativa que aqui se apresentam foram analisados utilizando como técnicas a estatística simples e a análise inferencial.

O questionário é constituído por trinta e sete perguntas organizadas em dezassete blocos, em que os inquiridos mostrariam o seu nível de concordância e três questões finais de seleção relativas a ações específicas do Plano. A saber: Implementação do Plano 21/23 Escola+; Envolvimento dos Docentes, Alunos, Pais/Encarregados de Educação e Comunidade Escolar; Recursos; Comunicação e Transparência; Flexibilidade e Adaptação; Apoio Externo e Parcerias; Gestão e Coordenação; Colaboração e Troca de Experiências; Integração de Tecnologia na Aprendizagem; Impacto nas Aprendizagens; Acessibilidade e Inclusão; Impacto Socioemocional; Monitorização e Avaliação; Satisfação Geral; e Ações específicas implementadas.

O locus da investigação foi o Agrupamento de Escolas do Bonfim em Portalegre, um agrupamento com uma média de 1600 alunos e 193 docentes e que abrange todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. Quanto aos sujeitos da investigação, num universo de 193 docentes, foram obtidas 52 respostas, o que corresponde a 26,94%. Verificou-se que a amostra era predominantemente feminina, comprovando uma maior presença de mulheres na profissão docente; a maioria dos participantes está na faixa etária dos 40 a 59 anos, sugerindo que o corpo docente é maioritariamente composto por profissionais com mais experiência; os dados ao nível das habilitações académicas, mostram que a mesma é sólida; e no que concerne ao vínculo profissional, a maior parte dos inquiridos pertence ao quadro de Agrupamento de Escolas, o que sugere uma estabilidade no corpo docente. Ainda no âmbito do perfil profissional e relativamente ao grupo de recrutamento, verificou-se diversidade nas respostas, sendo a Educação Especial um dos grupos de recrutamento mais representados. Contudo, em algumas áreas disciplinares e níveis de ensino, como por exemplo o pré-escolar, não foram obtidas



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

respostas, o que pode indicar alguma sub-representação neste inquérito. Em relação ao tempo de serviço, a maioria dos inquiridos tem mais de vinte anos, o que sugere grande experiência, mas poderá também ser um fator crítico para a implementação de estratégias inovadoras. Quanto ao tempo de serviço no Agrupamento, verificou-se heterogeneidade, demonstrando um misto de experiência e novas abordagens.

Resultados

As áreas em que os resultados obtidos foram considerados de modo bastante positivo pelos inquiridos foram as que concernem às questões colocadas no âmbito dos Blocos: Implementação do Plano - 94.2% vê-a de forma positiva e a eficácia das ações é reconhecida por 82.7%; Recursos - 71.2% reconhece que a escola dispõe de recursos adequados; Comunicação e transparência - 73% vê-as como positivas; Flexibilidade e adaptação - 84.6% concorda que a escola demonstra flexibilidade na adaptação das ações; Gestão e Coordenação - 82.7% considera que a gestão e coordenação das atividades têm sido eficientes e 80.8% aponta uma boa colaboração da equipa pedagógica; Integração de tecnologia na aprendizagem - 84.6% considera-a eficaz; Acessibilidade e Inclusão - 80.7% dos inquiridos reconhece esforços na promoção da inclusão; e Satisfação Geral - 80.8% considera-a satisfatória e 63.8% reconhece que as ações do Plano têm tido um impacto positivo no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos.

Embora com resultados positivos, da análise dos dados obtidos nos diferentes blocos, verifica-se que, segundo os inquiridos, há margem para melhorias no que à implementação do Plano diz respeito. A saber: Envolvimento dos docentes - 86.6% reconhece o seu papel ativo, mas 42.3% mostra insatisfação quanto à formação recebida e apenas 1.9% considera a formação plenamente adequada; Envolvimento dos alunos - 65.4% reconhece algum nível de envolvimento, mas 34.6% manifesta discordância; Envolvimento dos pais/EE - 61.5% considera que a comunicação entre a escola e os EE tem sido eficaz, mas 38.5% dos inquiridos discorda; Envolvimento da comunidade escolar - 53.8% reconhece esforços por parte da escola na comunicação com a comunidade local, mas 46.2% dos inquiridos discorda da eficácia; Colaboração e troca de experiências - 42,3% reconhece alguma participação da escola em iniciativas de colaboração com outras instituições, mas 36.8% considera que a escola poderia fazer mais neste campo e 40.4% que os benefícios não são evidentes; Impacto nas aprendizagens - 67.3% vê melhorias no desempenho académico dos alunos, mas 34.6% não as reconhece e 38.4% dos inquiridos não nota um aumento significativo na confiança e autonomia dos alunos; Impacto socioemocional - 69.2% considera a abordagem adequada às necessidades socioemocionais dos alunos, mas 25% expressa dúvidas sobre a sua eficácia, com 40.3% a discordar que houve melhorias significativas.

As áreas em que os resultados obtidos foram menos positivos são Apoio externo e parcerias - 48.1% sente que o apoio da tutela tem sido insuficiente e apenas 9.6% considera as parcerias plenamente eficazes; e Monitorização e Avaliação - 50% considera que a escola tem feito uma monitorização regular das ações do Plano, mas 30.7% discorda; 46.2% considera que a avaliação é clara e objetiva, mas 30.8% discorda.

Quanto às ações específicas implementadas no âmbito do Eixo 1, Ensinar e Aprender, destacam-se claramente três ações: Escola a Ler, A Voz dos alunos e Orçamento Participativo. Relativamente à implementação de ações específicas do Eixo 2, Apoiar as Comunidades



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Educativas, as ações mais referidas foram a Formação para Pessoal Docente e a Escola Digital. E no que concerne às ações específicas implementadas no âmbito do Eixo 3, Conhecer e Avaliar, a que mais se destacou foi a Monitorização.

Conclusão

Face aos dados, poder-se-á dizer que o Plano foi amplamente bem-recebido e reconhecido como eficaz na sua implementação, especialmente no que toca ao corpo docente e ao compromisso da escola e que os inquiridos apreciam positivamente a sua implementação, com destaque para a flexibilidade, transparência e colaboração. No entanto, há áreas que precisam de atenção, como a formação dos docentes, o envolvimento dos alunos e a participação ativa dos pais e da comunidade escolar, a gestão de recursos, a comunicação com a comunidade escolar e o apoio externo. Melhorar estes aspetos poderá aumentar a eficácia e o impacto do Plano, garantindo uma recuperação de aprendizagens mais equitativa e eficiente e investir em estratégias de comunicação mais eficazes e no reforço da formação poderá ser essencial para alcançar uma implementação mais consistente e com impacto uniforme na comunidade educativa, devendo a escola continuar a avaliar e ajustar as suas estratégias para garantir que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz e inclusiva.

Para concluir, considero ainda ser importante referir que os dados obtidos e aqui divulgados corroboram os dados gerais apresentados nos estudos desenvolvidos pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e os disponibilizados pela Direção Geral e Ministério da Educação, constatando-se perceções predominantemente positivas sobre a implementação do Plano, mas também identificando áreas claras para melhorias, como a formação de docentes, envolvimento de alunos e pais e a comunicação, verificando-se a necessidade mútua de reforçar os recursos e o apoio, além de intensificar a colaboração com a comunidade escolar e outras instituições.

Referências

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Escola+ 21/23: Plano de Recuperação das Aprendizagens*. <https://escolamais.dge.mec.pt/>

Ministério da Educação (Portugal). (2021). *Plano 21/23 Escola+: Medidas de Recuperação das Aprendizagens*.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/framework-guide-education-response-covid19-pandemic.pdf>

Legislação consultada

Portugal. Ministério da Educação. (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª série, N.º 137. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115652308>

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Portugal. Ministério da Educação. (2018). Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, 2.ª série, N.º 167. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8476-a-2018-116025640>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Caso de estudio en España. Un enfoque colaborativo y de justicia social para el éxito escolar

Sandra Fernández-Núñez *

Julián López-Yáñez *

* Universidad de Sevilla, España

Email de contacto: Sandra Fernández
(sfernu@gmail.com)

Palabras clave

Liderazgo, inclusión, justicia social, comunidad comprometida, agencia colectiva

Introducción

La presente propuesta basada en un caso de estudio sobre un centro educativo de secundaria, tiene como objetivo destacar la relación que se ha identificado en este instituto entre el éxito educativo y el liderazgo del equipo directivo comprometido con la comunidad. Este caso se enmarca en el Proyecto Internacional de Dirección Escolar de Éxito (ISSPP), que tiene un recorrido de más de 20 años investigando sobre el liderazgo educativo y su relación con el logro de buenos resultados académicos, además de la promoción del bienestar del alumnado (Abrahamsen et al., 2024).

Este es un centro con una trayectoria de éxito según las opiniones de varios agentes de su entorno educativo. Está ubicado en un municipio del suroeste de la Comunidad de Madrid, cuenta con casi 50 años de historia, siendo el primer instituto de Leganés. Ofrece estudios del nivel de ESO y Bachillerato, además de un ciclo formativo de grado superior. Se caracteriza por no haberse adscrito al programa de educación bilingüe impulsado desde el Departamento de Educación, el cual puede ser un factor excluyente para aquellos alumnos que no cuentan con medios de soporte para poder estudiar algunas materias en inglés. También es conocido por tener un programa de bachillerato para adultos y por ser un centro de escolarización preferente, desde 2006, para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (TGD). De esta manera su equipo directivo ha querido dar respuesta a las necesidades sociales emergentes en un entorno de creciente diversidad (González González, 2014).

Compartimos el marco teórico de ISSPP, en el cual se enfatiza la importancia del contexto desde una visión sistémica, utilizando la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Sadownik, 2023) y la teoría de la complejidad aplicada al liderazgo de los procesos educativos (Hawkins & James, 2018; Shaked & Schechter, 2017). Hemos añadido la perspectiva relacionada con la capacidad de ser sensible al contexto local y de proximidad, lo que conlleva desarrollar una “comprensión cognitiva y emocional de las necesidades del personal y los estudiantes individuales” (Day et al.,

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

2016, p.245). Esta capacidad de comprender las necesidades de la comunidad educativa está conectada con el liderazgo basado en valores arraigados en la equidad, el respeto por la diversidad y la justicia social (Lucena Rodríguez et al., 2021).

Este caso resulta de interés porque muestra un significado diferente asociado al éxito escolar, el cual está conectado con las necesidades sociales de inclusión y equidad, que además han adquirido mayor protagonismo desde hace unos años al promoverse desde las instituciones oficiales que regulan el sistema educativo español. Por otra parte, es un caso donde se muestra la relevancia de considerar a los estudiantes como partes interesadas y socios con voz y derecho a participar en las decisiones de su escuela, al mismo tiempo que aprenden a ser ciudadanos responsables y personas comprometidas con la mejora de su entorno (Simón et al., 2024).

Metodología.

Se ha realizado un análisis cualitativo utilizando el método de estudio de caso desde una perspectiva multinivel de análisis, utilizando los protocolos recientemente revisados de ISSPP. En 2022 estos protocolos fueron adaptados al contexto educativo español por el equipo de investigación sobre liderazgo de la facultad de educación de la Universidad de Sevilla. Los datos para el análisis se obtuvieron principalmente a través de entrevistas y cuestionarios. En concreto, este proceso de recogida de datos incluye: 4 entrevistas semiestructuradas con la directora, y entrevistas semiestructuradas con 25 docentes, 2 personas que representan a la Administración, y 1 persona del personal de servicio; por otra parte, un cuestionario al personal docente, obteniendo 31 respuestas del total de 67 miembros del personal docente (46%); y en tercer lugar, 3 entrevistas en grupo con estudiantes de la ESO, Bachillerato y Bachillerato de adultos, y 1 entrevista en grupo a familias. Hubo entre 8 y 10 participantes en cada uno de los grupos que se formaron. Para completar estos datos se desarrolló un trabajo de campo adicional que consistió en la observación no participante de diferentes eventos y reuniones de coordinación. También se han consultado los documentos del centro, informes, artículos y referencias en los medios de comunicación sobre el centro.

Resultados

El equipo de dirección está liderado por un perfil de directora poco habitual en los centros educativos de secundaria, juntos ejercen un liderazgo distribuido (Spillane & Ortiz, 2019). La directora del centro que está en su segundo mandato, cuenta con una larga trayectoria profesional (Sánchez-Moreno et al, 2021) centrada en el ámbito de los servicios sociales y de las intervenciones socio-comunitarias en beneficio del alumnado y su comunidad. Ella ha impulsado la creación de un programa educativo de formación profesional para la promoción de la igualdad de género, es el segundo instituto con este programa en toda la Comunidad de Madrid. Cualquier acción emprendida debe estar impulsada por tres valores principales: equidad, inclusión y respeto.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La directora busca activamente colaborar con varias organizaciones para ofrecer más recursos y oportunidades al alumnado. Se cuidan mucho desde dirección las relaciones con otras organizaciones de su entorno, que pueden ser tanto a nivel de Administración Pública como también entidades privadas y sin ánimo de lucro. Son proyectos que ayudan a fortalecer la unidad del grupo-clase a través de la colaboración. Esta apertura también se manifiesta a través de su política transparente de comunicación.

El equipo directivo junto con el departamento de orientación y el personal docente del programa de FP han diseñado un innovador plan de inclusión para el centro. El departamento de orientación es un agente clave (Hines et al., 2020) dentro del equipo ampliado de dirección, y proporciona las guías y asesoramiento necesario para promover la integración de los estudiantes con un perfil vulnerable. Los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad suelen ser aquellos que debido a su condición especial, ya sea por tener alguna discapacidad o sufrir un trastorno del espectro autista, o bien por su precaria situación socioeconómica, tienen dificultades para integrarse plenamente en la vida académica y social del centro. Se trata de un centro que cada vez recibe más estudiantes de incorporación tardía, que provienen de otros países, y para ese perfil de alumnado se ha diseñado un plan de acogida especial que intenta agilizar su integración en la vida escolar.

Se ha diseñado una estructura de participación del alumnado para que esté más implicado en la toma de decisiones, esté informado de los cambios y sobre todo, pueda formar parte de la solución cuando existen problemas de convivencia. Esto ha permitido que se mejore la capacidad de los estudiantes de autorregular su actitud y comportamiento, así como, de gestionar los conflictos dentro del grupo.

Discusión

Anteriores investigaciones dentro del proyecto ISSPP han mostrado que cuando un director se considera guardián y defensor de ciertos valores suele percibirse que su centro es de éxito (Abrahamsen et al., 2024). En esos casos los valores que defendían estaban relacionados con la equidad y la justicia social, y también tenían como prioridad el bienestar de su comunidad educativa (Kafa & Pashiardis, 2019). Esos valores se convierten en guía para diseñar e implementar cualquier estrategia, y parten de la experiencia profesional y personal de su directora. La investigación española dentro de la red ISSPP muestra que existe una fuerte conexión entre el éxito escolar y el compromiso profesional de los directores con su rol de liderazgo, así como con la comunidad escolar (Cruz-González et al., 2020).

Se han identificado varias prácticas y estrategias que han dado buenos resultados para que este centro pueda considerarse de éxito. El liderazgo de la directora se potencia porque ha formado un equipo de dirección muy cohesionado, que a su vez ejerce un liderazgo distribuido para impulsar un proceso educativo en el que todo estudiante pueda desarrollarse y mejorar sus aprendizajes en la medida de sus capacidades (Minor-Rogan & Jacobson, 2014). Se ha buscado



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

que haya una buena convivencia y un buen clima escolar, y para eso se ha diseñado un plan de inclusión, cuyo objetivo es construir una comunidad que se sienta segura y apoyada para fomentar la colaboración (Woods & Barnett, 2021) y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Existe una apertura hacia su entorno (Mincu et al., 2024) tanto a nivel de colaboración como por su nivel de transparencia en su política de comunicación.

El equipo directivo es el impulsor de una cultura de inclusión y equidad donde se concibe el éxito escolar como el avance personal de cada estudiante. Se acepta la rendición de cuentas externa al sistema, según los estándares comunes a todos los centros educativos en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, el equipo directivo entiende que su deber moral es ir más allá de esos estándares académicos y priorizar el bienestar de sus estudiantes (Abrahamsen et al., 2024).

Referencias

- Abrahamsen, H. N., Gunnulfsen, A.E., & Kleveland, H. (2024). The Importance of School Principals in Building Teacher and Student Well-Being and Promoting Academic and Social Learning: The Norwegian Case. Chapter 7 in *Studies in Educational Leadership* Vol. 28. Springer. Pp.145-166
- Cruz-González, C., Pérez Muñoz, M., Jesús, &, & Segovia, D. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384–405. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- González González, M. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85–106. www.rinace.net/riejs/
- Hawkins, M. & James, C. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(5), 729-748. <https://doi.org/10.1177/1741143217711192>
- Hines, E. M., Moore, J. L., Mayes, R. D., Harris, P. C., Vega, D., Robinson, D. V., Gray, C. N., & Jackson, C. E. (2020). Making Student Achievement a Priority: The Role of School Counselors in Turnaround Schools. *Urban Education*, 55(2), 216–237. <https://doi.org/10.1177/0042085916685761>
- Kafa, A., & Pashiardis, P. (2019). Exploring school principals' personal identities in Cyprus from a values perspective. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 886-902. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0102>
- Lucena Rodríguez, C., López, A., Domingo Segovia, J., & Cruz González, C. (2021). Alberto's life story: transforming a disadvantaged school by appreciating the child's voice. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3–4), 249–270. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1893286>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Mincu, M., Colman, A., Day, C., & Gu, Q. (2024). Lessons from Two Decades of Research about Successful School Leadership in England: A Humanistic Approach. *Education Sciences*, 14(2), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci14020187>
- Minor-Rogan, Y. y Jacobson, S. (2014). Her own words: turning around an underperforming school. En C. Day y D. Gurr (Ed.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 9-18). Londres: Routledge.
- Sadownik, A. R. (2023). Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration (pp. 83–95). https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. & Toussaint-Banville, M. (2021). Professional identity formation of female school principals: Gender and emotionality connections. *Management in Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/08920206211016454>
- Shaked, H. & Schechter, C. (2017). *Systems Thinking for School Leaders: Holistic Leadership for Excellence in Education*, Springer, Cham, Switzerland.
- Simón, P., Sadornil, M., Rico, A., Prólogos, T., Milleiro, I., & Vizmanos, A. (2024). Una educación que transforma Experiencias de Educación Transformadora para un mundo de agentes de cambio.
- Spillane, J. P., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicaciones cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169–181. <https://doi.org/10.14244/198271993070>
- Woods, P., & Barnett, B. (2021). What have we learned about social justice leadership in struggling and underserved schools and communities? In B. Barnett & P. Woods (Eds.), *Educational leadership for social justice and improving high-needs schools. Finding from 10 years of international collaboration* (pp. 59-282). IAP.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

A construção de lideranças inclusivas e inovadoras em Portugal: Análise de histórias de vida na relação interdepende líder-escola

Ferreira, Daniela¹

Trindade, Rui²

Bolívar, Antonio³

¹CIIE - Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (Portugal)

² CIIE - Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (Portugal)

³ Faculdade de Ciências da Educação,
Universidade de Granada (Espanha)

danielaferreira@fpce.up.pt

Palabras clave

Liderança escolar; desenvolvimento profissional; escolas inovadoras; escolas inclusivas; histórias de vida.

Introducción

A construção de uma escola democrática cumpre-se pela sua capacidade de atender aos seus públicos. Se é verdade que a investigação (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Pina, Cabral & Alves, 2015) tem demonstrado que não existe uma única escola que melhore sem a existência de uma liderança pedagógica. Os autores afirmam mesmo que estas se constituem como o segundo preditor de sucesso, sendo que o primeiro está relacionado com a ação do professor. Em 2011, a OCDE identificou a liderança pedagógica como peça-chave para a melhoria da eficiência e equidade nas escolas, publicando um programa de formação para líderes denominado *Improving School Leadership*. A análise dos vários quadros de referência internacionais para as lideranças escolares realizada pelos autores, e que sustentou esta investigação permitiu identificar um conjunto de dimensões-chave que devem caracterizar a ação das lideranças das escolas, nomeadamente: a definição de uma visão estratégica; o incremento das iniciativas de desenvolvimento profissional docente; os processos de gestão curricular e pedagógica; a monitorização da ação através dos processos de auto-avaliação e a relação com a comunidade.

São vários os autores concordantes com as dimensões-chave de uma liderança pedagógica. Por liderança pedagógica entendemos aquela que contribuiu para a construção de escolas mais inclusivas onde o sucesso de todos os alunos é projeto e identidade da própria escola. É uma escola em que os seus diferentes intervenientes estão constantemente a aprender e procuram a aprendizagem através de diferentes processos e iniciativas de desenvolvimento profissional.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Uma escola que procura a melhoria constante fundamentando as suas decisões em dados e evidências sobre o seu próprio contexto. E as escolas são as pessoas e nas escolas as lideranças de topo são peças-chave. É por isso que não podemos dissociar as histórias de vida das pessoas das histórias das instituições.

A título de exemplo, Campoe ampo (2017) apresentam cinco práticas profissionais-chave para a ação dos líderes pedagógicos:

1. Liderar a aprendizagem e o ensino;
2. Promover o desenvolvimento profissional próprio e dos demais;
3. Liderar para a melhoria, a inovação e a mudança;
4. Liderar na gestão da escola;
5. Implicar e trabalhar com a comunidade.

Como refere Bolívar (2019, Prefácio), a mudança de uma cultura escolar é desafiante, mas existem algumas práticas que podem ser transformadoras. Como o mesmo autor refere “construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal” são algumas destas dimensões. Leithwood, Day et al. (2006) identificam quatro Práticas de Liderança:

1. Definir uma direção (visão, expectativas, metas);
2. Desenvolvimento profissional;
3. Redesenhar a organização (cultura de colaboração);
4. Gerir os processos de ensino-aprendizagem.

A cultura de escola implica a participação ativa e efetiva de todos os seus intervenientes e é a partir deste pressuposto que Bolívar nos apresenta as Comunidades Profissionais de Aprendizagem. Estas são entendidas como escolas em que existe uma tomada de decisão coletiva, informada por evidências científicas e dados estatísticos, mas também pela experiência coletiva através do debate constante sobre as práticas eficazes e ineficazes (Bolívar, 2019). Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem o primeiro e último objetivo são as aprendizagens dos alunos e toda a ação se distribuiu de forma a cumprir este desiderato, e ao cumprir-se, cumpre-se enquanto escola democrática e inclusiva. As Comunidades Profissionais de Aprendizagem são espaços de aprendizagem constante, são ambientes em que todos aprendem em torno de um projeto e objetivo comum – o ser escolar.

Foi a partir destas dimensões e da proposta de Comunidades Profissionais de Aprendizagem que nasceu esta investigação. Uma investigação que procurou compreender as características, os eventos e as situações que contribuem para a construção de lideranças de topo capazes de pensar pedagógica e estrategicamente a sua organização de modo a responder aos desafios da atualidade. Pela singularidade do próprio objetivo, justificou-se a opção pela investigação narrativa assente na relação interdependente de líderes-instituições, o que justificou a escola da opção metodológica pelas histórias de vida. As instituições “são lugares de produção, circulação e coleta de histórias, na forma de relatos, que vão além das histórias identificadas como tais (pois os padrões culturais e as rotinas são eles próprios histórias)” (Bolívar-Botía, 2022, p. 199). Assim, metodologicamente assumiu-se a narrativa autobiográfica como método e como técnica de recolha de dados. Ancorada pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, esta investigação procurou compreender a realidade a partir dos significados que essa mesma realidade assumia para os sujeitos no seu contexto natural (Amado, 2014; Bolívar -Botía & Segovia, 2019; Morgado, 2012; Popkewitz, 1988).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Estudou-se as histórias de vida de dois diretores de dois agrupamentos de escola situações em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, de Portugal, bem como as dinâmicas das suas organizações através do papel que as suas lideranças intermédias assumem. Importa esclarecer que os dois líderes e as suas instituições foram selecionados quer pelo percurso da sua própria escola em termos de desenvolvimento e resultados académicos, bem como pela relação pré-existente com a investigadora principal. A existência de uma relação de confiança prévia constitui-se como um requisito para o sucesso da própria investigação. As entrevistas aos líderes foram estruturadas em três ciclos de entrevistas sucessivas semi-estruturadas, como proposto por Bolívar-Botía (2022):

- (i) primeira entrevista: exploração cronológica da carreira, transcrita e submetida a análise, presente no guião em anexo através das partes a infância, a formação – em Docência, a profissão, a instituição, a decisão – estar como Líder Intermédio; a formação – em Administração Escolar; a decisão – estar como Diretor; a atuação – a Liderança como Prática Pedagógica e a Relação com a Tutela.
- (ii) segunda entrevista: exploração de questões em branco ou aprofundamento de algumas categorias pouco exploradas na primeira entrevista, bem como reflexão generalizada sobre a experiência global da carreira, no caso – a decisão – estar como Diretor; a atuação – a Liderança como Prática Pedagógica e a Relação com a Tutela. Esta é posteriormente transcrita e submetida a análise;
- (iii) terceira entrevista: discussão sobre as entrevistas e reflexão sobre a análise realizada.

As entrevistas aos líderes foram estruturadas em três ciclos de entrevistas sucessivas semi-estruturadas, como proposto por Bolívar-Botía (2022). A análise destas entrevistas foi complementada por uma cronotopografia, ou seja, “os tempos e espaços que lhe configuram diacronicamente a identidade profissional” (Bolívar-Botía, 2022, p. 194). Este trabalho de análise permitiu-nos cruzar o desenvolvimento profissional com a mobilidade que caracteriza a profissionalidade docente, bem como as políticas educativas vigentes em cada momento e que provocam tensões na forma como cada profissional pensa a sua ação. Desta forma, cumpriu-se a necessidade da presença das três características propostas por Desmarais (2009-2010): a narrativa, a análise temporal da narrativa e a procura de sentido por parte do narrador e de outros atores envolvidos (Bolívar-Botía & Segovia, 2019). As entrevistas aos líderes pedagógicos foi complementada pela análise documental dos documentos de referência dos agrupamentos de escolas e pelas entrevistas em grupos de discussão focalizada com as lideranças intermédias. Por fim, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas a pessoas que ocupam cargos institucionais no Governo que interferem diretamente na ação dos Diretores Escolares. A análise e tratamento dos dados teve por base a análise de conteúdo (Vala, 1999).

Alinhada com os quadros de referência internacionais e os princípios subjacentes ao conceito de Comunidade Profissional de Aprendizagem, esta opção metodológica possibilita construir uma visão comum do objeto em estudo – construção de lideranças comprometidas com a construção de escolas mais inclusivas, mais desafiadoras e mais inovadoras.

A análise dos dados permitiu-nos identificar um conjunto de marcos que caracterizam a vida destes dois diretores que têm em comum liderarem escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cujo reconhecimento do valor da sua escola é possível identificar nos vários convites que têm recebido, por parte do Ministério da Educação de Portugal, para integrar projetos piloto de inovação ou de mentoria entre escolas. Ao analisar os dados das estatísticas das suas escolas é possível identificar os elevados números de sucesso e de sucesso pleno. As



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

histórias de vida revelaram a importância das experiências prévias em órgãos de gestão – estas permitiram o conhecimento e a identificação das fragilidades da organização, bem como dos próprios e da necessidade de capacitação; e que motivou as experiências de formação, principalmente ao nível do mestrado e do doutoramento – estas constituíram-se como momentos formativos e reflexivos sobre a importância das políticas educativas e da definição de uma visão estratégica para o seu contexto; a entrada no TEIP – pela consciência da experiência da adquirida e pela importância da integração em rede de escolas com problemáticas comuns, nomeadamente a necessidade de resposta às necessidades dos alunos e à sua diversidade ; e a entrada no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (ambos em 2016) – pelo desafio de pensar “fora da caixa” num projeto em rede com mais 6 escolas em que o questionamento e a reflexão constante eram palavras de ordem.

A análise dos grupos de discussão focalizada com as lideranças intermédias destas duas escolas tornou evidente a dimensão do desenvolvimento profissional docente. A análise dos dados torna clara a forma como estas lideranças são desafiadoras e transformadoras. Foram várias as iniciativas enumeradas de desenvolvimento profissional, bem como de dinâmicas de cooperação docente orientadas para a melhoria dos processos de aprendizagem. Nos vários discursos dos coordenadores foi possível identificar a existência de um projeto de escola comum, uma identidade, muito interligada à figura dos diretores. Salienta-se que ambos estão em funções naqueles agrupamentos de escolas há mais de duas décadas e que muitas destas pessoas se foram formando com eles, e com a criação desta escola, mas outras foram chegando e apropriando-se desta cultura escolar criada.

Com esta investigação espera-se ter contribuído para o aprofundamento do conhecimento neste campo num tempo em que se assiste à saída de muitos Diretores das escolas portuguesas.

Referencias

- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. A. (Coord.) (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*
- Bolívar-Botía, A. (2022). *Profissão-Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. EDUSC.
- Bolívar-Botía, A., & Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Ediciones Octaedro.
- Campo, A., & Campo, E. (2017). Las tareas de la dirección y los estándares profesionales. *Organización y Gestión Educativa*, 25(2), I-XII.
- Desmarais, D. (2009/2010). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*(20), 27-54.
- Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. Wallace Foundation.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2001). *School Leadership That Works*. ASCD.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's Leadership on Students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949-954. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.279>.

Popkewitzs, T. (1988). Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría. In T. Popkewitzs (Ed.), *Paradigma e ideología en investigación educativa* (pp. 61-88). Mondadori Española, S.A. <https://pt.scribd.com/document/111141714/Popkewitz-Paradigma-e-ideologia-en-investigacion-educativa>

Vala, J. (1999). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Educação para a Cibersegurança: desafios e práticas no Ensino Básico e Secundário em Portugal

Fonseca, Mariana*; Pena, Susana*; Ferreira, Pedro*; Sampaio, Marta*

*Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Portugal)

msampaio@fpce.up.pt (autor de correspondencia)

Palabras clave

Educação para a Cibersegurança; Currículo; Ensino básico e secundário.

Introducción

O desenvolvemento e uso das tecnoloxías dixitais, sobretudo das tecnoloxías de información e comunicación, tem trazido grandes e efctivas mudançás á sociedade, nomeadamente a partir de tecnoloxías como a World Wide Web, o e-mail, ou as redes sociais (Rahman et al., 2020), com alteraçöes importantes nos modos como nos relacionamos com información, como esta circula e como nos relacionamos uns/umas com os/as outros/as. Estas alteraçöes a diferentes niveis têm vindo a aprofundar-se e são irreversíbeis. Tendo em conta o impacto crescente destas tecnoloxías na vida de todos/as, e num número crescente de áreas, as questöes da cibersegurança, seja pelo maior número de ataques informáticos, pelo seu potencial impacto, ou mesmo pola rápida evolución tecnolóxica que exige uma maior proteçöe aos riscos (Blažič, 2021), tem vindo a ganhar espao enquanto preocupaçöe social. Segundo consta no Ato de Cibersegurança da Unión Europea (2019), emitido pola Agência da Unión Europea para a Cibersegurança (ENISA), a cibersegurança envolve “todas as actividades necesárias para proteger de ciberameaças as redes e os sistemas de información, os seus utilizadores e outras persoas afectadas” (ENISA, 2019, p. 18). É também um campo que comprende diversas áreas de especializaçöe (Blažič, 2021) e onde é necesária uma rápida adaptaçöe. Naturalmente, até pola densificaçöe de contactos online e pola intensificaçöe do papel desta esfera na vida de todos/as, a pandemia COVID-19 causou um aumento de ciberameaças, aquando da mudançä para o ensino a distñcia (Manganello et al., 2024), assim como também evidenciou algumas necesidades, nomeadamente as relacionadas com a baixa literacia dixital da populaçöe e os riscos a que se expöe (Rahman et al., 2020). É neste sentido que a educaçöe em cibersegurança têm ganho forma e maior visibilidade, através de políticas e programas a nível nacional e europeu. A educaçöe em cibersegurança surge como esencial para educar a populaçöe sobre riscos existentes no uso da Internet e das diferentes tecnoloxías dixitais de información e comunicaçöe (Rahman et al., 2020) pretendendo, entre outras coizas, capacitar criançás e jovens com o debido coñecemento para a súa segurãnca e responsabilidade na utilizaçöe destas tecnoloxías(idem). A escola, enquanto instituiçöe educadora e social, deve criar condiçöes adecuadas para potenciar a aprendizagem e o coñecemento (Young, 2007), enquadrando a educaçöe em cibersegurança como um tema interdisciplinar. Nesta comunicaçöe, pretende-se dar conta das formas como a integraçöe do ensino para a cibersegurança no currículo escolar, de modo prático e transversal, pode contribuir para maiores niveis de literacia dixital entre os/as

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

jovens e de formas mais seguras de convívio com estas tecnologias. Tem por base um estudo levado a cabo pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, em 2024, para o Observatório do Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS), que teve como principal objetivo mapear e identificar a presença de programas e conteúdos curriculares relacionados com o ensino de cibersegurança no ensino básico e secundário em Portugal (CNCS, 2024). Para tal, seguiu-se uma abordagem metodológica composta por três momentos de recolha de dados: análise documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1993) e entrevistas semiestruturadas (Hopf, 2004).

No caso da análise documental, procedeu-se à listagem de diferentes iniciativas e documentos nacionais e internacionais que enquadrassem o contexto e a realidade da cibersegurança e segurança digital. Similarmente, também foram alvo de análise manuais escolares de 7º, 8º e 9º anos. Para este efeito, foram criadas duas grelhas de análise com o objetivo de guiar a recolha de informação dos respetivos documentos e manuais escolares, tratando tópicos como análise geral (por exemplo se o documento corresponde a uma lei, plano ou estratégia; ou que tipo de linguagem o manual utiliza), a presença da cibersegurança, através de palavras-chave ou módulos, assuntos e tópicos abordados e metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas.

No que se refere ao inquérito por questionário, este foi elaborado e enviado aos 811 Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas em Portugal Continental e 60 Escolas nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, para ser respondido pela direção do agrupamento/escola, pela pessoa responsável pelo plano digital do agrupamento/escola, ou por um/a professor/a que a direção tenha identificado como sendo a pessoa mais indicada. O inquérito teve por objetivo conhecer tanto as iniciativas que os agrupamentos e as escolas desenvolvem, e aquelas a que aderem; as dimensões relevantes no ensino da cibersegurança e de que forma são abordadas nas diferentes disciplinas, assim como as práticas pedagógicas mais comuns. Foram obtidas e analisadas 201 respostas a este inquérito.

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o objetivo de recolher a perspetiva de professores/as das disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Cidadania e Desenvolvimento, e de profissionais externos à escola, mas com envolvimento na área, sobre a presença da cibersegurança nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no âmbito curricular e extracurricular. Foram realizadas 19 entrevistas, entre julho e agosto de 2024, a 8 professores/as pertencentes a diferentes Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas e a 11 profissionais de entidades, como por exemplo a Rede de Bibliotecas Escolares, Centros de Competência TIC e Polícia de Segurança Pública. Com recurso ao software NVivo 14, foi realizada uma análise de conteúdo com várias categorias que permitiram auferir as atividades ligadas à cibersegurança presentes em escolas e instituições; o modo de preparação das atividades, bem como a sua avaliação e parcerias.

Os resultados deste estudo permitem verificar que a cibersegurança tem uma presença forte nas escolas portuguesas, através de diversas iniciativas, sobretudo no contexto da disciplina de TIC do 2º e 3º ciclos do ensino básico, o que pode ser explicado pelo facto de esta disciplina ser de carácter obrigatório nestes dois ciclos. Estas iniciativas estão enquadradas no âmbito dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) que tem como objetivo promover o desenvolvimento digital, através de diferentes focos (organizacional; pedagógico; tecnológico e digital), promovendo uma maior colaboração entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Dentro destas iniciativas, as mais mencionadas, tanto nas respostas ao inquérito, como nas entrevistas realizadas, são o Dia da Internet (Mais) Segura, os Líderes Digitais, o Mês Europeu da Cibersegurança e o Selo de Segurança Digital (*e-Safety Label*).



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Os/as professores/as são os elementos da comunidade educativa mais envolvidos na implementação e liderança destas iniciativas, seguidos das bibliotecas escolares (e seus profissionais) que têm sido responsáveis por várias iniciativas e programas relacionados com a literacia dos media e, ainda, o programa Escola Segura que faz parte da iniciativa “Dia da Internet (Mais) Segura”. Por outro lado, as famílias são dos grupos menos envolvidos no desenvolvimento das iniciativas, de modo geral. Notando que o papel das famílias é encarado como essencial para a promoção de conhecimento sobre a segurança e de comportamentos seguros em contextos digitais (Rahman et al., 2020), os/as professores/as incentivam e procuram um maior envolvimento por parte das mesmas. Além dessa dificuldade, alguns/algumas professores/as de TIC relatam dificuldades na implementação de iniciativas relacionadas com a cibersegurança, devido à falta de tempo e baixa carga horária da disciplina. Por outro lado, alguns professores levantam a preocupação com a falta de abordagem prática da cibersegurança, sendo que muitas vezes esta é substituída por momentos de contextualização e diálogo contribuindo para a falta de experiências práticas na educação em cibersegurança (Blažič, 2021). A literatura tem mostrado que a abordagem prática, ou experiência *hands-on*, é crucial para o ensino e educação em cibersegurança (AlDaajeh et al., 2022; Manganello et al., 2024; Rahman et al., 2020), por exemplo através de criação de websites e respetiva navegação segura, a criação e utilização de laboratórios digitais (AlDaajeh et al., 2022); a construção de cartoon em vídeos ou, ainda, a organização de clubes de estudantes (Rahman et al. 2020). Algumas destas atividades estão presentes nas iniciativas identificadas no estudo e, ainda, nas metodologias de ensino-aprendizagem exploradas que se baseiam, maioritariamente, no trabalho de projeto. Estas metodologias procuram uma aproximação à realidade dos/as alunos/as, de modo ativo, pertinente e prático, promovendo um melhor entendimento e proatividade na sua aprendizagem (Rahman et al., 2020).

Finalmente, alguns/algumas profissionais entrevistados/as afirmaram a importância de uma abordagem consistente e contínua acerca da cibersegurança, de forma a preparar os/as jovens para a segurança no uso de tecnologias digitais. Não basta realizar uma atividade pontual, como o Dia da Internet (Mais) Segura, ainda que essa iniciativa seja essencial e reconhecida pelos efeitos positivos, tanto nos resultados do inquérito como nas entrevistas. Além disso, focar em apenas uma disciplina também é problematizado, destacando-se a importância de abordagens mais contínuas e integradas ao longo do tempo. De facto, através deste estudo é possível inferir que tanto uma abordagem consistente quanto uma abordagem interdisciplinar da cibersegurança contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e para o aumento da literacia digital dos/as jovens (AlDaajeh et al., 2022), podendo promover comportamentos online mais seguros e responsáveis. Assim sendo, compreende-se que o ensino para a cibersegurança é um assunto extremamente relevante que pode, e deve, ser abordado de forma permanente, prática e transversal, contribuindo para maiores níveis de literacia digital na escola e entre os/as jovens. Neste sentido, compreende-se, também, que a escola se assume como um espaço essencial para a construção de uma cultura digital segura, preparando os/as alunos/as não apenas para utilizar a tecnologia de maneira responsável, mas também para atuar como cidadãos/cidadãs digitais conscientes e críticos/as.

Referencias

AlDaajeh, S., Saleous, H., Alrabae, S., Barka, E., Breiting, F., Raymond Choo, K. (2022). The role of national cybersecurity strategies on the improvement of cybersecurity education. *Computers & Security*, vol. 119, 102754, <https://doi.org/10.1016/j.cose.2022.102754>



- Blažič, B. J. (2021) Changing the landscape of cybersecurity education in the EU: Will the new approach produce the required cybersecurity skills? *Education and Information Technologies*, vol.27, pp. 3011-3036. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10704-y>
- ENISA (2019). Regulation (EU) 2019/881 of the European Parliament and of the Council of 17 April 2019 on ENISA (the European Union Agency for Cybersecurity) and on information and communications technology cybersecurity certification and repealing Regulation (EU) No 526/2013 (Cybersecurity Act).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An overview. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203-208). London: Sage Publications.
- Manganello F., Earp J., Fante C., Bassi G., Fabbri S., Matteucci I., Vaccarelli A., Olesen N., de Vibraye A., Callaghan P. and Gentile M. (2024). Shaping the foundation of the SuperCyberKids Learning Framework: a comprehensive analysis of cybersecurity education initiatives. *Frontiers in Education*, 9:1375853. DOI: 10.3389/feduc.2024.1375853
- Rahman N. A. A., Sairi I. H., Zizi N. A. M., and Khalid F. (2020). The importance of cybersecurity education in school. *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 10(5). DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.5.1393
- Sampaio, M.; Ferreira, P.; Veiga, A.; Figueiredo, C.; Fonseca, M. & Pena, Susana (2024). Estudo sobre a Educação para a Cibersegurança no Ensino Básico e Secundário em Portugal. Edição: CIIE/FPCEUP e CNCS.
- Sá-Silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, nº101, pp. 1287-
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

Agradecimientos

Este estudo foi promovido e financiado pelo Observatório de Cibersegurança do Centro Nacional de Cibersegurança (CNCS) e desenvolvido por uma equipa do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal.



Línea temática: Currículum y desarrollo profesional

Gestão pedagógica em tempo de cultura de auditoria: problematizações a partir do campo do currículo.

Frangella, Rita de Cássia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil

rcfrangella@gmail.com

Palavras chave

Política curricular; gestão educacional; discurso; cultura de auditoria

Introdução

No Brasil, os últimos anos tem sido marcados por uma intensa produção de políticas no campo curricular, orientadas por perspectivas que assumido um caráter de centralização curricular de caráter normativo, relegando as escolas o papel de implementação dessas. Assim, o advento da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018) se observa seu desenho curricular se constitui dispositivo de regulação do trabalho docente e traz implicações para a gestão pedagógica uma vez que estabelece, a prioristicamente, um percurso de (re) elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, o que se expressa no documento “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Nacional” (2020) e da qual emana uma noção que se vê asombrando a gestão pedagógica: a governança a partir do que autores como Kriedel (2010), Taubman (2009) chamam de cultura de auditoria. Argumenta-se que estrutura curricular e de implementação dessa política constituem dispositivos de regulação do trabalho docente, participando da construção discursiva que adensa uma lógica de responsabilização docente e da gestão pedagógica pela qualidade e sucesso da educação. Defende-se o investimento na análise dessa intrincada articulação discursiva que envolve as significações acerca da educação, ensino e trabalho decente, bem como os afetos que participam desse processo

Desenvolvimento

O que estamos testemunhando hoje é algo novo e muito mais perigoso do que o culto à ciência ou o "culto da eficiência". Sua singularidade reside em sua difusão, sua ameaça aos próprios fundamentos da educação pública, sua ampla aceitação pelo estabelecimento educacional, seu ataque direto à vida intelectual, estética e ética dos professores e sua radical incompreensão do ensino (Taubman, 2009, p. 5 – tradução livre)

Peter Taubman (2009), na obra “Teaching by numbers – deconstruction the discourse of standards and accountability in Education investe numa análise da retórica em torno da standartização do ensino, sua articulação num discurso que passa a fazer com que o estabelecimento de um padrão seja compreendido como medida de equidade e justiça curricular e como essa padronização erige e sustenta um discurso de responsabilização docente. Em diálogo com o autor busco discutir a conformação da atividade docente ao cumprimento de standards estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018) e como, a partir dessa perspectiva, a gestão



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

pedagógica nas escolas tem sido conformadas também a essa lógica de responsabilização cabendo a essas garantir a consecução das metas gerenciais estabelecidas. Argumento que essa formulação constitui dispositivos de regulação da prática docente e reverberam numa construção discursiva que se apropria dessa linguagem em rearticulações que adensam uma lógica de responsabilização docente pela qualidade e sucesso da educação, resignificando tanto qualidade quanto sucesso, parametrizados por uma perspectiva de que esses são completamente mensuráveis.

A Base Nacional Comum Curricular, promulgada no Brasil após e apesar de um processo marcado muita contestação por parte de associações acadêmicas e profissionais, tem como marca o fortalecimento de um discurso técnico, instrumental, que se baseia em protocolos prescritivos passíveis de controle; uma noção da educação coisificada, o produz sentidos para a educação. Isso se evidencia no uso de códigos alfanuméricos que são apresentados na descrição de competências e habilidades, como forma de identificar as aprendizagens. Não há uma discussão maior sobre o recurso ao uso desses códigos, apenas a advertência de que esses não implicam em ordem e hierarquia; assim sua presença é naturalizada. Parece ser uma escolha simples, apenas com fins organizativos e de forma a facilitar o “manuseio” da BNCC. Contudo, suas funções vão ficando mais claras na medida que os códigos figuram como item que requer atenção específica no processo de implementação da BNCC, tecendo uma rede de controle que adensa processos de centralização curricular.

Nessa lógica, o que cabe a gestão pedagógica? Observamos que a tem sido adensada uma lógica de gestão de resultados, assentada nas práticas avaliativas que se afastam de outras funções que não o alcance dos standards estabelecidos.

Nisso reduz-se a gestão pedagógica a uma gestão de indicadores, a partir de metas gerenciais, o que se alinha ao que autores como o próprio Taubamn (2009), Kriedel (2010) e outros nomeiam como cultura de auditoria.

Questiona-se então: gestão ou controladoria?

Discussão:

Essa interrogação é formulada em diálogo com as perspectivas discursivas que tem orientado as pesquisas que desenvolvi/desenvolvo, que tomam política e cultura como produções discursiva, processos de significação contínuos e ininterruptos que se dão na indeterminação, contingência e iterabilidade, numa composição teórica de feições pós-estruturais e pós-coloniais. Dessa perspectiva se erige o que venho postulando: currículo como produção político-discursiva, como enunciação cultural (Frangella, 2020, 2021) E é a partir desse pressuposto que tomo como objetivo dessa reflexão o que Butler (2018) enuncia: [...] Na minha opinião, o coração de qualquer projeto político radical é justamente esse movimento de interrogação do artifício da autoridade que busca evitar a contestação (p.71).

Tomando como índice para probelmatização o uso dos códigos alfanuméricos na BNCC, esses cumprem o papel de instrumento simultâneo de controle e regulação permitindo a auditoria dos processos pedagógicos e daí a identificação da responsabilização pela má gestão do processo. Nessa lógica, de uma cultura de auditoria, é necessário o desenho dos processos e a criação de ferramentas de controle para o acompanhamento da aderência a estes, no caso, os códigos funcionam como indicadores dessa aderência ao mesmo tempo que também funcionam como métrica do processo.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

A ideia de cultura de auditoria, segundo Kridel (2010), tem sido usada para se referir a e teorizar a emergência de práticas regulatórias e da linguagem de sistemas de negócios e dos valores que as acompanham, onde a qualidade é atrelada a lógica gerencial, nos processos educacionais. Daí termos como resultados, garantia de qualidade, responsabilidade, transparência, eficiência, melhores práticas circulam e ancoram propostas educacionais. Taubman (2009) também se refere a essa cultura de auditoria: conceitos e valores de modelos econômicos que passam a regular os processos educacionais impondo controles gerenciais e padronizações tornando auditáveis os processos educacionais; “questões de qualidade estão subordinados às lógicas de gestão e em que a auditoria atende como uma forma de meta-regulação (p.108)”, nesse caso, os números passam a significar a qualidade do processo, visto em termos quantificáveis e mensuráveis. Um desejo de controle que se antevê como promessa de sucesso, expresso em resultados. Daí rotas seguras, que possam pavimentar esse caminho de sucesso, são requeridas e defendidas: não há possibilidade de desvios e atalhos; linearidade, sequências, padronizações, roteirização podem atestar o processo; propostas genéricas que mantêm a salvo de incertezas o objetivo de qualidade da educação. Uma das principais características de processos de auditoria é a rastreabilidade. A partir da definição de padrões que estabelecem a qualidade desejada há que se criar mecanismos que permitam verificar e mensurar a qualidade. Para isso, é preciso criar indicadores de controle para que a aferição possa ser feita. No caso, o resultado do indicador retroalimenta o processo, caso seja necessário revisitar as definições estabelecidas. Os indicadores permitem essa rastreabilidade dos itens. Nos termos gerenciais, o que é possível de ser rastreado é aquilo que pode validar o resultado. Nos deslizamentos dessa lógica na educação, o que é rastreável são os códigos que permitem o “inventário” do que é ensinado. Também nesse deslizamento os professores são submetidos a lógica de accountability, responsáveis pelos produtos gerados e é esse foco no produto/resultado que demanda o controle e regulação dos processos.

Shore (2008) argumenta acerca de como a cultura de auditoria incide não apenas sobre o trabalho docente, mas tem efeitos em processos de subjetivação que passam pela interpelação de sermos auditados e auditáveis, uma governamentalidade que extrapola a lógica de accountability e tem efeitos corrosivos no senso de profissionalismo e autonomia docente.

Conclusões:

O exercício de análise proposto, ao pensar os efeitos da política curricular sobre as ignificação da gestão e do trabalho docente, , teve por objetivo observar os recursos utilizados na BNCC que participam da construção e colaboram com o fortalecimento de um discurso curricular que se assume como pautado na eficiência, técnica em prol da qualidade do processo educacional e como se espraiam imputando à gestão um papel de controle de indicadores e metas, afastando essa instancia do trabalho de mediação, formação e produção de projetos pedagógicos locais que respondam a demandas contextuais, em diálogo com a comunidade educativa. Em que pese a importancia de indicadores, da avaliação do processo, esses ao ganharem centralidade ao serem vistos como indicativos únicos de qualidade, secundarizam processos pedagógicos singulares em seus diálogos com a própria escola e as comunidades, minam as possibiliaddes de produção autoral das escolas.

Referencias

BRASIL. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BUTLER, J., et al. (2018). Debates feministas – um intercâmbio filosófico. São Paulo: Editora UNESP Digital.

FRANGELLA, R. de C. P. (2020). Muitos como um?: Políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, 36, e75647.

Frangella, R. de C. P. (2021). Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3)1148-1168.

KRIDEL, C. (2010). Audit culture. In *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 60-61).

SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412958806.n31>

SHORE, C. (2008). Audit culture and illiberal governance: Universities and the politics of accountability. *Anthropological Theory*, 8, 278-298

TAUBMAN, P. (2009) Teaching by numbers – deconstruction the discourse of standards and accountability in Education. Routledge.

Agradecimentos

As pesquisas que suportam essa reflexão contam com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq/Brasil, da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ/Brasil e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/Brasil, através do Programa Prociência.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Políticas, programas e projetos da formação contínua de professores do ensino primário em Angola: Um estudo sobre a implementação do PAT II no Cuanza-Sul.

Gando, Jurema*; Medina, Teresa**; Ferreira, Elisabete***

*FPCE da Universidade do Porto (Portugal);
**FPCE da Universidade do Porto (Portugal);
***FPCE da Universidade do Porto (Portugal);

E-mail de contacto (juremagando@gmail.com)

Palavras-chave

Políticas educativas; Modelos de formação de professores; Formação contínua de professores; Angola

Introdução

A presente comunicação visa apresentar parte de um trabalho de investigação em curso no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, dando conta das principais discussões surgidas na pesquisa sobre o processo de implementação das políticas, programas e projetos de formação contínua de professores do ensino primário em Angola.

A investigação em curso resulta de preocupações trazidas do mestrado, onde tínhamos o objetivo de identificar o lugar das experiências e saberes dos professores nas políticas e programas de formação contínua desenvolvidos no Cuanza-Sul.

Os normativos e regulamentos oficiais sobre a formação contínua de professores em Angola, designam a formação contínua como um mecanismo de melhoria das práticas dos professores e da qualidade do processo do ensino e aprendizagem. Mas, os resultados do estudo em referência, colocaram algumas interrogações nestas narrativas e, a primeira questão colocada, foi a inexistência de um lugar para a voz dos professores na discussão dos problemas que enfermam o sistema educativo. Este facto fez com que muitos professores olhassem para a formação contínua como paliativa e descontextualizada, pois esta não se repercute em mudanças nas suas páticas nem em inovação em relação ao seu trabalho, não respondendo às suas expectativas de formação. As práticas e a inovação, refletidas no dia a dia de trabalho dos professores, estão mais ligadas às suas experiências, saberes e tempo de serviço e não tanto à existência ou à frequência de ações de formação contínua (Day, 2001; Canário, 2001; Alvarado-Prada, et al., 2010; Perrenoud, 2013; Gando, 2021).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Outra questão colocada neste contexto, está ligada com a heterogeneidade dos professores, no que concerne à sua formação inicial e experiências. O modelo usado para a formação contínua dos professores, não demonstra ter em atenção esta heterogeneidade, apostando firmemente numa formação que trata os professores como um grupo homogêneo. Problematicamos esta questão, pois a abordagem, aqui apresentada, suscita uma discussão em torno da questão da diversidade de professores neste contexto em particular (Gando, 2021; Paxe, 2014), elemento que consideramos importante para se compreender o processo de implementação de projetos de formação contínua de professores no Cuanza-Sul, objetivo da investigação atualmente em curso.

As preocupações com o lugar das experiências e saberes dos professores, conduziram-nos ao que designamos de “*pontos de chegada e novos pontos de partida*”. Estes pontos, conduzem-nos para o debate que pretendemos discutir neste trabalho, que tem que ver com a análise do processo de implementação das políticas, programas e projetos de formação contínua de professores no modelo em cascata, diante da diversidade contextual.

Considerada a necessidade de aprofundar as questões levantadas, problematicamos o modelo de formação contínua de professores e o processo de implementação das políticas educativas neste modelo (Gando, 2021; Perrenoud, 2013; Charlot, 2005; Teodoro, 2003; Ball, 2006), questionando como o modelo de formação em cascata atua na diversidade contextual, no processo de implementação das políticas e projetos de formação contínua de professores. Assim, as discussões trazidas, nesta comunicação, giram em torno de um projeto específico de formação contínua de professores do ensino primário em Angola, o Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT II).

Metodologia

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, pelo facto de se focar numa província especificamente, apesar de integrar a província de Luanda nalgumas fases do processo de recolha de dados. A abordagem apresentada é qualitativa descritiva e interpretativa. A descrição e a interpretação fazem-se necessárias para dar a conhecer o contexto estudado. A valorização das conceções e perspetivas dos professores e de outros atores educativos e das particularidades do contexto, acentuam a importância da abordagem qualitativa da pesquisa (Amado, 2013). Com o objetivo de compreender o processo de implementação do PAT II na província do Cuanza-Sul, analisa-se, de forma detalhada, a diversidade de situações verificadas nos municípios da província.

Relativamente as técnicas de recolha de dados, demos a *observação participante* para as sessões de formação contínua e encontros quinzenais das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP); *grupos de discussão focalizada* com professores do ensino primário que participaram das sessões de formação contínua observadas; *entrevistas semiestruturadas* com professores do ensino primário e dirigentes do setor educativo da província (provinciais e municipais); *conversas informais* com professores do ensino primário, formadores nacionais, provinciais e municipais, alunos do ensino primário e dirigentes; e *análise documental* a documentos oficiais e históricos sobre a educação e o PAT I e II em Angola.

Resultados

As principais reflexões desta investigação resultam dos dados adquiridos ao longo de todo o processo de recolha e análise dos dados, quer a nível da província do Cuanza-Sul, como a nível da província de Luanda. Como resultados, apresentamos os seguintes dados:

Identificação da origem e dos fundamentos do PAT II, bem como o modelo de formação contínua usado para a formação de professores do ensino primário. O modelo de formação é designado como modelo de formação em cascata, um modelo em que a formação parte do nível 1 (Luanda), passa pelo nível 2 (Sumbe) e termina no nível 3 (Cela). Realçamos que os níveis 1 e 2 desta ação de formação são destinados a formadores (provinciais e municipais) e apenas o nível 3 é destinado aos professores.

Outro resultado encontrado na investigação, tem que ver com as particularidades encontradas nos contextos de implementação do PAT II (nível 3). Com o modelo em cascata, constatamos que, no nível 3, as condições disponíveis para o arranque da ação de formação contínua dos professores do ensino primário, condicionaram o cumprimento dos objetivos do projeto. As disparidades de condição logísticas, de materiais e de recursos humanos entre os três níveis de formação eram facilmente detetáveis. Por exemplo, em termos de material, as condições no nível 3 não permitiam um ambiente propenso para a formação contínua dos professores, uma vez que a ausência de projetores, computadores e internet, a disposição das carteiras e dos formandos, o elevado número de professores, a alimentação, as condições de acesso ao local de formação, condicionaram a realização da ação de formação tal como fora perspetivada nos níveis 1 e 2.

Realçamos igualmente a pluralidade de abordagens dos formadores e formandos afetos à formação, pois foi visível a forma diferenciada como cada formando interpretava a informação que todos recebiam no mesmo momento.

Diante destes resultados, apresentamos três motes para discussão que se prendem com o modelo rígido em que se apresenta a cascata, as especificidades do contexto de implementação do PAT II e a diversidade de formandos nas ações de formação, principalmente no nível 3.

Discussão

Iniciamos esta discussão olhando primeiramente para extensão da província, de forma a caracterizá-la e situarmos os pontos de discussão que se seguem. A província do Cuanza-Sul tem uma extensão territorial de 55.660 Km², facto que exige um estudo de proximidade, no processo de investigação, sob pena de se perder a possibilidade de exploração da diversidade existente nos municípios e comunas (Ngaba, 2012; Gando, 2021).

Identificado o modelo de formação que sustenta o programa nacional de formação, que é o modelo de formação em cascata, a discussão recai na rigidez que representa este modelo, não tendo em conta as especificidades da província e a diversidade de professores. A nossa perspetiva sobre este modelo de formação, leva-nos a uma analogia profunda do termo *cascata*, fazendo referência à nascente e foz da cachoeira do *Binga*, localizada na província do Cuanza-Sul, nascendo na província do Bié e desaguando no município de Porto Amboim. A questão que se coloca é, quando é que a água que corre em direção ao mar voltará ao Bié? Olhando para o modelo de formação em cascata, na perspetiva da formação contínua, problematizamos as

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

vantagens e desvantagens deste modelo para a realidade da formação contínua dos professores no Cuanza-sul e para a educação angolana no geral, dado que se trata de um modelo nacional.

As especificidades da província e a heterogeneidade do corpo docente, são outros elementos considerados dignos de discussão nesta investigação. Começando pelo quadro do corpo docente, este é diversificado, sendo composto por professores que concluíram o ensino superior (Licenciatura e Mestrado) e por professores que não concluíram o II ciclo do ensino secundário, ou seja, existindo professores com penas a 6ª classe. Esta diversidade impõe que se questione se os planos de formação contínua dos professores do ensino primário, quer a nível do PAT, quer de outras ações de formação contínua, a têm tido em atenção (Nicolau e Monteagudo, 2019). A pluralidade que caracteriza as abordagens dos formadores e formandos nas ações de formação, contribui para o desfazamento das orientações e o cumprimento dos objetivos do processo de formação contínua dos professores. Como exemplo, apresentamos a questão da nova componente do PAT II, que se prende com o empoderamento da rapariga e o combate à violência contra as mulheres e raparigas - as discussões entre os formadores e formandos sobre esta temática, divergiam no confronto com a realidade da localidade em que cada participante trabalhava. Entre o que dizem os normativos legais e o que dizem as questões culturais em cada localidade, levava a que os debates terminassem sem um consenso entre os presentes, pois existiam professores que se recusavam a acatar as orientações, sob pena de serem julgados pelos pares nas localidades em que residem e trabalham. Diante de tais posicionamentos, alguns formadores não conseguiam apresentar mais argumentos.

As discussões aqui trazidas, têm como principal objetivo fomentar o debate em torno da adoção de modelos de formação contínua de professores que são importados sem terem em conta questões contextuais que podem inviabilizar a sua execução, pelo que defendemos a necessidade de contextualização da formação contínua como mecanismo de sucesso de qualquer projeto para o setor da educação.

Bibliografia

- Alvarado-Prada, L., Freitas, T., & Freitas, C. (2010). Formação continuada de professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 367-387. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ball, S. (2006). Whats is Policy? Texts, trajectories and toolboxes, Em Stephen Ball, *Education Policy and Social Class* (43-53). Routledge.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto: Mudar as escolas ou os centros de formação? *Revista portuguesa de formação de professores*, vol. 1, pp.133-134
- Charlot, B. (2005). Relações com o Saber, Formação do Professores e Globalização: *Questões para a educação hoje*. Armed.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Gando, J. (2021). A formação contínua dos professores na província do Cuanza-Sul: *funcionamento do sistema e aspectos da vida pessoal, profissional e social dos professores*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/134317>
- Ngaba, A. (2012). *Políticas educativas em Angola (1975-2005): Entre o global e o local: O sistema educativo mundial*. Sedieca.
- Nicolau, M., & Monteagudo, J. (2019). Training and educational practice of secondary school teachers in Lubango, Angola. *Educação e Pesqui. São Paulo*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519199>
- Paxe, I. (2014). Gestão Democrática da Escola Pública: Propostas à Reforma Educacional em Angola. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, volume (4), (39-52).
- Perrenoud, P. (2013). A Ferida mais proximo do sol ambivalências e resistências face à postura reflexiva. Em Margarite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay & Philippe Perrenoud, *Formar professores reflexivos* (pp. 95-112). Lisboa: Edições Piaget.
- Teodoro, A. (2003) Globalização e Educação: *Políticas educacionais e novos modos de governação*, Porto: Edições Afrontamento.

Agradecimentos

Ao CIIE (Centro de Investigação e intervenção educativa) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e ao MIREMPET (Ministério dos Recursos Minerais Petróleo e Gás) de Angola.



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Una apuesta para avanzar en justicia social en un barrio vulnerable: *Proyecto Palanca. Un proyecto educativo para no ser excluidos*

García Gómez, Soledad*

Muñoz Tinoco, Victoria**

*Universidad de Sevilla (España)

** Universidad de Sevilla (España)

solgar@us.es

Palabras clave

Proyecto educativo de centro; Dirección administrativa; Familia; Zona en desarrollo; Investigación cualitativa.

Introducción

Las personas que viven en contextos de exclusión social ven mermada su autonomía para satisfacer necesidades básicas, progresar y participar activamente en la transformación de su entorno. Más allá de la carencia de recursos, hay otros fenómenos que generan y perpetúan la exclusión, retroalimentando un círculo vicioso del que es difícil salir. Entre ellos están: los prejuicios sociales, las dificultades para acceder a una actividad laboral regulada, las limitaciones para participar en procesos sociales normalizados, las trabas para acceder a instituciones y servicios públicos, el aislamiento social o el desarraigo que lastra el sentido de pertenencia.

En el caso particular de la infancia, es obvio, como afirman Jiménez et al. (2009), que "la situación de exclusión social que sufre un niño a la edad de escolarizarse es adscrita, le viene impuesta por vía familiar" (p. 40). Siendo conscientes de este hecho, es perentorio indagar en los factores y mecanismos que generan exclusión familiar (social) para poner en marcha actuaciones que traten de paliarlos. Desde los centros educativos se puede intervenir en esta línea. Para ello es preciso asumir un cambio profundo en sus funciones, organización y ámbitos de participación. Cada proyecto educativo de centro tendrá que ser sensible a las necesidades de la comunidad y del entorno para configurar las intervenciones más adecuadas en colaboración con otras entidades. La apuesta por un enfoque de educación comunitaria tiene que contar inexorablemente, entre otros, con el compromiso y las actuaciones de los equipos directivos (Fernández y Parrilla, 2021).

Con estas premisas como referentes, estamos desarrollando un estudio sobre el proyecto de intervención: *Proyecto Palanca. Un proyecto educativo para no ser excluidos*, en el que viene trabajando la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados (AABI) desde 2012. Estamos ante una experiencia, posiblemente única, de compromiso y trabajo de ciudadanos/as que viven y de profesionales que desempeñan su labor en barrios vulnerables. Esto hace que sea una iniciativa de gran valor, ya que, como destaca Vela (2023), "Las políticas sociales actuales, lejos de suponer una herramienta para resolver los problemas de exclusión social de estas zonas, se configuran como mecanismos que inciden en la segregación residencial, social y cultural que afecta de forma directa a los barrios" (p. 160).



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El propósito principal del proyecto es poner en marcha actuaciones que contribuyan a que las familias salgan del círculo del empobrecimiento y de la exclusión social y educativa. Así, en noviembre de 2023, AABI organizó en Sevilla un seminario para dialogar sobre la apuesta clave del proyecto Palanca: el diseño y puesta en marcha de *Itinerarios Formativos Familiares de Inclusión*. Una de las conclusiones de aquel seminario fue la necesidad de realizar la investigación que nos ocupa sobre su fundamentación y viabilidad.

Metodología

La investigación surge de la necesidad de conocer si el proyecto Palanca se ajusta a las necesidades de las familias, cuyos hijos e hijas asisten a centros educativos calificados como de "difícil desempeño".

Es un estudio que sigue las directrices de la investigación interpretativa manejando datos de naturaleza cualitativa. La intención ha sido estudiar en profundidad esta realidad para tratar de comprenderla, al objeto de intervenir en su transformación.

Algunos de los objetivos planteados son:

- a) Explorar las percepciones de las familias acerca de sus problemas y posibles vías de solución.
- b) Identificar situaciones familiares que lastran el desarrollo del alumnado e idear actuaciones para atajarlas.
- c) Conocer las perspectivas y las experiencias de los equipos directivos de los centros educativos con relación a las necesidades del alumnado y de sus familias.

En este estudio han participado familias, miembros de equipos directivos, estudiantes de educación secundaria e integrantes de asociaciones de los barrios de diversas ciudades andaluzas.

La recogida de datos se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (primer trimestre del curso 2024/25). Para el análisis de las mismas se ha recurrido a la técnica de análisis de contenido, a través de las sucesivas fases de identificación de unidades de información, selección, codificación y categorización (Latorre et al, 2021).

En este trabajo nos circunscribimos al análisis de los testimonios de seis familias de un centro educativo en particular. Se trata de un colegio público de educación infantil y primaria de Sevilla capital, ubicado en una zona "de transformación social".

Resultados

Somos conscientes de que los resultados preliminares que compartimos en este foro de debate son incompletos, precisan un análisis más extenso y complejo, así como una lectura a partir de los hallazgos que derivan de otras fuentes de información. Por ello, nos limitamos a realizar algunas aportaciones fruto del análisis cruzado de las entrevistas realizadas a madres del alumnado del colegio referido.

Exponemos a continuación las principales claves que han emergido de este análisis, seleccionadas por estar presente de forma recurrente en los testimonios de las madres:

- a) La población del barrio donde está el colegio es bastante diversa: hay familias humildes, trabajadoras, integradas desde el punto de vista social y comunitario, hay payos y gitanos,



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

familias recién llegadas de otros países sin documentación oficial, traficantes de drogas, delincuentes, consumidores de drogas, etc. Se aprecian diferencias notables según las familias sean autóctonas de la zona (suelen estar en un bucle perpetuo de pobreza y marginalidad) o migrantes que han cambiado drásticamente sus vidas, luchan por sobrevivir y viven un intenso duelo que agrava su sufrimiento.

b) Sus ingresos económicos, de haberlos, son bajos, insuficientes. Recurren al ingreso mínimo vital, a préstamos de familiares, a trabajos esporádicos que se encuadran en la denominada economía sumergida, a entidades sociales que les aportan comida, ropa, y/o les cubren otras necesidades básicas.

c) Una queja generalizada de las madres es la suciedad que hay en el barrio, la acumulación de basuras de todo tipo fuera de los contenedores, la presencia de ratas y otros animales, los desperfectos en las zonas comunes y en los parques infantiles. Todo ello conlleva que sus hijas e hijos no salgan de sus casas nada más que para ir al colegio, no salen a la calle a jugar.

d) El cuidado de las hijas e hijos es una limitación para acceder a los escasos empleos que pueden desarrollar (bien por falta de cualificación o por falta de documentación oficial en el caso de las personas migrantes). Son madres que en la mayoría de los casos son las únicas que se ocupan de los menores, ya que es habitual que los padres no estén presentes (divorcios, cárcel, abandonos...).

e) Estas madres valoran mucho el papel que desempeña el colegio en las vidas de sus descendientes y en las propias. Aspiran a que avancen en el itinerario escolar. Muchas comentan que quieren que sus hijos e hijas puedan dar el salto y salir del barrio y de las situaciones de penuria (no sólo económica) en las que viven. Están muy agradecidas a las maestras y a los maestros que las acogen, escuchan, ayudan y hacen partícipes de la vida del colegio. Consideran que es un lugar seguro y respetuoso al que pueden acudir en caso de necesidad.

f) También son recurrentes las referencias positivas a una asociación presente en el barrio. A diferencia de lo que les ha ocurrido con ciertas entidades públicas, en esta asociación refieren haber recibido ayuda y apoyo ante circunstancias muy diversas: desde cuestiones básicas relacionadas con la preparación de documentación para solicitar ayudas, bonos para alimentos, actividades extraescolares infantiles, hasta talleres formativos para adultos.

Discusión

Las entrevistas dejan ver de forma clara la diversidad y complejidad de las trayectorias y situaciones vitales de las personas que habitan este tipo de barrios, frente a la simplificación que se suele hacer desde fuera, percibiéndolos como entes homogéneos. Por tanto, una primera conclusión importante es que las zonas denominadas de transformación social, barrios deprimidos, vulnerados o vulnerables, zonas desfavorecidas, etc., suelen afrontar problemáticas diversas que precisan distintos tipos de intervención.

Un elemento de diversidad es la procedencia de las personas que lo habitan: desde personas cuyos orígenes familiares están ligados al barrio hasta migrantes de reciente incorporación, pasando por personas que han sido desplazadas de otros enclaves. Como enfatizan Torres y Gómez (2022), es muy importante reconocer y conocer esta diversidad dada su incidencia en cualquier proyecto comunitario.

Los problemas en el barrio son múltiples y de diversa índole: la acumulación de basura que provoca un ambiente insalubre, el mercadeo con drogas y la violencia que suele llevar aparejado,



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

el mal estado de los bloques y zonas comunes, los continuados cortes de luz, la falta de servicios públicos, etc. Y, por supuesto, hay zonas en las que confluye todo lo anteriormente referido, tanto aquí como en otros barrios urbanos (Ordás del Corral). Por ello, es evidente que las intervenciones que se realicen deben ser sensibles a las distintas necesidades: desde el mantenimiento de las viviendas, la limpieza viaria, los transportes públicos, la seguridad y salubridad de los parques y otros espacios comunes, hasta la imagen que los medios de comunicación suelen transmitir del barrio.

Sigue presente la situación descrita por Torres (2021), se aprecia una pobreza generalizada que lastra el presente y el porvenir de las familias, que anhelan que cambie esta situación para que sus hijas e hijos tengan una infancia segura y feliz y aspiren a un futuro mejor.

En este entorno tan adverso sus principales puntos de apoyo han resultado ser de manera rotunda el colegio y la asociación mencionada con anterioridad. Son los espacios en los que han recibido, no sólo apoyo material, sino reconocimiento, atención, comprensión, acompañamiento y afectos. Se erigen así como pilares imprescindibles, que han de protagonizar o coprotagonizar los proyectos de intervención en estos contextos, marcados por el enfoque sociocomunitario (Essomba, 2019; Fernández y Parrilla, 2021).

Pensando en el futuro inmediato, confiamos en que este diagnóstico inicial, junto con los datos provenientes de otros barrios aún por analizar, nos permitan calibrar la viabilidad de las propuestas de intervención recogidas en el proyecto Palanca.

Referencias

- Asociación Andaluza de Barrios Ignorados (2022). *Proyecto Palanca. Un proyecto educativo para no ser excluidos*. [Documento interno].
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27, 01-14. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria>
- Fernández, I. y Parrilla, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898393>
- Jiménez, M.M., Luengo, J.J., y Taberner, J.B. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Ordás del Corral, J. (2024). *Vulnerabilidad urbana en la ciudad de León*. [Tesis doctoral]. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/21164>
- Torres, F. y Gómez, P. (2022). Relaciones vecinales, participación y convivencia en barrios multiculturales. Una mirada desde el vecindario inmigrante. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 26(4), 143-163. <https://doi.org/10.1344/sn2022.26.40137>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Torres, F. J. (2021). Polígono Sur en Sevilla. Historia de una marginación urbana y social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25(2), 105-129.
<https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/33352/34693>

Vela, R. (2023). *Desafíos para la gobernanza participativa de las políticas de transformación social en los barrios desfavorecidos de Andalucía: adopción multinivel y adaptación al territorio*. [Tesis doctoral]. Universidad Loyola Andalucía.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=326133&orden=0&info=link>

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de la investigación financiada por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, en el marco de la Orden de 14 de enero de 2009 (proyectos de investigación educativa). Constituyen el equipo de investigación profesionales del ámbito educativo de distintas provincias andaluzas y miembros de la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Formación e innovación educativa en el primer ciclo de educación infantil. Condicionantes para el cambio y la mejora

González Falcón, Inmaculada

Álvarez Díaz, Katia

Coronel Llamas, José Manuel

Gómez Hurtado, Inmaculada

Universidad de Huelva (España)

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Palabras clave

Necesidades formativas; formación permanente; escuela infantil; innovación educativa; educación infantil.

Introducción

Históricamente, la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) ha sido concebida como un apoyo a las familias, con un enfoque asistencial en lugar de educativo. Esto ha influido en la falta de conciencia sobre su importancia para el desarrollo infantil, la ausencia de responsabilidad por parte de la administración educativa hasta fechas recientes y en la falta de garantía en la formación de las profesionales del sector (mayoritariamente mujeres). Actualmente, existe una gran heterogeneidad de centros de primer ciclo (públicos, privados, concertados, cooperativas, autónomos, madres de día...), así como diferencias en la formación y experiencia de las educadoras, predominando un enfoque más asistencial que educativo.

Las directrices europeas y estatales enfatizan la necesidad de regular la oferta educativa y reforzar su carácter pedagógico para garantizar una atención de calidad que favorezca la igualdad de oportunidades y el éxito escolar (Cabrera-Cornide, 2021). La investigación educativa resalta la formación permanente del profesorado como clave para la mejora escolar y la innovación (Pozo y Ferrer-Ribot, 2014). Sin embargo, en España, estas políticas son incipientes y no garantizan la actualización pedagógica del personal de Educación Infantil. En Andalucía, no fue hasta el curso 2021-2022 cuando los centros de profesores comenzaron a ofrecer formación a las escuelas infantiles independientemente de su titularidad, aunque esta capacitación sigue dependiendo de las entidades titulares de los centros y no siempre se ajusta a las necesidades reales del sector.

Dada esta situación, resulta pertinente analizar cómo se garantiza actualmente la formación permanente del personal educativo en el primer ciclo de Educación Infantil y cuáles son sus necesidades formativas. Profundizar en estos aspectos puede contribuir a comprender sus modos de hacer y a definir acciones que mejoren sus respuestas y atención educativa.

Metodología

La investigación cursada se contextualiza en un proyecto de investigación educativa subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa y Empleabilidad de la Universidad de Huelva (Ref. PIE 2022-23/ A2) y un convenio de colaboración suscrito entre el Ayuntamiento de Almonte y la Universidad de Huelva para el análisis de las necesidades formativas del personal educador de las cuatro escuelas infantiles públicas municipales de Almonte. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Cuáles son las necesidades formativas del personal educador? ¿De qué forma se atienden estas necesidades? ¿Qué factores condicionan una mejor formación pedagógica?

Se empleó una metodología cualitativa y el método de estudios de caso, utilizando entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de documentos y grupos de discusión. Se entrevistó a las directoras de las cuatro escuelas y se realizaron grupos de discusión con educadoras de cada centro. Además, se llevaron a cabo observaciones mediante registros escritos y audiovisuales y se analizó el proyecto educativo de las escuelas.

Para el análisis de datos, se utilizó la teoría fundamentada, aplicando un enfoque inductivo basado en la codificación y categorización de la información (Braun y Clarke, 2022).

Este trabajo presenta los resultados del estudio de caso en una de las escuelas infantiles analizadas. Se trata de una de las escuelas que está ubicada en el pueblo, con 30 años de antigüedad, 8 aulas (2 de 0-1 año, 3 de 1 a 2 años y 2 de 2 a 3 años) y 120 niños escolarizados. La plantilla está compuesta por 12 educadoras (cuatro de ellas de apoyo), una persona de limpieza, personal de comedor y apoyo administrativo. La directora cuenta con 29 años de experiencia como educadora y seis en el cargo. El centro mantiene una relación positiva con las familias y el AMPA, quien colabora activamente en las diferentes actividades del centro.

Resultados

1. Necesidades formativas del personal educativo de las escuelas infantiles

Las educadoras señalan, fundamentalmente, la necesidad de formarse en metodologías innovadoras. Esta formación les posibilitaría cambiar el método que siguen en su escuela y adaptar los espacios educativos a las necesidades de los niños y niñas. Consideran que el uso de materiales convencionales y la rigidez de los programas limitan su capacidad para brindar experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Expresan el deseo de reducir la dependencia de las editoriales, potenciar el uso del patio escolar y fomentar el juego libre y la exploración.

A la directora, sin embargo, parece constarle identificar necesidades formativas en su equipo. Sus respuestas destacan las necesidades que ella misma sintió cuando accedió al cargo de la dirección escolar o cuando comenzó a trabajar en el primer ciclo de educación infantil. A este respecto, subraya la importancia de conocer las características del 0 a 3 años y, respecto al cargo de dirección, enfatiza la necesidad de formación en gestión, habilidades directivas y coordinación de equipos, así como en el uso de herramientas informáticas. También menciona el reto actual de atender a un alumnado cada vez más diverso, con un incremento en niños con necesidades educativas especiales. No hace referencia, sin embargo, a necesidades formativas vinculadas a la metodología, organización o forma de proceder de la escuela infantil para alcanzar sus finalidades educativas.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Ambas partes coinciden en la preferencia por formaciones presenciales y valoran las antiguas jornadas de formación conjunta que se realizaban con todas las educadoras de distintos puntos de Huelva por su alto valor para el intercambio y aprendizaje. Asimismo, las educadoras destacan el impacto positivo de la observación directa de buenas prácticas en otras escuelas, las visitas pedagógicas y la formación práctica en dichas escuelas.

2. Respuestas implementadas para cubrir las necesidades formativas

Las oportunidades de formación provienen mayormente del Ayuntamiento, que ofrece cursos anuales y atiende las solicitudes de capacitación del personal. La visita a otra escuela infantil para conocer metodologías innovadoras surgió por iniciativa de las propias educadoras y fue facilitada por el Ayuntamiento, siendo valorada positivamente.

Las formaciones a través de los centros de profesores también han comenzado a implementarse recientemente, permitiendo acceder a cursos sobre dirección de centros, atención a la diversidad y actualización normativa. La directora del centro es quien destaca sobre todo este hecho y valora que, por primera vez, se reconozcan su labor educativa permitiéndoles acceder a esta formación.

Echan en falta, sin embargo, otras actuaciones que se realizaban anteriormente como, por ejemplo, las jornadas de puertas abiertas o el asesoramiento que el psicólogo del Ayuntamiento brindaba a las familias; actividades que también les permitía mejorar sus conocimientos sobre distintos temas.

3. Condicionantes de la formación y posibles líneas de mejora

Los principales factores que limitan la formación del equipo educativo son la falta de tiempo y coordinación. La carga horaria de atención directa a los niños impide que las educadoras puedan reunirse con para reflexionar sobre su práctica y planificar cambios. Durante el día a día señalan que apenas coinciden, también debido al hecho de que la escuela es muy grande y que únicamente tienen una reunión de coordinación al mes para acordar las programaciones por nivel educativo. El horario con jornada diaria de 7 horas de atención directa a niños y salida a las 17.00h de la tarde de los centros educativos tampoco posibilita opciones para el encuentro entre las educadoras.

Además, la elevada ratio de niños por aula y la atención a necesidades educativas diversas dificultan la identificación de prioridades formativas. La directora en este caso, señala que las urgencias del día a día derivada de estos factores, apenas le dejan tiempo para el análisis de necesidades formativas.

También se observa cierta resistencia al cambio en algunos sectores del equipo, con una inercia que impide la adopción de nuevas estrategias pedagógicas. Sin embargo, destaca el interés de muchas educadoras por mejorar su formación y la disposición del Ayuntamiento y las familias a colaborar en la mejora del centro. Sin duda, el contar también con otras compañeras que están activando procesos de formación y cambio también las motiva, así como el contar con personas experimentadas que antiguamente llevaron a cabo metodologías activas en esa misma escuela.

Discusión y conclusiones

Son muchos los elementos que influyen en las necesidades formativas del personal educativo de la escuela analizada. Aunque existe un interés por mejorar los procesos formativos que parte de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

las propias educadoras, la orientación sobre qué elementos debe girar la formación no parece encontrar coincidencias entre lo expresado por la directora y educadoras. En realidad, ambas muestran distintas visiones sobre el método de trabajo y el papel que debe protagonizar la escuela. Llama la atención que no se haya producido ninguna reflexión sobre los principios pedagógicos y metodológicos que debe identificar a esta escuela y que no se haya incentivado ni desde la dirección ni desde el Ayuntamiento. La directora parece defender un método más tradicional, definido por algunas educadoras como de la “vieja escuela” y caracterizado por el miedo y la rigidez. Según las educadoras, hay miedo a salir con los niños y niñas al patio, a que puedan moverse la libertad y subirse en los columpios o a distintas alturas, a que puedan jugar al aire libre cuando hace frío o llueve y a que puedan explorar y jugar sin directrices constantes ni imposiciones adultas. La directora, por su parte, muestra reticencias ante prácticas en las que considera que las educadoras no están trabajando ni los niños aprendiendo, como si el hecho de no dirigir constantemente las actividades se tradujera en falta de actividad pedagógica (Nilsson et al., 2018). A este respecto, se observan algunas necesidades formativas por parte de la directora y algunas educadoras vinculadas al sentir de una escuela infantil respetuosa con los ritmos y necesidades de la infancia (Arnáiz y Díez-Navarro, 2018). Como defiende Rinaldi (2021) es de vital importancia no tratar a los niños y niñas como adultos en miniatura y dar tiempo suficiente para que puedan crecer sanos y en armonía.

Por otra parte, es necesario cuidar la propia formación de los profesionales que deben facilitar los procesos de formación en primer ciclo de educación infantil. Los responsables del Ayuntamiento deben atender más a las necesidades de las educadoras y formarse suficientemente para reconocer buenas prácticas y modelos formativos. Además, la formación práctica debe acompañarse necesariamente de formación teórica y procesos reflexivos en los que se valore lo aprendido y analizado. De lo contrario se corre el riesgo de incentivar la mera copia y repetición, sin opciones para evaluar las propuestas y proponer actuaciones contextualizadas a sus entornos y comunidades.

Ahondar en las necesidades formativas del personal de las escuelas infantiles supone una oportunidad para la mejora y la innovación, incentivando los procesos de cambio que los propician.

Referencias

- Arnáiz, V. y Díez-Navarro, M.C. (2018). *Infancias. Educar y educarse*. Graó.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Cabrera-Cornide, J. (Coord.) (2021). *Donde todo empieza. Análisis de políticas públicas de Educación Infantil de 0-3 años para igualar oportunidades*. Save the Children.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Pozo, M. L., & Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 255. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Rinaldi, C. (Ed.) (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Morata.

Agradecimientos

Agradecemos el interés y colaboración que las educadoras y directoras de las escuelas infantiles municipales de Almonte han mostrado durante la investigación y extendemos nuestro agradecimiento al Ayuntamiento de Almonte y al Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva por hacerla posible.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Análisis de la propuesta institucional en tres universidades de la evaluación por competencias universitarias

Analysis of the institutional proposal in three universities for the evaluation of university competencies

González López, Claudia*; Bernárdez Gómez, Abraham**; Bolarín Martínez, M.ª José***

*Escola de Enfermería de Pontevedra, Adscrita a Universidade de Vigo (España); ** Universidade de Vigo (España); *** Universidad de Murcia (España)

Email de contacto abraham.bernardez@uvigo.gal

Palabras clave

Planificación institucional; política educativa; competencias; objeto de evaluación; ámbito universitario

Introducción

En el contexto educativo, la evaluación de competencias se constituye como un pilar esencial para garantizar la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes en la educación superior (European Commission, 2020). Más allá de su función certificadora, la evaluación es una poderosa herramienta formativa que no solo mide el conocimiento adquirido, sino que también debe orientar y fortalecer el aprendizaje significativo. Por ello, su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje radica en su capacidad para promover el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional, a través de enfoques innovadores como las evaluaciones auténticas, que simulan escenarios reales de trabajo y fomentan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Baboolal y Singaram, 2023).

En este marco, esta comunicación se inscribe en el contexto del Proyecto I+D “Liderazgo Institucional para la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes y el Desarrollo del Engagement Universitario” (LIECEDEU). Este proyecto tiene como objetivo analizar las condiciones institucionales que impactan en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes universitarios, con especial atención a las prácticas de evaluación y su relación con las dinámicas organizativas. Específicamente, la comunicación se centra en examinar “qué se evalúa” en la educación superior, tomando como referencia las guías docentes de todas las titulaciones de la Universidad de Murcia (UMU), la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Universidad de Córdoba (UC).

En Europa, el modelo competencial orienta la enseñanza universitaria integrando conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas complejos en contextos reales, y promoviendo la transferencia entre lo académico, lo personal y lo profesional (Bonnefoy

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Valdés, 2021). La evaluación, en consecuencia, debe medir no solo el dominio de estos aspectos, sino también su aplicación práctica y reflexiva. Sin embargo, la investigación sobre la evaluación competencial se polariza entre un enfoque técnico, centrado en la empleabilidad y productividad (Le Boterf, 2000), y otro que promueve una formación integral, abarcando dimensiones académicas, sociales y educativas (Boud y Dawson, 2023). De Silva et al., 2024). Mientras que el primero adapta los programas a las demandas del mercado laboral (Abelha et al., 2020), el segundo enfatiza el desarrollo de competencias docentes y el seguimiento del alumnado (Bonnefoy Valdés, 2021).

Se entiende la evaluación como un proceso de recogida de información para emitir juicios sobre los progresos de los estudiantes y tomar decisiones para mejorar (Santos Guerra, 1993), por lo que debe integrarse de manera coherente con la planificación docente (Cano-García, 2008). En un modelo competencial, la evaluación va más allá de los conocimientos teóricos y abarca dimensiones como el saber (conocimientos), saber hacer (aplicación práctica), saber ser (actitudes y valores) y saber convivir (competencias sociales y emocionales) (Morales et al., 2020). Lo que demanda un enfoque interdisciplinar. De este modo, se evalúan competencias cognitivas, prácticas y socioemocionales que permiten al estudiante enfrentar situaciones académicas y profesionales de manera integral.

En este contexto, las investigaciones coinciden en la necesidad de una evaluación que abarque conocimientos, habilidades y actitudes como clave para la mejora educativa y la empleabilidad, pero sigue abierta la pregunta ¿qué consideraciones tienen las propuestas institucionales en materia de evaluación universitaria en competencias?.

Metodología

La investigación se enmarca dentro de una metodología fenomenológico-interpretativa (Bonyadi, 2023), aplicada a la evaluación docente en el ámbito universitario, con un enfoque específico en cómo los profesores experimentan y dan sentido a sus prácticas evaluativas a través del análisis de documentos. El diseño de investigación ha sido la revisión documental, centrado en el análisis de fuentes existentes como en nuestro caso, las guías docentes (Flynn et al., 2024). Se ha realizado una revisión exhaustiva de las guías de las tres universidades participantes (UMU, USC y UCO) para abordar los objetivos planteados, garantizando la fiabilidad y validez de los datos mediante la evaluación crítica de las fuentes (Toassi et al., 2023). El proceso de análisis consistió en organizar y categorizar la información recopilada, identificando patrones y tendencias para interpretar los hallazgos dentro del contexto del estudio. En total, se analizaron 7810 guías docentes de las universidades participantes, utilizando el software ATLAS.ti para el primer cribado, lo que resultó en la selección de 5493 guías, de las cuales se extrajo al menos una cita por documento, asegurando la saturación de categorías. El análisis fue deductivo, utilizando una codificación teórica dirigida, asignando códigos preestablecidos según un marco conceptual o hipótesis previa (Hemmler et al., 2022). Esta metodología permitió identificar patrones y relaciones en los datos, confirmando o cuestionando el marco teórico, lo que aseguró un análisis sistemático y consistente (Lindqvist et al., 2022).

Resultados

En el análisis de las guías docentes, emergieron diversas subcategorías relacionadas con el "qué" se evalúa. Entre las más prevalentes, destacan:

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

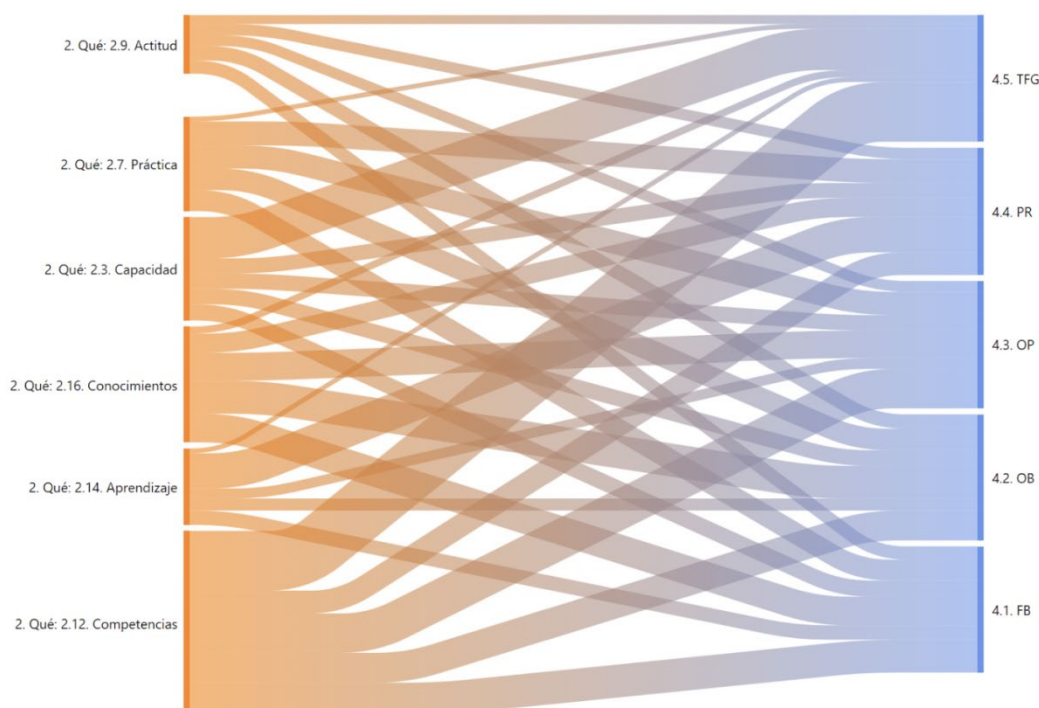
Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- 1) *Qué: 2.3. Capacidad:* se refiere a aptitudes básicas para aprender o realizar tareas, como el análisis de información o la planificación.
- 2) *Qué: 2.7. Práctica:* enfatiza la aplicación contextualizada de contenidos teóricos, destacando actividades prácticas y su evaluación.
- 3) *Qué: 2.9. Actitud:* centrada en comportamientos esperados como la actitud académica o en contextos específicos como el laboratorio.
- 4) *Qué: 2.12. Competencias:* abarcan habilidades y conocimientos necesarios para realizar tareas en diferentes contextos, aunque en muchos casos sin precisar qué se evalúa.
- 5) *Qué: 2.14. Aprendizaje:* los logros del alumnado y su evaluación mediante pruebas de progreso o de adquisición de contenidos teóricos.
- 6) *Qué: 2.16. Conocimientos:* mayormente conceptuales, evaluados a través de pruebas escritas o tareas específicas donde predomina la teoría.

Si analizamos la distribución de las categorías según grupos de documentos, centrándonos en el carácter de las materias como podemos observar en la figura 1, la mayor presencia la tiene la subcategoría *Qué: 2.12. Competencias*, con una diferencia considerable con el resto de subcategorías.

Figura 1.

Diagrama Sankey: relación entre subcategorías y grupos de documentos.



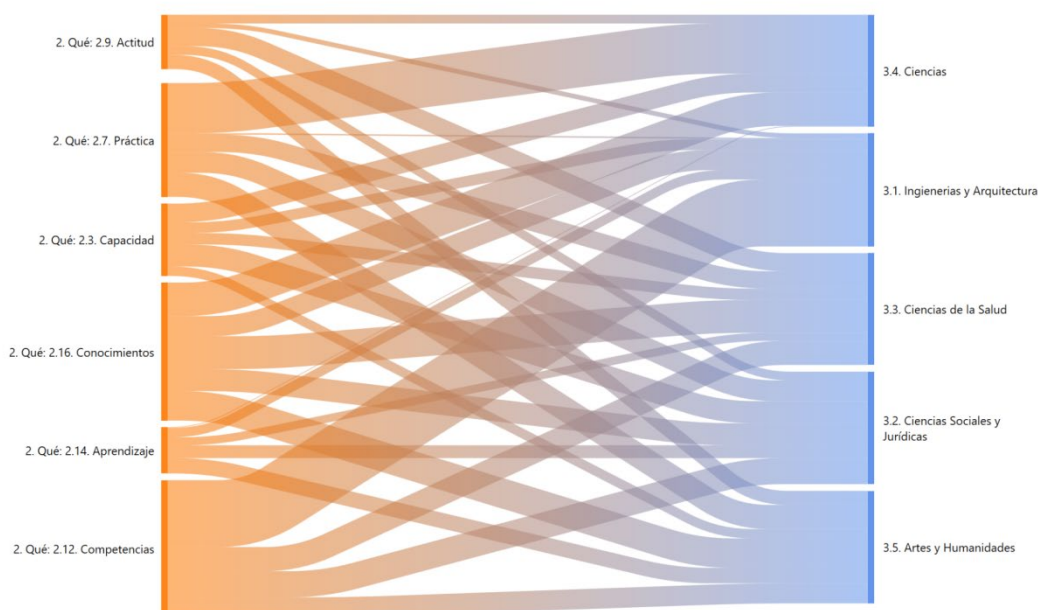
VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Si analizamos la distribución de las categorías según grupos de documentos centrándonos en áreas de conocimiento, observamos que tres categorías principales: Práctica, Conocimiento y Competencia, que destacan sobre las demás. El análisis muestra que en Ciencias Sociales y Jurídicas predomina el "Qué aprender", mientras que en Ingeniería destacan las Competencias, casi ausentes en Ciencias. El conocimiento se distribuye de forma equilibrada, con mayor presencia en Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades (Figura 2).

Figura 2

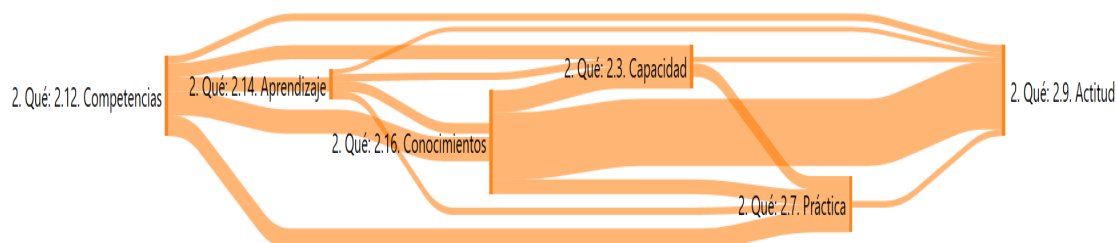
Diagrama Sankey: relación entre subcategorías y áreas de conocimiento.



Tras analizar la prevalencia de las subcategorías en los documentos, se examinó su contenido y relaciones. El análisis muestra en relación con *Qué: 2.16. Conocimientos* y *Qué: 2.9. Actitud*, funcionan como los ejes centrales que estructuran el contenido evaluado, sobre los cuales giran las demás subcategorías (Figura 3). Mientras que las competencias se organizan en torno a sus componentes teóricos, las Capacidades aparecen más desconectadas del resto. La relación entre estas categorías se refleja directamente en la práctica docente, que a su vez actúa como base para el aprendizaje. Las GD presentan un hilo conductor común alineado con los objetivos de los grados, aunque en algunos casos su desarrollo no se ajusta plenamente al marco teórico establecido en este trabajo.

Figura 3

Diagrama Sankey: Relación entre subcategorías.



Discusión

Los documentos analizados representan las declaraciones de intenciones que, a nivel institucional, se establecen como directrices para su aplicación en las aulas universitarias. En este contexto, resulta crucial señalar las distintas interpretaciones que se reflejan en las guías docentes, especialmente cuando se aborda el concepto de evaluación de competencias y, de manera más específica, el objeto de dicha evaluación.

Cabe señalar, de forma significativa que se advierte la ausencia clara sobre qué se evalúa en relación con las competencias. Así, se pone el énfasis en precisar los procedimientos e instrumentos para realizar la evaluación (el "cómo") en vez de concretar el contenido o los aspectos específicos que son objeto de valoración (el "qué"), quedando en su mayoría reducida a la valoración de conocimientos teóricos.

Además, en lugar de concebir la evaluación de competencias como un proceso integral que abarque la totalidad de los aprendizajes logrados por el estudiante, en la práctica tiende a ser fragmentada y diferenciada, lejos de la propuesta concebida por autores como Boud y Dawson (2023) que enfatizan la idea de competencia como un saber combinatorio, que integra múltiples dimensiones y habilidades en un todo cohesionado y funcional, alejándose de la visión holística, dividiendo las competencias en partes aisladas.

Por todo ello, es necesario que las instituciones replanteen las directrices evaluativas en el ámbito universitario y apuesten por enfoques que consideren la evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado universitario. Esto implica adoptar una perspectiva interdisciplinaria, que fomente la colaboración y el aprendizaje desde distintas áreas del conocimiento y que permita que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia y compleja de los problemas y de sus posibles soluciones reconociendo la diversidad y la interconexión de los aprendizajes. Solo así se logrará una valoración auténtica y significativa de la formación universitaria.

De este modo, se busca fortalecer el liderazgo institucional en este ámbito y fomentar una cultura de innovación pedagógica que responda a los desafíos actuales del aprendizaje universitario alineado con iniciativas y marcos internacionales clave que promuevan una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Referencias

- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F. y Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education—A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), 5900.
- Baboolal, S. O. y Singaram, V. S. (2023). The Use, Effectiveness, and Impact of Workplace-Based Assessments on Teaching, Supervision and Feedback Across Surgical Specialties. *Journal of Surgical Education*, 80(8), 1158-1171. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2023.05.012>
- Bonyadi, A. (2023). Phenomenology as a research methodology in teaching English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00184-z>
- Bonnefoy Valdes, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), 578-592.
- Boud, D. y Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 16. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>
- De Silva, L.M.H., Rodríguez-Triana, M.J., Chounta, I.A., Pishtari, G. (2024) Curriculum analytics in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09410-8>
- Flynn, S., Caffrey, L., Antosik-Parsons, K., Whiting, S., Byrne, J., y Conlon, C. (2024). New-materialist bricolage: Presenting an ontological position for qualitative internet-based research. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2329430>
- Hemmler, V. L., Kenney, A. W., Langley, S. D., Callahan, C. M., Gubbins, E. J., y Holder, S. (2022). Beyond a coefficient: an interactive process for achieving inter-rater consistency in qualitative coding. *Qualitative Research*, 22(2), 194-219. <https://doi.org/10.1177/1468794120976072>
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE
- Lindqvist, H., y Forsberg, C. (2022). Constructivist grounded theory and educational research: constructing theories about teachers' work when analysing relationships between codes. *International Journal of Research y Method in Education*, 46(2), 200–210. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2095998>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Morales, S., Hershberger Del Arenal, R. y Acosta E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 46-56.
<http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>

Toassi, R. F. C., Olsson, T. O. y Peduzzi, M. (2023). Interprofessional learning in an undergraduate Dentistry course in the pandemic context of remote teaching. *Interface: Communication, Health, Education*, 27. Scopus. <https://doi.org/10.1590/interface.220696>

Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

Agradecimientos

PID2022-136372NB, Liderazgo Institucional para la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes y el Desarrollo del Engagement Universitario-LIECEDEU, financiada por la Agencia Española de Investigación, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado por la Unión Europea.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Transformación educativa: enfoques y perspectivas de un grupo de directivos escolares en Chile

González Martínez, Pablo*;
Peña Rus, Marcela*;
Montoya Ojeda, Claudio*
Universidad de Chile/ Chile*
pablo.gonzalez68@uchile.cl

Palabras clave

Educación; Estado y Educación; Enseñanza Pública; Política Gubernamental; Liderazgo.

Introducción

En un contexto de profundos cambios estructurales al sistema educativo en Chile, se hace necesario conocer las comprensiones que tiene un grupo de directivos de centros educativos que reciben subvención estatal para su funcionamiento, respecto de cuáles son o deben ser los sentidos orientadores de este proceso de cambio a nivel local o nivel micro.

En ese marco, este estudio tributa al siguiente objetivo: Conocer y comprender cuáles son, para quienes lideran las escuelas a nivel local, las principales expresiones que debe adoptar dicho proceso transformador. El estudio, de tipo cualitativo, consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra de 17 directivos escolares de diversas regiones de Chile. En este trabajo se presentan los resultados de dos de las dimensiones abordadas en el estudio, en torno a las siguientes dos preguntas: ¿Cuál o cuáles deben ser los principales énfasis del proceso de cambio del sistema educativo en curso?; ¿De qué modo este cambio de enfoque debe materializarse en la fisonomía local del sistema educativo?

Lo anterior, considerando que el año 2015 y el año 2017 se promulgan en Chile dos leyes que marcan un hito en el proceso de transformación de la arquitectura del sistema escolar chileno: la ley de Inclusión y la ley de Nueva Educación Pública, las que respectivamente definen un conjunto de profundos cambios al sistema, orientados principalmente hacia la ampliación del rol del estado respecto de la provisión de la educación escolar con el fin de contar con nuevas herramientas que permitan asegurar la tan anhelada calidad y la equidad de los centros escolares del país (Bellei, et al., 2018; Garretón, et al., 2022).

El cambio en educación puede ocurrir en una secuencia desde “arriba – abajo” (top -down), caracterizado por prácticas de gestión y pedagógicas centradas en la transferencia educativa (Tang T. Heng & Lynn Song, 2020) y en el control y el cumplimiento, desde las prescripciones, mandatos y rendición de cuentas externas (Rincón – Gallardo, 2020).

El cambio educativo también puede ocurrir desde “abajo – arriba” (botton - up), mediante el reconocimiento y valoración de las autonomías y prácticas horizontales de las colectividades educativas, generadoras de aprendizajes comunitarios (Rincón - Gallardo, 2019). Sus prácticas son entendidas desde una pedagogía que comprende al docente como un agente de cambio



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

(Datnow, 2020) y que promueven la gestión escolar desde un movimiento social nuevo (Rincón – Gallardo, 2020), centrado principalmente en la comunidad y en la reflexión (Le Minh Hang, 2020).

Desde la perspectiva de generar cambios desde “abajo hacia arriba”, el liderazgo escolar, se sugiere que sea desplegado desde prácticas distribuidas de liderazgo (Rincón- Gallardo, 2020), que permitan tomar decisiones entre las personas de la comunidad escolar, de manera conjunta y con una perspectiva colectiva (Harris, 2012). A su vez, se espera que el líder se adecue al contexto, conecte con su comunidad escolar, compartiendo y aprendiendo de sus equipos, siendo más receptivo y generando un trabajo en red en la perspectiva de resolver los problemas de las comunidades escolares (Azorín y Sandoval, 2020; Harris et al., 2020).

Metodología

El estudio, de naturaleza cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018) e interpretativa (Creswell & Poth, 2018), se realizó el segundo semestre del año 2024, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada (Kvale & Brinkmann, 2015), a un grupo de 17 directores de centros de educación primaria y secundaria de Chile, participantes de un curso de formación continua. El análisis de los datos se realizó mediante la definición de codificación temática (Braun & Clarke, 2021) con códigos apriorísticos y otros emergentes, los que fueron configurados a partir de los objetivos y la literatura utilizada para el estudio.

Resultados

Del análisis de los datos se obtienen los siguientes resultados:

Ante la pregunta ¿Cuál o cuáles deben ser los principales énfasis que el proceso de cambio del sistema educativo en curso debe tener?, los entrevistados casi por unanimidad, sostienen que el principal énfasis del cambio de enfoque al sistema educativo en Chile ha de apuntar hacia la configuración de una propuesta educativa centrada en lo que ellos refieren como “educación integral”.

Señalan la necesidad de superar el actual eje del sistema educativo centrado en la obtención de resultados de aprendizaje y de rendición de cuentas, por otro que, como recién se dijo, denominan “educación integral”. Ellos comprenden que la educación integral se centra en el desarrollo de capacidades vinculadas de modo estrecho a la formación valórica y ética del estudiantado, debido a lo cual se hace necesario superar un sistema educativo organizado y orientado a la obtención de resultados de aprendizaje que, según ellos, se distancian de este enfoque integral.

Los entrevistados también comprenden la educación integral, principalmente como un marco que propone que la formación del estudiantado no se reduce únicamente al ámbito académico, aprendizaje de contenidos y habilidades asociadas a determinadas asignaturas o campos del conocimiento, sino que también *integra* la formación personal, ético-valórica de niñas, niños y adolescentes. Relevan de esta segunda dimensión de la educación integral, el que las y los estudiantes sean personas respetuosas, comprometidas, responsables consigo mismos y con su entorno social y medioambiental, personas solidarias, conscientes de su rol en la sociedad.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Luego, ante la pregunta ¿De qué modo este cambio de enfoque debe materializarse en la fisonomía local del sistema educativo?, los entrevistados indican que este cambio de enfoque en el sistema ha de expresarse en la resignificación de la escuela/liceo, transformándolo efectivamente como un espacio que se constituye en un factor protector de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA) y de sus trayectorias estudiantiles.

Para ello, señalan, es necesario comprender al espacio educativo como un espacio garante de derechos y como un factor protector del estudiantado. Protector de sus derechos, de sus trayectorias estudiantiles y protector de su salud socio-emocional.

Garantizar los derechos y proteger a NNA, según sostienen, en específico, se relaciona con las siguientes responsabilidades y tareas institucionales que las escuelas deben desplegar: resguardar el pleno cumplimiento de su derecho a la educación; asegurar una atención sistemática a la salud socio-emocional del estudiantado; acompañar y apoyar emocionalmente a NNA; debido a la fragilidad predominante de los grupos familiares de los que provienen sus estudiantes, es también una tarea fundamental de la escuela/liceo, acompañar la formulación de sus proyectos de vida; brindar apoyo y asistencia profesional en el ámbito social y psicológico; y actuar como un factor de promoción social para los NNA.

Discusión

El cambio enfoque del sistema educativo, propuesto mayoritariamente por los entrevistados, supone trasladar el énfasis por los resultados de aprendizaje a alcanzar hacia lo que denominan **educación integral**, apelando a la necesidad de superar la matriz de rendición de cuentas en la que hoy se centra el sistema escolar chileno (Bellei, et al., 2018; Sisto & Campos-Martínez, 2021).

No obstante, llama la atención el que este cambio de enfoque propuesto hacia la educación integral no considere los postulados fundamentales del actual currículum escolar, el que integra objetivos de aprendizaje que podrían agruparse en dimensiones que logran incorporar esta noción de integralidad de la que hablan los directores participantes del estudio: formas de pensar, formas de trabajar, formas de actuar, formas de comunicar (Ministerio de Educación, 2019).

Por otro lado, la relevancia que otorgan a la proposición de considerar a la escuela como un espacio o un factor de protección de los derechos y de la salud de NNA, es también consistente con las políticas públicas educativas que desde hace una década impulsan la inclusión educativa y la configuración de una arquitectura institucional que dotan a las escuelas de nuevos recursos profesionales y también materiales (Bellei, et al., 2018), que apuntan en la misma dirección señalada por los entrevistados.

Finalmente, con lo recién planteado, es posible sostener que existe un importante grado de congruencia entre lo que las políticas de transformación educativa contienen y los enfoques propuestos por los directivos escolares participantes de este estudio. Es de esperar que los directores en el cumplimiento de sus funciones jueguen un rol igualmente transformador mediante la distribución de su liderazgo y la ampliación de espacios de para la inclusión (Ryan, 2016) y la participación de la comunidad en la toma de decisiones (Harris, 2012; Rincón-Gallardo, 2020).



Referencias

- Azorín Abellán, C. M., & Sandoval Mena, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5971>
- Bellei Carvacho, C. I., Alzamora Muñoz, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., & Díaz, R. (2018). Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. SAGE Publications. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5282292>
- Colbert, V. y Arboleda, J. (2016). *Gender differences in educational outcomes: study on measures taken and the current situation in Europe*. Education, Audio-Visual and Culture Executive Agency. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/18701/120EN.pdf?sequence=1>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21:431–441 <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., & Nuñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092022000100110&script=sci_arttext
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile.
- Harris, A.; Jones, M.; Ismail, N. (2020). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, [s. l.], v. 42, n. 5, p. 438-456, Jul. 2022. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Le, M. H. (2020). Where be the ‘magic bullet’ for educational change? Vietnam and the quest of policy borrowing from abroad. *Journal of Educational Change*, 21(3), 455-466.
- Louis, K. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader’s role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. DOI: 10.1108 / JEA-07-2016-0077.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Bases Curriculares. Decreto Supremo 193/2019. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-91414_bases.pdf



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Rincón Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ID3FDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Rincón+Gallardo,+S.+\(2019\).+Liberar+el+aprendizaje.+El+cambio+educativo+como+movimiento+social.+Grano+de+Sal.&ots=w0lLfVN0K1&sig=rbf4DvYUrXnBDcgKIF04LEC462o](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ID3FDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Rincón+Gallardo,+S.+(2019).+Liberar+el+aprendizaje.+El+cambio+educativo+como+movimiento+social.+Grano+de+Sal.&ots=w0lLfVN0K1&sig=rbf4DvYUrXnBDcgKIF04LEC462o)
- Rincon – Gallardo, S. (2020). Educational change as social movement: an emerging paradigm from the Global South. *Journal of Educational Change*, 21, 467–477 <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09374-3>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas, en J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sisto, V., & Campos-Martínez, J. (2021). Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. *Gluz, N.; Rodrigues, C.; Elías, R.(coords). La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana. Buenos Aires: CLACSO*, 45-64. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opactmpl/files/tc/ZZZZRetraccionDerechoEducacionMarcoRestauracionesConservadoras.pdf#page=46>
- Tang T. H. & Lynn S. (2020). A proposed framework for understanding educational change and transfer: Insights from Singapore teachers' perceptions of differentiated instruction. *Journal of Educational Change*, 21, 595–622. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-020-09377-0>



Línea temática: : Currículum y desarrollo profesional

Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: Una experiencia de desarrollo profesional docente y liderazgo para una gestión curricular inclusiva

Guzmán Droguett, Angélica*

Queupil Quilamán, Juan Pablo**

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

** Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

Email de contacto: mguzmand@ucsh.cl

Palabras clave

Migración; Inclusión; Currículum; Desarrollo profesional.

I Introducción

Durante los últimos años, Chile ha recibido un número creciente de migrantes, especialmente de países que transitan por difíciles situaciones políticas, sociales y/o económicas. Esta población configura una organización familiar de la que dependen hijos e hijas en edad escolar, quienes deben ser acogidos, protegidos e integrados a la sociedad, valorándolos como un aporte al país, por lo que se les deben ofrecer condiciones dignas y humanas para la vida y el trabajo, además de evitarles en todo momento cualquier tipo de discriminación (Conferencia Episcopal, 2017).

Desde una perspectiva educativa, la política pública nacional propone tres principios orientadores de la acción escolar que permiten resguardar este camino de inclusión: Presencia, Reconocimiento y Pertinencia. A partir de ellos, la escuela podría desarrollar un análisis crítico tanto de las actividades que forman parte de su propuesta formativa, como de las iniciativas que configuran sus procesos de mejora en esta línea (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

La “presencia” es concebida como una condición básica para que la inclusión sea posible, facilitando un encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos. Oportunidades para este encuentro son la distribución de estudiantes en los cursos, la organización de grupos de trabajo y el acompañamiento docente a sus estudiantes, entre otros. El foco es fortalecer una comunidad escolar que favorezca la colaboración y la valoración mutua.

El “reconocimiento” se asume como la adecuación al estudiantado real; la generación de rutas de aprendizaje pertinentes y relevantes para cada niño, niña o joven; y la validación de sus particularidades como constitutivas de la propuesta pedagógica. Así, el proceso formativo de las y los estudiantes se construye a partir de sus potencialidades e intereses, colocando en relieve los talentos de cada uno/a en relación con sus propios perfiles de desarrollo y aprendizaje, y no en comparación con otros/as.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La “pertinencia” se centra en la construcción de una propuesta formativa que funda sus decisiones educativas en las personas reales que forman parte de la escuela. Este principio implica el desarrollo de marcos de expresión y participación de todo miembro, individual y/o colectivo, en aspectos tan centrales en educación como –por ejemplo- la manera de abordar el currículum; y los marcos de vinculación, interacción y participación en el contexto, “de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p. 20).

En este escenario nacional, la experiencia educativa que se describe en esta comunicación consiste en una propuesta de desarrollo profesional docente, implementada en tres escuelas chilenas, en las ciudades de Santiago y Antofagasta (las que presentan el mayor porcentaje de migración a nivel nacional), todas caracterizadas por un alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. Esta labor de formación docente buscó que las propias comunidades escolares *Propusieran políticas institucionales de gestión para promover la inclusión de estudiantes migrantes en ellas.*

II Contexto

Esta actividad de desarrollo profesional se generó en el marco del proyecto de investigación *Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de modelo educativo para su inclusión*, liderado por un equipo académico perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago) y a la Universidad Católica del Norte (Antofagasta).

Después de tres años de este trabajo de investigación se generó un modelo formativo para fortalecer las comunidades escolares en tres ámbitos: Liderazgo organizacional, Desarrollo curricular y Prácticas pedagógicas.

Las características principales de este modelo son ser: a) *Flexible*, ya que puede gestionarse en distintos contextos locales, en función de la realidad de cada escuela; b) *Perfectible*, por cuanto posee una apertura estructural para su ajuste y mejora permanente; y, c) *Autoevaluativo*, en tanto promueve una toma de conciencia y autoexigencia respecto del estado de inclusión que ha desarrollado la escuela.

En particular, se presenta la configuración de una de las dimensiones estructurales del modelo, denominada “Gestión curricular inclusiva”, cuyo propósito fue *Proponer políticas y acciones institucionales de gestión curricular que promuevan la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela.*

El marco referencial que sustentó la propuesta consideró, por una parte, teoría actualizada en el tema, y, por otra, los lineamientos educativos nacionales, específicamente, los instrumentos curriculares vigentes en el país: Bases Curriculares (enfoque de asignatura y aprendizajes comunes requeridos), Planes de Estudio (distribución de horas y asignaturas por curso) y Programas de Estudio (herramientas de apoyo a la planificación escolar respectiva). La interrogante permanente -movilizada como dispositivo cognitivo en el proceso de desarrollo profesional docente- fue ¿cómo, a partir de estos elementos se puede favorecer la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela?

Una de las orientaciones rectoras de la política curricular vigente que puede verse reflejada en estos documentos es la autonomía institucional, en coherencia con la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución y con los principios inspiradores de la Ley General de Educación.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

En este sentido, se asume que los instrumentos curriculares elaborados por el nivel central admiten ser complementados, “por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo (...) propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (Ministerio de Educación, 2012, p. 16).

Considerando esta declaración, se reconocen espacios de flexibilidad normativa a partir de los que las escuelas pueden elaborar una propuesta de gestión curricular autónoma y contextualizada, lo que considera componentes como Planes de Estudio propios; Programas de Estudio propios; Objetivos de Aprendizaje; Organización de unidades; y Tiempo de Libre Disposición; entre otros.

En la medida que las comunidades escolares gestionan estos espacios de flexibilidad y los traducen en procesos de contextualización curricular, se fortalece la formación de niños, niñas y jóvenes, pues estas acciones promueven escenarios formativos más pertinentes e inclusivos, “recogiendo las particularidades específicas de cada contexto local y permitiendo articularlas con la propuesta curricular oficial” (Espinoza, Guzmán y Riquelme, 2018, p. 304), particularidades que, siguiendo a Van den Akker (2010), se pueden concretar en los niveles Meso (escuela), Micro (curso) y Nano (estudiantes).

III Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia de desarrollo profesional docente se puso en marcha en la etapa final del proyecto de investigación mencionado y su evaluación se realizó durante el año 2024. Si bien el modelo contaba con tres énfasis temáticos, lo que se analiza en esta comunicación es la segunda dimensión, focalizada en Gestión curricular inclusiva. Los componentes que configuraron dicho eje curricular fueron, en términos de contenidos: i) Política nacional de autonomía curricular; ii) Responsabilidades en la gestión curricular; iii) Diagnóstico y monitoreo del aprendizaje estudiantil; iv) Procesos de contextualización curricular; y vi) Alternativas para la complementación del currículum.

La lógica operativa del modelo planteado fue plantear preguntas a los equipos docentes y directivos de cada escuela, en su rol de líderes educativos, para facilitar su reflexión en torno a los procesos institucionales desarrollados en torno al currículum y, a partir de esta deliberación, impulsar el planteamiento de acciones para el fortalecimiento de la inclusión escolar a partir de un trabajo de gestión curricular contextualizado.

Dicho de otro modo, cada vez que se planteaba una interrogante y el cuerpo directivo y docente construía colaborativamente los argumentos que respondían a dicha pregunta, se veían en la necesidad de proponer alternativas concretas, delimitadas y evaluables, que les permitiesen avanzar con el trabajo de desarrollo profesional correspondiente.

Algunas de las preguntas entregadas fueron:

¿En la escuela existe una política explícita que promueva la gestión del currículum de acuerdo con la realidad de estudiantes migrantes?



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

¿En la escuela los docentes de asignatura desarrollan procesos específicos de diagnóstico y monitoreo respecto de los aprendizajes de los estudiantes migrantes?

¿En la escuela existen alternativas curriculares (cursos, talleres u otros) que permitan complementar la formación de todas y todos los estudiantes, de acuerdo con los contextos identitarios de la población migrante?

La estructura general de la propuesta de formación continua considera flexibilidad, pues, por un lado, cada escuela selecciona qué dimensión quiere trabajar (pudiendo ser una, dos o tres y en el orden que les parezca pertinente), y, por otro, la labor al interior de la(s) dimensión(es) se adapta a las demandas específicas de cada realidad local. En términos temporales, el modelo se sustenta a partir de un mínimo de horas presenciales de trabajo, mientras que las horas asincrónicas y de tutoría se establecen diferenciadamente en cada comunidad escolar.

La metodología de trabajo se aborda a través de una serie de dispositivos formativos que potencian un análisis reflexivo y fortalecen el juicio profesional docente, con el objetivo de generar una propuesta de acción que aporte a la mejora de la gestión en una realidad escolar concreta.

La evaluación es tanto de proceso como de producto y se construye principalmente a partir de talleres grupales focalizados en el análisis crítico del Proyecto Educativo Institucional y en la generación de criterios para una gestión inclusiva, en los planos organizacional, curricular y pedagógico (dependiendo de la dimensión en la que se esté trabajando).

Como cierre de la labor de desarrollo profesional docente se realiza un taller grupal integrador, que tiene como objetivo el diseño de una propuesta de gestión escolar global y transversal que promueva una cultura inclusiva en la escuela.

Los principales logros generados en el marco de este modelo de desarrollo profesional fueron: a) Trabajo docente colaborativo; b) Profundización en el conocimiento del Proyecto Educativo Institucional; c) Autocrítica respecto a la labor formativa desarrollada; d) Comprensión de las demandas del estudiantado migrante; y e) Fortalecimiento de los marcos referenciales -teóricos y normativos- del profesorado y de directivos en cada escuela.

IV Conclusiones

La evaluación del proceso de desarrollo profesional docente implementado nos permite visualizar que:

- a) La gestión curricular es un proceso muy complejo de llevar a la práctica en contextos escolares en que docentes y directivos no tengan experiencias previas de autonomía en el área.
- b) Los procesos de inclusión tienden a confundirse con acciones de integración, mayormente instrumentales y metodológicas, que no logran alcanzar el nivel de una gestión curricular autónoma y contextualizada.
- c) En escenarios crecientes de población migrante, como los que hoy existen en Chile, la escuela necesita currículos más amplios y flexibles (no estructuras curriculares más sofisticadas ni recargadas), los que son complejos de ser desarrollados si no se cuenta con condiciones específicas para su puesta en práctica.

V Referencias

- Conferencia Episcopal de Chile. (2017). Chile, un hogar para todos: Carta pastoral del Comité Permanente por encargo de la Asamblea Plenaria. https://www.cuaresmadefraternidad.cl/docs/Chile_Un_Hogar_Para_Todos.pdf
- Espinoza, O., Guzmán, M. A., & Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: Proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En A. Arratia & C. Osandón (Eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 299-335). Mineduc/Unesco. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572?show=full>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases curriculares educación básica. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construccion-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. <https://research.utwente.nl/en/publications/building-bridges-how-research-may-improve-curriculum-policies-and>

Agradecimientos

Al Doctor Jorge Baeza, Investigador responsable del proyecto de investigación: *Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de modelo educativo para su inclusión*, y a todo el equipo académico participante.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

La evaluación de los aprendizajes del estudiantado en la Educación Superior

Hernández Valverde, Francisco José*; Parada
Gañate, Ana**; Adamuz Povedano,
Natividad***; Fernández de Ahumada,
Elvira****

*Universidad de Murcia (España);
**Universidad de Santiago de Compostela
(España); ***Universidad de Córdoba (España);
****Universidad de Córdoba (España)

pacohernandez@um.es

Palabras clave

evaluación; competencias; Enseñanza Superior; guía de estudios; aprendizaje

Introducción

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, con la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) como elementos clave, supuso un nuevo escenario educativo con cambios estructurales en la Educación Superior entre los que destacaba, entre otros, la introducción de un modelo pedagógico basado en el desarrollo y en la adquisición de competencias por parte del estudiantado.

En este sentido, la adecuación de la Educación Superior al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supuso una reforma de la docencia universitaria en aspectos clave como: el diseño de la estructura y los contenidos de las titulaciones a unos perfiles más profesionales; el diseño de un currículum basado en la adquisición de competencias; la renovación e innovación de metodologías docentes que fomente el aprendizaje activo de los estudiantes (Ruiz-Corbellá, 2004).

Fomentar y evaluar el desarrollo de competencias por parte del estudiantado es un deber compartido por todos los implicados en su formación. Competencias que plantean tanto el dominio de contenidos específicos como de otros elementos como la concienciación social o la capacidad afectiva. Se trata de integrar la teoría y la práctica, la búsqueda del equilibrio entre los saberes básicos y su aplicación a situaciones reales (Zabalza, 2012), entre los saberes especializados y las demandas de formación en la cultura común (Bolívar, 2003; Flecha, 2004). Esto supone la formación en competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que se pueden movilizar en una determinada situación en virtud de criterios éticos y sociales (Escudero, 2009; Paricio, 2020).

Por ello, el objetivo general que se persigue es conocer cómo se evalúa el aprendizaje del estudiantado y si los sistemas de evaluación propuestos promueven el desarrollo y la acreditación de competencias que promueve la Educación Superior.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Este objetivo general puede concretarse en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar si las guías docentes de los grados que se imparten en las tres universidades objeto del estudio (Universidad de Murcia, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Córdoba) presentan una planificación de la evaluación de los aprendizajes coherente con la enseñanza por competencias.
- Examinar las diferencias presentes en las guías docentes atendiendo a criterios como la universidad, ramas de conocimiento, carácter de la asignatura y curso de la titulación.
- Identificar a través de qué procedimientos se realiza la evaluación.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, el método de investigación parte de la identificación y análisis de las guías docentes de todas las titulaciones de grado ofertadas por las tres universidades objeto del estudio: la Universidad de Murcia (UMU), la Universidad de Córdoba (UCO) y la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Se trata de un estudio descriptivo, ya que su principal objetivo es analizar y describir cómo se están evaluando los aprendizajes del estudiantado a partir de la información recogida en las guías docentes.

Para la realización de dicho análisis se ha diseñado un protocolo de recogida de información a través del programa *Excel*. Una vez realizada la búsqueda e identificación de las guías docentes de cada una de las tres universidades, se procedió al análisis de las guías docentes atendiendo a cuatro grandes bloques: *universidad*; *rama de conocimiento*; *curso* en el que se imparte y *carácter de la asignatura* -formación básica, formación obligatoria u optativa-. Una vez identificada la información, ésta ha sido codificada -a través del programa *Atlas.ti*- en distintas subcategorías, atendiendo a lo establecido en las diferentes guías docentes.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos atendiendo a los objetivos propuestos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo según las categorías establecidas.

Una de las cuestiones iniciales a destacar respecto a *cómo se evalúa*, es la desigualdad dada en la cantidad de documentos analizados para cada una de las universidades. En este sentido, la Universidad de Murcia (UM) destaca por tener el mayor volumen de documentos normativos relacionados con el "*cómo evaluar*", con un total de 2280 documentos. A esta le sigue la Universidad de Santiago de Compostela (USC), con 1791 documentos, y, en tercer lugar, la Universidad de Córdoba (UCO), con 1422 documentos.

Se aprecia que la Universidad de Murcia (UM) proporciona información más detallada y extensa sobre esta categoría en sus guías docentes, en comparación con lo que aportan la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Universidad de Córdoba (UCO). Este contraste, tal vez, sugiere una mayor importancia atribuida a la evaluación en la UM (aunque desde una perspectiva más instrumental). El análisis de contenido de las categorías predefinidas deriva en la presencia de una serie de subcategorías, como hemos indicado antes, destacando especialmente las subcategorías "*Instrumentos*" y la subcategoría "*Criterios*". Esto evidencia que se pone un fuerte énfasis en detallar los instrumentos de evaluación y los criterios que rigen el proceso evaluativo.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Uno de los resultados más llamativos en el análisis comparativo por ramas de conocimiento es la disparidad en la cantidad de información disponible en las guías docentes sobre la cuestión de “*Cómo evaluar*”. En particular, la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas —que engloba facultades como Educación, Psicología y ámbitos afines— ocupa el último lugar en volumen de información acerca de esta categoría (35,46%). Las ramas de Ingeniería y Arquitectura y Ciencias son las ramas en las que se encuentra una mayor explicitación del cómo evaluar a sus estudiantes (60,36% y 75,76%, respectivamente). Un aspecto que destacar en la rama de ciencias de la salud es la realización de prácticas de laboratorio que determina, en muchos casos la presencia de criterios de evaluación como la asistencia obligatoria, la capacidad para reflejar los contenidos o la limpieza y la realización de casos prácticos o casos clínicos.

En el caso de la rama de Artes y Humanidades, destaca, en la UMU, la realización de informes y/o proyectos, así como la exposición de trabajos (presentaciones) como un instrumento de evaluación habitual. Destacamos también la posibilidad, establecida en las guías docentes, de llevar a cabo salidas del centro con un componente de estudio teórico o salidas de trabajo de campo a lugares de especial interés en donde realizar determinadas actividades.

Por lo que hace referencia a *cómo se evalúa* atendiendo al carácter de la asignatura, es decir, formación básica (FB), formación obligatoria (OB) y optativa (OP), los instrumentos o criterios de evaluación son, de forma general, similares, independientemente de su carácter. Por lo que respecta a las asignaturas de carácter obligatorio (OB) o de formación básica (FB), del análisis cualitativo sobre cómo evaluar apenas no se aprecian diferencias significativas. Entre los instrumentos de evaluación encontramos, de forma general, la realización de exámenes (pruebas objetivas, de desarrollo, de respuesta corta, etc.) donde se demuestre la adquisición de los contenidos teórico-prácticos de la correspondiente materia, realización de supuestos prácticos o realización de prácticas. Esto permite cómo varían los enfoques pedagógicos y metodológicos según la naturaleza de la asignatura, proporcionando una visión más precisa sobre las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Al analizar los resultados en función de las subcategorías, se observan patrones consistentes con los hallazgos previos. En particular, la subcategoría “*Instrumentos*” de evaluación continua siendo la que tiene mayor presencia en las guías docentes, independientemente del curso académico en el que se imparte la asignatura. La segunda subcategoría en orden de relevancia es “*Criterios*”, lo que refuerza la idea de que las guías docentes están estructuradas principalmente alrededor de los aspectos operativos de la evaluación, como los instrumentos y los criterios aplicados para determinar el rendimiento de los estudiantes., lo que vuelve a reflejar una visión más tradicional de la evaluación.

Discusión

Los datos obtenidos nos permiten concluir que las guías docentes analizadas presentan una planificación de la evaluación que tiene en consideración la utilización de diferentes instrumentos, principalmente pruebas escritas, supuestos prácticos, ejecución o realización de tareas e informes, que recogen información sobre los conocimientos adquiridos por el estudiantado, relegando la evaluación de otras habilidades y actitudes asociadas al desarrollo de determinadas competencias.

Con relación a las tres universidades analizadas podemos indicar que las guías docentes de la Universidad de Murcia son las que más alusión hacen al cómo evaluar, seguida por la Universidad



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de Santiago de Compostela y de la Universidad de Córdoba. Esto sugiere que la Universidad de Murcia atribuye una mayor importancia a la evaluación desde una perspectiva instrumental, a través de una descripción -en ocasiones poco precisa- de los instrumentos que utilizan en los procesos de evaluación.

Respecto al estudio de las guías docentes por ramas de conocimiento, destacamos la disparidad en la cantidad de información disponible en las guías docentes sobre la cuestión de cómo evaluar. Resulta paradójico que sea la rama de Ciencias y la de Ingeniería y Arquitectura las que presentan mayores referencias respecto a esta categoría frente a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ya que la pedagogía y las ciencias sociales cuentan con un amplio campo y de larga tradición científica sobre cómo evaluar (Vallejo y Molina-Saorín, 2014).

En el bloque de carácter de la asignatura (formación básica (FB), formación obligatoria (OB) y optativa (OP) podemos indicar que la presencia del “cómo evaluar” es muy similar en todas ellas, independientemente de su carácter, es decir, no hay diferencias significativas estando presentes las referencias a esta categoría en alrededor del 50% de las guías docentes analizadas en los diferentes tipos de asignaturas

Finalmente, la subcategoría "*Instrumentos*" es la que tiene mayor presencia en las guías docentes, lo que sugiere que, a lo largo de toda la formación, se otorga una importancia prioritaria a los instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes. La segunda subcategoría en orden de relevancia es "*Criterios*", lo que refuerza la idea de que las guías docentes están estructuradas principalmente alrededor de los aspectos operativos de la evaluación, como los instrumentos y los criterios aplicados para determinar el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque vuelve a reflejar una visión más tradicional de la evaluación que puede ser justificado por la necesidad de cumplir con regulaciones institucionales y de las agencias de evaluación que exigen una clara definición de estos aspectos en los procesos de evaluación.

Referencias

- Bolívar, A. (2003). Diseño de planes de estudios de las titulaciones. *Seminario para la implementación del sistema de créditos europeos en las titulaciones de las universidades andaluzas*. Granada
- Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). Declaración de La Sorbona de 25 de mayo de 1998. https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-82.
- Flecha, R. (2004). Estructura de la convergencia o grados y postgrados. ¿Organización educativa de la reforma? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 15-27
- Paricio, J. (2020). "Competency-based design"... was this what we needed? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13025>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Ruiz-Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 61-79

Vallejo, M. y Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 11-25.

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48

Agradecimientos

Esta comunicación forma parte del proyecto de investigación PID2022-136372NB-100 LIECEDEU Liderazgo institucional para la evaluación de los estudiantes y el desarrollo del engagement universitario, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional e Investigación.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

La escolarización en el proceso extraordinario en la Comunidad de Madrid ¿Un factor de segregación escolar?

Hidalgo Farran, Nina*
Cerrillo Martín, Rosario*
López-Bueno, Helena**

* Universidad Autónoma de Madrid (España)

**Universidad Villanueva (España)

nina.hidalgo@uam.es

Palabras clave

Desigualdad social; Justicia social; Integración escolar; Entrevista.

Introducción

La inequidad en las escuelas es uno de los temas más preocupantes tanto a nivel social como educativo en la actualidad (Valiente, 2008). A medida que la diversidad en nuestra sociedad aumenta, es cada vez más crucial pensar en la segregación escolar y en los elementos que la favorecen (Garreta 2011; Valiente, 2008).

Este artículo estudia uno de los procesos educativos que incide en este problema: el proceso de admisión y matrícula durante el periodo extraordinario (Bonal y Zancajo, 2020). Los centros educativos financiados con fondos públicos realizan el proceso de admisión y matrícula de estudiantes siguiendo el procedimiento y calendario que establece la autoridad educativa correspondientes. Es fundamental que la admisión de los estudiantes se realice bajo el principio de equidad educativa, lo que significa que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de éxito académico sin importar su origen social (Ferrer, 2019).

Después de finalizar el período ordinario de inscripción para las etapas de educación obligatoria, comienza el proceso de inscripción extraordinaria, conocido coloquialmente como "matrícula viva" (Pàmies et al., 2011). Esto se refiere a estudiantes que se inscriben después de que el año escolar ya ha comenzado y cuya justificación se alinea con las razones establecidas en la legislación vigente (Artículo 12 del Decreto 29/2013, modificado por el Decreto 11/2019 para la Comunidad de Madrid). Las razones pueden incluir cambios en la residencia familiar, la reciente inclusión del menor en el sistema educativo u otras causas que deben ser explicadas al centro escolar donde el estudiante solicita su admisión.

El proceso de inscripción en el período extraordinario frecuentemente se convierte en un elemento que contribuye a la segregación escolar. Los estudiantes que ingresan cuando el año escolar ya ha comenzado suelen inscribirse en instituciones que enfrentan problemas de concentración, sin opción de elegir, ya que son las que tienen espacios disponibles. La conocida "matrícula viva" tiende a asignar a alumnado a colegios con un alto número de estudiantes en



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

desventaja o de orígenes migrante que, debido a su estigmatización y a la baja demanda, generalmente cuentan con más plazas vacías, intensificando así la segregación (ESADE-Save the Children, 2021). La notable cantidad de alumnos de origen inmigrante también incrementa la aversión de las familias hacia estos colegios, creando un ciclo negativo de disponibilidad de plazas y concentración de estudiantes en ciertas escuelas (Bonal y Albaigés, 2009).

Objetivo y método

Para profundizar en este tema tan interesante desde la voz de sus protagonistas, el objetivo de la presente investigación es *“Conocer el proceso de escolarización en periodo extraordinario desde la perspectiva de los agentes implicados”*.

Para alcanzarlo, se ha realizado una investigación de tipo cualitativa, específicamente un estudio de caso instrumental.

Las categorías para el análisis fueron definidas a priori y son:

- La escolarización de estudiantes en período extraordinario
- Las preferencias de elección de centro por parte de las familias fuera del plazo ordinario
- Fortalezas, debilidades y mejoras del proceso de escolarización en período extraordinario
- Consecuencias de la escolarización en periodo extraordinario

Los informantes clave para este estudio de caso fueron elegidos tomando como referencia a los distintos protagonistas implicados en el proceso de escolarización en un periodo no ordinario: dos directores de escuelas de primaria y secundaria, dos representantes de asociaciones de familias de ambos niveles educativos, y dos administradores a cargo del proceso de escolarización fuera del plazo habitual.

El método para obtener información en esta investigación fue una entrevista semi-estructurada que constaba de diez preguntas. Estas preguntas se dirigieron hacia otros temas para explorar más a fondo las opiniones de los participantes.

Para el análisis de datos, se empleó un criterio de cercanía con lo expresado por los participantes, manteniendo siempre en mente los objetivos y el análisis de los resultados según el caso.

Resultados

Desde la perspectiva de diversos participantes, la integración de los estudiantes después de que empieza el curso es un proceso que causa desigualdades y revela la segregación escolar que ya existe en la zona. Mientras algunos barrios madrileños tienen alta movilidad de habitantes, lo que facilita la llegada de estudiantes y la inscripción en períodos extraordinarios, en otras áreas la población es más fija y las plazas de cada curso se ocupan al concluir el periodo habitual de matrícula. En palabras de un responsable de la administración:



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

“Las familias tienden a escolarizar siempre en los mismos centros, lo que hace que muchos centros se llenen en el periodo ordinario, provocando que siempre sean los mismos centros los que acojan estudiantes en periodo extraordinario”. [RA2, AM, p.1]

Según lo que nos menciona una de las directoras entrevistadas, el límite permitido para matricular en primaria en la Comunidad de Madrid es de 25 alumnos por aula, aunque puede haber cierta flexibilidad. Esta condición genera complicaciones debido al gran número de estudiantes en una sola clase, particularmente en aquellos centros con alta complejidad:

“La ratio es 25, sí que es verdad que en 28 en primaria se supone que no te desdobra y según inspección tú como director decides. Pero claro, si yo decido escolarizar sobre la ratio, que ya nos parece alta, que es 25 porque a mí me cae bien la señora que viene a escolarizarla en el curso que viene, estoy perjudicando al resto de alumnos. Por eso, por ejemplo, los directores de Getafe tenemos acordado que nosotros no vamos a escolarizar por encima de la ratio si no es por un motivo muy especial”. [D1, Pri, p.4].

Un aspecto interesante mencionado por una de las familias que se entrevistaron es que varios colegios tratan de llenar todas sus plazas durante el periodo ordinario de inscripción y de esta forma no aceptar alumnos después de que comience el año escolar. Como dijo uno de los miembros del AMPA:

“Los colegios buscan llenarse en el proceso ordinario, para así no tener que recibir estudiantes en el extraordinario”. [F1, Pri, p.1]

En la actualidad las familias pueden acudir directamente al centro donde les gustaría matricular a su hijo, o bien se dirigen al Servicio de Apoyo a la Escolarización para pedir información y posteriormente presentar la solicitud en dicho centro. Esta doble vía, complica de manera significativa el proceso de matriculación en la escuela:

“El Servicio de Apoyo a la Escolarización da un listado con los centros y las vacantes que ellos consideran que hay en ese momento. Y les dicen a las familias que vayan preguntando centro o centro, para saber dónde hay plaza” [F1, Pri, p.2]

“No hay acompañamiento a las familias, únicamente dan información y luego la familia con el centro son los que gestionan” [F2, Sec, p.3]

Cuando las familias se trasladan a un nuevo municipio, ya sea viniendo de otro país o de otra parte del mismo país, buscan principalmente los centros que les resultan más cómodos y fáciles de alcanzar. Esto puede ser debido a la cercanía de su hogar o porque tienen algún conocido que lleva a sus hijos o hijas a esa institución.

Además, las familias también consideran lo que dicen sus amigos y conocidos sobre el centro. Por ejemplo, una directora menciona que los niños de la comunidad gitana a menudo se



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

decantan por aquellas escuelas donde hay más compañeros de su etnia para sentirse más seguros. La directora mencionada dice lo siguiente:

“Ellos (los estudiantes gitanos) siempre buscan los colegios donde haya más alumnos de su etnia, porque se sienten más protegidos”. [D1, Pri, p.2]

Las directoras de las escuelas que fueron entrevistadas aseguran que las familias con menos recursos económicos suelen evitar las escuelas bilingües porque piensan que el aprendizaje será más complicado y que quizás no podrán asistir a sus hijos en las tareas escolares. Lo mismo ocurre con los centros concertados, ya que estas familias a menudo no pueden costear los gastos de la matrícula ni cubrir otros costes como los uniformes o el material tecnológico.

En esta misma línea, las direcciones piensan que el aspecto más positivo de la escolarización en tiempos excepcionales, tal como se lleva a cabo ahora, es que las familias pueden elegir la escuela. Esto permite una gestión más eficiente, ya que todos los trámites se hacen directamente en la escuela, y el alumno se matricula más rápidamente. No obstante, para las familias, lo bueno de este proceso es que se asegura el derecho a la educación, aunque sienten que falta más apoyo.

Sin embargo, también es importante ver este punto como una de las debilidades del sistema, ya que la elección de la escuela por parte de las familias suele resultar en una distribución desigual de los estudiantes entre las escuelas.

Un aspecto en el que coinciden varios participantes es la influencia que tiene la normativa sobre la capacidad de los directores de los colegios para tomar decisiones. Así, algunos comentan que, dependiendo del trasfondo o estatus económico, muchos colegios afirman que están llenos y no ofrecen espacios. Además, algunos centros públicos han tomado decisiones que podríamos considerar como exclusivas, ya que estas medidas impiden que muchas familias puedan hacer frente a los costos y quedan excluidas. Para ilustrar este punto:

“En un colegio público se impuso cosas como el uniforme o la Tablet, lo que provocó que muchas familias no pudieran acceder a estos recursos y acabaran marginando a ciertas familias con recursos más limitados”. [D1, Pri, p.4]

Conclusiones

Este estudio ha examinado en profundidad las experiencias de las familias, directores y entidades sobre la inscripción escolar en momentos extraordinarios en la Comunidad de Madrid. Los hallazgos más destacados de esta investigación revelan cierto descontento entre las familias y los directores respecto al proceso de escolarización, y el problema central que resaltan es la desigualdad. Así, el proceso de matrícula viva provoca segregación escolar al llevar a una distribución desigual del alumnado en las escuelas, ya que son inscritos a aquellas donde aún



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

hay plazas disponibles al terminar el período ordinario. Es evidente que los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos son asignados a centros con menos demanda de matrícula, lo que aumenta la segregación, puesto que no se realiza una redistribución de estudiantes.

La matrícula extraordinaria es un tema todavía nuevo en la investigación, pero tiene importantes repercusiones tanto en el aprendizaje en las escuelas como en la distribución y movilidad del alumnado. El sistema de libre elección de centros, tanto en períodos ordinarios como extraordinarios dentro de un mercado educativo desigual y con muchas escuelas concertadas y privadas, no contribuye a mejorar la calidad ni la equidad en la educación. Es urgente, por lo tanto, reconsiderar los procesos actuales de matriculación de alumnado Madrid y avanzar hacia modelos que permitan una distribución del alumnado en los centros que sea más justa socialmente.

Referencias

- Bonal, X. y Albaigés, B. (2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89-94.
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid.
- ESADE - Save the children (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. ESADE.
- Ferrer, A. (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Informe Save The Children.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Pámies, J., Carrasco, S., Bereményi, Á. y Casalta, V. (2011). ¿“Matricula viva” o movilidad del alumnado? Resituando las estrategias de incorporación escolar en Barcelona en el marco de la globalización. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 413-420). Instituto de Migraciones.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 142-164.

Agradecimientos



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto “Segregación escolar. Diagnóstico, causas y medidas para abordarla. Un estudio desde Getafe” financiado por el Ayuntamiento de Getafe y la convocatoria de proyectos de la transferencia de la Universidad Autónoma de Madrid (2020-2021).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Mentoría Pedagógica como práctica el liderazgo educativo

Huaiquino Sandoval, Ninoska

Universidad Diego Portales (Chile)

nhs@uc.cl

Palabras clave

Liderazgo educativo, desarrollo profesional docente, mentoría pedagógica, reflexión pedagógica, acompañamiento pedagógico.

Introducción

La literatura sobre el liderazgo educativo es consistente en señalar que los líderes escolares deben influir en la labor docente para así mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Los líderes escolares que promueven el desarrollo profesional docente y la mejora de sus prácticas de enseñanza logran un mayor impacto en los resultados de aprendizajes de las escuelas (Leithwood et al., 2006; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2007).

Las definiciones de liderazgo escolar coinciden en señalar que el liderazgo no se limita solo a la función del director y el equipo directivo para influenciar a otros y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood et al., 2006), sino que debe incluir a otros miembros de la comunidad educativa para que ejerzan influencia en los procesos educativos (Robinson, 2019).

En el contexto chileno, la política educativa ha conferido a los directivos escolares responsabilidades y atribuciones específicas en el desarrollo de capacidades profesionales y en el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC 2015), desafiándolos a tomar acción en (i) impulsar y consolidar una mentalidad de crecimiento en los docentes (Dweck, 2006), (ii) generar condiciones para la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, que refuerce la sabiduría interna y (iii) estimular y fortalecer una reflexión indagativa en los docentes que propicie el análisis crítico.

Responder a estos desafíos exige la implementación de nuevas prácticas de liderazgo en las escuelas chilenas y demanda cambios significativos en las relaciones entre directivos y docentes.

En este contexto, la mentoría pedagógica se constituye como una práctica de acompañamiento entre pares que promueve la mejora de la práctica a partir de conversaciones reflexivas donde se movilizan estados mentales (Costa, Garmston y Zimmerman, 2014) y que, a su vez, permite la distribución del liderazgo educativo permitiendo que la tarea de acompañar no solo recaiga en el directivo, sino en otros agentes educativos que pueden influenciar en sus pares para la mejora de la práctica.

La mentoría pedagógica, entendida como práctica de acompañamiento se diferencia de procesos de evaluación docente ya que respeta la conciencia, la elección y la responsabilidad de los docentes, se basa en la empatía y reconoce las fortalezas de las prácticas educativas, promoviendo la profesionalidad y elevando el nivel de eficacia colectiva de los docentes (Tschannen-Moran, 2011).

Contexto

El proyecto de Mentoría Pedagógica de la Universidad Diego Portales (UDP) nace en el 2021 como una iniciativa formativa del Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional (CLíder), en una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación de Chile y diversas instituciones educativas del mismo país. El propósito del proyecto de Mentoría Pedagógica es desarrollar capacidades de liderazgo en líderes intermedios, directivos y docentes líderes que les permitan, por medio de conversaciones de mentoría, promover una reflexión indagativa en los docentes que acompañan que permitan la mejora de la práctica.

El proyecto tiene tres componentes claves. El primero de ellos, es que la mentoría pedagógica se considera una estrategia de acompañamiento entre pares y herramienta de apoyo docente efectiva y valorada para conducir al profesorado hacia una reflexión e indagación profunda sobre su práctica, que se encamine hacia la auto modificación de esta. El segundo componente clave es que la mentoría promueve una reflexión crítica sobre las prácticas con énfasis en metas concretas de mejora (Costa, Garmston y Zimmerman, 2014) construyendo capital cognitivo compartido entre docentes de una escuela o territorio. El tercer y último componente es que la mentoría pedagógica es una herramienta con la cual los líderes pueden favorecer la autoestima y la autoeficacia docentes, ya que trabaja en base a desafíos de mejora planteados desde un locus de control interno, validando así el conocimiento y capacidad de cambio del profesorado. Estos elementos son trascendentes tanto para la función directiva como para la función docente y, por tanto, están en estrecha relación con las herramientas de gestión y de la política educativa.

Es así como la mentoría, entendida como práctica de acompañamiento entre pares, se realiza a través de ciclos de mentoría entre un mentor y un mentoreado. Este ciclo consta de cinco acciones. La primera de ellas es el establecimiento de un foco de mejora el cual nace del mentoreado y su propia necesidad de mejora. En la segunda acción, el mentor recopila y registra evidencias en base al foco del mentoreado. En la tercera acción el mentoreado diseña preguntas que movilicen los estados mentales del mentoreado y lo lleven a la reflexión crítica de la práctica. En la cuarta acción el mentor realiza la conversación de mentoría con su mentoreado y finalmente, el mentor hace una reflexión de la conversación para diseñar un nuevo ciclo de mentoría.

A la fecha, el programa de mentoría pedagógica ha formado a más de 200 mentores en diversos territorios del país (2021 a 2024) y continúa proyectando esta formación en 5 países de Latinoamérica y en directivos de la Nueva Educación Pública de Chile (2025).

Desarrollo de la experiencia

En 2021 y 2022 el programa de mentoría formó a 112 mentores en tres territorios de la Región Metropolitana de Chile. Estos mentores pertenecían a 3 territorios: Huechuraba, Independencia y el SLEP de Barrancas y tenían diversos roles: docentes líderes de escuelas básicas, directivos de escuelas básicas y líderes intermedios pertenecientes a la administración educativa. Esta formación se realizó a través de un diplomado impartido por la Universidad Diego Portales. En el año 2022, los mentores formados en 2021 debían implementar planes de mentoría en sus escuelas siendo acompañados por el equipo académico de la Universidad Diego Portales.

En el año 2023, el programa se extendió a dos nuevos territorios pertenecientes a la Región del Maule de Chile: Teno y Curepto, formando a 40 nuevos mentores quienes tenían diversidad de roles: docentes líderes de escuelas básicas, directivos de escuelas básicas y líderes intermedios pertenecientes a la administración educativa.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Durante el año 2024, los mentores de Teno y Curepto formados en 2023 implementaron planes de acompañamiento que fueron acompañados por el equipo de la Universidad Diego Portales y, además, se formaron 40 nuevos mentores del territorio de Independencia pertenecientes a escuelas, liceos, Jardines Infantiles y Salas Cuna, además de líderes del nivel intermedio. Este año, el programa de mentoría amplió su cobertura formando como mentores a asesores pedagógicos de la Federación Fe y Alegría que trabajan con escuelas de Argentina, Ecuador, Guatemala, República Dominicana y Venezuela.

En cada una de las experiencias formativas señaladas anteriormente se ha realizado un pre y post test que ha permitido generar una línea de base de las competencias de mentoría de los mentores formados. Esta evaluación entrega información específica sobre los desempeños y puede dar cuenta del impacto de la formación.

Además, el programa ha sistematizado la experiencia realizada en el territorio de independencia para describir cómo el modelo de mentoría pedagógica se ha instalado en dicho territorio. Esta sistematización dio cuenta de dos ideas fuerza: (i) que la mentoría pedagógica no es la única práctica de liderazgo en que se promueve el desarrollo profesional docente pero el rol de la mentoría ha sido clave para potenciar el trabajo colaborativo entre docentes y (ii) que el establecimiento de un horario protegido para el desarrollo de la mentoría como práctica de acompañamiento es clave para que esta práctica pueda instalarse de manera sostenida en el tiempo.

En la actualidad, el programa continúa con la formación de mentores para Fe y Alegría y, además, realizará una formación centrada en la mentoría para los directivos de la Nueva Educación Pública de Chile, específicamente a los profesionales de la Unidad de Acompañamiento Técnico Pedagógico del SLEP de Punilla Cordillera para que puedan desarrollar habilidades de acompañamiento basado en la mentoría pedagógica para el desarrollo de capacidades de los equipos directivos que acompañan.

Todos los mentores formados han aprendido a realizar conversaciones de mentoría como práctica de acompañamiento que promueve el desarrollo profesional docente y la mejora de la práctica pedagógica en los docentes que acompañan. Estas conversaciones se enmarcan en un ciclo de mentoría y promueven la reflexión de la práctica a través de la realización de preguntas movilizadoras de estados mentales que permiten la mejora focalizada de la práctica desde un locus de control interno.

Conclusiones

La mentoría pedagógica se ha instalado como herramienta de desarrollo profesional docente en los territorios con los cuales se ha trabajado. Esto se visualiza concretamente en los instrumentos de gestión de los departamentos de educación con los cuales se ha trabajado, los cuales incorporan la mentoría de manera explícita.

Los docentes mentoreados deben establecer un foco de mejora específico de su práctica y éste debe estar alienado a estándares de calidad externos, como por ejemplo los marcos para la buena enseñanza o el marco para la buena dirección.

La incorporación de mentores pertenecientes a distintos niveles del sistema, como lo son docentes líderes, directivos escolares y líderes intermedios, fomenta una visión común y



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

compartida que contribuyen a un alineamiento sistémico sobre esta práctica de acompañamiento.

El componente práctico y contextualizado de la formación es clave para la apropiación de las competencias de mentoría, ya que es en la formación práctica que los mentores logran incorporar de manera significativa las competencias de mentoría.

El tiempo es un factor clave en la gestión de condiciones contextuales ya que los mentores necesitan contar con tiempos protegidos para la realización de los ciclos de mentoría en la escuela.

Referencias

- Costa, A., Garmston, R., y Zimmerman, D. (2014). *Cognitive Capital: Investing In Teacher Quality*. Teachers College Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. Random House.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Ministerio de Educación de Chile.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Tschannen-Moran, B., & Tschannen-Moran, M. (2011). The Coach and the Evaluator. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 69(2), 10-16.

Agradecimientos

Al equipo de mentoría pedagógica de la Universidad Diego Portales.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Digitalización Docente: ¿Revolución Educativa o Brecha Invisible?

López-Bueno, Helena*
Cerrillo Martín, Rosario**
Hidalgo Farran, Nina **

*Universidad Villanueva (España)

** Universidad Autónoma de Madrid (España)

helena.lopez@villanueva.edu

Palabras clave

Competencia digital; Brecha digital; Inclusión educativa; Justicia social; Tecnología educativa

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la digitalización de la enseñanza se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar una educación equitativa e inclusiva. La sociedad del conocimiento exige nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que aprovechen las herramientas digitales para democratizar el acceso a la información y potenciar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. Sin embargo, esta transformación también presenta desafíos significativos en términos de acceso, formación docente y equidad social.

El uso de tecnologías digitales no solo ha cambiado las metodologías de enseñanza, sino que también ha redefinido las desigualdades educativas, introduciendo nuevas formas de exclusión digital y ampliando la brecha entre quienes tienen acceso a los recursos digitales y quienes quedan relegados por razones económicas, geográficas o formativas (Area, 2011). En este contexto, la justicia social en educación adquiere un papel central, ya que la digitalización de la enseñanza debe ser una herramienta para reducir desigualdades y no para perpetuarlas. A pesar de los avances en políticas educativas y la proliferación de dispositivos tecnológicos en el ámbito escolar, persisten desigualdades estructurales que afectan el acceso y uso de estas herramientas en función del contexto socioeconómico y geográfico de los estudiantes (Santos Alejo, 2021).

Además, la transformación digital en la educación no solo implica la adquisición de tecnología, sino también la necesidad de desarrollar competencias digitales en el profesorado. La formación de los docentes en el uso pedagógico de las Tics es un factor clave para garantizar que la tecnología no se convierta en una barrera, sino en un facilitador del aprendizaje equitativo (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020). Sin embargo, la realidad muestra que muchos docentes carecen de una capacitación adecuada, lo que limita la implementación de estrategias digitales inclusivas en el aula.

Este estudio se centra en la relación entre la digitalización docente y la justicia social, abordando la brecha digital y las competencias digitales de los futuros profesores. Específicamente, se analiza cómo los docentes en formación perciben la inclusión tecnológica y su impacto en la equidad educativa. La falta de formación específica en justicia social dentro del uso de Tics sugiere una preocupante tendencia hacia la reproducción de desigualdades socioeconómicas (Gorski, 2005). Si bien la tecnología tiene el potencial de ser una herramienta democratizadora del aprendizaje, su aplicación sin una planificación consciente puede generar nuevas formas de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

segregación y exclusión en el aula. Por ello, es fundamental analizar los desafíos y oportunidades que la digitalización representa en el ámbito educativo y establecer estrategias que permitan mitigar sus efectos negativos en términos de equidad y accesibilidad.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, basado en un diseño ex post facto de tipo descriptivo. Se aplicó un cuestionario estructurado a 325 estudiantes de máster en educación de diversas universidades de España, México y Chipre. Este cuestionario se basó en la herramienta SELFIE (Comisión Europea, 2021), adaptada para medir competencias digitales y percepciones sobre inclusión y justicia social en la digitalización educativa. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos, contando con la revisión de seis académicos pertenecientes a la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para ajustar la redacción y asegurar la claridad de los ítems.

La muestra se seleccionó siguiendo el criterio de equiprobabilidad, asegurando representatividad de diferentes niveles de experiencia docente y diversidad geográfica. Se realizó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.962, lo que indica una alta fiabilidad del instrumento.

El cuestionario se estructuró en tres secciones principales:

1. Datos sociodemográficos: Recogió información sobre edad, género, nivel de estudios, experiencia docente y contexto educativo.
2. Competencias digitales: Evaluó el nivel de dominio y uso de herramientas tecnológicas en el contexto educativo.
3. Percepción sobre justicia social y digitalización: Analizó cómo los docentes en formación comprenden la equidad en la educación digital y su impacto en la enseñanza.

La recogida de datos se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2022, mediante una encuesta en línea distribuida a través de la plataforma Google Forms. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, cumpliendo con los principios éticos de investigación educativa.

Resultados

- I. Percepción de la tecnología como mejora educativa: Un 90.7% de los docentes con alta competencia digital considera que las Tics mejoran la calidad educativa, en comparación con un 72.8% de quienes tienen una competencia digital convencional.
- II. Personalización del aprendizaje: La mayoría de los docentes creen que las Tics facilitan la inclusión y la personalización del aprendizaje, aunque se identificó una debilidad en la autorregulación del aprendizaje autónomo.
- III. Brechas digitales: El 59.3% de los docentes en activo reconoce no tener la formación suficiente para abordar las desigualdades digitales en el aula. Además, los docentes con mayor competencia digital se sienten más capacitados para mitigar estas desigualdades.

La brecha digital en educación se puede desglosar en tres niveles fundamentales:

- Brecha de acceso: Se refiere a las diferencias en la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y acceso a internet. A pesar de la aparente expansión de la

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

conectividad, un 37% de la población mundial no tiene acceso a internet (CE, 2021). Esta brecha afecta especialmente a estudiantes de zonas rurales y a familias con menos recursos económicos.

- Brecha de uso o competencia digital: No basta con tener acceso a la tecnología; también es crucial contar con las habilidades necesarias para utilizarla de manera efectiva. Muchos docentes no han recibido formación en el uso didáctico de las Tics, lo que limita su capacidad para integrar herramientas digitales en el aula de manera inclusiva y equitativa (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).
- Brecha de impacto o aprovechamiento: La tecnología puede ampliar las desigualdades existentes si no se emplea de manera crítica y reflexiva. El uso de Tics en educación debe acompañarse de estrategias pedagógicas que fomenten la justicia social, asegurando que todos los estudiantes puedan beneficiarse por igual de la digitalización educativa (Domingo-Coscolla et al., 2020).

IV. Formación en justicia social y tecnología. Para que la digitalización educativa sea verdaderamente inclusiva, es necesario que los programas de formación docente incorporen los siguientes elementos:

- Enfoque en la equidad digital: Las universidades deben diseñar programas que aborden las desigualdades digitales desde una perspectiva socioeconómica y cultural.
- Competencias en pensamiento crítico digital: La alfabetización digital debe incluir ciberseguridad, protección de datos y derechos digitales.
- Metodologías pedagógicas inclusivas: Diseño de entornos digitales accesibles y adaptados a la diversidad del alumnado.
- Capacitación en tecnología para la justicia social: Uso de la tecnología como herramienta para la transformación social.

Conclusiones

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la digitalización de la educación, lejos de ser un proceso neutral, puede perpetuar o reducir desigualdades según cómo se implemente. La existencia de brechas digitales impide que todos los estudiantes se beneficien de igual manera del uso de la tecnología en el aula. Mientras que la brecha de acceso limita la disponibilidad de recursos digitales, la brecha de uso y la brecha de impacto dificultan el aprovechamiento equitativo de las Tics en la enseñanza.

Para garantizar que la digitalización educativa contribuya a la justicia social, es fundamental desarrollar estrategias que promuevan la equidad digital. Esto incluye la integración de enfoques críticos en la formación docente, la implementación de metodologías inclusivas y el diseño de programas que aborden las desigualdades estructurales en el acceso y uso de las Tics.

En definitiva, la digitalización de la enseñanza debe ser un medio para democratizar el conocimiento y no una barrera que profundice desigualdades. Solo mediante una planificación intencionada y basada en principios de equidad, se podrá aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para transformar la educación en una herramienta de justicia social.



Referencias

- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de competencia digital docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Comisión Europea (2021). *Plan de acción de educación digital (2021-2027)*. Comisión Europea.
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco Segovia, S. y Sánchez Valero, J. A. (2020) Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Gorski, P. (2005). Education equity and the digital divide. *AACE Journal*, 13(1), 3-45.
- Santos Alejo, D. (2021). La tecnología en educación y la justicia social. En J. J. Vergara y F. J. Murillo (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social*. (pp. 230-240). Zambra y Baladre.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

El Profesorado Universitario como Agente de Cambio: Liderazgo en la Construcción de Entornos Inclusivos

Lucena-Rodríguez, Carmen* Olmo-Extremera,
Marta**
Medina García, Marta*
Higuera Rodríguez, María Lina *

*Universidad de Granada (España)

**Universidad Internacional de La Rioja
(España)

Email de contacto (clucenar@ugr.es)

Palabras clave

Liderazgo; inclusión; Educación superior; equidad; formación docente; accesibilidad.

Introducción

La educación inclusiva ha emergido como un eje fundamental en la transformación de los sistemas educativos, no solo en los niveles obligatorios, sino también en la enseñanza superior (EASPD, 2020). En este contexto, el papel del profesorado universitario cobra especial relevancia como agente de cambio en la consolidación de entornos educativos más accesibles, equitativos y diversos (Machado, 2022; Stentiford y Koutsouris, 2021). La universidad tiene la responsabilidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con los valores de justicia social, lo que requiere que los docentes ejerzan un liderazgo pedagógico que impulse modelos de enseñanza inclusivos y transformadores. En esta línea, diversas propuestas han planteado la necesidad de trasladar principios de liderazgo positivo al contexto universitario para promover entornos más inclusivos, participativos y equitativos (Jiménez Bernal et al., 2019).

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación *"Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario: avances y retos para el futuro"*, el cual tiene como objetivo identificar el papel del profesorado como facilitador de la inclusión, reconociendo sus percepciones, conocimientos y prácticas sobre la enseñanza inclusiva en la educación superior. En este sentido, se busca explorar cómo los docentes pueden desarrollar un liderazgo educativo que no solo influya en sus propias prácticas, sino que también sirva como catalizador de cambios institucionales más amplios.

A pesar del creciente reconocimiento de la educación inclusiva en la universidad, persisten barreras que dificultan su plena implementación (Perera, Melero y Moriña, 2022). En España, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) y la Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 han establecido directrices claras para promover la inclusión en todos los niveles educativos. Sin embargo, estas políticas requieren de un compromiso activo del profesorado para su efectividad. Estudios previos han señalado que la inclusión en la educación superior no solo depende de la existencia de normativas y recursos,



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

sino también del compromiso del profesorado en la adopción de enfoques pedagógicos accesibles y en la promoción de una cultura universitaria inclusiva (Llorent, Zych y Varo-Millan, 2020).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en materia de inclusión. Arib (2021) analizó cómo los docentes universitarios en Argelia perciben la enseñanza inclusiva y la formación en metodologías accesibles, resaltando la falta de capacitación específica como una de las principales limitaciones. De manera similar, Kantor y Proekt (2021) desarrollaron un modelo teórico sobre la preparación psicológica del profesorado para la inclusión, enfatizando la importancia de un enfoque progresivo y sistémico en la transformación de las prácticas docentes.

Desde una perspectiva más amplia, el liderazgo del profesorado universitario no se limita únicamente a la enseñanza en el aula. Su papel como agente de cambio también implica incidir en la cultura institucional, generar conocimiento a través de la investigación en inclusión y participar activamente en el diseño de programas de formación docente. En este sentido, el liderazgo pedagógico de los docentes puede contribuir significativamente a la transformación de la educación superior, promoviendo modelos de enseñanza que favorezcan la equidad y la accesibilidad para todos los estudiantes.

Metodología

El estudio sigue un enfoque cualitativo basado en relatos biográficos, de acuerdo con la metodología propuesta por Bolívar y Domingo (2019). Se emplearán entrevistas en profundidad con docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, con el fin de comprender cómo construyen su rol en la inclusión educativa.

Las entrevistas se analizarán mediante técnicas de codificación temática y análisis narrativo, utilizando software especializado como NVivo para identificar patrones recurrentes en las percepciones del profesorado. Se trabajará con una muestra de 15 a 20 docentes universitarios de diversas disciplinas, asegurando una variedad de experiencias y enfoques sobre la enseñanza inclusiva.

Asimismo, se realizará un análisis documental de normativas, planes de estudio y estrategias institucionales relacionadas con la inclusión educativa en la educación superior. Este análisis permitirá contextualizar los testimonios del profesorado y contrastar sus experiencias con el marco normativo vigente.

La triangulación de datos entre entrevistas y documentos contribuirá a reforzar la validez y fiabilidad del estudio, proporcionando una visión más completa sobre los desafíos y oportunidades en la implementación de la educación inclusiva desde un enfoque de liderazgo pedagógico.

Resultados esperados



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Dado que el estudio aún se encuentra en sus fases iniciales, no se han obtenido resultados definitivos. No obstante, con base en la revisión preliminar de la literatura y los primeros acercamientos con el profesorado, se prevé identificar los siguientes patrones:

- El profesorado reconoce la importancia de la inclusión, pero existen disparidades en su formación y preparación para implementarla de manera efectiva.
- Se perciben barreras tanto estructurales como actitudinales en la universidad, lo que dificulta la adopción de modelos inclusivos de enseñanza.
- Es necesario fortalecer la formación docente en estrategias de enseñanza inclusiva, promoviendo un enfoque basado en el liderazgo pedagógico.
- La falta de recursos adaptados y materiales accesibles es un obstáculo recurrente en la enseñanza universitaria inclusiva.
- Se requiere una mayor integración de la perspectiva inclusiva en los planes de estudio universitarios para futuros docentes.
- El liderazgo del profesorado es clave en la transformación de las prácticas docentes y en la construcción de redes de colaboración para compartir experiencias y estrategias inclusivas.

Discusión

El estudio tiene como objetivo proporcionar herramientas prácticas para fortalecer la capacidad de liderazgo del profesorado universitario en la promoción de la inclusión educativa. Entre las aportaciones esperadas destacan:

- Diseño de programas de formación docente centrados en metodologías inclusivas.
- Elaboración de recomendaciones institucionales para la integración de la inclusión en las estrategias pedagógicas.
- Promoción de redes de colaboración entre docentes para compartir buenas prácticas en enseñanza inclusiva.
- Fomento del liderazgo del profesorado como motor de cambio en la educación superior.
- Generación de materiales y recursos accesibles para su implementación en la docencia universitaria.

El liderazgo del profesorado universitario, entendido como su capacidad de generar transformación dentro y fuera del aula, es esencial para lograr una educación inclusiva efectiva. Este estudio contribuirá a visibilizar el papel activo de los docentes en la creación de entornos accesibles y equitativos, más allá de su labor estrictamente curricular.

Conclusión

El profesorado universitario desempeña un papel crucial en la construcción de una universidad más inclusiva. A través de su liderazgo pedagógico, puede transformar no solo sus propias prácticas, sino también la cultura institucional en la que se desarrolla su labor. La inclusión en la educación superior no puede lograrse únicamente a través de normativas y políticas; requiere un compromiso activo del profesorado como agente de cambio.

Este estudio aportará conocimientos valiosos sobre cómo el liderazgo pedagógico del profesorado puede potenciar la equidad y la accesibilidad en la enseñanza universitaria,

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

ofreciendo estrategias concretas para la mejora de la práctica docente y la transformación de la educación superior en un espacio más inclusivo para todos los estudiantes.

Referencias

- Arib, R. (2021). Inclusive education and learning English as foreign language in Algeria: Views from faculty members at Abderrahmane Mira University. *Jordan Journal of Modern Languages & Literature*, 13(2), 339–353. doi:10.47012/jjml.13.2.9
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Editorial Octaedro.
- EASPD. (2020). Inclusive education: The way forward. Policy recommendations for a more inclusive educational system in Europe. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Projects/4.25_Policy_Recommendations_FINAL.pdf
- Jiménez Bernal, M., Lajud Desentis, C., Moreno Melgarejo, A., & Muñoz Sepúlveda, J. (2019). Positive education: Transferring positive leadership principles to the higher education context. En ICERI2019 Proceedings (pp. 7346–7350). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1744>
- Kantor, V. Z., & Proekt, Y. L. (2021). Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *Obrazovanie i Nauka-Education and Science*, 23(3), 156–182. doi:10.17853/1994-5639-2021-3-156-182
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millan, J. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147–181. doi:10.1080/11356405.2019.1705593
- Machado, M. A. M. (2022). *Inclua: Programa piloto para a participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior*.
- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433–454.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. doi:10.1080/03075079.2020.1716322

Agradecimientos y Financiación



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Este trabajo ha sido financiado por el Plan Propio UGR 2024, "Proyectos de investigación precompetitivos para jóvenes investigadores. Modalidad A – Jóvenes Doctores" Referencia PPJIA2024-19, en el marco del proyecto "Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado universitario: avances y retos para el futuro".



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Incidencia del compromiso social en el desarrollo del liderazgo del director escolar en contextos vulnerables. Un estudio de caso

Luna Rodríguez, Milagros
Sánchez Moreno, Marita

Universidad de Sevilla
Universidad de Sevilla

milagros.luna83@gmail.com

Palabras clave

Dirección escolar; liderazgo educativo; contexto escolar; compromiso social.

Introducción

En la presente comunicación se comparten hallazgos sobre las acciones vinculadas al compromiso social que, como parte de su estilo de liderazgo, desarrolla el director de escuelas de contextos vulnerables. Está enmarcada dentro un estudio más abarcador sobre la identidad profesional de directores escolares en la República Dominicana. Se presentan resultados del caso de una directora de un sector urbano marginal. Es un estudio cualitativo y está basado en el método biográfico-narrativo. Los resultados apuntan a que el compromiso social incide en el desarrollo del liderazgo del director.

Metodología

El acceso a los datos que se hizo mediante una entrevista semiestructurada. A partir de las informaciones obtenidas se construyó una narrativa (Bolívar, Fernández y Molina, 2005) que ha sido analizada en base a nueve categorías. Una de ellas, el contexto. La comunicación está centrada en la subcategoría contexto laboral en la que se agrupan las expresiones relacionadas con el compromiso social su incidencia en estilo de liderazgo.

Resultados

El sistema educativo dominicano es centralizado. El director escolar es responsable de conducir el proceso de desarrollo de los programas curriculares que emanan de la sede central y gestiona el Proyecto Educativo de Centro. Sin embargo, no interviene en aspectos como la selección del personal.

En la educación dominicana, aunque hay avances en algunos aspectos, persisten los bajos niveles de rendimiento académico. Los resultados en matemática y lectura se sitúan entre los más bajos de la región. También existe una alta tasa de repitencia escolar, falta de recursos e

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

infraestructura deficiente, especialmente en áreas rurales y marginales. Aulas superpobladas y la escasez de docentes capacitados (UNESCO, 2014; UNESCO, 2020; ERCE 2019; UNESCO 2021). Además, existen disparidades en la calidad de la educación entre las zonas urbanas, urbanas marginales y rurales, así como entre las escuelas públicas y privadas (EDUCA, 2015).

Otro aspecto del contexto es la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). Un sindicato que utiliza métodos de protesta no compatibles con la docencia y la mejora de los aprendizajes.

Caso Marcelina

Marcelina es directora en un centro educativo en una zona marginal desde año 2010. Inicialmente se formó en Administración de Empresas y se especializó en recursos humanos y gestión de calidad. El centro surgió como una obra social que realizaba actividades recreativas y de apoyo educativo con la finalidad de evitar que los niños no trabajaran en el vertedero. Luego se convirtió en escuela primaria y secundaria. Es un centro exitoso, llegando a ser reconocido a nivel nacional e internacional.

...ver cómo vivían los niños aquí, todo lo que yo sabía que podía hacer... cuando yo veía que los niños venían, así como te conté: con hambre o que decían: estudiar es para ricos... Saber que se podía hacer algo y ver que ellos se acercaban y sí se podía...

Yo le dije a él, yo recuerdo, que me diera un tiempo para ayudar y ahí fue que yo me fui involucrando aquí. Primero, la institución no tenía RNC (Registro Fiscal). Yo le gestioné el RNC... Luego gestioné un convenio con el Ministerio de Educación, se firmó ese convenio. Y... En ese mes, salieron los nombramientos de todos... Yo estaba segura de que yo no iba a trabajar aquí. Yo vine a ayudar fue... ¡Pues me nombraron!

Dicho compromiso la condujo a empezar a estudiar de nuevo:

...y fue pasando el tiempo y me fui involucrando, entonces empecé a hacer una habilitación docente para saber lo que estaba enseñando, tener la metodología. Y ahí fue, hice la habilitación, la licenciatura, la especialidad, la maestría, el doctorado... Y en este momento no me voy, no me voy ni aunque no me paguen.

Para ella el compromiso fue la respuesta ante la cruel realidad

Un último caso que tuvimos fue un niño que el papá lo sacó porque la idea es que si el niño está aquí no puede estar en el basurero. Pero el papá se lo llevó para la basura porque ese era su medio de subsistencia. No pasó un mes, el camión de la basura le vació la basura encima... Cuando vaciaron la basura la gente fue a escarbar. Cuando llegó donde él estaba, ya no tenía vida... Venía a escondida del papá, yo le daba la comida, claro... En esa complicidad que existía entre los niños y nosotros.

A los retos propios del entorno social vulnerable se le suman los de un sistema educativo centralizado y deficiente.

Esta escuela. Bueno, esta casita, ¿viste? no es aquella escuela hermosa... Esto era una casita. Esto era una habitación, aquella era otra... Allá arriba eran habitaciones.

...pero ha habido muchos cambios de ministros, de políticos y eso creo que ha incidido. Porque cada vez que viene una autoridad nueva, nosotros tenemos que otra vez ir allá y explicarle, mire, el convenio...

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

...al principio que no teníamos apoyo de nada y los maestros, por ejemplo, teníamos que agarrar una hoja y partirla a la mitad para dos niños. Eso me hacía sentir impotente. Ver los niños que llegan con hambre y que yo pude darle a uno o dos, pero no a todos...Hubo en un momento que éramos trescientos niños y tres maestras.

La implicación del centro con la comunidad, con los padres y los niños abarca múltiples aspectos.

Si pudiste ver cuando llegaste, caminaste por unas calles asfaltadas aquí en este entorno. Antes no era así, antes era todo lodo. Nosotros en nuestra gestión hicimos que asfaltaran este lugar.

Hay niños que vienen y me dicen: Mami, yo quiero que tu me ayudes para que mi papá no le de golpes a mi mamá. Yo voy a la casa y hablo con el papá.

La gran fortaleza de Marcelina es la gestión humana. Ha logrado que padres, equipo docente y administrativo que compartan su dedicación. Incluso se impone sobre el sindicato

Entonces, hacer todo eso crea una forma de pensar y una forma de actuar. Y todo el que entra no llega así. Primero se quejan de todo el problema que tiene el sistema, que esto es mucho trabajo, pero luego se van involucrando, se van involucrando hasta que al final les encanta.

Entonces hay involucramiento, capacidad de transformar vidas... El involucramiento de las personas es clave. Aquí todo el mundo se involucra, todo el mundo quiere aportar. Y no digo solamente los maestros, los niños, los vecinos...

A cada maestro que entra aquí yo le digo: aquí hay clase llueva, truene o ventee. Somos adepeistas, Yo soy de la ADP, apoyo la ADP, pero hay cosas que no me gustan. La clase de los muchachos, no la negocio.

Discusión

El compromiso social está en el centro del desarrollo del liderazgo de Marcelina. Ha ido construyendo su liderazgo mientras configura la visión y misión del centro desde su pasión por ayudar. De su caso queremos destacar 5 elementos relativos al estilo de liderazgo.

1. Su personalidad ha sido clave para un liderazgo escolar exitoso.

Marcelina ha desempeñado un papel importante en la vida de la escuela y en su configuración como institución educativa en una zona desfavorecida (Zheng, Li, Chen & Loeb, 2017) y de forma concreta su carácter personal (Lazaridou & Beka, 2015) ha sido fundamental en la definición del centro educativo (Fernández, 2002).

2. Su liderazgo ha sabido colocarse por encima de las dificultades.

Marcelina es una directora exitosa. Según Day et. al (2016) los líderes escolares exitosos son sensibles al contexto del centro educativo; Se adaptan a la realidad contextual, sin permitir que los contextos determinen su trabajo; evidencian capacidad para conducir y agenciar procesos, superponerse a adversidades de los contextos muy demandantes (Nordholm et al. (2022).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

3. Su estilo de liderazgo posee características del liderazgo distribuido y liderazgo para la justicia social.

Siguiendo a Maureira et al (2017), los enfoques más horizontales propician la participación y la integración de los diversos actores como una verdadera comunidad. Marcelina está involucrada totalmente con su personal, los niños, con la comunidad (Queupil & Montecinos, 2020). Además, se quedó en la escuela porque creía que podía cambiar la realidad (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

4. El contexto escolar influye en el estilo de liderazgo.

No cabe duda de que el contexto escolar es importante para la comprensión del liderazgo escolar (Braun et al. 2011; Hallinger et al. 1996; González-Falcón et al. 2020; Nordholm et al. 2022). Las relaciones y logros de están vinculados a las necesidades de su entorno.

5. Su estilo de liderazgo incluye acciones propias de líderes de escuelas eficaces.

Nuestra protagonista sabe lo que quiere para su centro y lo que tiene que hacer para lograrlo. Es firme en la exigencia del cumplimiento de la misión de la escuela, lo que genera satisfacción y sentido del deber entre los docentes (Figueroa, 2017).

La comprensión del estilo de liderazgo de Marcelina pasa por entender la fuerza dimensión de su compromiso con la transformación de las vidas de los niños del barrio donde desarrolla su rol de directora.

Referencias

- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Bolivar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. https://www.researchgate.net/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo
- EDUCA. (2015). *Informe de progreso educativo ¡Decididos a Mejorar!* Recuperado el 21 de enero de 2019, de <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/07/AF-Informe-Progreso-Educativo-EDUCA.pdf>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi:<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Fernández, M. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-12.



- Figuerola, V. (2017). Eficacia escolar en entornos vulnerables de la república dominicana. Un estudio de caso múltiple. *Tesis doctoral. [Universidad Autónoma de Madrid. Repositorio institucional]*. Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Madrid.
- González-Falcón, I., García-Rodríguez, P., Gomez- Hurtado, I., & Carrasco-Macias, J. (2019). The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management*, 40(2), 248-265.
- Hallinger, p., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5). doi:https://doi.org/10.1086/461843
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791. doi: 10.1177/1741143214535746
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791. doi: 10.1177/1741143214535746
- Maureira, O., Moforte, C., & González, C. (2017). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 134.153. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1
- Murillo, B., & Martínez, J. (2020). Impacto de la escuela de directores (EDCE) en el aprendizaje de estudiantes en República Dominicana. *Revista electrónica de Educación y Pedagogía*, 4(6), 27-40. doi:https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040603
- Nordholm, D., Nihlfors, E., & Arnqvist, A. (2022). Perceptions on the Local School and Further education: A Rural School Leader's Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 150-162.
- Queupil, J., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. doi:https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005
- UNESCO. (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. OREAL/UNESCO.
- UNESCO. (2020). *El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. UNESCO.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, Chile.

Zheng, Q., Li, L., Chen, H., & Loeb, S. (2017). What Aspects of Principal Leadership Are Most Highly Correlated With School Outcomes in China. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409–447. doi:10.1177/0013161X17706152



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Actuaciones y retos para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje desde el liderazgo pedagógico

Martínez Valdivia, Estefanía*; Higuera Rodríguez, M.^a Lina** y Amber Montes, Diana*

*Universidad de Jaén (España); **Universidad de Granada (España)

evaldivi@ujaen.es

Palabras clave

Comunidad Profesional de Aprendizaje; Liderazgo; Educación básica; Estudio de caso

Introducción

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) favorecen el desarrollo profesional docente mediante la reflexión sobre la práctica, promoviendo una nueva cultura escolar que mejora la enseñanza y el aprendizaje (Flores et al., 2021). A este modelo, que goza de reconocimiento a nivel internacional (Barrero et al., 2020; Doğan y Adams, 2018), se aproxima la escuela analizada en este estudio, que, aunque no se ha constituido formalmente como CPA, presenta rasgos que la acercan a este, como la colaboración docente, el liderazgo intermedio y la participación de la comunidad educativa.

Esta investigación, enmarcada en el proyecto I+D+i “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (PID2020-117020GB-I00), financiado por Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, estudia cómo un equipo directivo impulsa la transición de su centro hacia una CPA, promoviendo mejoras académicas y sociales a través del trabajo colaborativo y la formación docente.

Características, desafíos y liderazgo en las CPA

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se sustentan en una cultura colaborativa, en el liderazgo distribuido y en la reflexión sobre la práctica (Krichesky y Murillo, 2011). Factores como la confianza, el apoyo mutuo y la responsabilidad colectiva son claves para su sostenibilidad (Hord y Hirsch, 2008; Matthews, 2014). Sin embargo, su consolidación a largo plazo presenta desafíos como la carga de trabajo, la dinámica de grupo y la resistencia al cambio (Wilson, 2016; Ghavifekr et al., 2017). En este contexto, el liderazgo distribuido desempeña un papel fundamental al promover la toma de decisiones compartida y la motivación del profesorado (Burns et al., 2017; Azorín et al., 2022). Este enfoque fomenta un clima de confianza y respeto,



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

optimiza los espacios de trabajo colaborativo y permite utilizar datos como evidencia para la mejora continua (Krichesky, 2017).

Los líderes escolares deben actuar como dinamizadores del cambio, empoderando a los docentes y facilitando la toma de decisiones colectivas (Camarero-Figuerola et al., 2020; Harris y Jones, 2019). En este sentido, el liderazgo distribuido convierte los centros en organizaciones que aprenden, donde el profesorado asume roles activos en la mejora educativa (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013). Así, las CPA representan un modelo innovador que desafía las estructuras tradicionales, promoviendo aprendizajes contextualizados y socialmente relevantes. Su consolidación depende del trabajo conjunto de la comunidad educativa, la reflexión sobre la práctica y el compromiso con el cambio educativo.

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

Metodología

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

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

Desde un enfoque híbrido centrado en lo cualitativo, se ha realizado un estudio de caso (Stake, 2013), enfocado en las voces y relatos de la dirección (Bolívar y Domingo, 2019) y ampliado con la visión del profesorado.

La recogida de datos se ha realizado principalmente a través de entrevistas semiestructuradas a los diferentes agentes implicados (equipo directivo, tres docentes y conserje), que se seleccionaron mediante un proceso de bola de nieve. También se obtuvo información mediante la observación de campo, en visitas al centro educativo para conocer sus espacios e instalaciones.

Para el análisis de los datos se combinó el análisis de contenido (Krippendorff, 2018) con notas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016), mediante la realización de un análisis inductivo, que permitió que emergiera *leitmotivs* presentes en el discurso de los informantes. Este proceso se efectuó con ayuda del software de análisis cualitativo NVivo. Posteriormente, se realizó una validación dialéctica de los resultados obtenidos con la colaboración de los informantes clave.

Resultados



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Los resultados se presentan organizados en dos partes que responden al objetivo de este estudio. Por un lado, se muestran las actuaciones más relevantes del centro educativo estudiado, organizadas en tres categorías emergentes del discurso, haciendo alusión al número de informantes que los mencionan y al número de referencias (ver tabla 1).

Tabla 1.

Actuaciones y estrategias educativas

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

Concretando la información que se ofrece en la Tabla 1, se puede señalar que la categoría “Roles” hace referencia a iniciativas que conceden el rol protagónico al estudiante, asignándole diferentes tareas y funciones que requieren su participación activa. Iniciativas tales como, por ejemplo, el “alumnado viajero”, que colabora en el aprendizaje de estudiantes de otros cursos o los “*medialecos*”, que son formados en resolución de conflictos y median en ellos.

El centro también organiza “Espacios de Aprendizaje e Intercambio”, pues cuenta con múltiples escenarios y recursos en los que se realizan actividades que promueven la inclusión y el aprendizaje de forma interactiva, tales como la Biblioteca, considerada un espacio dinámico; la Radio; o el Patio inclusivo, entre otros.

El diálogo es un elemento importante en el centro, por lo que los “Encuentros dialógicos” son frecuentes e implican a los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo. Así, se organizan, por ejemplo, “Consejos de familia”, “Claustros de convivencia”, etc., lo que muestra



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

la importancia dada a la comunicación y al diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, los datos muestran que tales actuaciones no están exentas de dificultades, puesto que son afrontadas como retos o desafíos a los que se enfrenta el centro y que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Retos y desafíos del centro educativo

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

En la Tabla 2 se puede observar como el reto “Cambios”, que alude a la fluctuación de la sociedad y a la necesidad de adaptación por parte de la escuela, es el más mencionado. Esto hace referencia a que el centro educativo pretende estar inmerso en la sociedad, adecuándose a los ritmos sociales y a las necesidades y demandas de la comunidad.

Los retos que son tratados por más informantes son la “Sobrecarga de trabajo”, lo que indica que este tipo de iniciativas requieren de un alto compromiso y esfuerzo por parte del equipo y la “Movilidad del profesorado” referida a baja estabilidad parte del personal docente, lo que supone un gran reto a la hora de promover la “Continuidad” de los proyectos y líneas de actuación del centro. La mejora de la “Implicación familiar” es otro de los desafíos del equipo docente, que se esfuerza en crear espacios en los que las familias puedan ser partícipes de la vida del centro.

Conclusiones

La investigación confirma la relevancia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como modelo para la mejora educativa. A través del estudio del C.E.I.P. “La Cruz”, se ha evidenciado que la implementación de las actuaciones educativas tratadas fortalece el desarrollo docente, el aprendizaje y la convivencia escolar. Así como se ha destacado que el liderazgo distribuido y el propósito compartido son elementos claves para consolidar prácticas colaborativas y una cultura de confianza y aprendizaje mutuo.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El centro fomenta la participación activa del alumnado y el diálogo entre los distintos actores educativos, promoviendo una escuela abierta y comprometida con la mejora continua. No obstante, desafíos como la movilidad del profesorado, la sobrecarga de trabajo y la implicación familiar pueden afectar su consolidación.

En conclusión, la transición hacia una CPA requiere un liderazgo pedagógico y distribuido, de compromiso de todos los agentes educativos y de estructuras organizativas flexibles que faciliten la colaboración y la formación continua. Estos hallazgos pueden servir para orientar y guiar a otros centros en la construcción de una educación más inclusiva y centrada en la mejora del aprendizaje.

Referencias

- Azorín, C., Harris, A., y Jones, M. (2022). Distributed leadership and networking: Exploring the evidence base. In Netolicky, D. M. (Ed.), *Future alternatives for educational leadership. Diversity, inclusion, equity, and democracy* (pp. 63–75). Routledge.
- Barrero, B., Domingo, J., & Fernández, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bolívar-Ruano, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje: Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12.
- Burns, M. K., et al. (2017). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394–412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., & Barrios-Aros, C. (2020). Leadership and school success in disadvantaged contexts: The principals' perspective. *Revista de Educación*, 388, 163–187.
- Doğan, S., y Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Flores, M., Bailey, J., y Torres, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Educare*, 25(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Ghavifekr, S., et al. (2017). Heads of departments as transformational leaders in schools. Issues and challenges. *MOJEM. Malaysian Online Journal of Educational Management*, 2(3), 119-139.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Harris, A., y Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact. *School Leadership & Management*, 39(1), 1–4.

Hord, S. M., y Hirsh, S. A. (2008). *Making the promise a reality. Sustaining professional learning communities*.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Krichesky, G. J. (2017). The challenge of leading professional learning communities. A case study on school leadership. In J. Murillo (Ed.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación* (pp. 33-40).

Matthews, S. H. (2014). *A study of professional learning communities and the effect on teacher practice* (Doctoral dissertation, Capella University).

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader. Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.

Financiación

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



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza.

Liderazgo y desarrollo profesional docente en centros escolares chilenos de formación profesional: una aproximación a su comprensión.

Maureira, O.; Pineda, M.; Vidal, E. y Muñoz, A.

Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.

Contacto: omaureir@ucsh.cl

Palabras clave: Liderazgo; Política Docente; Enseñanza técnica y profesional; Competencias del docente.

INTRODUCCIÓN

La educación en Formación Profesional (FP) o Vocational Educational Training (VET), por sus siglas en inglés, muestra a nivel global estructuras organizativas que son consecuencias de tradiciones histórico-culturales de cada sistema educativo (OCDE, 2021). El subsistema en Chile fomenta competencias, habilidades y conocimientos mediante aprendizaje práctico. Su currículo combina formación general y técnica, brindando acceso al empleo o educación terciaria. Más de un tercio de los jóvenes de 16 a 18 años en los últimos años de secundaria provienen de contextos socioeconómicos vulnerables (Mineduc, 2020).

Además, la administración educativa de los casi mil centros existentes en Chile, en que se forman dichos estudiantes, poseen cuatro tipos de categorías de administradores (o sostenedores). A saber, municipales (públicos), particulares subvencionados (concertados), de administración delegada (organizaciones empresariales y en algunos casos instituciones de educación terciaria) y de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP⁴). A diferencia de la educación secundaria humanista-científica, es inexistente algún centro estrictamente particular pagado de formación profesional o educación media técnica-profesional.

Por su parte, el profesorado de especialidades (o de familias ocupacionales) que atiende a dicha alta proporción de estudiantes posee una escasa o nula formación inicial docente o pedagógica (Sevilla & Arévalo, 2020). Tales características del estudiantado y profesorado descritas anteriormente hacen que el Desarrollo Profesional Docente (DPD) sea un factor determinante para asegurar algún nivel de calidad y de excelencia en términos pedagógicos, que por lo demás, debe cumplir con los dos fines formativos de tal modalidad de enseñanza. Por un lado, posibilitar la titulación de grado medio en alguna de las familias ocupacionales (especialidades técnicas) y por otro, proveer de un cierto nivel de habilidades y conocimientos para ingresar a la educación terciaria (Centro de Formación Técnica, Instituto profesionales o universidades).

⁴ Nueva organización de la educación pública en Chile.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El DPD es clave para mejorar aprendizajes. Impulsa políticas de formación continua, considerando dimensiones personales y profesionales. Debe ser un proceso sistemático, integral y colaborativo, permitiendo adquirir competencias y reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica para una mejora constante en la educación.

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

Un factor crítico que evidencia consecuencias positivas en el logro de aprendizajes escolares y en la implementación de DPD, sobre todo en instituciones de mayor complejidad curricular y pedagógica, corresponde a la coherencia de prácticas de liderazgos directivo que se focalizan en procesos de enseñanza del profesorado (Robinson, 2019), medio (Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021) e híbrido (Bouwman, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2017).

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

METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una fase inicial de un proyecto competitivo denominado FONDECYT, el cual se encuentra en desarrollo, que consigna financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Metodológicamente, se enmarca en un diseño mixto, exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Hernández & Mendoza, 2018) y de casos múltiples (Stake, 1999).

Los criterios de elección de los 10 casos (centros escolares de educación secundaria de FP) correspondió a que estos tuviesen más de 500 estudiantes, que estuvieran ubicados en macrozonas regionales distintas de Chile, que tuviesen distintos administradores educativos (particulares subvencionados o concertados, municipales, de servicios locales educativos y de administración delegada); y además que contarán con una categorización de medio u alto, en cuanto a sus resultados en evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad Educativa, por parte de la Agencia de Calidad de Educación.

La siguiente tabla, describe la muestra que participó del estudio.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

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

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

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron el análisis documental (Casasempere-Satorres & Vercher-Ferrándiz, 2020), de contenido temático (Arbeláez & Onrubia, 2014) y, posteriormente un análisis descriptivo numérico (Hernández & Mendoza, 2018) sobre los principales documentos de gestión institucional. Posteriormente, se realizaron entrevistas individuales a director(a), mandos medios y grupos focales al profesorado.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La siguiente tabla, resume los resultados de aspectos formales referidos a cómo se formulan los Planes de DPD.

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

Establecimiento	Extensión	Nº apartado s	Antecedentes	Objetivos	Planificación	Articulación PME	Articulación PEI
PLDPD_1	6	7	si	si	si	si	si
PLDPD_2	16	10	si	si	si	si	si
PLDPD_3	8	6	si	si	si	si	si
PLDPD_4	8	3	si	si	si	si	si
PLDPD_5	10	5	si	si	si	si	si
PLDPD_6	4	4	si	si	si	si	si
PLDPD_7	6	5	si	si	si	no	si

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Establecimiento	Extensión	Nº apartados	Antecedentes	Objetivos	Planificación	Articulación PME	Articulación PEI
PLDPD_8	13	5	si	si	si	no	si
PLDPD_9	30	9	si	si	si	si	si

Fuente: Elaboración propia, 2025.

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

Con relación a lo mencionado por los diversos actores entrevistados, los Planes de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD) buscan mejorar aprendizajes mediante el trabajo con docentes, destacando el acompañamiento y colaboración. Sin embargo, carecen de datos sobre el aprendizaje estudiantil y evaluaciones docentes que sustenten las acciones propuestas.

Este Plan, también se relaciona con la información levantada el año 2021, a través de una encuesta a docentes, consulta a asistentes de la educación, entrevistas a jefaturas técnicas, resultados de jornadas de evaluación y planificación e informe de resultados comunales de evaluación docente entregada por Docente Más. (Centro escolar N° 2).

Por su parte, en relación con creencias y teorías de acción predominantes sobre cómo se construye influencia para activar acciones favorecedoras del DPD en los centros, se menciona que la confianza relacional (Weinstein, 2022) y la distribución de liderazgo (Maureira, O., Garay, S., Ahumada, L. y Ascencio, 2019) son factores que coadyuvan a potenciar un DPD más situado y sinérgico.

Es un tema también de generar la confianza suficiente para ir incorporando cada vez más a mayor cantidad de personas un poco a la vida de gestión de la institución” (Entrevista Director, Centro 1 - Sur).

Las prácticas de liderazgo de los directores son mayoritariamente estratégicas, administrativas y de rendición de cuentas (Campos, Valdés & Ascorra, 2019). Más situadas en el campo de la dirección. En cambio, la implementación de los Planes de DPD (Planes locales), en cada caso, desempeña un rol central las prácticas de liderazgo de los mandos medios (Lipscombe et al., 2022). En algunos de los casos, tales prácticas las lidera el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), pero en otros es la coordinación entre el jefe UTP y los jefes de departamentos y/o especialidades.

Otra cosa que es positiva es que se reparte el liderazgo. aquí el jefe es el jefe, pero el jefe te dice “hay que hacer esto, tú eres bueno para esto”. Así aquí el liderazgo se reparte, no existe como un liderazgo, “yo soy el jefe y punto”. (Docente, Centro 2 - Centro Sur).

Sobre las condiciones o estructuras de funcionamiento organizacional del DPD en establecimientos EMTP, cabe precisar que hay diferentes dispositivos dependiendo del tamaño



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

del centro y de sus especialidades (familias ocupacionales). La mayoría de estas, contemplan roles de coordinación o jefaturas.

en la estructura que nosotros tenemos hay una unidad... Soy coordinador del área técnico profesional, yo trabajo con dos encargados del área técnica y se nos suma una curricularista, es decir, nuestro equipo de gestión directiva para el apoyo de los docentes, del área técnica profesional son de cuatro personas” (Docentes, Centro 9 – Centro Norte).

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN.

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile, por el apoyo y financiamiento del proyecto FONDECYT Regular N° 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el DPD en la educación media técnica-profesional. Asimismo, a la Universidad Católica Silva Henríquez filiación sus autores.

REFERENCIAS

- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17 <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Casasempere-Satorres, A., & Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257.
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*: McGraw-Hill.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). Middle School leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Ley 20.903 (2016). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Maureira, O., Garay, S., Ahumada, L. y Ascencio, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

clave. *Calidad en la educación*, (51), 164-191. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.681>

Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2020). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>

Sevilla, M. P. y Arévalo, V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional: Array. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1–13

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

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



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Ambientes colaborativos y democráticos en la educación de jóvenes en Neiva

Medina Tovar, Jaider

Ramirez Díaz, Aranza Lizeth

Cuellar López, Zully (Coordinadora)

Universidad Surcolombiana (Colombia)

Universidad Surcolombiana (Colombia)

Email de contacto (medinatovarjaider834@gmail.com,
aranzalizeth15@gmail.com)

Palabras clave

Aprendizaje activo; Colaboración; Innovación educativa; Metodología de la investigación-acción; Prototipos.

Introducción

La escuela tradicional, con sus prácticas pedagógicas arraigadas en la autoridad y la transmisión unidireccional del conocimiento, a menudo limita la autonomía y la capacidad de invención de los estudiantes. Esta problemática, denunciada por autores como Philippe Meirieu en "Frankenstein Educador", genera un ambiente que restringe el pensamiento crítico y la creatividad. Estos ambientes suelen estar orientados por los textos que el profesor sigue o por la disciplina específica, y el trabajo colaborativo se restringe en favor del individualismo y la competencia. Esta situación obstaculiza el trabajo colectivo, democrático y la invención, elementos esenciales para la implementación efectiva del Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación en las instituciones educativas. En este contexto, el proyecto de investigación "Ambientes Colaborativos y Democráticos: Una Estrategia para Fortalecer la Invención en Niños, Niñas y Jóvenes de una Institución Educativa de Comuna 8 en Neiva - Huila" surge como una propuesta pedagógica para superar la escuela tradicional.

Este proyecto se inició con una fase crucial: la fundamentación teórica y la preparación meticulosa para la transformación educativa. Esta etapa, más que un simple prelude, sentó las bases para caracterizar las quejas de la escuela tradicional y fundamentar teóricamente aquellas prácticas que consideramos no convenientes. Se diseñó con el propósito de construir un entendimiento profundo y compartido entre los investigadores, estableciendo un lenguaje común y una visión unificada, para así plantear alternativas posibles que transformen las prácticas educativas, buscando transformar la clase de un ambiente autoritario a uno democrático.

A pesar de la importancia vital de la educación científica y tecnológica en la región, las directrices establecidas no se están ejecutando según lo previsto (Sistema Departamental de Ciencia, 2010). Para abordar esta problemática, se propone la utilización de la construcción de prototipos mecánicos y materiales pedagógicos en entornos colaborativos y democráticos, con el potencial de impulsar la innovación y el desarrollo de habilidades inventivas en los estudiantes.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La pregunta de investigación central es: ¿Cómo fortalecer la invención en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa IPC a través de la participación en ambientes de aprendizaje democráticos y colaborativos, utilizando materiales Ataos-EPE y principios mecánicos?

Figura 1

Materiales ATAOS – EPE



Los ataos- epe son unos materiales que consisten en unos conjuntos de piezas como elementos eléctricos, tornillería, guías de armado y herramientas (Segura, 2016).

Metodología

La Institución Educativa Técnico I.P.C. “Andrés Rosas” está ubicada en la comuna 8 de Neiva (Huila), una zona vulnerable caracterizada por una alta densidad poblacional y una considerable tasa de desempleo (DANE, 2020). Esta área, conocida como Surorientales, fue oficialmente establecida en 1977 bajo el nombre de "Filo de Hambre", en el suroeste de la ciudad, y está mayoritariamente compuesta por los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

La comuna 8 enfrenta serias problemáticas sociales, donde la pobreza, el hambre y la carencia de necesidades básicas son realidades cotidianas. Los índices de pobreza son alarmantes, lo cual contribuye a una falta de perspectivas de futuro, planes de vida y sentido de pertenencia entre sus habitantes, dificultando su desarrollo personal y social. Las familias de esta zona enfrentan grandes desafíos debido a la falta de orientación, educación, capacitación y oportunidades de empleo digno, así como la ausencia de políticas públicas accesibles y humanitarias que fortalezcan sus habilidades de manera integral para enfrentar un entorno cada vez más competitivo y exigente.

El área geográfica de la comuna Suroriental abarca aproximadamente 229,564 hectáreas, delimitada por la quebrada de la Tórtola o Torcaza, el río del Oro, la carrera 22 y las quebradas La Zanja y La Honda. Se estima una población de alrededor de 45,000 habitantes, lo que resulta en una alta densidad poblacional en un territorio limitado. Esta situación se ve agravada por la presencia significativa de jóvenes involucrados en actividades delictivas, con aproximadamente 30 pandillas registradas, además de indigentes, consumidores y vendedores de drogas, desplazados, atracadores, mujeres en delincuencia común y prostitución, entre otros problemas sociales.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

A pesar de los desafíos, muchas personas han llegado a la comuna 8 en búsqueda de mejores condiciones de vida y oportunidades, incluidos aquellos que han sido víctimas de desplazamiento forzado. Estas personas luchan por generar ingresos para sus familias con un mínimo apoyo estatal, desempeñándose en trabajos informales como vendedores ambulantes, pequeños comerciantes, obreros, conductores de transporte público, moto taxistas, artesanos, albañiles, mecánicos, empleados de supermercados, aseadoras, tenderos, modistas y, en el caso de las mujeres, diversas ocupaciones que incluyen ventas, trabajo ambulante, empleo doméstico, prostitución y cualquier otra actividad que les permita subsistir.

A pesar de estos retos, la comunidad educativa de la Institución Educativa Técnico I.P.C. “Andrés Rosas” tiene el potencial de ser un agente de cambio positivo en la comuna, promoviendo valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y el trabajo en equipo entre sus estudiantes. La institución cuenta con cinco sedes que ofrecen educación desde preescolar hasta media técnica, atendiendo a aproximadamente 1370 estudiantes. Debido a las complejidades sociales y económicas del área, la población estudiantil es variable. El objetivo principal es proporcionar una formación humana y técnica que fomente el espíritu emprendedor, la integración con el sector productivo y/o la preparación para la educación superior, mediante programas y proyectos que respondan a las necesidades e intereses de la comunidad.

Esta investigación se realizó con un grupo de 63 estudiantes de séptimo grado. Se basa en la metodología de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988; Elliott, 1993), estructurada en varios ciclos:

Reconocimiento de la situación

En esta etapa inicial, se establecieron las pautas de trabajo, definiendo los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo. Se acordaron reglas de convivencia para promover el respeto, la comunicación y la colaboración. Se definieron metas generales y específicas, y se implementaron mecanismos de seguimiento y evaluación. Se elaboraron actas de reuniones, relatorías y grabaciones para documentar las actividades. Se llevó a cabo una capacitación intensiva sobre la exploración con los Ataos-EPE, dirigida a un equipo multidisciplinario. Se establecieron dinámicas de discusión y análisis crítico en las sesiones de trabajo en el aula, lo que permitió a los participantes intercambiar ideas y perspectivas.

Planificación general de la acción

Esta fase se centró en la planificación de las actividades que se llevarían a cabo en la segunda etapa. Se identificaron los distintos tipos de invenciones que emergerán de las aplicaciones, y se estableció el papel de los materiales Ataos-EPE, la conversación, el trabajo cooperativo y el reconocimiento. Se buscó promover un entorno creativo, considerando elementos dinamizadores como el uso de materiales concretos, la colaboración entre estudiantes y el reconocimiento de logros. Se planificó la implementación de las actividades re-elaboradas a partir de las discusiones contextuales en las aulas de la Institución.

Desarrollo, implementación y evaluación de la acción planeada

En esta fase, se implementaron las actividades planificadas en la etapa anterior. Se observó un ambiente de aprendizaje dinámico, participativo y colaborativo. Los estudiantes trabajaron en equipo, compartiendo ideas, materiales y soluciones. Se promovió la participación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

activa de los estudiantes, quienes se involucraron en discusiones, expresaron sus opiniones y aportaron ideas creativas. Las actividades planteadas desafiaron a los estudiantes a resolver problemas de manera individual y grupal. Se recolectó información a través de diarios de campo, observaciones participantes, entrevistas y cuestionarios.

Reflexión a la luz de las evidencias recogidas

En esta fase final, se está llevando a cabo en estos momentos y es un proceso de reflexión y autoevaluación. Se están analizando los resultados obtenidos, se elaboran informes y artículos, y se evalúa el impacto del proyecto en los estudiantes. Se deben de identificar los logros alcanzados y se generan propuestas de invención para su estudio y clasificación. Se está observando un enfoque en la reflexión y autoevaluación, con la elaboración de informes y artículos. Se están analizando los resultados obtenidos y se evalúa el impacto del proyecto en los estudiantes.

Resultados y Discusión

El proyecto de investigación, desarrollado en la I.E. Andrés Rosa, ubicada en la vulnerable comuna 8 de Neiva, ha demostrado ser un catalizador para la transformación educativa. Este estudio de caso, que involucró a 63 estudiantes de séptimo grado (11-15 años), ha revelado un impacto significativo en su desarrollo integral.

Es importante destacar que estos resultados son preliminares, ya que el proyecto se encuentra en su fase final de análisis. Sin embargo, los hallazgos hasta el momento permiten vislumbrar tendencias y efectos importantes.

La metodología de investigación-acción, estructurada en cuatro fases cíclicas, permitió una adaptación continua y una evolución orgánica del proyecto. La fase inicial de reconocimiento de la situación, que incluyó la caracterización del contexto educativo mediante un cuestionario validado, reveló la necesidad de un enfoque pedagógico que trascendiera la mera transmisión de conocimientos. La fase de planificación, que involucró capacitación intensiva y diseño colaborativo de actividades, sentó las bases para una implementación efectiva.

La fase de desarrollo, implementación y evaluación, que se extendió a lo largo de 12 meses, permitió observar un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo. Los desafíos enfrentados, como dificultades técnicas con los prototipos, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje, alineándose con la perspectiva de John Dewey sobre el aprendizaje experiencial. La capacidad de los estudiantes para superar estos desafíos demostró la eficacia de un enfoque que valora tanto el proceso como el resultado.

La autoevaluación, promovida a través de la reflexión sobre errores y aciertos, fomentó el aprendizaje meta cognitivo, resonando con las ideas de Lev Vygotsky sobre la importancia de la reflexión y la internalización. El "diálogo infantil", emergido como herramienta democrática, facilitó el desarrollo de habilidades como la escucha activa y la argumentación, alineándose con los principios del aprendizaje cooperativo.

La emergencia de habilidades de liderazgo y la colaboración armoniosa reflejaron la diversidad de talentos en el aula, subrayando la importancia de un enfoque pedagógico inclusivo. El rol activo de los estudiantes, especialmente después de la pandemia, evidenció un cambio paradigmático hacia una educación liberadora, como la propuesta por Paulo Freire, donde los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje.

La documentación del proceso mediante entrevistas y la reflexión sobre los puntos de vista de los estudiantes, característica de la investigación-acción, permitió una evaluación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

rigurosa. La fase final de reflexión, que incluyó la elaboración de informes y artículos, consolidó los hallazgos y proyectó futuras investigaciones.

En conclusión, y reiterando que estos resultados son preliminares, la transformación de los Ambientes de Aprendizaje (AmAp) en la I.E. Andrés Rosa ha generado un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual. La institución se ha consolidado como un espacio de oportunidades, promoviendo valores como la solidaridad, el respeto y el trabajo en equipo, y contribuyendo a la construcción de una comunidad más justa y equitativa.

Referencias

- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research reader. 3rd ed. Geelong, Deakin.
- Secretaría de Educación del Departamento del Huila. (2019). Plan Territorial de formación para docente y directivos docentes en ejercicio 2016 – 2019 grupo de calidad y Perrin.
- Segura, D. (2016). La iniciativa ata-epe: construyendo la tecnología de hoy desde la invención y la creatividad. Epe.
- Segura, D., & Otros. (1999). La construcción de la confianza, una experiencia en proyectos de aula. EPE.
- Sistema Departamental de Ciencia. (2010). Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación del Departamento. Departamento del Huila.

Agradecimientos

Gracias a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Surcolombiana quien financió el proyecto titulado “Ambientes colaborativos y democráticos en la educación de jóvenes en Neiva” mediante convocatoria interna.

Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Reflexión sobre como la falta de atención afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje en una Institución Educativa de Neiva.

Medina Tovar, Jaider

Ramirez Díaz, Aranza Lizeth

Universidad Surcolombiana (Colombia)

Universidad Surcolombiana (Colombia)

Email de contacto (medinatovarjaider834@gmail.com,
aranzalizeth15@gmail.com)

Palabras clave

Atención, Ambiente escolar, Aprendizaje significativo, Estrategias pedagógicas, Habilidades blandas.

Introducción

La escuela contemporánea se enfrenta a desafíos significativos en su proceso educativo, donde la atención de los estudiantes se ha convertido en un tema de creciente preocupación. En un contexto caracterizado por la omnipresencia de la tecnología y las distracciones externas, la capacidad de los alumnos para concentrarse en las actividades académicas se ve comprometida (Carr, 2010). Esta problemática no solo afecta el rendimiento académico, sino que también impacta en el desarrollo integral de los estudiantes. La Institución Educativa I.P.C. "Andrés Rosa" en Neiva es un ejemplo de cómo estas dinámicas se manifiestan en el aula, revelando la necesidad urgente de replantear las estrategias pedagógicas para crear un ambiente más propicio para el aprendizaje (Diamond, 2013).

La observación de la falta de atención en el aula de esta institución destaca la importancia de establecer un ambiente escolar que fomente la comunicación y el interés de los alumnos. Este artículo refleja la experiencia de un docente en formación que, a través de su práctica pedagógica, ha identificado que un clima adverso puede dificultar la participación activa de los estudiantes y generar problemas de disciplina, afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marco Teórico: La Atención en el Contexto Educativo

La atención, desde una perspectiva neuropsicológica, es un proceso cognitivo complejo que permite seleccionar y mantener el foco en estímulos relevantes, filtrando las distracciones (Posner & Rothbart, 2007b). En el aula, la atención es fundamental para el aprendizaje, ya que influye en la capacidad de los estudiantes para procesar la información, comprender conceptos y participar activamente en las actividades académicas.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Teoría de la Carga Cognitiva: Esta teoría sostiene que la capacidad de la memoria de trabajo es limitada, y que la sobrecarga cognitiva puede dificultar el aprendizaje. En un entorno con múltiples distracciones, como el aula contemporánea, es crucial diseñar estrategias pedagógicas que minimicen la carga cognitiva y optimicen la atención (Sweller, 1988).
- Teoría del Aprendizaje Social: Esta teoría destaca la importancia del entorno social en el aprendizaje. Un clima escolar adverso, caracterizado por conflictos y falta de interés, puede generar un ambiente desfavorable para la atención y el aprendizaje (Bandura, 1977).
- Neurociencia Educativa: Investigaciones recientes en neurociencia educativa han demostrado que la atención y las emociones están estrechamente relacionadas. Un ambiente escolar que promueva el bienestar emocional de los estudiantes puede favorecer su atención y rendimiento académico (Immordino-Yang, 2016).

Contexto

La Institución Educativa Técnico I.P.C. "Andrés Rosas" está ubicada en la comuna 8 de Neiva (Huila), una zona vulnerable caracterizada por una alta densidad poblacional y una considerable tasa de desempleo (DANE, 2020). Esta área, conocida como Surorientales, fue oficialmente establecida en 1977 bajo el nombre de "Filo de Hambre", en el suroeste de la ciudad, y está mayoritariamente compuesta por los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

La comuna 8 enfrenta serias problemáticas sociales, donde la pobreza, el hambre y la carencia de necesidades básicas son realidades cotidianas. Los índices de pobreza son alarmantes, lo cual contribuye a una falta de perspectivas de futuro, planes de vida y sentido de pertenencia entre sus habitantes, dificultando su desarrollo personal y social. Las familias de esta zona enfrentan grandes desafíos debido a la falta de orientación, educación, capacitación y oportunidades de empleo digno, así como la ausencia de políticas públicas accesibles y humanitarias que fortalezcan sus habilidades de manera integral para enfrentar un entorno cada vez más competitivo y exigente.

Esta realidad social impacta directamente en los procesos educativos, creando un ambiente en el que los estudiantes pueden estar expuestos a tensiones familiares, inestabilidad emocional y una carencia de apoyo académico. La falta de recursos y un entorno educativo limitado dificultan el acceso a una educación de calidad, lo que a su vez repercute en la atención y el rendimiento escolar de los alumnos. En este contexto, se vuelve crítico abordar la falta de atención en el aula como un fenómeno que puede estar profundamente enraizado en las condiciones socioeconómicas y emocionales de los estudiantes.

Desarrollo de la Experiencia

Durante esta práctica docente en la Institución Educativa I.P.C. "Andrés Rosa", se ha evidenciado que el enfoque tradicional de enseñanza, que prioriza la autoridad del docente y las advertencias, no es suficiente para captar la atención de los estudiantes. Observé que a menudo se manifestaban conflictos como gritos y agresiones verbales, así como la falta de interés por parte de algunos alumnos, contribuyendo a un ambiente que obstaculiza el aprendizaje. Este tipo de clima escolar adverso no solo genera frustración en el docente, sino que también afecta la moral de los estudiantes, quienes pueden sentirse desmotivados y desconectados del proceso educativo.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Esta situación resalta la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un clima escolar positivo y que fomenten procesos atencionales efectivos. Investigaciones, como las de Posner y Rothbart (2007a), subrayan la importancia de desarrollar habilidades atencionales para el éxito escolar. Por lo tanto, es imperativo que los docentes se enfoquen no solo en la transmisión de contenidos, sino también en la atención y la participación activa de los estudiantes.

La implementación de la enseñanza diferenciada, inspirada en las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Gardner, 1983), permite personalizar el aprendizaje y atender las necesidades e intereses individuales. Esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también incentiva la participación activa. Por ejemplo, al diseñar actividades que se alineen con las fortalezas y preferencias de los estudiantes, se puede promover un mayor compromiso y una atención sostenida.

Además, la incorporación de tecnología educativa como aplicaciones interactivas y recursos digitales puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y relevante, conectando con los intereses de los jóvenes en la actualidad. Esto es especialmente relevante en un entorno como el de la comuna 8 de Neiva, donde los estudiantes pueden estar más familiarizados con dispositivos tecnológicos que con recursos educativos tradicionales.

El clima escolar juega un papel crucial en el aprendizaje. Un ambiente acogedor y positivo es determinante para que los estudiantes se sientan cómodos y dispuestos a participar (Cohen, 2001). La comunicación abierta, el respeto y la confianza son pilares que fomentan un clima favorable en el aula. Establecer relaciones sólidas con los estudiantes y promover espacios en los que se escuchen sus opiniones contribuye a crear un sentido de pertenencia que favorece su concentración y motivación.

Desde esta experiencia, se aprende que un enfoque centrado en el estudiante, donde se valore su voz y se fomente la colaboración, puede transformar la dinámica del aula. Cuando los estudiantes sienten que sus opiniones son valoradas y que tienen un papel activo en su aprendizaje, su atención y compromiso aumentan significativamente (Zimmerman, 1990).

La integración de habilidades blandas en la práctica pedagógica es otro aspecto fundamental. La formación de competencias emocionales, como la empatía y la resolución de conflictos, es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes (Goleman, 1995). Facilitar actividades de reflexión y dinámicas grupales puede mejorar el bienestar emocional de los alumnos, potenciando su capacidad de concentración y su deseo de aprender. Esto es especialmente relevante en un contexto como el de la comuna 8, donde los estudiantes pueden enfrentar desafíos emocionales y sociales que impactan su desempeño académico.

El desarrollo de habilidades blandas no solo es beneficioso para el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también contribuye a crear un ambiente escolar positivo que favorece el aprendizaje. Por ejemplo, al enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo y a resolver conflictos de manera constructiva, se puede mejorar la cohesión del grupo y, por ende, la atención y el rendimiento académico.

Conclusiones

La observación de la falta de atención en el contexto educativo evidencia la necesidad de reconfigurar los métodos de enseñanza en función de las necesidades y capacidades de los estudiantes. Para lograr un ambiente propicio para el aprendizaje, es esencial establecer una



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

relación sólida entre docente y alumnado, creando un clima de confianza y comunicación abierta. La implementación de estrategias innovadoras, como la enseñanza diferenciada y el uso de recursos tecnológicos, resulta crucial para captar el interés de los estudiantes y mantener su atención durante las clases.

Así mismo, el desarrollo de habilidades blandas debe ser considerado como una prioridad en la formación de los estudiantes, ya que estas habilidades no solo impactan su bienestar emocional, sino que también son necesarias para mejorar su capacidad de concentración y su deseo de participar en el proceso educativo. La atención debe ser conceptualizada como un eje central del aprendizaje al que se le debe prestar atención específica y consciente; esto implica que los docentes en formación necesitan estar preparados para enfrentar y abordar este desafío de manera efectiva.

Por lo tanto, abordar la falta de atención en el aula requiere un enfoque multidimensional que contemple tanto la modificación de las estrategias pedagógicas como la construcción de un entorno educativo inclusivo y positivo. Solo así se podrá fomentar un aprendizaje significativo que trascienda más allá de la mera transmisión de contenidos, permitiendo a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y desarrollarse integralmente.

Finalmente, es fundamental reconocer que la situación socioeconómica de los estudiantes en la comuna 8 de Neiva no debe ser un obstáculo para su educación. A través de prácticas pedagógicas innovadoras y un enfoque en el desarrollo integral, se pueden abrir nuevas oportunidades para que estos estudiantes logren superar las limitaciones impuestas por su entorno y se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. La atención, en este sentido, se convierte en un puente hacia el empoderamiento y la transformación social.

La educación en la Institución Educativa I.P.C. "Andrés Rosa" debe ser entendida como un proceso en el que la atención y el bienestar emocional son fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes. La implementación de estrategias que fomenten un ambiente escolar positivo y el desarrollo de habilidades blandas no solo son necesarias, sino que también son una obligación ética para todos los educadores que buscan contribuir al desarrollo integral de sus alumnos en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Carr, N. (2010). The shallows: What the Internet is doing to our brains. W. W. Norton & Company.
- Cohen, J. (2001). Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children. Teachers College Press.
- DANE. (2020). Información estadística comuna 8 Neiva. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual review of psychology.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic books.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam books.

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. WW Norton & Company.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007a). Research on attention regulation and its implications for education. Educational Psychologist.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007b). Educating the human brain. American Psychological Association.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive science.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist.

Agradecimientos

Gracias a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Surcolombiana quien financió el proyecto titulado “Ambientes colaborativos y democráticos en la educación de jóvenes en Neiva” mediante convocatoria interna.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Avaliação Institucional Escolar - o processo de construção do Relatório de Autoavaliação

Moraes, Amanda*;

Figueiredo, Carla**;

Fernandes, Preciosa***

*FPCEUP/CIE (Portugal); ** FPCEUP/CIE (Portugal); *** FPCEUP/CIE (Portugal)

amoraes@fpce.up.pt

Palavras chave

processo de autoavaliação institucional de escolas; observação participante, produção do relatório de autoavaliação.

Introdução

Em Portugal, a procura pela qualidade educacional tem estado presente em várias políticas educativas, desde as que se referem à gestão do currículo, à organização das escolas e à avaliação da qualidade. Neste último aspeto, existe desde 2002 uma política de avaliação institucional das escolas, com foco na melhoria educativa, e que define a obrigatoriedade de realização da autoavaliação institucional escolar. É este processo avaliativo

que remete para a construção de processos adequados aos contextos, emergindo das suas características, respeitando as suas particularidades, necessidades e prioridades – “de dentro”; desenvolvidos pelos agentes educativos da instituição escolar, possuidores de conhecimento e familiaridade únicos, amplamente participado – “por dentro”; que se constitua como um instrumento de autorregulação, de reflexão, que informe a tomada de decisão para a ação estratégica e ao serviço do desenvolvimento e da melhoria – “para dentro”. Apesar de ser essencialmente um processo interno às instituições escolares, as suas conclusões são também um produto “para fora”, na medida em que possibilitam a disseminação da imagem da escola, e em seu benefício, a elementos externos. (Figueiredo, 2023, p.4)

Existe, neste processo, um conjunto de ações diversificadas que se vão realizando no tempo onde assumem uma particularidade na tessitura do ciclo do processo de autoavaliação (AA). Sobre o desenvolvimento do processo de AA, a literatura científica dá conta de diferentes particularidades de ação, nomeadamente frente a metodologias de recolha de informação referindo-se ao processo cognitivo dos sujeitos que respondem aos instrumentos (Faddar, 2017), à participação dos sujeitos no processo de autoavaliação e os diferentes papéis que desempenham (Faddar et al., 2021; Martins et al., 2019), e dos conhecimentos e formação destes atores (McNamara et al., 2021; Skerritt et al., 2023), aos apoios oferecidos às instituições escolares e seus agentes educativos para o desenvolvimento da autoavaliação, por exemplo através de amigos críticos e parcerias com universidades (Cinkir & Kurum, 2019; Leite & Marinho, 2021; ; O’Brien et al., 2017; Oliveira et al., 2020) e, ainda, da função da autoavaliação como

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

ferramenta para a promoção de justiça social (Sampaio & Leite, 2017) e como um processo de melhoria contínua e sustentável (Figueiredo, 2023).

Por isso, o foco desta investigação foi explorar, por meio das observações realizadas, considerando o período de organização das informações recolhidas e de escrita do Relatório de Autoavaliação (RA), as primeiras percepções sobre o trabalho da equipa de AA.

Em relação a sua metodologia este trabalho parte da análise de 18 notas de terreno, produzidas a partir de observação participante (Amado, 2017) das reuniões de uma equipa de AA de um agrupamento de escolas (AE) em Portugal. As observações começaram a ser realizadas, considerando o ciclo de autoavaliação do AE, no período que, marcado pela monitorização das ações realizadas no âmbito de um Plano de Melhoria implementado, e o início da elaboração do RA. Foi realizada a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) destas notas de terreno, da qual resultou a identificação de temas que se referem às características do processo de AA; à política de constituição e de sustentabilidade da equipa de AA e ao processo de produção do RA.

Quanto aos resultados e com referência aos dados coletados, relativos às características do processo de construção do RA, pode-se inferir que, no presente ano letivo e de observação, o ciclo de trabalho da equipa de AA teve como objeto a produção e a disseminação do RA. A escrita do RA é sustentada pelos dados recolhidos relativos à implementação do Plano de Melhoria criado como resultado de um processo de Avaliação Externa, e pelas informações recolhidas junto da comunidade educativa. As observações realizadas trouxeram informações importantes e recorrentes sobre a política de sustentabilidade do trabalho da equipa de AA ao construir o RA enfatizando questões sobre gestão do tempo. Para o grupo, o tempo de duas horas de trabalho seguidas por semana, vivenciado em anos anteriores, considerando esta etapa de produção do RA, teve melhor aproveitamento na gestão do trabalho da equipa. Pelo contrário, a atual organização em reuniões de uma hora de duração em dois dias distintos na semana, dificulta o trabalho a desenvolver. Quanto ao trabalho da equipa de AA na escrita do RA, pode-se inferir que a exigência de análise de documentos e de outros materiais que alimentam as respostas dadas ao Plano de Melhoria, e que são sintetizados no RA, necessitam de tempo de reflexão para tecer sentidos ao conjunto de informações (resposta das ações realizadas em diversos projetos) aquando da sua escrita. Neste sentido, a observação sinaliza alguns desafios perante a qualidade do processo de escrita do RA, como é o caso do sentimento, por parte da equipa, de que se arrastam os dias de trabalho, pela falta de tempo e de espaços de reflexão adequados à escrita do RA, o que resulta, muitas vezes, na perspetiva da proposta de autoavaliação sem uma autocrítica, intrínseca a este processo.

Pode-se trazer para a discussão o facto de que o processo de autoavaliação institucional escolar, numa vertente de obrigatoriedade, faz com que as organizações escolares assumam o papel de avaliadoras do trabalho que desenvolvem frente às tensões trazidas pela comunidade escolar e pela avaliação externa. A ampliação de um olhar informado “de dentro, por dentro e para dentro” (Figueiredo, 2023) auxilia a criação de força política em benefício da melhoria educativa e alerta para o combate de processos teatralizados. A possibilidade analítica trazida pelas notas de terreno, possibilitou um olhar em maior profundidade frente a emergência de problemáticas que nascem do facto de se observar a complexidade que assume a equipa frente ao desafio de desenvolver o seu processo de AA, de forma apoiada (Cinkir & Kurum, 2019; Leite & Marinho, 2021; O’Brien et al., 2017; Oliveira et al., 2020). A pluralidade de documentos analisados, com demonstração de visão interna e externa, compõem a tessitura do RA que assume carácter informativo e serve como “termómetro” do trabalho da equipa e da imagem que assume no interior da escola. A vários níveis, o processo de autoavaliação, relacionado com a construção de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

seu RA, questiona as dinâmicas e seus resultados, o que permite aos integrantes da equipa de AA reconfigurá-los, através da utilização dos seus conhecimentos e da sua formação (McNamara et al., 2021; Skerrett et al., 2023).

A importância da política de definir o período de autoavaliação das escolas e do trabalho que se realiza num ciclo avaliativo reflete a qualidade do trabalho autoavaliativo, o que corrobora com as intencionalidades apresentadas por Figueiredo (2023). Deste modo, procura-se, simultaneamente, ajustar as necessidades de melhoria, trazidas por um olhar externo, frente às respostas da avaliação externa, ao nível das recomendações feitas, e colmatar esforços para as melhorias desejadas e das necessidades do terreno.

Como fragilidades desta investigação podemos sinalizar a temporalidade trazida pelas notas de campo que não nos permite perceber, de forma integral, todo o processo de AA. No entanto, revelam indicações sobre a relação do todo com as partes quanto ao que pode ser observado durante um ciclo de autoavaliação (início, meio e final do processo). Poder-se-ia contemplar um estudo de caso observando o processo integral de AA que acabe por permitir perceber “passo a passo” o jogo político que o processo de AA faz, em busca de um ideal (contextualizado) de sucessivas melhorias educativas, enquadradas num processo cíclico.

Referências

- Amado, J. (Ed.) (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: imprensa da universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Faddar, J.; Vanhoof, J.; Maeyer, S. (2017) Instruments for school self-evaluation: lost in translation? A study on respondents' cognitive processing. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 397-420. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9270-4>
- Faddar, J., Vanhoof, J., Brown, M., Figueiredo, M., Çinkır, Ş., O'Hara, J., & McNamara, G. (2021). Drivers for student and parent voice in school self-evaluation activities: A cross-country analysis of Flanders (Belgium), Ireland and Portugal. Studies in Educational Evaluation, 71, 101067.
- Figueiredo, C.. (2023). Autoavaliação de escolas: O quê? Como? Com quem? E depois?. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 31(120), e0233545. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103545>
- Kurum, G. & Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: A school self-evaluation model supporting school development. Eurasian Journal of Educational Research, 83, 253-286, DOI: 10.14689/ejer.2019.83.12
- Leite, C. & Marinho, P. (2021). A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 29(110), 90–111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>
- Martins, M., Rocha, R., & Vitorino, T. (2019). Comissão de Autoavaliação: Valorização e participação dos docentes de educação básica e secundária. [RMd] Revista Multidisciplinar, 1(2), 131–142. <https://doi.org/10.23882/MJ1913>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211052552> (Original work published 2021)
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, 23(1), 61-79. <https://doi.org/10.1177/1356389016684248> (Original work published 2017)
- Oliveira, D., Costa, N., & Costa, L. (2020). Autoavaliação de escolas: um estudo de caso centrado numa parceria entre uma Universidade e um Agrupamento de Escolas. *Indagatio Didactica*, 12(3), 33-52. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20022>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 20(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1365480216688553> (Original work published 2017)
- Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G. & O'Brien, S. (2023) Enacting school self-evaluation: the policy actors in Irish schools, *International Studies in Sociology of Education*, 32:3, 694-716. 10.1080/09620214.2021.1886594

Agradecimientos

Agradecemos à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) que financia este Projeto de Doutoramento (FCT 2023.02670. BD).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Posibilidades y obstáculos para su desarrollo de un profesorado principiante líder

Moral-Santaella, Cristina

García-Garnica, Marina

Ritacco-Real, Maximiliano

Tortosa, Ana

*Universidad de Granada (España)

cmoral@ugr.es

Palabras clave: Profesorado; liderazgo; formación profesorado.

Introducción

El liderazgo del profesorado es un tema de interés creciente pues se considera una variable esencial para aumentar la capacidad de mejora escolar. A medida que las escuelas se convierten en instituciones más complejas, se espera que más personal se involucre en el trabajo de liderazgo. El liderazgo de los directores sigue siendo muy importante para el éxito de la escuela, pero también lo es el liderazgo de los que ocupan otros puestos de liderazgo de alto nivel y de nivel medio y, cada vez más, el de los profesores.

Reciente investigaciones relacionadas con el tema de liderazgo de profesores destacan su importancia y la necesidad de identificar con claridad el qué y el cómo del liderazgo del profesorado (Acquaro y Gurr, 2022; Gurr et al., 2025). En esta misma línea se ha progresado en el contexto español analizando la figura de profesorado líder y la problemática que lleva aparejada su identificación (Moral-Santaella y Sánchez-Lamolda, 2023; Moral-Santaella, 2024; Pineda et al., 2023; Gratacós et al., 2029). La investigación sobre esta temática en el contexto español se ha ampliado considerablemente a partir de la investigación desarrollada dentro de la red de investigación internacional dirigida por Charlie Webber desde la Universidad de Calgary (Canadá) en el proyecto sobre liderazgo del profesorado titulado “International Study of Teacher Leadership”.

El trabajo que se presenta se inserta dentro de otra de las redes que en la actualidad están interesadas en analizar la figura del profesorado líder. En concreto, este trabajo pertenece a la investigación desarrollada dentro de la Red de Investigación “International School Leadership Development Network” (ISLDN), la cual desarrolla un proyecto de investigación desde la Universidad de Melbourne sobre la problemática que vive el profesorado principiante en sus primeros años de carrera profesional. El proyecto de investigación se titula: “*Investigación de las demandas de liderazgo de los profesores noveles*” y pretende recoger información sobre las posibilidades y obstáculos que conlleva el desarrollo de tareas de liderazgo por parte de los profesores principiantes, pues existe una falta de investigación sobre liderazgo que realizan y se les pide que realice el profesorado en sus primeros años de contacto con la práctica docente.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

En este proyecto diseñado a nivel internacional participan grupos de investigación de distintos países como son los de Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y España, en concreto, desde España participan dos grupos de investigación uno en la Universidad Autónoma de Madrid y otro en la Universidad de Granada. A partir de este proyecto dirigido desde la universidad de Melbourne (Australia) sobre profesorado principiante líder se pretende recoger información a nivel internacional para realizar comparativas en relación con la problemática que vive y el profesorado principiante cuando intenta desarrollar tareas de liderazgo y dar mayor entidad a su figura como líder.

Indudablemente, considerar la figura de profesorado principiante líder requiere que previamente se le haya dado una identidad en torno a esta figura. Para ello, los programas de formación del profesorado deberían haberse dirigido a destacar esta figura de profesorado líder. Algunos países están tomando como punto de referencia la figura del profesorado líder para plantear los planes y programas de formación del profesorado (Acquaro y Gurr, 2022). De todas formas, hay que destacar que son pocos los países han comenzado a enfocar los programas de formación del profesorado desde la aproximación de profesorado líder. Se pueden encontrar programas de formación del profesorado en países como Australia, Canadá, Singapur y Shanghái. Estos países han desarrollado un intenso programa de formación del profesorado y de desarrollo profesional docente bajo la figura del profesorado líder, pues lo consideran un elemento esencial como agente activo para el cambio y la mejora escolar (Darling-Hamond et al., 2017; Harris et al., 2017).

Además, para conseguir desarrollar la figura de profesorado líder, no solo basta con mejorar los programas de formación del profesorado. Existen otros problemas en los propios contextos escolares que limitan la actuación del profesorado líder. Algunas investigaciones destacan el contexto y clima adecuado que se debe desarrollar en los centros escolares para que se consiga el desarrollo de la figura del profesorado líder. Existen en algunos casos problemas y dificultades para trabajar en comunidades profesionales de aprendizaje y generar un ambiente propicio de confianza y colaboración para que surja esta figura de profesorado líder (Mujis y Harris, 2007; Harris et al., 2017).

Por tanto, existen una serie de obstaculizadores o barreras que impiden este desarrollo del profesorado líder, tanto en sus posibilidades de formación desde los programas que reciben en las facultades de educación en sus periodos de entrenamiento inicial como en sus contextos de trabajo cuando comienzan a desarrollar sus tareas profesionales docentes.

Metodología

El estudio que se presenta pretende investigar las exigencias de liderazgo que se plantean a los profesores que inician su carrera profesional respondiendo a preguntas del tipo: ¿Es posible desarrollar tareas de liderazgo? ¿Conoce en qué reside ser un profesor/a líder?, etc. Por tanto, el proyecto dirigido al estudio de la problemática que vive el profesorado principiante en la realización de sus tareas de liderazgo utiliza como técnica de recogida de datos entrevistas semiestructuradas (King et al., 2019).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La entrevista semiestructurada abarca tres dimensiones de interés que son centrales para progresar en el conocimiento sobre la problemática del profesorado principiante. En primer lugar, una dimensión dirigida a analizar si ejercitan tareas de liderazgo y cuál es el tipo de tareas que llevan a cabo, ya sean tareas de liderazgo formales o informales. En segundo lugar, recoge información relativa a si existe un ambiente propicio para el desarrollo de sus tareas de liderazgo y si reciben ayuda para su progreso. En tercer lugar, hay una dimensión de la entrevista dirigida a recoger información relativa al tipo de formación recibida para ejercer como profesorado líder. Estas preguntas son comunes para todos los integrantes del proyecto y permiten establecer un sistema de información comparativo entre países.

El proyecto se ha iniciado en el mes de enero de 2025 y en la actualidad todavía se están recogiendo datos. Por ahora, el grupo español cuenta con un total de 9 entrevistas realizadas de manera online para facilitar el proceso de recogida de información, e incluso porque en algunos casos una entrevista online también lleva aparejada una serie de ventajas sobre la entrevista de tipo presencial (King et al, 2019). El análisis se está desarrollando en este momento en base a un sistema de categorías deducido de la teoría conocida sobre la figura del profesorado líder y sobre las grandes dimensiones de análisis de las entrevistas. El proceso de análisis iniciado ha generado categorías de análisis inductivas que permiten construir un sistema de códigos más elaborado para progresar en el conocimiento sobre la problemática del liderazgo del profesorado principiante.

Resultados

Por ahora se mantiene unos resultados preliminares pues el proceso de recogida de datos todavía no ha finalizado. Pero de los análisis que se han realizado de las entrevistas con las que se cuenta hasta el momento se puede indicar que los profesores principiantes no tienen una idea definida de cuál es su tarea como líderes. En sus momentos de formación inicial no han recibido ningún tipo de formación específica sobre cuáles son los rasgos que identifican a un profesor/a líder y cómo llevar a cabo tareas de liderazgo.

En algunos momentos los profesores principiantes entrevistados realizan tareas que podrían identificarse como tareas específicas de liderazgo, pero son tareas asignadas por la dirección de la escuela en las que no desarrollan una gran iniciativa. En sus primeros momentos de contacto con la docencia se encuentran incluso perdidos, especialmente ante las exigencias burocráticas que inundan sus vidas como docentes. En este caso reciben el apoyo de docentes que podrían identificar como líderes en temas burocráticos, pues les ayudan a resolver las cuestiones y exigencias de la administración educativa.

El ambiente en el que viven se circunscribe al desarrollo de sus tareas de clase e intentan llegar a ser “líderes de su clase”. Las tareas de liderazgo conectadas a la mejora de la escuela les resultan fuera de alcance y desconectadas de su quehacer diario.

Discusión - Conclusiones



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El profesor, en su proceso de formación, puede ser concebido como un mero técnico como un profesional o como un verdadero líder. Concebirlo como líder requiere una identidad y una formación particulares, ya que existen resistencias para identificar a un profesor líder (Harris, 2003; Moral-Santaella y Sánchez-Lamolda, 2023). Los resultados preliminares que se van obteniendo en el desarrollo de este proyecto de investigación muestran las dificultades que presentan los profesores principiantes para poder llevar a cabo las tareas de liderazgo, ya sea por falta de formación como por el ambiente de exigencias burocráticas actuales que imperan en la actualidad en los centros escolares.

Los docentes deben ser formados como líderes tanto durante la formación inicial como durante el desarrollo profesional. Esto implica cambiar los fundamentos de los programas de formación tanto en los programas iniciales como en los planes de desarrollo profesional.

Los programas de formación inicial del profesorado deben alejarse de un enfoque puramente académico y técnico y avanzar hacia un enfoque más profesionalizador que conduzca al desarrollo de docentes líderes. El desarrollo profesional debe fomentarse en las escuelas en torno a la figura del docente líder. En los programas de formación inicial del profesorado, los estudiantes deberían comprender que se forman para llegar a convertirse en profesionales apasionados y líderes para la mejora, no en meros técnicos que aplican rutinas establecidas. En los momentos de desarrollo profesional, se debería crear en los centros escolares un ambiente de confianza, una visión compartida y un entorno de colaboración, lo cual es esencial para el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje como promesa y esperanza de cambio (Harris, et al., 2017).

Referencias

- Acquaro, D., y Gurr, D. (2022). Leadership Development In Initial Teacher Education, in M. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer. 5p. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_489-1
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Ling-Low, E., McIntyre, A., Salo, M. y Zeichner, K. (2017). *Empowered educators*. Jossey Bass.
- Gratacós, G. Ladrón de Guevara, B y Tintoré, M. (2019). Teacher Leadership in Spain: A Scoping Review of the literature. *Proceedings of the 14th International Congress on Educational Administration-ICEA*, pp. 791-795. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340298916_Teacher_leadership_in_Spain_A_scoping_review_of_the_literature
- Gurr, D., Gurr, A., Gurr, Z. Jarni, B and Major, E. (2025). *Developing teacher leaders: Leadership demands on four early career teachers*. Routledge
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility. *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A., Jones, M. y Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. London: Routledge.
- King, N., Horrocks, C. y Brook, J. (2019). *Interviews in Qualitative Research*. Sage



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Moral-Sanatella, C. y Sánchez-Lamolda, A.J. (2023). Teacher leadership. A challenge for teacher education in Spain. En C. Webber (Ed.), *Teacher leadership in international context*, (pp. 227-250), Springer.
- Moral-Santaella, C. (2024). Formación de un profesorado líder. Un incentivo para despertar al “gigante dormido”. En N. Campos-Soto y F. Lara-Lara (Eds.) *la ODS como elemento esencial de cambio* (pp. 149-156). Dykinson.
- Mujis, D. y Harris, A. (2009). Teacher leadership (in)action. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111- 134.
- Pineda-Báez, C., Fierro-Evans, C. y Gratacós, G. (2023). The role of teamwork in the development of teacher leadership. En C. Webber (Ed.), *Teacher leadership in international context*, 109-142. Springer.



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

La voz de los directores sobre a Nueva Educación Pública en Chile: resultados de dos estudios de opinión (2022-2024)

Muñoz Stuardo, Gonzalo*

Weinstein Cayuela, José*

*Universidad Diego Portales (Chile)

Email de contacto: gonzalo.munozs@udp.cl

Palabras clave

Liderazgo directivo, políticas educacionales, mejora escolar, educación pública, Chile

Introducción

Este trabajo resume los resultados de un estudio de opinión que ha puesto el foco en cómo los directores y directoras de escuela perciben y experimentan una de las transformaciones más relevantes que el sistema educacional chileno experimenta en la actualidad: la Nueva Educación Pública (NEP). Esta reforma modifica la dependencia institucional de los jardines, escuelas y liceos públicos, lo que implica que la responsabilidad directa de administrar los establecimientos educacionales pasa a ser asumida por una red de nuevas instituciones: los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Esta nueva gobernanza de la educación pública (compuesta por 70 SLEP) reemplaza a las municipalidades (345), en un proceso gradual que tomará hasta el año 2030. Los Servicios Locales son organismos públicos especializados en la gestión educacional, descentralizados funcional y territorialmente. El propósito de esta reconfiguración territorial es potenciar las capacidades profesionales y técnicas en cada territorio. La hipótesis central de la reforma es que su implementación impactará positivamente en las escuelas, mejorando la calidad de la educación pública y potenciando su valoración en la sociedad chilena.

La evidencia internacional es consistente en mostrar que el liderazgo escolar es uno de los factores críticos en el éxito (o fracaso) de las reformas educacionales a gran escala (como la NEP), ya que los líderes al interior de las escuelas son un eslabón clave en la cadena de implementación de éstas (Fullan, 2017). Su demostrada incidencia en la mejora escolar les ha ubicado como actores indispensables para cualquier esfuerzo de cambio educativo sistémico (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020). Y más específicamente, la investigación especializada ha mostrado que los líderes escolares tienen un rol crítico en la interpretación y apropiación de las políticas (O’Laughlin y Lindle, 2015), en la creación de un “sentido” de las reformas a nivel de las escuelas (Ganon-Shilon & Schechter, 2017) y en la disposición favorable o resistencia a los cambios que estas reformas proponen (Molla & Gale, 2019).

En este marco, este trabajo presenta el análisis de los resultados de la encuesta "La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública", aplicada los años 2022 y 2024 por la Universidad Diego Portales con el apoyo de la Dirección de Educación Pública (DEP). El propósito

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de esta encuesta ha sido conocer la percepción de directores, directoras y encargados de escuelas, liceos y jardines, sobre su experiencia en el liderazgo escolar durante la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP). Dado que este estudio ya fue aplicado en 2022, la edición 2024 permitió realizar comparaciones y analizar la evolución de estas percepciones a lo largo del tiempo.

Metodología

La primera encuesta fue aplicada en el segundo semestre del 2022, mientras que la segunda en la última parte del año 2024. Los cuestionarios fueron elaborados por el equipo investigador a partir de otras investigaciones previas, y fueron pre-testeados en un grupo reducido de directores de escuela.

La encuesta del año 2022 fue respondida por 260 directores de escuelas y jardines infantiles lo que representa un 34,9% del universo total de establecimientos que integraban la NEP al año 2022, e implicó un 4,9% de margen de error muestral. La encuesta del 2024 alcanzó una muestra de 432 directores y directoras de escuelas, jardines infantiles y encargados de establecimientos que forman parte de la Nueva Educación Pública (NEP). Esta muestra representa el 52% del total de establecimientos que integran los 15 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en funcionamiento al 2024. Como resultado, el análisis presenta un margen de error muestral del 3,27% con un nivel de confianza del 95%.

La encuesta incorporó preguntas sobre i) las principales preocupaciones, problemas y urgencias que enfrentan los equipos directivos en sus establecimientos, ii) la experiencia como líderes frente a la implementación de la reforma a la educación pública, iii) la evaluación de distintas políticas educacionales. Los resultados que se presentan en este caso corresponden principalmente a i) y ii).

Resultados

Los resultados muestran que el contexto de los establecimientos ha ido cambiando en el tiempo. En particular, han aumentado significativamente las preocupaciones de alguna forma “tradicionales” de los directores relacionadas con la gestión escolar y documentadas en distintas investigaciones, como la matrícula, la disponibilidad de recursos y los resultados académicos. En contraste, han disminuido las preocupaciones vinculadas al bienestar emocional de los estudiantes y la violencia escolar, que habían cobrado especial relevancia en la etapa post-pandemia. A su vez, problemas que derivan de la pandemia pero que han ido consolidándose en el tiempo, como el ausentismo escolar, también han adquirido mayor importancia para los directores, lo que sugiere la necesidad de estrategias específicas para abordarlo.

En términos de la contingencia de la función directiva (Muñoz et al, 2023), los directores continúan enfrentando desafíos administrativos y de gestión que afectan su capacidad para ejercer un liderazgo propiamente pedagógico. Sin embargo, la frecuencia de algunas tareas imprevistas, como la gestión de infraestructura y la resolución de conflictos de convivencia escolar, ha disminuido significativamente en comparación con 2022. Esto podría indicar un avance en la estabilización de ciertos procesos en la NEP y el sistema escolar en general, aunque persisten desafíos asociados a la alta carga administrativa y la desafiante gestión de recursos humanos.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

En cuanto a la experiencia de liderazgo en la Nueva Educación Pública, la mayoría de los directores encuestados sigue considerando este sistema como una oportunidad para transformar y mejorar la educación pública. No obstante, persisten diferencias en la manera en que los directores interpretan su impacto: mientras algunos lo perciben como un cambio paradigmático con efectos positivos en la enseñanza y la gestión, otros lo ven principalmente como una reforma administrativa con efectos aún limitados en el ámbito pedagógico. Los directores también perciben que la NEP ha generado un impacto significativo en su labor, aunque esta percepción varía según el año de ingreso de los establecimientos al sistema. Quienes llevan más tiempo en la NEP tienden a valorar de manera más positiva aspectos como el apoyo técnico-pedagógico y las oportunidades de desarrollo profesional. En contraste, aquellos que ingresaron recientemente muestran mayor escepticismo respecto al impacto de la reforma, especialmente en lo relativo a su preparación y claridad sobre sus funciones dentro del nuevo modelo.

En relación con los cambios que se habrían producido hasta el momento, la implementación de la NEP sigue traduciéndose en un aumento del trabajo administrativo de los directores. No obstante, entre 2022 y 2024 también se ha observado un incremento en aspectos como el compromiso con la educación pública, las oportunidades de intercambio de experiencias, la participación en redes y el desarrollo profesional. Además, ha mejorado la percepción sobre la preparación de los directores para afrontar estos cambios y la claridad de sus funciones dentro del sistema, lo que tiende a consolidarse con el tiempo. Adicionalmente, el nivel de estrés reportado por los directores ha disminuido en comparación con la medición previa, lo que sugiere una progresiva adaptación a las dinámicas del nuevo sistema.

Discusión

Este estudio ha permitido conocer la percepción de las y los directores de establecimientos de la Nueva Educación Pública sobre el contexto en el que desarrollan su trabajo, su experiencia en el proceso de implementación del sistema y el impacto de las políticas nacionales en los establecimientos. Además, la comparación con la encuesta aplicada en 2022 ha permitido observar la evolución de estas percepciones a lo largo del tiempo. En síntesis, los resultados de la encuesta evidencian tanto avances como desafíos en la implementación de la Nueva Educación Pública. Si bien se observa una mayor estabilidad en ciertos aspectos de la gestión escolar y una percepción general positiva del sistema, persisten preocupaciones clave, como la carga administrativa de los directores, el ausentismo escolar y las necesidades formativas de los docentes. Estos hallazgos subrayan la importancia de seguir fortaleciendo el apoyo técnico y pedagógico a los establecimientos, promoviendo una mayor autonomía para los directores y asegurando que las políticas educativas respondan de manera efectiva a las necesidades de la comunidad escolar en el ciclo post-pandemia.

Para concluir, es importante reflexionar más en general sobre la función directiva escolar, que en los últimos años ha experimentado un aumento significativo en sus demandas y exigencias (Wang et al., 2021). Esta situación se ha visto agravada por la crisis provocada por la pandemia (Bolívar et al., 2022). En lugar de seguir ampliando este catálogo de exigencias, las reformas educacionales a gran escala deben asumir el desafío de fortalecer el liderazgo como condición para el cambio. Esto implica generar capacidades en los líderes y evitar las iniciativas "de arriba hacia abajo" que inhiben la adhesión de los actores y resultan en políticas poco efectivas (Ganon-Shilon y Schechter, 2017). Los esfuerzos de cambio a gran escala en Chile y otras regiones deben crear las condiciones para que los líderes, más allá de implementar mandatos o prescripciones

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

externas, tengan la capacidad necesaria para realizar los cambios por sí mismos (Hargreaves y Shirley, 2009).

Referencias

- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis*. Universidad de Granada.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds). *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*, pp. 182-192. San Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ganon-Shilon, S. y Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4), 682–698.
- Hargreaves, A. P. y Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Molla, T. y Gale, T. (2019). Positional matters: School leaders engaging with national equity agendas. *Journal of Education Policy*, 34(6), 858-876.
- Muñoz, G., Weinstein, J., & Sembler, M. (2023), "Contingency", an overlooked factor by school leadership: evidence from primary urban schools in Chile. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 41-59.
- O'Laughlin, L. y Lindle, J. C. (2015). Principals as political agents in the implementation of IDEA's least restrictive environment mandate. *Educational Policy*, 29(1), 140-161.
- Wang, F., Hauseman, C. y Pollock, K. (2021). "I am here for the students": principals' perception of accountability amid work intensification. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1–24.

Agradecimientos

Este proyecto contó con el apoyo de la Dirección de Educación Pública (DEP), Ministerio de Educación, Chile.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

El CPIA en el contexto de la educación de adultos en Italia: una experiencia de enseñanza.

Nicolosi, Anna Maria;

Universidad de Bergamo (Italia);

annamaria.nicolosi@guest.unibg.it

Palabras clave

Adulto; formación; enseñanza de idioma; extranjero.

Introducción

La experiencia personal y laboral que se describirá se desarrolla en la provincia de Bérgamo dentro de una escuela de adultos (Centro Provincial de Educación de Adultos - CPIA 2 “Tullio De Mauro”)⁵, donde se realizan numerosos cursos de italiano L2 en varias localidades del territorio. Ser director y, ante todo, docente de italiano L2 en centros de adultos, representa una herramienta útil para poner a disposición conocimientos y competencias para la mejora de los cursos que imparten las propias escuelas del territorio. De esta manera, se inicia una colaboración con el CPIA 2 de Bérgamo, que crea, entre otros cursos de formación, los de italiano L2 para mujeres extranjeras residentes en el cercano Municipio de San Paolo d'Argon con el objetivo de estructurar un curso de enseñanza de calidad de italiano para ellas, mantener alto su interés en el aprendizaje y mejorar su conocimiento de esta segunda lengua para integrarse social y culturalmente en el territorio.

Contexto

Desde el 1 de septiembre de 2014, en la región de Lombardía y a partir del año escolar sucesivo en toda Italia, los CPIA se han convertido en instituciones educativas autónomas con su propia estructura organizativa y didáctica, su propio personal y órganos colegiales; y están organizados de tal manera que se establezca un estrecho contacto con las autoridades locales, con el mundo del trabajo y de las profesiones también a través de protocolos, convenios, acuerdos y proyectos. Representan un punto de referencia estable, orientación y apoyo para la población adulta. El CPIA 2 de Bérgamo implementa varios memorandos de entendimiento y acuerdos con entes públicos (otras escuelas, CPIA, universidades) y privados del territorio (instituciones de formación, agencias, empresas, asociaciones, parroquias, cooperativas) y lleva a cabo numerosas

⁵ Con la ley núm. 296/06 (Decreto del Ministro PI 25 de octubre de 2007) a partir del año escolar 2008/2009 los Centros Territoriales se han convertido en CPIA, o “Centros Provinciales de Educación de Adultos” y están organizados de manera autónoma dentro de las redes territoriales provinciales, con personal propio altamente calificado.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

actividades de proyecto siempre encaminadas a promover la plena acogida e integración de sus estudiantes, su orientación en el mundo escolar, social, cultural y laboral⁶.

Por su propia naturaleza, los Centros de Adultos están ampliamente distribuidos por el territorio donde están ubicados, precisamente para atender las variadas necesidades de la población. Además, cuentan con diversos interlocutores como Institutos Integrales y Escuelas Superiores así como Municipios individuales a través de sus departamentos de educación o servicios sociales.

La mayoría de los estudiantes se matriculan en la escuela para aprender este idioma e integrarse en el tejido social, cultural y económico; mientras que algunos de ellos obtienen simultáneamente una cualificación válida o una certificación de idioma. Este es el motivo del gran número de cursos de lengua italiana que se ofrecen en diversas localidades en un área geográfica particularmente densa de ciudadanos extranjeros que deciden vivir y trabajar en nuestro país.

Por este motivo, a lo largo de los años se ha iniciado y consolidado una relación constructiva entre el CPIA 2 y el Municipio de San Paolo d'Argon. La idea es precisamente ofrecer a las mujeres del territorio la posibilidad de disfrutar de una formación lingüística adaptada a sus necesidades, tanto en términos de ubicación como de horario, para darles una ventaja y permitirles aprender la lengua italiana. Esta lengua juega para ellos un papel no sólo en términos de integración, sino también en términos de rescate social, especialmente para aquellos que no habían recibido ninguna escolarización, ni siquiera en su país de origen.

La colaboración requiere que el Municipio de San Paolo d'Argon haga una solicitud al CPIA 2 para publicar algunas vacantes para docentes que quieran enseñar a sus mujeres inmigrantes. El CPIA 2 garantiza y representa la selección de expertos dentro de su escuela o, en ausencia de disponibilidad de ésta, de expertos externos a la escuela como ocurrió en el caso de esta experiencia. El curso se desarrolla en la Biblioteca Municipal y está previsto en 42 horas repartidas en dos meses.

Desarrollo de la experiencia

El curso de italiano L2 para mujeres presentes en el territorio del Municipio de San Paolo d'Argon siempre ha sido frecuentado a lo largo de los años por mujeres residentes casi exclusivamente en el mismo municipio para ofrecerles la oportunidad de formarse desde el punto de vista lingüístico. A ella han asistido a lo largo de los años también alumnas interesadas en obtener una certificación de idiomas, casi siempre de un nivel básico que no superaba el A2. Los docentes fueron profesores con experiencia en el centro de referencia para adultos de Bérgamo, a menudo apoyados en esta función por voluntarios que se pusieron a disposición para ayudar a los extranjeros en este delicado proceso de formación.

Antes de comenzar el curso se dedicaron algunos días a realizar las inscripciones y posteriormente las pruebas para conocer el nivel de conocimientos de lengua italiana de los estudiantes. De esta manera se formaron dos grupos de diferente nivel para permitir un aprendizaje provechoso del idioma: un nivel inicial/básico con una decena de alumnas que

⁶ Sitio web del CPIA 2 di Bergamo "Tullio De Mauro": <https://www.cpiatreviglio.edu.it> y PTOF 2022-2025 del CPIA2 de Bergamo: <https://www.cpiatreviglio.edu.it/index.php/I-istituto/il-ptof>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

asisten con bastante regularidad; y el curso de primer nivel (A1 y A2) ⁷, con la presencia casi siempre asidua de quince alumnas. Así, el grupo del primer nivel es ligeramente más numeroso, donde las mujeres en su mayoría están escolarizadas en su país de origen y tienen una gran pasión y motivación por aprender. En el grupo básico hay alumnas que tienen mayores dificultades de comunicación y, en algunos casos, también falta de alfabetización previa en su país de origen, pero que siguen con gran compromiso. El número total de alumnas matriculadas este año es de treinta y uno, mientras que las que asisten con cierta asiduidad son un 20% menos en los dos grupos diferentes.

La procedencia del alumnado se distribuye de la siguiente manera: en el primer grupo de nivel básico tenemos tres indias, una paquistaní, cuatro marroquíes, una tunecina y una ghanesa; mientras que en el grupo de primer nivel tenemos dos tunecinas, cuatro marroquíes, tres paquistaníes y doce indias.

Para investigar sus motivaciones, con el fin de ofrecerles un recorrido que responda mejor a sus necesidades y expectativas concretas, se suministró un primer cuestionario⁸ pequeño y sencillo para probar la motivación principal que las había impulsado a inscribirse y seguir el curso.

De estos resultados se desprende que casi todas ellas, a excepción de dos o tres que nunca habían estudiado italiano, habían seguido los cursos impartidos en esta misma escuela en años anteriores. Además, la mayoría de ellas, más de la mitad, perciben que pueden hablar italiano “bastante”, el resto dice “poco”, mientras que ninguna piensa que habla italiano “bien”. Todas necesitan aprender el idioma para “comunicarse mejor con los italianos” y “hablar con el médico”. Un resultado significativo es que algunas de ellas están interesadas en aprender un idioma por necesidad, mientras que otras lo hacen por el simple placer de aprender.

Conclusiones

Al curso de italiano L2 de la biblioteca municipal acuden mujeres, muchas de ellas de origen indio, con necesidades educativas y exigencias relacionadas con el cuidado de los niños y las relaciones sociales con los ciudadanos, en primer lugar con los profesores y el pediatra y luego con los italianos en general.

A pesar de las oportunidades que se les han ofrecido en los últimos años y de su frecuencia y permanencia en Italia, muchas de ellas tienen dificultades para comunicarse con claridad, incluso utilizando frases sencillas. Las razones pueden ser diversas, desde las familiares a las sociales, pasando por el hecho de que pocas de ellas trabajan y por tanto no tienen contacto con la población local, la distancia lingüística, aspectos culturales e interculturales o la falta de educación previa.

⁷Una novedad del Marco Común Europeo es la actualización de 2018 con un *volumen complementario* <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-inseg/1680a52d52> donde se actualizan los descriptores. Los niveles de referencia comunes describen las competencias esperadas en cada nivel y permiten, por tanto, a nivel curricular, y luego a nivel de exámenes y certificaciones, establecer equivalencias más precisas entre las cualificaciones impartidas por instituciones de distintos países y con diferentes tradiciones y políticas escolares. Para facilitar el diseño del curso y describir el progreso del alumno, el Marco distingue tres amplias bandas de competencia: A (nivel elemental), B (nivel intermedio) y C (nivel avanzado), cada una dividida en dos niveles para un total de seis niveles en general, y describe lo que un individuo es capaz de hacer en detalle en cada nivel en las diferentes áreas de competencia.

⁸Según De Luca (2006: 278) “no existen reglas unívocas para la construcción de un buen cuestionario; Sin embargo, para su elaboración es posible ajustarse a criterios generales, sugeridos por la literatura, con el fin de reducir los errores que distorsionan las respuestas y comprometen la calidad de los datos recogidos”. De hecho, el uso de esta técnica de investigación ha dado lugar a lo largo de los años a una serie de reglas que pueden recomendarse. Los pasos para su construcción son básicamente: la definición de las hipótesis de investigación, el objeto y los objetivos de la investigación; identificar el tipo de cuestionario a administrar, en función de los propósitos de la investigación y los resultados que se desean obtener; la elección de preguntas a utilizar para obtener respuestas o información específicas.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

También podría depender de otros factores. Entre estos, el hecho de vivir casi sólo dentro de su comunidad, hay de hecho una gran comunidad de indios en el país, y de tener relaciones más profundas y humanas casi y exclusivamente entre ellos, lo que no genera un intercambio con los nativos y por ende un aprendizaje cultural y lingüístico. Además, faltan estímulos adecuados y consistencia; los cursos suelen durar unas pocas horas y prolongarse durante unos dos o tres meses. A esto se suma el hecho de que las alumnas muchas veces tienen diferentes niveles de formación escolar y de conocimientos lingüísticos y que deberían ser seguidos de manera casi personal, pero que por diversas razones no se hace así y no se crean recorridos ad hoc.

Lo que hemos intentado hacer, es crear cursos de calidad de lengua italiana que puedan servir de ejemplo para futuros profesores y estudiantes, pero que, al mismo tiempo, puedan también sensibilizar la opinión fuera de la escuela de la importancia de una correcta articulación y estructuración glotodidáctica de los recorridos lingüísticos para extranjeros, transfiriendo, además, en el reducido contexto de estudio la voluntad de mejora y la posibilidad de crear itinerarios altamente formativos y de calidad para las mujeres extranjeras en el área.

De hecho, si bien es cierto que la integración de los inmigrantes pasa sobre todo por el conocimiento de la lengua, ofrecerles lo mejor que se pueda hacer en materia de cursos de alfabetización es una inversión y un enriquecimiento para el futuro de nuestro país.

Referencias

Decreto del Ministro P.I. 25 ottobre 2007. (2007). *Conferimento dell'autonomia ai "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti"*.

CPIA 2 Bergamo "Tullio De Mauro". Sito CPIA 2 de Bergamo "Tullio De Mauro". <https://www.cpiatreviglio.edu.it>

Consiglio d'Europa. (2018). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione: Volume complementario*. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

De Luca, A. (2006). *Le ricerche di mercato*. Collana Azienda Moderna. Franco Angeli.

Pavan, E. (2020). *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Libreriauniversitaria.it Edizioni.

Línea temática: Escuelas, comunidades y redes

Redes en la formación secundaria técnico profesional: el papel del nivel intermedio

Obregón, Jennifer*

*Universidad de Granada (España);

jobregonr@correo.ugr.es

Palabras clave

Formación Técnico-Profesional (FTP); Liderazgo del Nivel Intermedio; Desarrollo de capacidades; Redes; Justicia educacional.

Introducción

Desde un enfoque cualitativo se explora cómo las redes gestionadas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), parte de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile, contribuyen al desarrollo de capacidades para la Justicia Educacional (JE) en contextos altamente vulnerables. Desde la perspectiva de actores clave representantes de los niveles macro e intermedio del Sistema Educativo, se analizan redes en instituciones secundarias de Formación Técnica y Profesional (FTP), altamente vulnerables y de bajo desempeño. Mediante entrevistas, se identifican facilitadores y barreras para el funcionamiento de las redes como espacios de desarrollo profesional para equipos directivos de estos centros. Los resultados muestran la necesidad de mejora en políticas educativas y en el nivel intermedio, para fortalecer estas redes en base a evidencia, desarrollo de capacidades y estrategias para promover JE.

Antecedentes teóricos y contextuales

En Chile, actualmente se implementa la Nueva Educación Pública (NEP/Ley 21.040), donde las escuelas administradas por 345 municipios son traspasadas progresivamente a 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), en una nueva organización territorial que debe velar por calidad, mejora y equidad educativa (MINEDUC, 2017).

Los SLEP -nuevo nivel intermedio/*middle-tier*) del sistema educativo, deben entre otros propósitos, desarrollar capacidades en los actores educativos, mediante apoyo técnico-pedagógico a las escuelas, con asesoría directa y redes.

Esta nueva gobernanza democrática y local, tiene potencial para avanzar en calidad y justicia social (Bolívar, 2012; Murillo y Belavi, 2022), lo que se refleja en sus principios. Uno de ellos, el trabajo colaborativo y en red (MINEDUC, 2017), estrategia clave para desarrollar capacidades en cada territorio y escuela (DEP, 2018a; DEP, 2018b). La NEP posibilita conseguir mayor justicia educacional (JE) en el sistema educativo chileno, caracterizado por profundas brechas derivadas de políticas de mercado (Obregón y Godoy, 2024).

En este contexto, en secundaria, la Formación Técnica y Profesional (FTP), (en Chile Educación Media Técnico Profesional [EMTP]) enfrenta múltiples retos -esta forma en especialidades técnicas al alumnado en sus dos últimos años de secundaria -. Con una matrícula compuesta por jóvenes de familias con bajos niveles socioeconómicos y motivacionales (Carrasco-Sáez y

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Monsalves-Ibarra, 2025; Contreras *et al.*, 2020; Mineduc, 2020; Obregón y Traslaviña, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Otras dificultades de estos Liceos Técnico Profesionales (Liceos TP)- están en calidad, equidad, inclusión y capacidades (CILED, 2021). Con la NEP surgen tensiones y posibilidades para esta formación, que requiere mejoras y cambios, sobre todo ante la evidencia de que puede fortalecer equidad, productividad y sustentabilidad (Ahumada *et al.*, 2024), empleabilidad y movilidad social (Valiente *et al.*, 2020), así como al desarrollo de capacidades para la JE (Rasse y Sevilla, 2023; Tikly, 2013; Obregón, 2025).

Metodología

Se presentan resultados preliminares de una investigación cualitativa, que busca explorar y describir cómo las redes implementadas por SLEP contribuyen a desarrollar capacidades de directivos para la promoción de JE en la EMTP. Se identifican facilitadores y obstaculizadores, y se entregan recomendaciones dadas sus implicancias para el sistema educativo chileno. Se analiza mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, la perspectiva de actores clave seleccionados por muestreo no probabilístico. Se incluyeron 11 expertos (nivel macro) y 11 líderes responsables de redes o centros de FTP de los primeros 11 SLEP (Creswell & Creswell, 2018; Hernández y Mendoza, 2018; Perines, 2024).

Resultados

Redes en Educación Pública en Chile

Según los entrevistados, antes de la NEP las redes dependían de contactos entre directores y eran escasas. Tenían fines principalmente informativos. Respecto de redes con la NEP, visualizan una coexistencia entre formas de trabajo previas y actuales. El traspaso a los SLEP habría reducido el intercambio de experiencias, debido a resistencias.

Asimismo, las formas de trabajo mayoritariamente autodidactas influenciaron y dificultaron la transición. Así, se impulsaron redes en territorios donde eran pocas o asistemáticas; y hubo resistencia donde sí funcionaban redes.

Señalan escasez de personal en los SLEP que dificulta cumplir responsabilidades. Pese a esto, identifican avances en pocos años en la conformación de redes con la NEP, como su sistematicidad, claridad de propósito, organización territorial y desarrollo de capacidades de liderazgo y de agencia de sus miembros. Algunos entrevistados señalan que el discurso cumple el principio de trabajo colaborativo y en red, pero les cuesta verlo en la práctica.

Profesionales que facilitan redes y sus necesidades formativas

Desde las entrevistas, se caracteriza a los *facilitadores de redes*, función profesional que se desempeña desde el nivel intermedio.

En términos de *conocimientos*, estos deben saber de política educativa y normativa sobre FTP; vinculación y colaboración con el sector productivo; currículo de la FTP; formación por competencias; y, conformación, gestión y facilitación de redes.

Con relación a *capacidades, principios y valores*, deben lograr confianza, diálogo, reflexión, solución de problemas e intercambio de prácticas; liderazgo colaborativo y distribuido y trabajo en red.

Respecto de *principios y valores*, están el compromiso con una educación pública democrática y justa. Finalmente, sus *prácticas*, deben ser *organizativas, operativas, evaluativas y de facilitación*.

Discusión

A partir de este análisis, se presentan a continuación, consideraciones específicas para el diseño y conformación de redes promovidas por el nivel intermedio, en las que participan directivos de Liceos TP para favorecer mayor JE y que se correlacionan con la literatura (Albornoz *et al.*, 2022; Bolívar y Domingo, 2024; DEP, 2018b; Moyano, 2020; Murillo y Azorín, 2024; Obregón, 2024; Rincón-Gallardo, 2019; Veleza *et al.*, 2011):

Tabla 1

Consideraciones para conformación de redes de equipos directivos promovidas por el nivel intermedio en la EMTP

Consideraciones generales	Consideraciones específicas
Facilitadores y barreras para la justicia educacional	Participación activa
	Construcción de capacidades pedagógicas
	Coherencia territorial
	Liderazgo intermedio en red
	Intercambio entre servicios
	Enfoque sistémico territorial
	Desconfianza
	Baja colaboración
	Escasez de recursos humanos capacitados
	Principios de JE no instalados
	Reconocimiento parcial de la diversidad de actores educativos
Base común para el trabajo en red	Representación democrática
	Fortalecimiento de redes para construir capacidades
	Visión común inclusiva, equitativa y participativa
	Desarrollo profesional sistémico y territorial
	Considerando la diversidad de actores.
	Colaboración en red
	Comunidades profesionales de aprendizaje
	Fortalecimiento de la innovación y capacidades de liderazgo en directivos
	Foco en transformaciones necesarias.
	Diseño de acciones formativas y de desarrollo profesional basadas en evidencia
Acciones para fortalecer el desarrollo profesional	Recursos y acompañamiento adecuados
	Estrategias para construir capacidades
	Indagación colaborativa para desarrollo profesional
	Transferencia de aprendizajes y prácticas
	Intercambio y réplica de experiencias
	Redes como sistema territorial complejo
	Evolución y trayectoria de cada red
	Cambios organizativos y de propósitos.

Fuente. Elaboración propia.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Este trabajo entrega información sobre la relación entre liderazgo del nivel intermedio, redes y desarrollo de capacidades. Asimismo, justifica la necesidad de construirlas en directivos de la EMTP para acortar brechas de inequidad en esta formación, contribuyendo a mayor JE (Obregón, 2024). Las limitaciones de este estudio se relacionan con la subjetividad que complejiza generalizar resultados. Esto sugiere la conveniencia de combinar métodos para enriquecer la investigación. Finalmente, un pendiente es identificar prácticas concretas asociadas a capacidades de liderazgo para la JE en la EMTP.

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O. & Pino-Yancovic, M. (2024). Formación técnico profesional en Chile: trabajo colaborativo y liderazgo distribuido. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e17, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757>
- Albornoz, C., De la Vega, L., Peña, M., & Traslaviña, P. (2022). *Indagación colaborativa, una herramienta para el desarrollo profesional de líderes en la Educación Media Técnico Profesional*. Nota Técnica. Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, (1), pp. 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó.
- Carrasco-Sáez, A. & Monsalves-Ibarra, S. (2025). Liderazgo de directoras en EMTP y la promoción de la perspectiva de género en contextos masculinizados. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158>
- CILED (2021). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional. <https://www.ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/02/MarcoBuenaDirecciónLiderazoEscolarEMTP.pdf>
- Contreras, M., Vanni, X., & Bellei, C. (2020). ¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y de la experiencia de los jóvenes en los liceos? En C. Bellei, M. Contreras, J.P. Valenzuela & X. Vanni (Eds.). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* Lom Ediciones-Universidad de Chile.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publication.
- DEP (2018a). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública*. Dirección de Educación Pública, Mineduc. <https://educacionpublica.gob.cl/noticias/articulo-de-interes-bases-para-un-modelo-de-apoyo-tecnico-pedagogico-en-educacion-publica/>
- DEP (2018b). *Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros cuatros Servicios Locales de Educación Pública*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15197>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- MINEDUC. (2017, 24 de noviembre). Ley 21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f72w>
- MINEDUC. (2020). ¿Qué es la EMTP? Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/que-es-la-emtp/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Media%20T%C3%A9cnica%20Profesional,de%20descubrir%20mejor%20sus%20talentos>
- Moyano, C. (2020). Temporalidades de la Justicia educacional. En C. Moyano (Ed.). *Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Belavi, G. (2022). Una dirección escolar para tiempos complejos: liderazgo democrático para la Justicia Social. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 93-110). Editorial Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. & Azorín, C. (2024). Directivos de entornos vulnerables. En J. Gairín (Ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (pp. 189-210). Narcea.
- Obregón Reyes, J. (2025). *Liderazgo para la justicia educacional. Del paradigma a la acción*. Letrame Grupo Editorial.
- Obregón Reyes, J. L., & Godoy Orellana, C. (2024). Liderazgo del nivel intermedio y su contribución a la justicia educacional: lecciones desde el caso chileno. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 21(44), 24-45.
- Obregón-Reyes, J., & Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, (7), 131-156. doi:10.5354/2452-5014.2021.64101
- Obregón, J. (2024, abril 11-13). Desafíos para el Nivel Intermedio en Red en la mejora del liderazgo de Equipos directivos de centros de Formación técnica secundaria. [Comunicación] XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Santiago de Chile.
- Perines, H. (2024). *La escritura de un Trabajo de Fin de Título en el área de educación: consejos y recomendaciones para su elaboración, lectura y defensa*. Letrame Grupo Editorial.
- Rasse, C., & Sevilla, M. P. (2023). Marginality and Citizenship Education in Secondary Vocational and Technical Education (VTE). A Vision from the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 24(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/19452829.2023.2200239>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning. Educational Change as Social Movement*. Routledge, Taylor & Francis.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. J. (2019). *Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Desafíos para el Liderazgo*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/con-direccion-no18-nudos-criticos-en-la-gestion-directiva-de-establecimientos-de-educacion-media-tecnico-profesional-empt/>
- Tikly, L. P. (2013). *Reconceptualising TVET and development: a human capability and social justice approach. Manuscript in preparation*. In the World Report on TVET online resources UNESCO-UNEVOC. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/7109536/Reconceptualising_TVET_and_development_draft_three.pdf
- Valiente, O., Sepúlveda, L., & Zancajo, A. (2020). Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964-2005). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 278–294. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, CIPPEC- UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME 
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

Educação Inclusiva em pauta: o que os professores em serviço têm a dizer sobre a formação inicial ?

Oliveira, Gabriela de Araujo*
Lima, Louise**

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto (Portugal)

** Faculdade de Ciências da Universidade do
Porto (Portugal)

gabrieladearaujooliveira@gmail.com

Palavras-chave: formação inicial de professores; educação inclusiva; desenvolvimento profissional; professores.

Introdução

A formação inicial de professores tendo como referencia os pressupostos da Educação Inclusiva tem sido uma das pautas de reivindicações de alguns professores que já estão em sala de aula (Oliveira, 2024). Ou seja, referem que durante o percurso da formação inicial importa que sejam abordadas conteúdos que os preparem para serem professores com práticas pedagógicas mais inclusivas. É nesta temática que este texto se insere, enquanto um recorte de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (FPCEUP).

A recomendação do Relatório da Unesco (2020) é a de que os profissionais da educação aprimorem a sua compreensão sobre a Educação Inclusiva, visando tornar a inclusão de todos uma realidade nas escolas, “independentemente de sua identidade, de sua origem ou de suas habilidades” (p.5). O conceito de inclusão, conforme destacado no documento anteriormente citado, está intimamente ligado ao assegurar de que os alunos se sintam respeitados e valorizados. Neste sentido, a educação para todos implica, por um lado, a eliminação de quaisquer obstáculos e/ou barreiras que impossibilitem o aluno de alcançar o seu potencial, e, por outro, incita à garantia do seu direito à educação escolar.

No entanto, a sala de aula é um ambiente diversificado, uma vez que encontramos alunos com uma ampla gama de diferentes interesses e diferentes capacidades. Deste modo, encontramos abrigo no Decreto-Lei n.º 55/2018 no que diz respeito ao grau de autonomia e flexibilidade que cada escola poderá ter para gerir o currículo escolar, com destaque para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e para a abordagem multinível de acesso ao currículo.

A abordagem multinível, considerada como um modelo *compreensivo de ação* (Pereira et al., 2018), contempla os contextos individuais e sociais dos alunos na escola. É organizada por níveis de intervenção de carácter universal, para que o sucesso educativo seja o fim para todos os

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

alunos e as medidas de suporte à aprendizagem levem em consideração as suas potencialidades. Neste âmbito, a abordagem multinível constitui uma forma de as escolas planearem as suas ações em todas as esferas educacionais, assim como as suas ações para garantir o acesso ao currículo e o sucesso do aluno a partir de medidas de suporte à aprendizagem.

Torna-se necessário que os professores que atuam em sala de aula e os demais profissionais da instituição escolar tracem estratégias para que os alunos se sintam pertencentes àquele espaço e sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. A sala de aula é um espaço diverso e, por isso, é desafiante para o professor criar estratégias inclusivas levando em consideração cada aluno, assim como trabalhar as habilidades e dificuldades do aluno. No entanto, para que haja uma coerência entre as políticas educativas e a formação inicial dos professores, é importante uma reflexão em torno dos cursos do Ensino Superior que habilitam para a docência.

A considerar tal desafio, conforme apontado por Leite (2018), é de suma importância debater sobre a formação inicial de professores, onde há muitas limitações para o desenvolvimento do conhecimento pelos futuros professores. Conhecimentos que não devem ser apenas do conteúdo referente à área disciplinar de atuação, mas “uma socialização com a profissão que lhes permita desenvolverem competências para lidarem com a diversidade e a complexidade que as situações do exercício profissional acarretam” (Leite, 2018, p.56), promovendo a relação entre prática e teoria. Segundo Oliveira et al. (2020), os diferentes conceitos e temas trabalhados na formação inicial de professores:

[...]são de grande importância na configuração do ser em construção profissional na educação e precisa acompanhá-lo ao longo do seu desenvolvimento, sob o risco de, no decorrer de sua trajetória docente, privilegiar a teoria em detrimento da prática ou vice-versa. (Oliveira et al., 2020, p. 233)

A formação inicial de professores ganha contornos específicos a depender de cada curso de ensino superior para a docência e em cada universidade. Para uma maior compreensão desta especificidade é fundamental uma análise documental minuciosa das fichas das unidades curriculares dos cursos de mestrado para formação inicial de professores, de forma a identificar como são elaborados os programas de formação inicial de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a construção de uma inclusiva, evidenciando uma conexão entre a teoria e a prática (Freire, 1998). No estudo de Leite e Sousa-Pereira (2022) sobre formação inicial de professores, as autoras realizaram uma análise documental de 2878 unidades curriculares (UC) e de *Curriculum Vitae* dos professores dos cursos superiores de formação inicial de professores, identificando que há UC's para a docência:

didáticas Específicas (DE), Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES) e Área Educacional Geral (AEG), ou seja, UC que se orientam para o exercício docente/prática curricular de ensino-aprendizagem-avaliação (de que são exemplo: Estágio; Organização e desenvolvimento do currículo; Avaliação da aprendizagem; Metodologias de ensino-aprendizagem). (p. 14)

Observa-se que não houve menção de UC's vinculadas à Educação Inclusiva. Para além do que está estabelecido nos planos de curso, o estudo de Leite e Sousa-Pereira (2022) também considera a formação dos professores do ensino superior, destacando que há uma falta de experiência desses docentes na Educação Básica, tanto professores das instituições públicas como professores das instituições privadas. Nesse sentido,



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

importa referir que, esta experiência profissional, em cursos de formação inicial de professores, pode constituir uma mais-valia porque favorece relações com situações do exercício da profissão docente e do que ela exige. Por essa razão considerou-se importante, neste estudo de caracterização do perfil dos docentes que asseguram a formação inicial de professores, conhecer as atividades de desenvolvimento profissional que possam contribuir para o aprofundamento de questões educacionais gerais e específicas do ensino nos respetivos domínios de conteúdo. (p. 20)

É evidente a necessidade de reformulação dos cursos de formação inicial de professores, preparando-os para a prática profissional de forma a garantir uma educação de qualidade.

Metodologia

Este texto é um recorte de uma investigação desenvolvida no Mestrado em Ciências da Educação (FPCEUP) a partir de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto. Esta investigação de abordagem qualitativa, está embasada no paradigma fenomenológico-interpretativo. Com o intuito de identificar os aspetos facilitadores e os desafios na elaboração e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, neste texto centro a análise em uma das categorias que emergiu da investigação (Oliveira, 2024): **Educação Inclusiva e a formação dos professores.**

A recolha de dados foi feita por inquérito por questionário para todos os professores (110 profissionais), inquérito por entrevista e observação participante de 4 profissionais da escola: 3 professoras e 1 psicólogo(a). Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Educação Inclusiva e a formação dos professores

Esta subcategoria destaca a necessidade de que os professores sejam ouvidos para as reais necessidades que enfrentam na sala de aula, demonstrando que solicitam uma formação que vá de encontro a realidade educativa, ou pelo menos, os prepare teoricamente.

“A formação que eu tenho foi dada aqui na escola, nos painéis que o Diretor promove, ou workshops que promove várias vezes no ano [...]E depois a minha maior formação é por observação e por contato com colegas da educação especial que acabam por nos ajudar imenso” (Professora C, entrevista).

“Deveria fazer parte da formação de qualquer, pelo menos, profissional de educação a parte da inclusão e das adaptações” (Professora C, entrevista).

“Nós fizemos formação, de alguma forma, conceptualmente, inspiramos os professores e depois tentamos criar lugares na aprendizagem, lugares no currículo que promovessem esse tipo de trabalho, para que as pessoas sentissem a necessidade disto, de diversificar e de pensar fora da caixa e de usar a criatividade e a inovação como ferramentas de trabalho” (Psicólogo, entrevista).

“Nós fazemos workshops, trazemos cá ideias novas, pessoas que estão a fazer coisas giras neste âmbito, convidados. parceiro da nossa micro rede, Partilhas, com a escola, dentro daquilo que é o projeto PIP e TEIP, tem uma série de micro redes que muitas vezes nós vamos agilizando” (Psicólogo, entrevista).



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

“Quando saíram, o decreto o 54, e o decreto 55, que saíram na mesma altura, acabamos por ter, não formação, mas havia alguém que tinha tido formação e que, de alguma forma, passou para nós. tudo aquilo que eles abrangiam. Só nesse sentido. Formação mesmo não tenho” (Professora A, entrevista).

“Escrevi-me numa especialização, à sexta-feira, fim do dia, e sábado todo dia, na Universidade Portucalense, no Porto. E então decidi fazer a especialização. Uma especialização ainda de dois anos, para perceber um bocadinho, para aprender. Foi uma questão de investimento particular, certo? Um investimento que eu paguei, e achei que precisava desta formação, e então investi nela. Depois de fazer a formação, o que é que acontece, Gabriela? Ora bom, já fiz a especialização, agora vou ter de experimentar” (Professora B, entrevista).

“No agrupamento fomos fazendo um esforço para irmos capacitando os nossos professores após a introdução do decreto. Fizemos diversas formações no sentido de se apropriarem destes instrumentos” (Professora B, entrevista).

Observa-se que os entrevistados não tiveram nenhuma formação durante a licenciatura sobre os conceitos de Educação Inclusiva que os pudesse preparar para a sala de aula, principalmente teórica, apenas formação contínua em serviço. Logo, a formação que tiveram foi durante a experiência na docência ou na formação contínua proposta nas escolas. Apenas a Professora B realizou uma pós-graduação para se especializar na Educação Especial e atuar como professora do grupo de recrutamento de professores.

Precisamos que os cursos para a docência tenham unidades curriculares que possibilitem aos professores conhecerem os pressupostos da Educação Inclusiva ou seja, informações ricas que auxiliem os professores a chegarem à sala de aula e terem uma bagagem de conhecimento que lhes permita planear a sua ação pedagógica para atender as necessidades dos seus alunos. É notório que as escolas possuem alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Se o professor tiver conhecimento sobre onde recorrer, onde consultar, ou o que fazer, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas estará na sua planificação, e muitas das vezes, inconscientemente, pois fará parte da sua intencionalidade pedagógica.

Referências

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º. 129/18 – I Série A. (2018a). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Decreto-lei n.º. 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º. 129/18 – I Série A. (2018b). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Leite, C. (2018). *Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão*. <https://hdl.handle.net/10216/113133>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). *Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores*. Fundação Belmiro de Azevedo.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento

Oliveira, F.; Lima, L.; Ferreira, D.; & Cosme, A. (2020). A formação de professores e o seu impacto para a transformação da escola. *Polyphonia*, 31(1), jan.-jun., 225–244.

Oliveira, G. A. (2024). *Práticas pedagógicas promotoras de inclusão: Desafios, perspectivas e reflexões* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/159871>

Oliveira, G. A., & Lima, L. (2025). Diferentes dimensões para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas: Um estudo de caso. *Revista Educação em Páginas*, 4, e15640. <https://doi.org/10.22481/redupa.v4.15640>

Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Unesco (2020). *Relatório de monitoramento global da educação: Resumo 2020. Inclusão e educação: todos, sem exceção*. UNESCO.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Desarrollo de pensamiento computacional para una mejora de la competencia digital crítica. Análisis de Recursos Educativo en Abierto.

Ordoñez, M^a Manuela*; Bernárdez Gómez, Abraham*; Alonso Ferreiro, Almudena*

*Universidade de Vigo (España)

Email de contacto (abraham.bernardez@uvigo.gal)

Palabras clave

Pensamiento computacional; Competencia digital crítica, Recursos educativos en Abierto.

Introducción

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) brindan a los profesionales de la educación la oportunidad de ajustar estos recursos a su contexto particular: estudiantes, características del centro educativo y objetivos pedagógicos específicos (UNESCO, 2019). Su implementación ha sido analizada en todas las etapas educativas, destacándose especialmente en la educación básica (de 6 a 16 años) (Bethencourt-Aguilar et al., 2021).

El aumento de políticas relacionadas con la integración de tecnologías a nivel global y europeo pone énfasis en la competencia digital tanto del profesorado como del alumnado, y en la importancia de alfabetizar en diversos lenguajes desde edades tempranas (Alonso-Ferreiro & Zabalza-Cerdeiriña, 2024). Estas políticas buscan asegurar que tanto docentes como estudiantes estén preparados para enfrentar los retos de una sociedad digital en constante evolución (Marrero et al., 2023).

La inclusión y alfabetización en las aulas deben ser coherentes y apoyar la consecución de los objetivos educativos. El profesorado, desempeñando un papel activo en la adaptación a las necesidades y características específicas, es el responsable de llevar a cabo estas propuestas educativas (UNESCO, 2021). Es esencial reflexionar sobre la metodología y la perspectiva pedagógica a emplear, ya que la simple incorporación de tecnología no garantiza resultados significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2023).

La escuela, como espacio que debe promover la justicia social y universalizar el acceso al conocimiento, no puede ignorar la necesidad de alfabetizar en diversos lenguajes a una sociedad digital (Alonso-Ferreiro & Zabalza-Cerdeiriña, 2024). La alfabetización del alumnado en los centros educativos debe ser gradual y comenzar desde la primera infancia, fomentando múltiples formas de representación e interpretación que faciliten su adaptación a esta nueva era digital. Entre estas formas, destaca el pensamiento computacional (PC), que no solo mejora la capacidad de resolución de problemas y el pensamiento lógico, sino que también fortalece la competencia digital crítica del alumnado, preparándolos para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más tecnológica (Alsina & Acosta, 2018; Zapata-Ros, 2015, 2019).

Metodología

Esta investigación presenta como objetivo: Indagar y analizar los recursos educativos en abierto disponibles para la mejora del pensamiento computacional y la adquisición de una competencia digital crítica. Para alcanzar el objetivo planteado, se ha diseñado un estudio cualitativo basado en la metodología de análisis de contenido (Bardin, 2002). Esta aproximación permite un análisis sistemático del contenido de los datos, buscando comprender su significado. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las características de los REA en cuanto a autoría, filiación, año y edad de los destinatarios? ¿Qué habilidades de pensamiento computacional (PC) (abstracción, pensamiento, automatización, descomposición, depuración y generalización) se desarrollan en la primera infancia y con qué lenguaje de programación? ¿Qué tecnologías y materiales se emplean en los REA? ¿Qué metodologías didácticas se utilizan para desarrollar habilidades de PC en la primera infancia?

El proceso comenzó revisando los repositorios del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), una plataforma creada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFP) para formar al profesorado y promover recursos digitales educativos abiertos. Se seleccionaron los portales Procomún y CodeIntef, dedicados a recopilar y publicar recursos educativos y a impulsar el PC y la inteligencia artificial en el ámbito educativo, respectivamente. En Procomún, se utilizó el filtro "educación infantil" y el término "pensamiento computacional", mientras que en CodeIntef se filtró por nivel educativo "infantil". Posteriormente, se revisaron manualmente los recursos para verificar si cumplían con los criterios de elegibilidad: abordar el PC, estar dirigidos a la educación infantil, tener acceso completo al recurso y ser experiencias educativas.

El procedimiento de búsqueda resultó en 33 experiencias educativas, de las cuales se eliminaron 16 por no cumplir los criterios de elegibilidad, quedando una muestra final de 17 REA (9 de Procomún y 8 de CodeIntef). Se diseñó una matriz de análisis para explorar los recursos, incluyendo un sistema de categorías (Bardin, 2002) para el análisis de contenido. La ficha de análisis consideró aspectos como autoría, filiación, año, título, etapa-edad, lenguaje de programación, habilidades de PC, recursos necesarios, software, metodología didáctica, enlace al recurso, soporte y observaciones destacables.

Resultados

El análisis de la muestra final revela la existencia de diversos REA disponibles para familias y escuelas, que desarrollan el pensamiento computacional (PC) en la etapa de 0 a 6 años (educación infantil). Los resultados responden a las preguntas de investigación planteadas. En cuanto a la autoría, filiación, año y edad de los destinatarios, se analizaron 17 REA publicados bajo licencia CC-BY-SA. De estos, 13 fueron creados por mujeres, 2 son anónimos, y los autores restantes incluyen maestras de educación infantil, un maestro de primaria, una mentora digital, un docente universitario y una instructora de tflotecnología. La primera publicación data de 2016, con un aumento significativo a partir de 2023. La mayoría de los REA se orientan a la educación infantil, aunque algunos también abarcan otras etapas educativas.

En cuanto a las habilidades de PC desarrolladas y los lenguajes de programación utilizados, para el alumnado de 1 a 2 años solo hay una propuesta que utiliza programación unplugged para

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

desarrollar el pensamiento algorítmico. Para los niños de 3 años, se incluyen cuatro habilidades de PC, siendo la más desarrollada el pensamiento algorítmico, principalmente a través de programación unplugged. Para los niños de 4 años, se incluyen cinco habilidades de PC, destacando el pensamiento algorítmico trabajado con varios lenguajes de programación. En los niños de 5 años, se incluyen todas las habilidades de PC, con un enfoque en el pensamiento algorítmico utilizando diversos lenguajes de programación. Para los niños de 6 años, se incluyen cuatro habilidades de PC, siendo el pensamiento algorítmico el más frecuente.

En cuanto a las tecnologías y materiales empleados en los REA, se observa una gran diversidad de recursos. Los más utilizados son los robots de suelo y tableros, así como las tarjetas de direcciones. La mayoría de la robótica educativa empleada es de carácter privativo y comercial, aunque algunos REA utilizan robótica open source. Además de la robótica educativa, se incluyen tecnologías como ScratchJr y otros materiales como proyectores, ordenadores, móviles, tablets, material fungible, cuentos, antifaces y tarjetas de dirección u orden. Destaca la experiencia REA17 por incluir paper circuits como estrategia para desarrollar el PC unplugged con menores de 3 años.

En cuanto a las metodologías didácticas empleadas para desarrollar las habilidades de PC en la primera infancia, la mayoría de las propuestas son de instrucción directa, donde el alumnado es ejecutor de la propuesta. Las metodologías que permiten al alumnado construir su propio conocimiento, por descubrimiento, son escasas. Además, se observa una cantidad equilibrada de actividades de respuesta única y divergente. Los REA3, REA4 y REA13 incluyen actividades con ambas posibilidades.

Discusión

Actualmente, el sistema educativo enfrenta el desafío de integrar la tecnología para fomentar la participación crítica desde edades tempranas. Para lograrlo, es esencial actualizar la competencia digital docente, empoderar al alumnado desde la primera infancia y promover la cooperación y divulgación de recursos abiertos de calidad. Los resultados de esta investigación muestran que la creación de REA centrados en el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional (PC) ha crecido exponencialmente desde 2016, especialmente en los últimos tres años. Este aumento se debe al interés del profesorado y al reconocimiento del PC como competencia específica.

La mayoría de los REA analizados fueron creados por maestras de educación infantil, lo que refleja la feminización de esta etapa educativa. Sin embargo, no se encontró un patrón claro que relacione la edad con las habilidades de PC desarrolladas. Las propuestas para alumnado de 3 años incluyen diversas habilidades de PC, mientras que algunas experiencias para alumnado mayor se centran únicamente en el pensamiento algorítmico. El lenguaje de programación unplugged es el más utilizado y trabaja de manera más completa las habilidades de PC en estas edades. La robótica educativa empleada es mayoritariamente privativa y comercial, aunque algunos REA utilizan robótica open source.

Los resultados también destacan que la mayoría de los REA utilizan metodologías de instrucción directa, mientras que las metodologías basadas en el aprendizaje vivencial y por descubrimiento son escasas. Transformar el sistema educativo en un espacio abierto y accesible requiere reducir obstáculos como la falta de tiempo y formación sobre PC. Es fundamental que las administraciones se enfoquen en la dimensión pedagógica de la competencia digital docente y

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

que los repositorios institucionales ofrezcan recursos de calidad con un buen diseño metodológico y una selección tecnológica basada en principios pedagógicos.

Referencias

- Alonso-Ferreiro, A. & Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2024). Programar para aprender vs. Aprender a programar: Pensamiento Computacional y Robótica Educativa en Educación Infantil. En J. Rodríguez-Rodríguez, M. Area y Á. San-Martín-Alonso (coords.), *Infancia y Transformación Digital de la Educación. Miradas Diversas* (pp. 201-218). Dykinson.
- Alsina, Á. & Acosta, Y. (2018). Iniciación al álgebra en educación infantil a través del pensamiento computacional: Una experiencia sobre patrones con robots educativos programables. *Unión: Revista Iberoamericana De Educación Matemática*, (52), 218-235.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bethencourt-Aguilar, A., Fernández-Esteban, M.I., González, C.J. & Martín-Gómez, S. (2021). Recursos Educativos en Abierto (REA) en Educación Infantil: características tecnológicas, didácticas y socio-comunicativas. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 32-45. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12273>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2022). *Escuela de pensamiento computacional e inteligencia artificial 21/22: de la formación docente al cambio metodológico*. Ministerio de Educación y Formación profesional. <https://bit.ly/40JpEgK>
- Marrero Galván, J.J., Negrín Medina, M.Á., Bernárdez-Gómez, A., y Portela Pruaño, A. (2023). The impact of the first millennial teachers on education: views held by different generations of teachers. *Education and Information Technologies*, 28, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11768-8>
- UNESCO (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3Q320ah>
- UNESCO (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2022-2025)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3EnT24Y>
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Alfabetización digital. *RED: Revista De Educación a Distancia*, (46), 1-47.
- Zapata-Ros, M. (2019). Pensamiento computacional desenchufado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-29. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a18

Agradecimientos



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Este trabajo se ha realizado al amparo del Proyecto Buenas Prácticas para una Ciudadanía Digital Crítica en Educación Infantil (Ref: PID2023-148530NA-I00) financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Isomorfismo y dispersión en las bases de conocimiento de la formación inicial docente en educación primaria en Chile

Peña Fredes, Javiera*;
Cox, Cristián*;
Sánchez Bachmann, Macarena*;
Jara Ibarra, Camila*

*Universidad Diego Portales (Chile)

Javiera.magdalena@gmail.com

Palabras clave

Currículo de formación del profesorado; formación inicial del profesorado; programas de formación del profesorado; base de conocimientos para la enseñanza; conocimientos pedagógicos del contenido

Introducción

La calidad del sistema escolar depende decisivamente de las capacidades de sus profesores, y éstas, a su vez, son inseparables de la forma en que se les prepara (Ávalos & Reyes, 2020; Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Bransford, 2005), siendo la formación inicial de los docentes una dimensión crucial de las reformas en educación. La formación inicial del profesorado constituye tanto un proceso académico, inserto en soportes institucionales que tiene “por objetivo específico preparar para la enseñanza” (Ávalos y Matus, 2010: 25), como también, una forma de socialización, que busca la inserción en una cultura profesional específica (Brígido, 2006; Bullough, 2000; Sánchez, 2013). Dada su naturaleza socio-epistémica, la formación docente, desde un paradigma bernsteiniano puede ser entendida como una región, marcada por conflictos internos, en la que confluyen disciplinas singulares, como matemática, historia, lenguaje, biología, etc., relaciones con otras regiones y el contexto histórico (Hordern, 2018).

La Formación Inicial del Profesorado se materializa en programas o planes de estudio, que constituyen caminos específicos implementados por las instituciones formadores que sumergen a sus estudiantes en los saberes y su puesta en práctica en contextos educativos, conduciéndolos hacia la obtención de una credencial final (Tatto et al., 2008; Sanchez, 2013). Los planes y programa se caracterizan por variar y desarrollarse contextualmente y como respuesta a necesidades de tiempos y espacios específicos (Sánchez, 2013). Por ello, su conformación y estructura ha sido objeto de importantes debates (Schulman, 2005). Asimismo, las búsquedas por definir los saberes requeridos en la formación docente e intentos por establecer su clasificación (Sánchez, 2013; Darling Hammond & Bransford, 2005).

El estudio propuesto examina el currículo de la formación inicial de docentes en Chile, mediante un análisis comparado de los planes y programas de estudio de un conjunto de 11 de sus instituciones formadoras en dos niveles: el de las categorías de conocimiento que los organizan,

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

y el de los autores citados en las bibliografías de los cursos respectivos. El objetivo ha sido dar respuesta a las siguientes interrogantes: i) ¿Cuáles son las áreas o tipos de conocimientos y experiencias, que organizan los planes de estudio y cuál es la importancia relativa de cada área en términos de proporción del tiempo total de los estudios?; ii) ¿Qué arroja en términos de isomorfismo o heterogeneidad, la comparación de los planes de estudio de las instituciones por áreas o tipos de conocimiento?; y, iii) ¿Qué grado de convergencia o fragmentación es observable en los autores citados en las bibliografías de los cursos del conjunto de las instituciones estudiadas?

Metodología

El diseño metodológico consideró el análisis de 13 planes de estudio y sus programas de Educación General Básica de 11 Universidades chilenas, tanto públicas como privadas. Las universidades participantes del estudio fueron definidas a partir de un muestreo estructural que empleó características relevantes de las instituciones con el fin de seleccionar una muestra representativa de la formación inicial docente en pedagogía de educación general básica del país. Dos de las universidades contaban con dos planes de estudio en pedagogía general de educación básica, diferenciados en un caso por la enseñanza de idiomas y en el otro caso, por la presencia o ausencia de una mención y la sede en que se impartía la formación. De este modo, en total la muestra estuvo constituida por 13 planes de estudio, de los que 5 contaban con menciones (lenguaje, matemática, ciencias sociales y/o ciencias naturales).

Una primera fase de análisis de los datos se enfocó en la composición de los planes de estudio de acuerdo con las categorías de conocimiento que integran en la formación docente que imparten. En su conjunto, los trece planes de estudio analizados contabilizan 684 cursos, con un promedio de 53 cursos por plan de estudio. En una segunda fase, se realizó un registro y análisis de las referencias bibliográficas de cada uno de los cursos, identificando a sus autores. En total, se registraron 6.288 referencias, tanto obligatorias o básicas como complementarias, con un promedio entre los planes de estudio de 484 referencias y un rango de variación que va desde 148 referencias en un caso a 806 en otro.

Resultados

Respecto a la estructura de las áreas de conocimiento, se pudo identificar un alto grado de isomorfismo entre los planes de estudio analizados. Se reconocieron en cada uno de ellos, nueve categorías de conocimientos, distribuidos uniformemente en términos de su cobertura. La categoría (i) conocimientos y didácticas disciplinares es la de mayor presencia en la formación, con un tercio del total del tiempo (33,1%). A través del análisis de los programas, se pudo comprobar que estos cursos conjugan el conocimiento disciplinar (los 'singulares' de matemática, lenguaje, historia, ciencias, etc.) con el conocimiento didáctico o de la enseñanza específica de cada disciplina, tal cual lo plantea el concepto de conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987). Por otra parte, una segunda categoría que cubre un 9,5% del tiempo corresponde a (ii) cursos sobre singulares disciplinares, sin el componente de didáctica de la categoría predominante. Una tercera categoría, segunda en relevancia por cobertura de tiempo, con prácticamente un cuarto del tiempo de la formación (23,6%), se dedica a la formación práctica de los futuros docentes, a través de cursos definidos como (iii) prácticas iniciales, intermedias y/o profesionales. La cuarta categoría, corresponde a lo que se

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

conceptualizó como (iv) conocimiento general de la enseñanza, o cursos orientados a formar en aspectos decisivos de la misma que son transversales a lo disciplinar (12,6%).

Con menor presencia en términos de número de cursos como del peso en créditos, se encuentran los cursos referidos v) fundamentos de la educación y vi) conocimientos de los que aprenden y su desarrollo, 6,6% y 3,4% respectivamente. La primera, integra cursos tales como filosofía de la educación, sociología de la educación y otros afines, junto a cursos que abordan aspectos como la identidad docente y políticas educativas. La segunda categoría, abarca cursos de teoría del desarrollo y del aprendizaje y psicología educativa.

Respecto al 11,2% de tiempo promedio restante distribuido en (vii) formación general o formación en competencias genéricas profesionales, tales como una segunda lengua extranjera o habilidades de empleo de TIC en la vida profesional (6,4%). Otra categoría (viii) tesis (3%), incluye instancias formativas consistentes en un seminario o proceso equivalente a la elaboración de una tesis de grado, los que comúnmente se realizan durante el último semestre de las carreras. Por último se pesquisó la categoría (ix) contexto (1,8%) que refiere a conocimientos en torno a temáticas del contexto sociocultural, como temas de interculturalidad, sostenibilidad medioambiental, diversidad y género.

La estructura reseñada basada en la categorización por tipos de conocimiento que organizan los planes de estudio permite abordar la segunda pregunta de investigación referida a la comparación entre instituciones y el grado de isomorfismo o heterogeneidad posible de observar entre los casos. Adaptando el modelo del ecualizador de la gobernanza de la educación superior, utilizado en la literatura reciente (Brunner & Alarcón, 2023; De Boer et al., 2007), examinamos el modo en que el plan de estudio de cada una de las instituciones analizadas, varía en relación con las seis categorías de conocimiento que concentran el 89% del tiempo de formación. La categoría que presenta una mayor variación y dispersión entre los casos es la de práctica, con variaciones que van desde un 36,7% y 10,6% seguida por la categoría de conocimiento didáctico-disciplinar, que varía en su presencia entre el 40% y 25%.

Por último, respecto a la tercera pregunta planteada, se observa una alta dispersión entre los planes de estudio respecto a los referentes y las referencias que sostienen la base de conocimiento de FID en educación básica en Chile. En el conjunto de 743 programas de estudio analizados se registraron 6.288 referencias bibliográficas, que corresponden a 4.084 autores que en total acumulan 8.521 menciones. Cabe precisar que las referencias bibliográficas pueden referir a uno o más autores, por ello el número total de menciones contabilizados supera a la cantidad de referencias y a la cantidad de autores. Un hallazgo relevante es que más de la mitad aparecen mencionados solo en una ocasión, siendo el autor que alcanza un porcentaje mayor de menciones el Ministerio de Educación de Chile, con una cobertura del 6,4%. Posteriormente, el resto de los autores se sitúan por debajo del 0,5% de las menciones totales.

Al analizar la procedencia del conjunto de los autores mencionados, se arribó a que en un 56,6% procede de Chile y España (30.0% el primero y 26,6% el segundo), seguidos de Estados Unidos (15,6%). El 27,8% restante proviene principalmente de Argentina (5%), Reino Unido (4,9%) y México (3,2%), así como de forma más marginal por autores provenientes de otros países de América Latina, Europa y Asia.

Discusión



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El análisis de los planes y programas de 13 planes de estudio de pedagogía en educación general básica da cuenta de dos tendencias que conviven en las bases de conocimiento que orientan y modelan la formación inicial docente del país. Por una parte, se observa un isomorfismo importante, patente en la composición estructural de los planes de estudio consistente en un conjunto de categorías de conocimiento que ninguna de las instituciones estudiadas, representativas de la diversidad del sistema de formación inicial docente de Chile, deja de considerar. Más, al interior de tal estructuración, la ponderación del peso de cada una de ellas en términos de créditos/tiempos, sigue un orden isomórfico, en que el grueso de los planes de estudio examinados, pese a presentar variaciones respecto de cada categoría y en algunas de ellas más marcadas, no rompe con el orden de prioridades de la estructura promedio nacional. Tal estructuración del conocimiento tiene tres categorías fundamentales que representan un 69,2% del tiempo de la formación: conocimiento didáctico-disciplinar, conocimiento de la enseñanza, y práctica. Un segundo rasgo isomórfico remite al reducido tiempo que en general se destina a las categorías de conocimientos de fundamentos de la educación y, particularmente, al conocimiento del que aprende y su desarrollo.

A nivel de análisis ‘micro’ de las referencias y autores que busca comunicar la Formación inicial del profesorado en Chile, el hallazgo fundamental es el de una alta dispersión. Al ser el campo de la FID una región que recontextualiza e integra conocimientos provenientes de un gran número de singulares -(o disciplinas específicas de conocimiento) (Bernstein, 1999, 2000, 2009), una amplia variedad de autores referidos por los planes y programas era un hallazgo esperable. Sin embargo, que 31,4% del total de las referencias corresponda a autores que concitan sólo una mención y un 52,6% no supera las 12 menciones de un total de 6.288, consideramos que revela algo importante sobre sus bases de conocimiento y sus procesos de recontextualización. Esto se relaciona con el orden “serial y segmentado” propio de estructuras de conocimiento que Bernstein (1999, 2000) conceptualizó como horizontales, y que Hordern (2023) identifica en el caso específico del campo de la formación de docentes como múltiples lenguajes educativos uno al lado del otro, y muchos proyectos empíricos que carecen de teorización o una relación necesaria con un cuerpo existente de pensamiento educativo. Se está entonces frente a un rasgo general del conocimiento de la formación docente, cuya especificidad nacional requeriría para su identificación, de análisis comparados internacionales. La gran dispersión observada levanta asimismo interrogantes sobre los procesos que definen este eslabón final de la definición curricular. Se trata del último nivel de recontextualización de los contenidos de un curso, en que el/la profesor responsable decide las lecturas-autores correspondientes.

Referencias

- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B., & Reyes, L. (2020). Historical Development of Teacher Education in Chile Facts, Policies and Issues. Emerald Publishing Limited.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world’s best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company
- Bernstein, B. (2000). The pedagogic device. En *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed). Rowman & Littlefield Publishers

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Brígido, Ana (2006), Sociología de la educación, Córdoba, Brujas.

Bullough, Robert V. (2000), "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, Tomas L. Good e Ivor F. Goodson (coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, vol. 1, Paidós, pp. 99-166.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (1. ed). Jossey-Bass.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

Hordern, J. (2018). Educational knowledge: Traditions of inquiry, specialisation and practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(4), 577-591.

OECD. (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>

Sánchez Ponce, Christian. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148

Shulman, Lee (2005a), "Signature Pedagogies in the Professions", *Daedalus*, 134(3), 52-59.

Tatto, M.T. (2008), "Teacher Policy: A framework for comparative analysis", *Prospects*, 38, 487-508.

Agradecimientos

Esta investigación fue realizada con el apoyo financiero del Proyecto FONDECYT N° 1221560 (Políticas de formación inicial docente y su re- contextualización por las instituciones formadoras: evolución y aprendizajes en los campos político y académico) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Profesionalización de la función directiva en América Latina.

Análisis datos ERCE 2019

Peña Fredes, Javiera*

Maldonado, Francisca**

*Universidad Diego Portales (Chile);

** Universidad Argentina de la Empresa
(Argentina)

Javiera.pena.fde@mail.udp.cl

Palabras clave

Liderazgo; profesión; escuela; América Latina

Introducción

En las últimas décadas, se ha producido un cambio en la función de los directores escolares, pasando de un enfoque de gestión administrativa a otro que reconoce su papel de liderazgo más integral y su mayor implicación en los procesos educativos (Hallinger, 2010; Leithwood, et al., 2019, UNESCO, 2024). Bajo este paradigma, se ha establecido un amplio consenso entre los actores escolares, académicos y responsables de las políticas educativas, tanto a nivel regional como internacional, en torno a la demanda de un mayor reconocimiento y profesionalización de la función directiva escolar (Adelman & Lemos, 2021, Pont, 2017, UNESCO, 2024).

En América Latina, los estudios comparativos sobre liderazgo escolar son aún incipientes. Sin embargo, una importante fuente de información son los datos de directores levantados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (OREALC/UNESCO) en su cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). A partir de la información levantada en los 16 países participantes del estudio, se propone un análisis comparativo tanto de las características de los Directores (edad y género) como cuatro áreas identificadas como centrales para la profesionalización de la función directiva: (i) las condiciones de trabajo de los Directores; (ii) las funciones y prácticas asociadas a este rol; (iii) los procesos por los cuales los Directores son reclutados y seleccionados; y (iv) la formación inicial y continua disponible para los Directores.

Metodología

Para indagar en los aspectos de la profesionalización de la función directiva mencionados en América Latina se utilizó información proveniente de los cuestionarios de contexto aplicados a directores. En ERCE 2019 participaron 3776 directores en 3° grado y 3682 en 6° grado de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Los instrumentos de medición se aplicaron en diferentes momentos de 2019 en varios países de América Latina, consolidándose la base de datos en 2020 y realizándose los análisis y reportes en 2021 (UNESCO 2021). Para este estudio, se seleccionaron únicamente los ítems relevantes para analizar la profesionalización de la función directiva, así como aspectos contextuales de los establecimientos (como la dependencia y la incidencia de escuelas multigrado) y características de los directores (edad y sexo). Los datos de 3° y 6° básico se analizaron por separado, siguiendo las recomendaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, y se elaboraron conclusiones basadas en resultados descriptivos y bivariados en función de las preguntas de investigación y la información disponible.

Resultados

A partir del análisis, ha sido posible arribar a un conjunto de características de los directores de centros escolares de la región, las que se detallan a continuación:

- i) Existe una mayor presencia de mujeres en la Dirección de escuelas de ciclo básico, lo que se evidencia tanto en 3ro como en 6to grado.
- ii) Aun cuando la dirección de escuelas primarias se encuentra feminizada, lo está en menor medida que la labor docente.
- iii) El promedio de edad de los directores de escuelas de ciclo básico en Latinoamérica y el Caribe es de 47 años para 3ro básico, y de 46 años para 6to básico.
- iv) Los Directores de los países de América Latina y el Caribe participantes en ERCE 2019 ejercen sus funciones principalmente en centros escolares de dependencia administrativa pública
- v) La presencia de escuelas multigrado es altamente diferenciadora entre los países de la región.

Ahora bien, profundizando en aspectos relevantes de la profesionalización de la función directiva, el análisis de los resultados del ERCE 2019 revela que, en la mayoría de los países participantes, predomina el contrato indefinido para directores. Sin embargo, existen variaciones significativas entre países: Ecuador, Paraguay, Guatemala, Nicaragua y Cuba presentan mayor proporción de contratos indefinidos, mientras que en El Salvador, Costa Rica, Argentina, Uruguay, Honduras y Perú prevalecen contratos renovables con plazos definidos de un año o más. Destacan los contratos por menos de un año en México y otros tipos de contratación en Brasil y Perú. Los resultados muestran que, en 3° y 6° básico, la forma más común de contratación de directores es la designación por autoridades educativas o municipales (43% y 38%), seguida por el concurso público (25% y 28%). Otros mecanismos, como la decisión de promotores o propietarios (13%), la elección por la comunidad escolar (11%-12%) y la asignación sindical (2%-3%), tienen menor representación. A nivel país, hay gran diversidad: la designación por autoridades predomina en Nicaragua, Ecuador, Guatemala, Panamá y Honduras; el concurso público es más común en Argentina, Uruguay, Costa Rica y Cuba; mientras que Perú combina ambos mecanismos con aportes de los promotores. Destacan Paraguay y El Salvador por sus elecciones comunitarias, y México y Uruguay por la contratación sindical, aunque con menor frecuencia.

Los resultados del ERCE 2019 identifican tres dimensiones principales en las funciones de los directores: gestión administrativa, vínculo con familias y liderazgo pedagógico. Las actividades más frecuentes corresponden a la gestión administrativa (como la revisión de procesos e informes escolares), seguidas por el vínculo con familias (principalmente la entrega de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

información sobre el desempeño escolar). Sin embargo, las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico, como mejorar las habilidades de los docentes, fomentar la colaboración entre ellos y observar prácticas de enseñanza, se realizan con menor frecuencia, oscilando entre el 60% y el 72% de los directores que las llevan a cabo "a menudo o muy a menudo".

Otra variable que permite una aproximación a la dimensión de funciones y prácticas de los directores corresponde a la declaración de los directores respecto al porcentaje de tiempo que en el último mes destinan a un conjunto de labores asociadas a su cargo. En términos generales, el tiempo de los directores de la región se distribuye entre realizar labores y reuniones de liderazgo (23%), la gestión y labores y reuniones relacionadas con el currículum y la docencia (19%), las interacciones con los estudiantes y padres (16%) y hacer clases (15%). Lo menos reportado son acciones tendientes para establecer relaciones con la comunidad y la industria local (7%).

Una última dimensión de la profesionalización de la función directiva indagada a partir de los datos ERCE 2019, corresponde al desarrollo profesional de los directores. En términos generales, un 95% de los directores entre los países participantes en ERCE cuenta con título de docente y uno 53% de los directores de 3ro básico y un 58% de los directores de 6to básico han realizado algún curso de perfeccionamiento en los últimos dos años. Este último resultado varía ampliamente entre los países participantes del estudio, con resultados que van desde el 21% en Honduras, hasta sobre el 70% en Perú, Argentina, Paraguay y Nicaragua.

Cabe destacar que entre el 45% y el 48% de quienes han realizado programas de actualización en los 2 últimos años, lo han hecho siguiendo programas de 100 horas o más, mientras entre el 17% y el 19% han seguido programas de 27 horas o menos. El análisis de los cursos de perfeccionamiento para directores revela que en Argentina y Uruguay hay una notable presencia de formación en formulación de proyectos educativos e institucionales, superando significativamente a otros países. En Cuba y Nicaragua, se observa un enfoque similar en especializaciones que apoyan la labor pedagógica de los docentes. Por otro lado, países como Panamá, Paraguay, El Salvador y Brasil ofrecen programas de perfeccionamiento más orientados a la administración y gestión escolar, mientras que en México, Honduras, Colombia y Ecuador se abordan comparativamente menos temáticas en estos cursos.

Discusión

El análisis de los datos ERCE- 2019 permite plantear un conjunto de hallazgos relevantes a la hora de pensar en la profesionalización del liderazgo educativo en la región. Un primer aspecto refiere a la diferencia entre los países respecto a la presencia de centros escolares de grados multigrado. Los datos plantean la pregunta por el tipo de liderazgo y gestión directiva que se ejerce en centros escolares con estas características. Es probable que, así como los desafíos para los docentes son distintos (Castro Miranda, 2018; De la Vega, 2020; Padilla, 2018), también lo sea liderar este tipo de centros y sus comunidades. Por otra parte, en los países de la región existen diferencias en la presencia de mujeres en cargos directivos escolares, evidenciándose un acceso desigual al cargo, lo que plantea el desafío de implementar mecanismos equitativos que permitan un acceso independiente del género y fomenten mayor atracción para que las mujeres asuman estos puestos.

La profesionalización de la función directiva supone la importancia de que los directores puedan destinar gran parte de su labor primordialmente a las funciones de liderar y dirigir los centros educativos. En general los directores en la región realizan con mucha frecuencia acciones de gestión administrativa y con menor frecuencia prácticas asociadas al liderazgo pedagógico, tales

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

como observar aula o generar instancias de colaboración entre docentes. Esto se condice con lo relevado por la literatura e investigación internacional y regional respecto a la alta proporción de tiempo que los directores suelen destinar a asuntos de tipo administrativos (Horng, et al., 2010; Lavigne, et al., 2016; Murillo y Román, 2013), que no les permite tener mayor injerencia y dedicación en los asuntos pedagógicos de los centros escolares. Ámbito del liderazgo escolar que ha sido evidenciado como el de mayor impacto sobre el desempeño y logros académicos de los estudiantes (Bolívar, 2010; Hallinger, 2011).

Respecto a la dimensión de selección y reclutamiento de los directores en la región, resulta relevante destacar la amplia diversidad existente en el modo de contratación predominante entre los países. En las últimas décadas y la luz de experiencias internacionales exitosas en torno al liderazgo escolar y el rol directivo, se ha dado cuenta de la relevancia de contar con sistemas que comprendan “mecanismos coherentes y transparentes, que se centran en habilidades específicas para el cargo que están explícitamente definidas en los estándares correspondientes, y que incluyen en los procesos de reclutamiento una amplia gama de instrumentos y procedimientos que son consistentes con las competencias requeridas” (Weinstein, et al., 2014: 53). Si bien, a partir de los datos de ERCE 2019 no es posible profundizar en las características de los mecanismos de reclutamiento y selección existentes en la región, es importante plantear la necesidad de profundizar a futuro en los mismos, poniendo especial interés en las características y los procedimientos de los países en que los directores declaran con mayor frecuencia haber arribado al cargo a través de un concurso público.

Un último aspecto destacado entre los datos disponibles en ERCE 2019 corresponde a la dimensión de desarrollo profesional de los directores en la región, específicamente al porcentaje por país que señala haber realizado estudios de actualización en los últimos dos años. Si bien, existe una alta variabilidad en lo reportado en la región, en general al menos la mitad de los directores de la región señalan haber realizado estudios de actualización. La formación continua es relevante para el desarrollo del liderazgo directivo y específicamente su profesionalización, en tanto “las habilidades del liderazgo no son estáticas y una formación sistemática tiene más probabilidad de producir líderes efectivos” (Bush, 2018, 25). De ahí la relevancia de los datos regionales al respecto, planteándose la necesidad de profundizar en las características de la formación y su posible impacto en las prácticas de liderazgo de los directores.

Referencias

- Adelman, M., & Lemos, R. (2021). Managing for learning: Measuring and strengthening education management in Latin America and the Caribbean. World Bank Publications.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta.
- Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350.
- Clifford, M., Behrstock-Sherratt, E., & Fetters, J. (2012). The Ripple Effect: A Synthesis of Research on Principal Influence to Inform Performance Evaluation Design. A Quality School Leadership Issue Brief. American Institutes for Research.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175.
- Hallinger, P. (2010). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American journal of education*, 116(4), 491-523.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019. Reporte Nacional Argentina. Santiago: UNESCO.
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., & Greller, S. L. (2016). Principals' Time, Tasks, and Professional Development: An Analysis of Schools and Staffing Survey Data. REL 2017-201. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso revisado. *School Leadership & Management*, 25.
- Murillo, F.J. & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Padilla, E. H. (2018). El aprendizaje en escuelas multigrado-mexicanas en la prueba PLANEA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 123-138.
- Pont, Nusche, Moorman (2009). Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice. OECD.
- UNESCO (2024) Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education- Lead for learning.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Hernández, M. (2014). El Liderazgo escolar en América Latina y El Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. OREALC/UNESCO, Santiago.



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora.

Club de teatro para la integración social, “Aprender a ser”

Pérez Zaragoza, Rosa María

Universidad de Murcia. (España)

Email de contacto: rosamaria.perez9@um.es

Palabras clave

Teatro; Dramatización; Creatividad; Integración social.

Introducción

Esta experiencia teatral nace con la expectativa de dinamizar la vida universitaria, la integración social del alumnado y con la misión pedagógica competencial en el “Aprender a ser”.

Se trata de acciones formativas teatrales, con la capacidad de integrar todas las artes, fusionar inquietudes, deseos y necesidades del alumnado hacia sus propios proyectos vitales, dirigiéndoles hacia una enseñanza – aprendizaje competencial. Estamos de acuerdo con Boal (2002) cuando afirma que todo el mundo puede hacer teatro, hasta los actores.

En este proceso formativo redescubren sus cuerpos dotados de sentidos y energía, el espacio, primer elemento a tener en cuenta en un proceso creativo (Bercebal, 2000), el cuerpo en el espacio, hacia el encuentro con uno mismo y el reconocimiento del otro, con el objeto real y el imaginario, en comunión con todas sus capacidades corporales y mentales (concentración, imaginación y creatividad ...) desde lo lúdico, hasta llegar a la integración grupal y espacial, experimentando vivencias comunicativas socializadoras, a través de la improvisación como metodología.

Nace así el sentimiento de pertenencia al grupo, de ser uno con el otro, y la posibilidad de expresar, de un modo más auténtico lo que, en esencia, ya somos. Se crea el Club de Teatro.

Logramos un aprendizaje vital, de integración y liderazgo individual y social, lleno de descubrimientos inesperados, imprevisibles y cooperativos que, aplicando las actuales pedagogías positivas y de la situación, nos arroja como resultado una mejora en la integración social y cultural, la adquisición de un mayor liderazgo y empoderamiento individual, y una enseñanza - aprendizaje competencial en el “Aprender a Ser” entre el alumnado participante.

El elemento indispensable para que exista el teatro es la comunicación, ya que tiene una función de socialización, con un alto grado de ceremonia y ritual. Barret (1989), con su término “Pedagogía de la situación”, define el juego teatral como una pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro. Pedagogía que reemplaza el “saber” y el “hacer” por el “saber-ser”.

En la “pedagogía de la integración” Roegiers (2007) propone integrar los conocimientos académicos entre sí y vincularlos con la vida. Define las competencias, como “movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares realizada por el alumno en una situación significativa” (p. 27).

Contexto

En el curso 2016/17, tras impartir un curso de Didáctica del Teatro (Estudios Propios), el grupo de docentes y discentes, decidimos crear el Club de Teatro Pedagógico y Social de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia, con la autorización del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Inglés y Francés), el apoyo del Decanato, Vicedecanato Proyección Social y Estudiantes, y la ayuda del Servicio de Voluntariado cultural.

Esta experiencia se desarrolló durante casi tres cursos, hasta la llegada de la pandemia, compuesto mayoritariamente por mujeres de entre 18 y 22 años, destacar que existió un grupo inicial, que perduró durante todo el proceso, compuesto por 9 mujeres y 6 hombres. Llegando a los 160 participantes inscritos, alumnado del Grado en Educación Primaria.

Una apuesta por el cambio educativo, que demanda la sociedad del conocimiento del siglo XXI, contribuyendo a solventar el problema ocasionado por las metodologías conductistas y academicistas, impropias para lograr procesos de enseñanza aprendizaje competencial.

La pedagogía teatral, en su tratamiento metodológico, nos invita a prescindir de un modelo academicista para adentrarnos en un modelo reflexivo y creativo. De acuerdo con de Prado (1988), la creatividad motivada se puede consolidar como estilo de pensamiento.

Con esta experiencia tenemos el objetivo de convertir al alumnado, en “actores-pedagogos” (término acuñado por Laferrière, 1999) en actores y protagonistas sus propia vidas y procesos, destacamos la función del actor desde la perspectiva del Teatro Social y nos centramos en el uso del teatro como herramienta de dinamización social y comunitaria, ya que nos ofrece una actitud crítica y una toma de conciencia social frente a desigualdades; Favorece la empatía, la sensibilidad, la escucha activa y la comunicación, convirtiéndonos en, como dice Boal, “especta-actores” de nuestras vidas, con la capacidad de generar ideas, alternativas y posibles soluciones, tanto a nivel individual como a nivel social y comunitario.

Las palabras de Boal (2002, p. 23) resumen la esencia conceptual del propósito de esta experiencia:

Creo que el teatro debe traer felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue. El teatro es: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!

Desarrollo de la experiencia

Iniciamos el proceso con un taller genérico de actuación e improvisación, donde experimentaron a través de las siguientes tareas y contenidos:

- Teatro como experiencia vital creativa: Teatro, Dramatización y juego reglado. Pedagogía de la situación. El teatro Social. La libre expresión como juego teatral.
- Entrenamiento de las habilidades vitales desde el teatro, juegos proyección educativa: Prácticas de juego teatral. Espacio real e imaginario, el cuerpo, el cuerpo en el espacio, yo y el otro, el grupo.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- La improvisación como estrategia didáctica de conocimiento vivenciado: Técnicas de observación, concentración, relajación. La comunicación verbal y no verbal. La máscara neutra como facilitadora de la comunicación corporal. Concentración y toma de conciencia corporal. Lo espontáneo e imprevisto. Improvisación libre y pautada.
- La voz y sus implicaciones psicofísicas; voz, cuerpo y compromiso con lo emocional: La comunicación verbal y no verbal. El uso correcto de la voz. Implicaciones físicas y emocionales en el entrenamiento vocal. La voz y las emociones. Estrategias del uso voz en el teatro.
- Recursos teatrales para el desarrollo de habilidades sociales: Elementos de la comunicación verbal y no verbal desde lo lúdico. Relajación y control postural. Fonación. Expresión. Improvisación. Exposición/Representación. Mensaje. Toma de decisiones. Resolución de conflictos.
- Creación del personaje: las principales características de los personajes “estereotipo”. Creación de escenas desde los personajes, improvisaciones libres y dirigidas.
- La evaluación creativa: Observación-participante de uno mismo y del otro. Conclusiones se extraen individualmente de la experiencia personal y grupal. Las emociones vivenciadas. Reflexión, ¿qué he aprendido?

Tras estas experiencias iniciáticas surge la necesidad de dividirnos en micro talleres, por el elevado número de estudiantes y por la necesidad grupal de hacer, entre todos/as “algo que mostrar”, desde una visión de teatro cómico y social.

Los micro talleres:

El micro taller de actuación; iniciamos con las características de los personajes “tipo”. Creación de escenas desde el personaje “tipo”, improvisaciones libres y dirigidas. Repaso práctico del esquema corporal y la mecánica del movimiento. Elementos técnicos del personaje mimo contemporáneo: posiciones de indicio, la mirada, equilibrio (precario, extático), desplazamientos (caminar, correr, saltar, et.), punto fijo, manipulación de objeto (real e imaginario), peso-contrapeso, observación, imitación motriz. Poética de la comunicación no verbal partiendo de los elementos de la naturaleza, animales y actividades humanas. La introspección. Búsqueda de elementos cómicos en el propio yo. El personaje “tipo” desde lo cómico y sus recursos para la educación creativa inspirada en la aplicación de la psicología positiva.

Tras las improvisaciones corporales surge el micro taller de dramaturgia, la necesidad de la creación de textos. Se inician investigando desde los textos de la literatura clásica a la contemporánea. La estructura textual y semiótica teatral. La escritura creativa para la creación de textos teatrales, desde las dramaturgias contemporáneas, el alumnado es invitado a escribir creativamente e investigar con diferentes textos, imágenes, músicas, etc. induciéndolos a escribir y/o reescribir sus propios guiones escénicos, partituras corporales, poesías, letras de canciones, etc.

El micro taller de Música se inició con los materiales básicos para la aplicación de la música en escena, el ritmo vital personal que completa al personaje. La banda sonora grupal aplicada a la puesta en escena. Se abordó desde los elementos, ritmo, armonía y melodía, se transitaban diferentes sistemas comunicativos no lingüísticos que proporciona la música y los efectos sonoros. Kowzan (1986) nos indica que la música debe abordarse desde sus elementos constitutivos. Durante el proceso crearon músicas, canciones, ritmos, etc.

Desde el taller de Artes Plásticas, se indaga en las posibilidades creativas que generan la escenografía, vestuario, etc. Se practica para la adquisición de técnicas y recursos básicos plásticos - teatrales para la creación escénica y se elaboraron elementos para una puesta escena,

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

sobre todo en el vestuario, ya que es un signo visual perteneciente al actor y un signo visual que describe al personaje. “En el teatro el hábito hace al monje..., la vestimenta pone de manifiesto gran variedad de signos artificiales” (Kowzan, 1986, p. 43).

Coincide esta experiencia con la puesta en marcha de un proyecto de Innovación docente, dirigido por la profesora Marta Gutiérrez: “Un día en el cole de mi maestro” y fuimos invitados a colaborar como Club de Teatro de la Facultad de Educación. Pero esa fue otra experiencia.

Conclusiones

Hemos logrado indagar y actuar desde el teatro pedagógico y social, creando, fuera del aula, un espacio didáctico para comunicar, aprender, enseñar y motivar a partir de lenguajes que invitan al desarrollo vital de las personas. Así lo experimentamos en este proceso.

Aplicando las didácticas teatrales para desarrollar un aprendizaje holístico centrado en la competencia aprender a ser, la improvisación, como metodología, ha aportado un conocimiento desde la acción, que nos entrena en formas esenciales de comunicación y expresión.

La integración y el liderazgo se han convertido en asunto personal del aprendiz, que se desenvuelve, desde sus propias capacidades, como agente de su propia cultura y del resto de la sociedad.

Esta vivencia les ha procurado ir al encuentro con su yo más íntimo, en el aquí y el ahora, entrenando heurísticamente en situaciones reales, cualquier cosa podía suceder, entrenando en la acción holística de integrar todos sus saberes; entregándose a ese fluir de la vida cuando encuentra camino real hacia el encuentro con la incertidumbre, más cargada de esperanza y aventura que de miedos fantasmáticos y precipicios.

La incertidumbre combate sensatamente los cercos controladores del conductismo, porque su primer argumento es el fluir de la vida. El conocimiento del otro abre el camino hacia el autoconocimiento y la regulación personal, porque somos seres sociales, no egoístas. Al otro lado del espejo en que me miro está el otro.

En esta experiencia de equipo, hemos aprendido, convirtiéndonos en “especta-actores” del proceso, a ser más felices (Boal, 2002), porque el discurso ha sido la propia vivencia.

Estas conclusiones son producto de la observación afirmativa de los cambios objetivos advertidos en los/as participantes y en el fluir de las acciones propuestas.

El teatro como vivencia es, en esencia, experiencia educativa vital social y cultural que interviene directamente en la adquisición de herramientas competenciales, ayudando a mejorar la educación y a todo lo referido al liderazgo y la inclusión.

Referencias

Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Editions Recherche en Expression.

Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Editorial Alba.

De Prado, D. (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Narcea.

Kowzan, Tadeusz y Otros (1986). *El Teatro y su Crisis Actual*. Monte Ávila Editores C.A.

Laferrière, G. (1999). *La pedagogía teatral: una eina per educar*. Revista de intervención socioeducativa, 13.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Bercebal, F.; De Prado, D.; G. Laferrière y T. Motos. (2000). *Aprendizaje vivencial. Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ñaque.

Roegiers, X. (2007). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.

Agradecimientos

Profesorado voluntario: Carlos Elizalde, Elena Díaz y José Ibáñez Barrachina.

Profesora Marta Gutiérrez.

Alumnado participante.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Homenaje a nuestros/as Maestros/as

Performance teatral del Club de teatro social de la Facultad de Educación

Pérez Zaragoza, Rosa María

Universidad de Murcia. (España)

Email de contacto: rosamaria.perez9@um.es

Palabras clave

Teatro; Práctica pedagógica; Integración social; Creación artística.

Introducción

El teatro surge, probablemente, del ritual, disolviendo fronteras entre individuos, es celebración colectiva. El teatro social creativo es ritual y movimiento. Todo esto es performance, eficacia/ritual. Hacer que pasen cosas y entretener, pasar el tiempo y celebrar ser uno mismo, desaparecer y exhibirse con lenguajes a los cuatro vientos para decir algo importante a una congregación de participantes en un espacio liminal, zona de ambigüedad, del autor, el actante y su público, una transformación, que anima a pensar y actuar con lo que se está viendo y sintiendo.

Entendemos el teatro, en relación con el discurso, como una totalidad, una imagen compuesta por un universo de posibilidades signícas en íntima relación entre el consciente y el subconsciente que se reagrupa en múltiples significaciones.

Creamos una performatividad, ya que se encarnaron textos, ritmos, canciones, danzas, etc. para poner sobre las tablas todas las posibles significaciones de este homenaje llevado al territorio del teatro. Se vivenció la construcción y puesta en escena de la performance creativa “Homenaje a nuestros/as maestros/as”. Siempre desde lo social y lo lúdico, generando diversión, tanto en los actores como en los espectadores.

Consecuentemente a las palabras de Brecht (2020), padre del teatro social: “En los tiempos que se avecinan el arte extraerá la diversión de la actividad creadora moderna, que tanto puede mejorar nuestras condiciones de vida y que, si alguna vez se deja en libertad, podría llegar a constituirse por sí sola en el mejor de los placeres. [...] Ante la naturaleza y la sociedad ¿cuál es la actitud creadora, la actitud productiva que adoptaremos en nuestro teatro para placer de todos y en nuestra condición de hijos de una era científica? (pág. 15)

Durante nuestra experiencia los/as maestros/as del pasado, del presente y del futuro, se convierten en los chamanes del ritual, con la misión de mantener encendida la llama del conocimiento.

La doctora e investigadora de teatro performativo Guerra (2024), refiere en sus investigaciones que estos impulsos son la principal herramienta del chamán y del actor, que constituyen una tradición psico-corporal, es decir, un saber anclado en el cuerpo que ha sido ejecutado desde los inicios de la humanidad y transmitidos de forma artística favoreciendo la intersubjetividad del hombre.

Contexto

En el curso 2016/17, nace el Club de Teatro Pedagógico y Social de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Tras una formación básica y general teatral, para todo el alumnado inscrito en esta actividad de voluntariado cultural. En el curso 2017/2018, esta formación inicial derivó en micro talleres de: actuación, dramaturgia, música y artes plásticas y nos invitan a colaborar en el proyecto de innovación didáctica “Un día en el cole de mi maestro”, coincidiendo con la necesidad de hacer “algo que mostrar”, desde una visión de teatro social. Teníamos que intervenir en los momentos de acogida del alumnado de diferentes Centros Escolares, que visitan nuestra Facultad de Educación y participan en talleres de asignaturas del Grado de Educación Primaria.

Tomamos la decisión de homenajear a los maestros/as ya que los participantes del Club, estudiantes de magisterio, futuros maestros, pensaban que la figura del maestro, actualmente, está muy denostada, pero ellos sentían a sus maestros/as personas de importancia vital y fuente de inspiración para su futuro profesional.

Elaboramos una performance dramatizada, aunando teatro, literatura, música, danza, artes plásticas y su puesta en escena. Trabajamos con técnicas de improvisación desde el teatro social (Boal, 2002) y aplicado las actuales pedagogías positivas y de la situación. (Barret, 1989).

Se adaptaron y escribieron textos de creación colectiva, partituras corporales, danzas, canciones, ritmos, etc. Este proceso consigue un aprendizaje vital, de integración y liderazgo individual y social, lleno de descubrimientos inesperados, imprevisibles y cooperativos. Creamos y mostramos un acto de teatro social performativo, que se puso en escena en más de 30 ocasiones durante en el curso y medio que duró la experiencia performativa, hasta la llegada de la pandemia.

Nuestra misión era recibir a los visitantes de los centros escolares, desde que llegaban en el autobús, acompañarlos hasta el edificio de la Facultad de Educación, hacer una acogida, visita teatral performativa, desde el vestíbulo, hasta llegar al Salón de Actos y mostrándoles la “magia” del teatro.

Desarrollo de la experiencia

En primer lugar, nos dedicamos a la construcción y puesta en escena de la performance creativa “Homenaje a nuestros/as Maestros/as”.

Desde el micro taller de actuación, para la puesta en escena performativa nos acercamos a las técnicas del teatro corporal de creación.

Así como hay una tradición oral, hay también una tradición corporal que acompaña a la primera, y pasa de generación en generación, tratando de transmitir los conocimientos fundamentales de estos primeros seres. Esto también es señalado por Henry (2007) al plantear que “no existe desajuste entre nuestro saber y nuestra acción, pues esa acción misma es ya, en su propia esencia, un saber” (p. 14). El hacer, constituirían un saber incorporado, es decir, un conocimiento transmitido de cuerpo a cuerpo que es inconsciente, pues se ha trasferido por medio de un lenguaje y memoria que nos permite saber cosas a manera de intuición, pulsión, impulso o reflejo. (p. 124-125).

Desde el cuerpo y “gestus social” Brecht (1984), investigamos en torno a los personajes “tipos”, inspirándonos en estudios del Eneagrama de la psicología sistémica, avalados por los estudios



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de Naranjo (2017). Se extraen los 9 tipos, “eneatipos”, de maestros. Reciben sus nombres de los rasgos más insanos de sus egos: ira, orgullo, vanidad, envidia, miedo, gula, lujuria y pereza. Los actantes trabajan con su cuerpo como medio de expresión. Convirtiéndose en una forma “artístico- artificial”, basada en la pre-expresividad, en el derroche de energía y en el contexto sociocultural al cual pertenece, sin recurrir a la verosimilitud del comportamiento escénico.

De este entrenamiento surge el texto, se adaptaron e inventaron textos, con el equipo de Dramaturgia se elabora una partitura escénica viva, que posibilitó la intervención directa del público, improvisación actoral y el cambio de actores dentro de las escenas.

Sirva de ejemplo el texto de inicio del espectáculo, adaptación de un fragmento del poema “El actor” de Pound (2007), cambiando la palabra actor por la de maestro:

El maestro, vestido de futuro
con traje de plástico y de cartón
camina delante
de un grupo de alumnos, (,,,)

El equipo de Artes Plásticas construye un majestuoso vestuario y accesorios, con plástico y cartón, que describía a los personajes, y se mostraban-presentaban poéticamente sobre una gran alfombra roja, dispuesta en el vestíbulo de la Facultad, que conducía al Salón de Actos cerrado.

Se abren las puertas con un canon rítmico, inventado por el equipo de Música aplicada, que los menores repetían. Alumbrados con linternas, aparecen en un espacio vacío, escenario desnudo, un piano en el lateral que suena a la vez que los personajes, entre el público, se iluminan y explican, entre todos, un poema “los maestros mantienen la llama del conocimiento”, un momento poético musical acompañado por teatro de sombras; continuamos con la música, una canción para agradecer a nuestros/as maestros/as que aprenden y cantan los escolares desde sus asientos. Ahora tienen que decir todas las cosas buenas que sienten hacia sus maestros/as allí presentes; muchas emociones, momentos amorosos, poéticos...

Llega el momento final, nuestros invitados ofrecen una danza ritual de agradecimiento a sus maestros/as. Y se marchan para realizar los talleres programados.

Conclusiones

Barret (1989), denomina el concepto de vivencia como “le vécu”, la experiencia vivida que, aun siendo colectiva y común en la dinámica teatral, también es íntima y diferente en cada participante. Es por eso por lo que da gran importancia al momento de la retroalimentación que se produce en cada sesión de trabajo precisamente por vivencia doble en cada persona, haciendo presente el saber ser individual en el saber convivir grupal.

Lo importante es la vivencia, han movilizado lo aprendido de modo efectivo, en la resolución de los problemas a través de la improvisación teatral, como herramienta básica, para las puestas en escena performativas.

Ha sido esencial la observación participante, la del profesorado y alumnado implicado, y la mía como directora del proyecto, profesora, directora de escena, mediadora del proceso de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

aprendizaje situado y responsable de las relaciones institucionales, logrando que se resuelvan problemas y retos en contextos específicos que surgieron durante todo el proceso.

Nuestra experiencia se concreta y concluye con la consideración del teatro pedagógico y social como una herramienta de conocimiento, donde están implicadas la esfera individual y la social de las personas participantes, donde el contexto adquiere una importancia extraordinaria, donde aprendemos en relación con los otros y con las contradicciones que nos ofrece la realidad, mediante la recreación del juego de contrarios brechtiano, dinámico y lleno de emociones. Entonces aprendemos a ser con el grupo, a conocer la realidad contradictoria desde el pensamiento crítico y a expresar lo que necesitamos, lo que nos gusta o nos conmueve, lo que nos transforma y nos impulsa a crecer.

Además, la experiencia de interacción con el público siempre es diferente y contiene hallazgos creativos y transformadores. Como opina Turner (1982), las performances no son simples reflejos de la cultura, sino también agentes innovadores.

Lo más importante para ellos ha sido la vivencia compartida, la diversión, el descubrirse improvisando y actuando interactivamente ante todo tipo de público, el descubrirse poetas, dramaturgos/as, cantantes, etc. Descubrir su potencial creativo, ya que todos somos creativos por naturaleza (De Prado, 1988). Integrándose en todos los sentidos y siendo artistas, protagonistas y líderes, de su propio proceso.

En las conclusiones de esta experiencia hay que afirmar el logro de la consecución de los objetivos, superando todas las expectativas.

Estas conclusiones son producto de la observación afirmativa de los cambios objetivos advertidos en los/as participantes y en el fluir de las acciones propuestas, lo que conduce a proponer como buena práctica educativa este modelo metodológico y didáctico, que se empezó a gestar durante un taller de didáctica del teatro.

Se estima, que esta buena práctica es replicable (no imitable, sino metodológicamente viable) por otros agentes educativos similares y sostenible en el tiempo por su poder científico y transversal para la profesionalización docente puesto al servicio de las competencias para la vida al trabajar en sí misma el aprendizaje situado y la interdisciplinariedad.

“Cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación” (Roegiers, 2007, p. 29). El teatro como vivencia es, en esencia, experiencia educativa vital social y cultural que interviene directamente en la adquisición de herramientas competenciales.

Referencias

- Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*. Editions Recherche en Expression.
- Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Editorial Alba.
- Brecht, Bertolt. (1984). *¿Qué es formalismo?* Extraído de Werner Hecht: *El compromiso en literatura y arte* (págs. 403-405). Ediciones Península.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Brecht, Bertolt. (2020). *Pequeño Órganon para el teatro (Pequeños Grandes Ensayos)*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

De Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Narcea.

Fisher Lichte Erika. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.

Guerra Lorena. (2024). *El imaginario simbólico del actor de teatro corporal mexicano. La importancia de la psique y el ritual en la creación artística*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Henry Michel (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Sígueme Ediciones.

Naranjo Cohen, Claudio. (2017). *Ensayos sobre psicología de los Eneatipos*. La Llave.

Pound, Ezra. (2007). *Poems*. Waking Lion Press.

Roegiers, X. (2007). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.

Agradecimientos

Profesorado voluntario: Carlos Elizalde, Elena Díaz y José Ibáñez Barrachina.

Profesores Marta Gutiérrez, Antonio de Pro Bueno

Alumnado participante.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Descolonizar a educação: uma visão sobre documentos políticos que orientam o ensino superior em Portugal

Perni, Alice; Rios, Joana; Menezes, Isabel;
Coelho, Dalila Pinto

* Centro de Investigação e Intervenção
Educativas – CIIE/FPCEUP (Portugal);

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação, Universidade do Porto - FPCEUP
(Portugal)

Email de contacto (dalilacoelho@fpce.up.pt)

Palavras-chave

pensamento decolonial; descolonizar a educação; ensino superior; documentos políticos; Portugal

Introdução

A importância de descolonizar o ensino superior (ES) é um tema que vem se expandindo, inserindo-se num quadro mais vasto de “alterações profundas, resultantes de constrangimentos e desafios externos e internos” (Amorim et al., 2019), designadamente nas universidades europeias. Neste âmbito, é essencial reconhecer a existência de diferentes vozes e experiências nos espaços académicos e ressignificar o ES fomentando discussões para além do currículo, das práticas e dos recursos pedagógicos (Arroyo, 2011).

O ES tem um papel de influência na concretização de mudanças em todos os sectores da sociedade, mas luta com pressões internas e externas, nomeadamente, o reconhecimento da sua natureza colonial intrínseca como chave para descolonizar-se e imaginá-lo de outra forma (Coelho, 2023). Perante uma problemática relativamente ausente da investigação em Portugal, é essencial aprofundar a compreensão de dinâmicas no contexto do ES, nomeadamente, considerando o plano das políticas. À vista disso, o presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto DE-HED – *Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view*. O projeto pretende contribuir para compreensão de processos de descolonização do ES evidenciando o pensamento decolonial como forma para repensar a colonialidade do poder das epistemologias dominantes e promover a diversidade de saberes (Coelho, 2023; Quijano, 2014).

O trabalho que aqui se apresenta consiste na análise de documentos de atores políticos que regulam ou contribuem estrategicamente para o ES português, procurando perceber em que medida os documentos estruturantes das políticas nacionais contemplam, direta ou indiretamente, preocupações relativas ao debate sobre a descolonização da academia.

Metodologia

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Para tal propósito, realizou-se uma análise de documentos políticos estratégicos procurando identificar a presença de preocupações relacionadas com a descolonização do ES público em Portugal, a fim de responder às seguintes questões de investigação:

(Q1) Como o tema descolonização da academia tem sido abordado em documentação política e estratégica para o ensino superior?

(Q2) Em que medida a temática da descolonização do ensino superior tem integrado as preocupações de atores-chave do ensino superior e da educação?

Para esta análise documental foi realizada uma pesquisa em organismos governamentais nacionais e outros organismos relevantes no domínio do ES e das Ciências da Educação com vista à identificação de recomendações ou medidas de reconhecimento e combate à discriminação gerada por processos históricos como a escravatura e o colonialismo e/ou manifestassem a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e decolonial no âmbito do ES. A partir de uma amostragem intencional (Yin, 2016), em que os documentos selecionados deveriam conter medidas ou recomendações aplicáveis ao ES, foi identificado um conjunto de documentos nos websites da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), Ministério Público de Portugal (MP), Diário da República (DR), Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), Conselho Nacional de Educação (CNE), Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Os documentos sobre os quais incidiu a análise final (n=12) foram listados de acordo com a seguinte organização: no DR, o [1] Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior Lei n.º 62/2007, [2] Recomendação 5/2020 - Cidadania e Educação Antirracista, [3] Resolução da Assembleia da República n.º 11/2021 que recomenda ao governo a adoção de medidas transversais de combate ao racismo, [4] Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021 que aprova o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (PNCR) 2021-2025, [5] Recomendação 3/2022 - Sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva e [6] Recomendação 4/2022 - Participação dos jovens no ensino superior; no MP, a [7] Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino; no CNE, o [8] Relatório de Inovação Pedagógica no Ensino Superior: cenários e caminhos de transformação (Agência A3ES); na DGES, o [9] Projeto tornar o ensino superior mais inclusivo em Portugal (2023-2025) e [10] Artigos 13.º e 76.º da Constituição da República Portuguesa; na SPCE, a [11] Carta Ética da SPCE; e no CCISP, o [12] Relatório: Comportamentos de saúde e bem-estar dos estudantes do Ensino Superior Politécnico.

No que diz respeito aos documentos selecionados é importante ressaltar que, os artigos citados no documento [10] pertencem à Constituição da República Portuguesa cujo documento integral está publicado no DR n.º 86 /1976 e o documento [9] trata-se de um projeto de inclusão e equidade no ensino superior português, entretanto suas conclusões não estavam disponibilizadas até o momento da recolha do material. A Recomendação 5/2020 [2], menciona o ES no item 11 onde reflexiona sobre o combate às eventuais desigualdades no acesso aos diferentes cursos no ensino básico, secundário e superior (Recomendação 5/2020, 2020, p.66) e a Recomendação 3/2022 [5] se refere ao ES em algumas ponderações do documento, embora o foco do documento seja o ensino básico. Posto isto, devotamo-nos destacar que todos os temas abordados nos dois documentos anteriormente nomeados, por contemplar cidadania e inclusão em âmbito da política educacional, incidem no ES mesmo que de forma pouco evidenciada.

A partir da leitura deste material, realizou-se a análise buscando perceber a incumbência que estes documentos dispõem na esfera educativa que favoreçam o reconhecimento, desconstrução e superação das racionalidades coloniais persistentes no centro das opressões e

propor racionalidades transformadoras, socialmente justas e pluriversais (Coelho, 2023; Mignolo & Walsh, 2018).

Resultados

Após a análise, constou-se que em cinco documentos [1; 7; 9; 10; 11] não se encontraram evidências relacionadas ao foco do estudo. Nos restantes documentos é possível perceber certa preocupação com a temática em questão em quatro aspetos. Um primeiro (i) diz respeito ao combate ao racismo [2; 3; 4]. O PNCR [4] está subdividido em dez áreas, sendo que a área três tem suas medidas dedicadas ao âmbito do ES, contemplando entidades como as Instituições de Ensino Superior (IES) e outras instituições-chave no sistema de ciência nacional (ex. Fundação para a Ciência e a Tecnologia). No que se refere a estas medidas, cabe observar que a medida 3.5 aborda o termo colonialismo onde se solicita a “realização de um concurso oficial para apoio a projetos de investigação em memória da escravatura e do colonialismo, e presença histórica dos grupos discriminados” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021, 2021, p. 66).

Um segundo ponto (ii) aborda a integração de grupos formados por minorias. O documento [3] revela a importância de combater a segregação e promover a integração de jovens roma e afrodescendentes no ES. Ademais, na área três do PNCR [4], foi atribuída às IES a promoção da representatividade de grupos discriminados.

Com respeito à construção de currículos multifacetados (iii), apenas uma minoria de documentos aborda a importância de construir um currículo flexível e plurifacetado de saberes, destacando a importância de integrar uma visão mais abrangente e não etnocêntrica dos fatos que abordem narrativas sobre a diversidade da população portuguesa [2; 8].

Um quarto aspeto diz respeito à importância da participação de estudantes e professores/as para promoção de relações interpessoais e promoção da multiculturalidade nos espaços educativos (iv). O documento [5] destaca a importância do papel dos/as professores/as como promotores de uma educação mais inclusiva, atenta a premência para a sensibilização de novos/as professores/as sobre a interculturalidade, a diversidade linguística e combate ao racismo com o propósito de garantir “a igualdade de oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento” (Recomendação 3/2022, 2022, p.85) e, ademais, recomenda a participação das IES em assegurar formações de professores/as adequadas e focadas na interculturalidade, equidade, antirracismo e diversidade linguística. No que se refere à participação estudantil, o documento [6] trata a imprescindibilidade da participação dos estudantes na cultura institucional académica, para mais, o documento [12] menciona a importância da implantação de práticas positivas de integração entre estudantes nacionais e internacionais para que, por meio destas relações interpessoais, possam aliar as “aprendizagens com a cidadania, participação e análise crítica de acontecimentos da vida real” (Bento et al., 2021, p.134).

Discussão

Por meio da análise dos documentos e atores políticos que regulam e orientam o ES em Portugal foi possível identificar a existência de programas e recomendações que podem dialogar com as propostas de descolonização do conhecimento, entretanto são direcionadas de forma abrangente à esfera educativa e na sua maioria centrando-se em preocupações afins ao tema. Embora não refiram explicitamente a proposta de descolonização do ES, as inquietações reveladas nos documentos permeiam a esfera de construção do pensamento crítico equitativo, como a igualdade no acesso de pessoas migrantes ao ensino ou a promoção de uma educação antirracista. Com relação a documentos que incidem diretamente na temática desta investigação, apenas a área três do PNCR [5] possui medidas direcionadas ao ES e somente uma

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

medida menciona o apoio a projetos de investigação em memória da escravatura e colonialismo. Uma evidência ínfima diante de um tema tão iminente a discutir na academia.

Alguns documentos analisados expõem uma latente preocupação no que se refere à promoção de uma educação mais inclusiva no sentido de reconhecer as desigualdades sociais decorrentes do colonialismo nos currículos e recursos educativos alinhados ao pensamento hegemónico. Não obstante, todos os documentos ressaltam o respeito pela diferença, a multiculturalidade e a importância da participação de toda a comunidade no combate à discriminação.

Por meio desta análise percebemos que, embora existam documentos políticos com abordagem implícita ao pensamento decolonial, salientou-se a ausência de uma documentação central e específica direcionada ao processo de descolonização do ES, haja vista a necessidade de reconhecer, debater e propor melhorias no âmbito académico.

Ademais, a investigação verificou uma ausência de posicionamento sobre o tema por parte de atores-chave do ES público nacional (ex. CRUP, CCSIP). Não obstante, até ao momento, não podemos afirmar se esta evidência se aplica às IES pertencentes a estes conselhos, o que revela uma necessidade de perceber, em estudos futuros, o grau de compreensão de lideranças institucionais sobre o tema. Por esta razão, torna-se primordial expandir este debate à esfera política em Portugal que, para além de discutir a descolonização de forma direta possa, por fim, promover nos espaços académicos uma transformação profunda e significativa.

Referências

- Amorim, J., Pais, S., Menezes, I., & Lopes, A. (2019). Descolonização do currículo: ou de como não "perder de ganhar com a diversidade". *Rizoma Freireano*, 27. s.p.
- Arroyo, M.G. (2011). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes.
- Bento, M.C., Rosa, A., Henriques, C., Pimentel, H., Ramos, L., Vinagre, M.G., Barroso, T., & Ferreira, T.R. (2021). *Comportamentos de saúde e bem-estar dos estudantes do Ensino Superior Politécnico: Um diagnóstico a partir da perspetiva dos estudantes*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Coelho, D.P. (2023). DE-HED - Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view. FCT Project, RESTART granting [2023.00069.RESTART] (com Joana Rios, Alice Perni, João Caramelo, Isabel Menezes, Pedro Ferreira) (documento não publicado).
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. DUPress.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires.
- Recomendação n.º 3/2022 O acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva. (2022). Diário da República n.º 124/2022, Série II de 2022-06-29. (pp. 72-90).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021 Aprova o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 - Portugal contra o racismo. (2021). Diário da República n.º 145/2021, Série I de 2021-07-28 (pp. 20-72).
- Yin, R.K. (2016). *Pesquisa qualitativa do começo ao fim*. Penso editora. [recurso eletrónico]



Agradecimientos

Trabalho apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), através do financiamento RESTART [2023.00069.RESTART] 'DE-HED - Decolonising Higher Education and envisioning the Education dimension: towards a comprehensive view'.

O trabalho de Dalila Pinto Coelho foi apoiado por fundos nacionais, através da FCT, através do contrato de investigação estabelecido no âmbito do Programa de Estímulo ao Emprego Científico Individual [n.º 2023.09356.CEECIND - DOI <https://doi.org/10.54499/2023.09356.CEECIND/CP2878/CT0005>]; e pela FCT, através do financiamento pluri-anual do CIIE [n.º UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020], e do financiamento RESTART [2023.00069.RESTART].

Mais informações sobre o projeto, disponíveis em: <https://ciie.fpce.up.pt/pt/project/de-hed-decolonising-higher-education-and-envisioning-the-education-dimension-towards-a-comprehensive-view>



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Liderazgos propulsores de la autoría colectiva

Piedra Cueva Ramos, Virginia; Universidad
Centro Latinoamericano de Economía Humana,
UCLAHE (Uruguay);
vpiedracueva@claeh.edu.uy

Palabras clave

Liderazgo; estrategias educativas; desarrollo participativo; conocimiento; cambio cultural.

Introducción. El lugar del conocimiento en prácticas y subjetividades encorsetadas

Un país que estuvo a la vanguardia en Latinoamérica hasta mitad del siglo pasado ha quedado atrapado en una profunda inequidad educativa que no cesa de replicar. Los egresos de educación media en los últimos 44 años muestran que avanza con gran lentitud y ocupa una de las peores posiciones en América Latina y el Caribe (INEEd, 2024). Apenas la mitad de sus adolescentes finaliza la educación obligatoria, si provienen de hogares vulnerables sólo el 16% y entre quienes pertenecen a hogares de altos ingresos llega el 86%. Inequidad reflejada también en los aprendizajes.

Múltiples aspectos hacen a esta realidad y revertirla insumirá procesos difíciles y lentos. Gobernanza, inexistencia de políticas a mediano y largo plazo, formación docente inicial y continua, modos de contratación, escasa jerarquización de roles directivos, etc. Mientras tanto, los docentes lidian con la permanente heteronomía entre lo prescrito y lo que demanda la realidad (Gather, 2004), en un sistema educativo centralizado y piramidal donde la desconfianza y el malestar están instalados. Quienes enseñan se autoperciben con falta de herramientas para afrontar los actuales desafíos y afirman que gran parte de las comunidades educativas en las que se desempeñan no son saludables (INEEd, 2014, 2021).

El modelo pedagógico tradicional obstaculiza con su absolutismo epistemológico (Rivero et al., 2020, como se citó en Porlán, 2022) las posibilidades de incorporar nuevas prácticas educativas, esenciales para asegurar inclusión y equidad. El pensar y el sentir, el saber y el actuar, el producir conocimiento y el consumirlo, el enseñar y el aprender, el dirigir y el ejecutar, son las dicotomías instaladas en culturas y estructuras organizativas, bajo un paradigma que exige pureza y no admite mixturas (Cullen, 1997). Tal cual sostiene Hopkins (2017) lograr un sustrato fértil para el buen desempeño de la compleja profesión docente implica reconstruir tiempos, relaciones y estructuras.

Los cambios culturales y las prácticas en los centros educativos, como sistemas de acción colectiva, solo pueden surgir de su propio accionar (Gather, 2004), en procesos de aprendizaje social peculiares de cada organización. Como sostiene Gore (2021) “construimos el saber de manera colectiva y solo podemos cambiarlo con los demás” (p.151). Es en el lugar de protagonistas y en la toma de decisiones conjuntas que las personas tejen nuevas conexiones sociales, base de la cultura de colaboración y del bienestar. Ámbitos educativos democráticos que fomentan la participación, la expresión de la creatividad y la autoría colectiva, en función de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

cada contexto, son las que albergan el desarrollo de nuevas capacidades profesionales y organizacionales. Desde una perspectiva sistémica, se sitúa así a la transformación de las prácticas en el seno de una comunidad que se autotransforma, en dinámicas propias a cada centro educativo y en procesos transaccionales que ocurren en sus redes sociocognitivas (Moga, 2020). Procesos en los que resulta relevante el rol de los directores. Inciden notoriamente en el desarrollo profesional docente y en la mejora de los aprendizajes (Bolívar y Murillo, 2017). Aunque también requieren más y mejores herramientas que les permitan operar en los peculiares ecosistemas que lideran.

En la búsqueda de herramientas esta investigación recurre a la metodología de Creación y Gestión del conocimiento (CGC), vinculada a la innovación y al desarrollo organizativo (Rodríguez, 2009; Gairín et al. 2009, Saccchi, 2005, Núñez, 2004, entre otros). Asume que el aprendizaje social (Wenger 2000) y la teoría de la acción propuesta por Weick (1979) son motores de la transformación (como se citó en Gore, 2009, 2021).

Metodología.

Directores en acción en base a una estrategia de CGC

Se trata de una investigación-acción con un grupo de directores de los diferentes niveles de la educación pública uruguaya con quienes se implementa una estrategia basada en la CGC.

Objetivo General: comprender el proceso de CGC realizado por un grupo de directivos de centros educativos de los cuatro subsistemas de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), en un período de 5 meses.

Objetivos Específicos: asegurar las etapas del proceso: observación, registro, sistematización y análisis.

Unidad de análisis: el grupo de directores y sus equipos.

Unidad de Observación: el proceso promovido con la estrategia de CGC.

El diseño de la investigación

Los 6 directores de centros educativos constituyen un pequeño equipo docente de no más de 5 integrantes en sus centros. Durante los 5 meses en que transcurre la experiencia se realizan encuentros quincenales, virtuales y sincrónicos, con el grupo de directores. En la Tabla 1 se enumeran los instrumentos utilizados: registro de los encuentros de quien investiga con la colaboración de una observadora externa, que se comparten con el grupo; bitácora con observaciones y reflexiones generadas en el proceso; un documento síntesis en primera etapa, un padlet en la última etapa, y aplicación de entrevistas y grupos de discusión a directores y equipos respectivamente, al final del proceso.

La experiencia consta de dos etapas: en la primera, de 2 meses, el grupo de directores define un problema común, acuerda un marco conceptual y cada directivo diseña acciones con su equipo para intervenir en su centro educativo; en la segunda, de 3 meses, se implementan las acciones y se ajustan. Se observan en la tabla 2, junto a las acciones que implican.

Tabla 1

Repositorio de documentos utilizados en la investigación-acción

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

Elaboración propia.

Tabla 2

Etapas de la estrategia implementada y acciones

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

Elaboración propia.



El análisis es realizado en función de dos dimensiones:

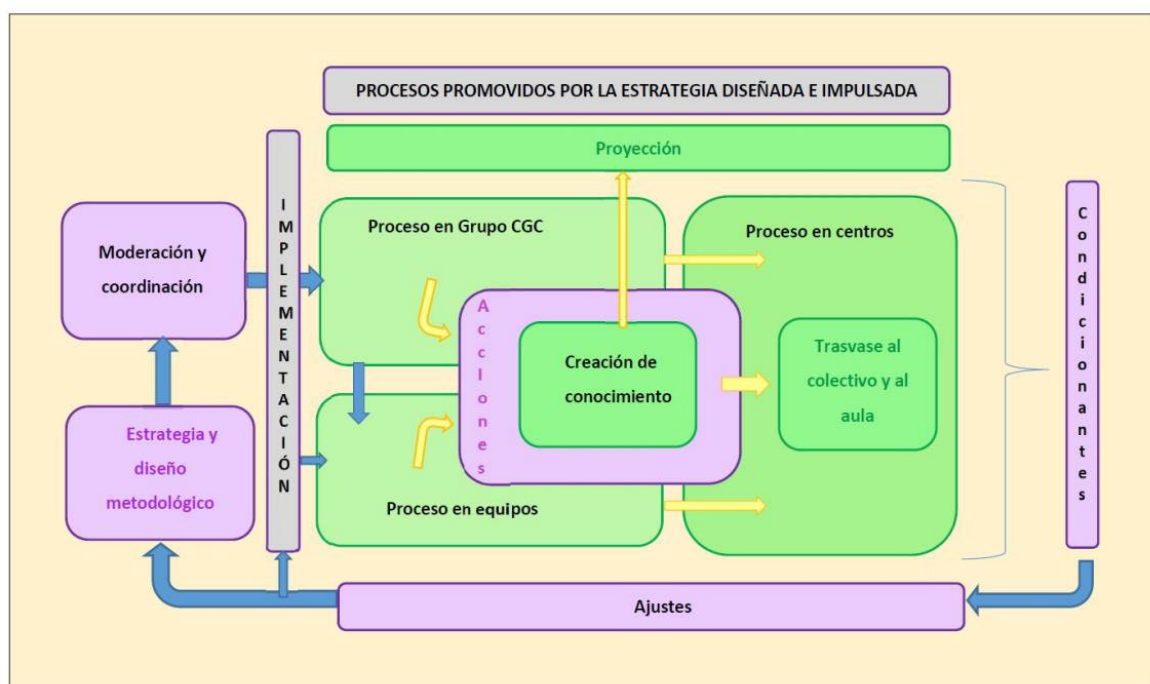
A. el proceso observado a nivel del grupo de directores y de sus equipos, y el posible impacto en centros y aulas. En ambos grupos se consideran los procesos sociales y los cognitivos. En el grupo de directores se identifica el tipo de conocimientos movilizados en cada etapa de la secuencia jerárquica (Rodríguez, 2009): i. Iniciación del problema, ii. Exploración de ideas, iii. Integración de ideas, iv. Comprobación o puesta en práctica. Para ello se toman las tipologías del conocimiento de Núñez (2004), Sacchi (2005), Bloom (1956) modificada por Anderson y Marzano (2001), y Pérez Gómez (2017);

B. la implementación de la estrategia, el rol de moderación o dinamización del proceso, factores condicionantes: obstáculos y facilitadores.

Ambas dimensiones y algunas de sus relaciones se presentan en la Figura 1:

Figura 1

Dimensiones de análisis del proceso observado



Elaboración propia.

En los 5 meses el grupo de directores mantiene 10 encuentros virtuales de una hora y media. El problema común elegido y abordado fue la inclusión educativa en sus centros. Los vínculos de horizontalidad y confianza -subproceso social- permite que se asuman como comunidad profesional de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011) y su subproceso cognitivo. En él se corrobora la secuencia jerárquica propuesta por Rodríguez (2009), sin límites precisos, y se constata que la fase de *Comprobación o puesta en práctica* es la más difícil de concretar en el ámbito educativo. Para el análisis del tipo de conocimientos en la secuencia se ordenan en una tabla las cuatro tipologías del conocimiento mencionadas, de menor complejidad -parte

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

superior- a mayor complejidad -parte inferior-, como se ve en la Tabla 3. Los conocimientos movilizados fueron fundamentalmente de tipo operacional práctico (Núñez, 2004); práctico avanzado y conocimiento de los sistemas, así como la creatividad automotivada (Sacchi, 2005). En ellos abundan los conocimientos tácitos y expresan las teorías en uso. La fase de reflexión, valoración y proyección incorporada en los 2 últimos encuentros favorece el grado de complejidad de los conocimientos puestos en juego -utilización, evaluación y autorregulación- y fortalece expectativas de proyección de la experiencia.

Tabla 3

Proceso cognitivo y tipo de conocimiento en el grupo de directores

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

El grupo de directores valora el espacio de reflexión y pienso compartidos, se sintieron acompañados y menos soledad en su tarea, y distanciaron de emergentes y exigencias habituales. Sus intervenciones en los centros se vieron enriquecidas con los mutuos aportes. Su pertenencia a diferentes subsistemas educativos les permitió comprender las diferentes lógicas.

Los procesos en los equipos y centros, liderados por cada directivo, se dan en distinto grado, incide la forma en que se organizaron, características de sus integrantes, condiciones y disponibilidades.

Ambos le asignan valor formativo al proceso y los aprendizajes versan fundamentalmente en conocimientos operativos, vinculados a la gestión y a lo organizacional en el caso de los roles directivos, y a las prácticas e intervenciones conjuntas en el caso de los equipos. El trasvase a centros y aulas parece requerir mayores tiempos e incluso recursividad.

Resulta notoria la importancia de la moderación o dinamización en el avance y consolidación del proceso, con las tres funciones mencionadas por Rodríguez (2009), organizativas, sociales y pedagógicas, desde un rol más semejante al de un amigo crítico que al de aséptico moderador.

Discusión

Entre la realidad y la utopía, el impulso al flujo transformador

Las nuevas prácticas surgen de las interacciones entre los docentes cuando se enfrentan a la necesidad de aumentar “su repertorio de acciones pedagógicas, incluso antes de poder, saber o querer situarlas en un nuevo concepto contextual e ideológico” (Gather, 2004, p.31). Este tipo de estrategias muestran ser favorables a la motivación, el empoderamiento, la ampliación de repertorios y creación de conocimientos. Esta acotada pero intensa experiencia permite un acercamiento al doble potencial de una estrategia basada en la CGC, la promoción de nuevas tramas relacionales y el aprovechamiento y el incremento de los conocimientos en actores y organizaciones. En forma acorde a sus posibilidades y necesidades facilita el desarrollo de más y mejores estrategias para atender a la diversidad de sus estudiantes y a sus aprendizajes.

Habilitar ese flujo transformador que suele estar encorsetado puede contribuir a instituir nuevas formas de hacer, desde autorías colectivas y situadas, en una didáctica del accionar colectivo. Construir esos centros educativos democráticos que enseñan el valor de ser, hacer y aprender de forma colaborativa, donde están habilitados a construir conocimientos situados, constituye un camino a transitar para avanzar hacia la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein y Muñoz. Mejoramiento y Liderazgo educativo en la escuela: once miradas. Univ. Diego Portales. Santiago.
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Paidós, 1997. Bs As.
- Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Editorial Graó. Barcelona.
- Gairín, J., Muñoz, J.L., Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. Rev. Ciencias Sociales. Vol. XV, No. 4, dic. 2009, pp. 620 - 634. Maracaibo.
- Gore, E. (2009). Prácticas colectivas y redes de aprendizaje. Revista IRICE. CONICET, 2009, 20, pp. 13-19. Univ. Nac. Rosario.
- Gore, E. (2021). La vida en las organizaciones: el aprendizaje como acción colectiva. Ernesto Gore. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En Weinstein y Muñoz. Mejoramiento y Liderazgo educativo en la escuela: once miradas. Univ. Diego Portales. Santiago.
- INEEd (2014, 2021). Informes sobre el estado de la educación en Uruguay Montevideo.
- INEEd (2024). Reporte del Mirador Educativo 9. La esquiwa meta del egreso. Montevideo.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Vol. 9, N° 1, pp. 65-83. España.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Moga, A. (2020). La gestión del conocimiento en el desarrollo profesional De los docentes. En La nueva gestión del conocimiento. Gairín, Suárez, Díaz, Vicario. EDO-UAB. España.
- Núñez, I. P. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. Rev. Cubana profesionales de la salud.
- Pérez Gómez, A. (2017). Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Homo Sapiens. Rosario.
- Porlán, R. (2022). Automatismos y Conciencia: claves para la formación docente en la universidad. Márgenes, 3(3), 45-54. Málaga.
- Rodríguez D. (2009). La Creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores. Un estudio multicaso. Tesis doctoral. UAB.
- Sacchi, S. (2005). Gestión del Conocimiento. Cátedra de Administración Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Univ.Trujillo.



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Análisis de la propuesta institucional en tres universidades de la evaluación por competencias universitarias

Analysis of the institutional proposal in three universities for the evaluation of university competencies

González López, Claudia*; Bernárdez Gómez, Abraham**; Bolarín Martínez, M.ª José***

*Escola de Enfermería de Pontevedra, Adscrita a Universidade de Vigo (España); ** Universidade de Vigo (España); *** Universidad de Murcia (España)

Email de contacto abraham.bernardez@uvigo.gal

Palabras clave

Planificación institucional; política educativa; competencias; objeto de evaluación; ámbito universitario

Introducción

En el contexto educativo, la evaluación de competencias se constituye como un pilar esencial para garantizar la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes en la educación superior (European Commission, 2020). Más allá de su función certificadora, la evaluación es una poderosa herramienta formativa que no solo mide el conocimiento adquirido, sino que también debe orientar y fortalecer el aprendizaje significativo. Por ello, su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje radica en su capacidad para promover el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional, a través de enfoques innovadores como las evaluaciones auténticas, que simulan escenarios reales de trabajo y fomentan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Baboolal y Singaram, 2023).

En este marco, esta comunicación se inscribe en el contexto del Proyecto I+D “Liderazgo Institucional para la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes y el Desarrollo del Engagement Universitario” (LIECEDEU). Este proyecto tiene como objetivo analizar las condiciones institucionales que impactan en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes universitarios, con especial atención a las prácticas de evaluación y su relación con las dinámicas organizativas. Específicamente, la comunicación se centra en examinar “qué se evalúa” en la educación superior, tomando como referencia las guías docentes de todas las titulaciones de la Universidad de Murcia (UMU), la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y la Universidad de Córdoba (UC).

En Europa, el modelo competencial orienta la enseñanza universitaria integrando conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas complejos en contextos reales, y promoviendo la transferencia entre lo académico, lo personal y lo profesional (Bonnefoy



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Valdés, 2021). La evaluación, en consecuencia, debe medir no solo el dominio de estos aspectos, sino también su aplicación práctica y reflexiva. Sin embargo, la investigación sobre la evaluación competencial se polariza entre un enfoque técnico, centrado en la empleabilidad y productividad (Le Boterf, 2000), y otro que promueve una formación integral, abarcando dimensiones académicas, sociales y educativas (Boud y Dawson, 2023). De Silva et al., 2024). Mientras que el primero adapta los programas a las demandas del mercado laboral (Abelha et al., 2020), el segundo enfatiza el desarrollo de competencias docentes y el seguimiento del alumnado (Bonnefoy Valdés, 2021).

Se entiende la evaluación como un proceso de recogida de información para emitir juicios sobre los progresos de los estudiantes y tomar decisiones para mejorar (Santos Guerra, 1993), por lo que debe integrarse de manera coherente con la planificación docente (Cano-García, 2008). En un modelo competencial, la evaluación va más allá de los conocimientos teóricos y abarca dimensiones como el saber (conocimientos), saber hacer (aplicación práctica), saber ser (actitudes y valores) y saber convivir (competencias sociales y emocionales) (Morales et al., 2020). Lo que demanda un enfoque interdisciplinar. De este modo, se evalúan competencias cognitivas, prácticas y socioemocionales que permiten al estudiante enfrentar situaciones académicas y profesionales de manera integral.

En este contexto, las investigaciones coinciden en la necesidad de una evaluación que abarque conocimientos, habilidades y actitudes como clave para la mejora educativa y la empleabilidad, pero sigue abierta la pregunta ¿qué consideraciones tienen las propuestas institucionales en materia de evaluación universitaria en competencias?

Metodología

La investigación se enmarca en una metodología fenomenológico-interpretativa (Bonyadi, 2023), aplicada a la evaluación docente en el ámbito universitario, con un enfoque específico en cómo los profesores experimentan y dan sentido a sus prácticas evaluativas a través del análisis de documentos. El diseño de investigación ha sido la revisión documental, centrado en el análisis de fuentes existentes como en nuestro caso, las guías docentes (Flynn et al., 2024). Se ha realizado una revisión exhaustiva de las guías de las tres universidades participantes (UMU, USC y UCO) para abordar los objetivos planteados, garantizando la fiabilidad y validez de los datos mediante la evaluación crítica de las fuentes (Toassi et al., 2023). El proceso de análisis consistió en organizar y categorizar la información recopilada, identificando patrones y tendencias para interpretar los hallazgos dentro del contexto del estudio. En total, se analizaron 7810 guías docentes de las universidades participantes, utilizando el software ATLAS.ti para el primer cribado, lo que resultó en la selección de 5493 guías, de las cuales se extrajo al menos una cita por documento, asegurando la saturación de categorías. El análisis fue deductivo, utilizando una codificación teórica dirigida, asignando códigos preestablecidos según un marco conceptual o hipótesis previa (Hemmler et al., 2022). Esta metodología permitió identificar patrones y relaciones en los datos, confirmando o cuestionando el marco teórico, lo que aseguró un análisis sistemático y consistente (Lindqvist et al., 2022).

Resultados

En el análisis de las guías docentes, emergieron diversas subcategorías relacionadas con el "qué" se evalúa. Entre las más prevalentes, destacan:

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

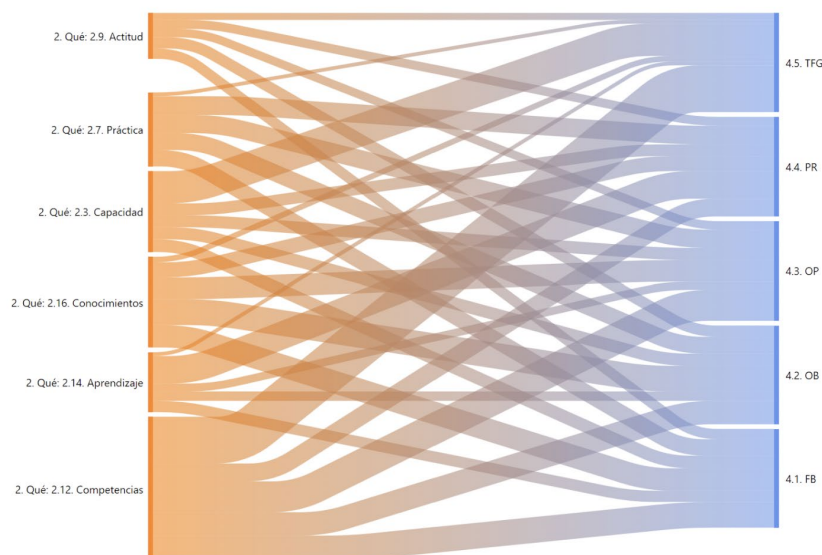
Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- 1) *Qué: 2.3. Capacidad:* se refiere a aptitudes básicas para aprender o realizar tareas, como el análisis de información o la planificación.
- 2) *Qué: 2.7. Práctica:* enfatiza la aplicación contextualizada de contenidos teóricos, destacando actividades prácticas y su evaluación.
- 3) *Qué: 2.9. Actitud:* centrada en comportamientos esperados como la actitud académica o en contextos específicos como el laboratorio.
- 4) *Qué: 2.12. Competencias:* abarcan habilidades y conocimientos necesarios para realizar tareas en diferentes contextos, aunque en muchos casos sin precisar qué se evalúa.
- 5) *Qué: 2.14. Aprendizaje:* los logros del alumnado y su evaluación mediante pruebas de progreso o de adquisición de contenidos teóricos.
- 6) *Qué: 2.16. Conocimientos:* mayormente conceptuales, evaluados a través de pruebas escritas o tareas específicas donde predomina la teoría.

Si analizamos la distribución de las categorías según grupos de documentos, centrándonos en el **carácter de las materias** como podemos observar en la figura 1, la mayor presencia la tiene la subcategoría *Qué: 2.12. Competencias*, con una diferencia considerable con el resto de subcategorías.

Figura 1.

Diagrama Sankey: relación entre subcategorías y grupos de documentos.



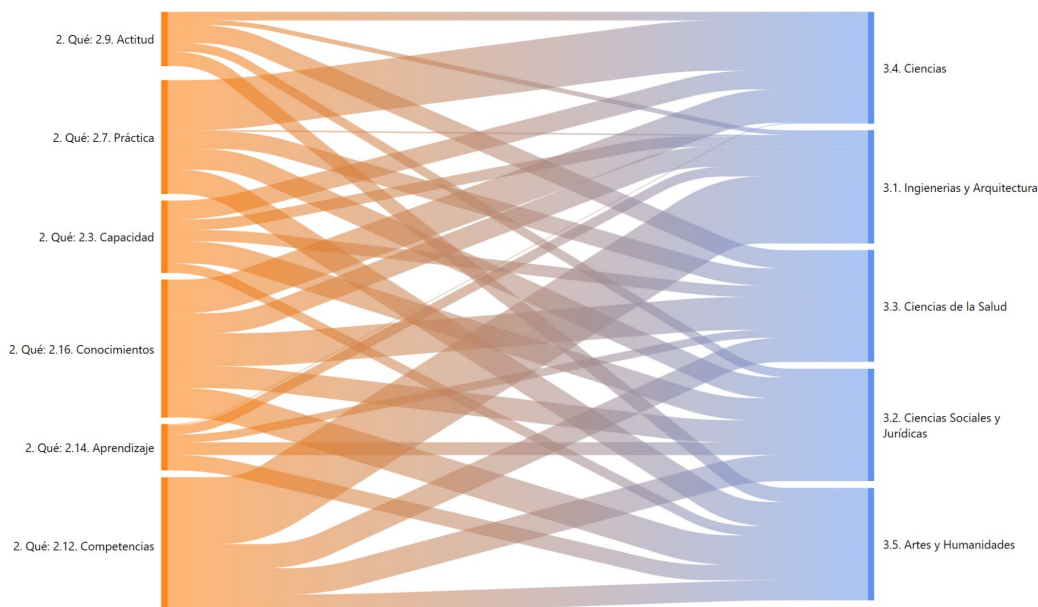
Si analizamos la distribución de las categorías según grupos de documentos centrándonos en **áreas de conocimiento**, observamos que tres categorías principales: Práctica, Conocimiento y Competencia, que destacan sobre las demás. El análisis muestra que en Ciencias Sociales y Jurídicas predomina el "Qué aprender", mientras que en Ingeniería destacan las Competencias,



casi ausentes en Ciencias. El conocimiento se distribuye de forma equilibrada, con mayor presencia en Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades (Figura 2).

Figura 2

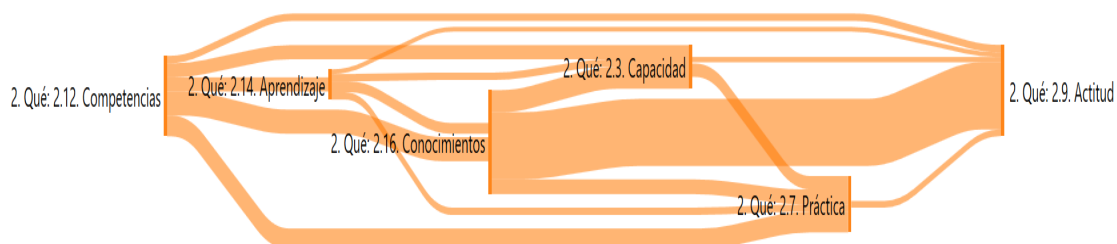
Diagrama Sankey: relación entre subcategorías y áreas de conocimiento.



Tras analizar la prevalencia de las subcategorías en los documentos, se examinó su contenido y relaciones. El análisis muestra en relación con *Qué: 2.16. Conocimientos* y *Qué: 2.9. Actitud*, funcionan como los ejes centrales que estructuran el contenido evaluado, sobre los cuales giran las demás subcategorías (Figura 3). Mientras que las competencias se organizan en torno a sus componentes teóricos, las Capacidades aparecen más desconectadas del resto. La relación entre estas categorías se refleja directamente en la práctica docente, que a su vez actúa como base para el aprendizaje. Las GD presentan un hilo conductor común alineado con los objetivos de los grados, aunque en algunos casos su desarrollo no se ajusta plenamente al marco teórico establecido en este trabajo.

Figura 3

Diagrama Sankey: Relación entre subcategorías.



Discusión

Los documentos analizados representan las declaraciones de intenciones que, a nivel institucional, se establecen como directrices para su aplicación en las aulas universitarias. En este contexto, resulta crucial señalar las distintas interpretaciones que se reflejan en las guías docentes, especialmente cuando se aborda el concepto de evaluación de competencias y, de manera más específica, el objeto de dicha evaluación.

Cabe señalar, de forma significativa que se advierte la ausencia clara sobre qué se evalúa en relación con las competencias. Así, se pone el énfasis en precisar los procedimientos e instrumentos para realizar la evaluación (el "cómo") en vez de concretar el contenido o los aspectos específicos que son objeto de valoración (el "qué"), quedando en su mayoría reducida a la valoración de conocimientos teóricos.

Además, en lugar de concebir la evaluación de competencias como un proceso integral que abarque la totalidad de los aprendizajes logrados por el estudiante, en la práctica tiende a ser fragmentada y diferenciada, lejos de la propuesta concebida por autores como Boud y Dawson (2023) que enfatizan la idea de competencia como un saber combinatorio, que integra múltiples dimensiones y habilidades en un todo cohesionado y funcional, alejándose de la visión holística, dividiendo las competencias en partes aisladas.

Por todo ello, es necesario que las instituciones replanteen las directrices evaluativas en el ámbito universitario y apuesten por enfoques que consideren la evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado universitario. Esto implica adoptar una perspectiva interdisciplinaria, que fomente la colaboración y el aprendizaje desde distintas áreas del conocimiento y que permita que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia y compleja de los problemas y de sus posibles soluciones reconociendo la diversidad y la interconexión de los aprendizajes. Solo así se logrará una valoración auténtica y significativa de la formación universitaria.

De este modo, se busca fortalecer el liderazgo institucional en este ámbito y fomentar una cultura de innovación pedagógica que responda a los desafíos actuales del aprendizaje universitario alineado con iniciativas y marcos internacionales clave que promuevan una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Referencias

- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., y Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education—A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), 5900.
- Baboolal, S. O., y Singaram, V. S. (2023). The Use, Effectiveness, and Impact of Workplace-Based Assessments on Teaching, Supervision and Feedback Across Surgical Specialties. *Journal of Surgical Education*, 80(8), 1158-1171. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2023.05.012>
- Bonyadi, A. (2023). Phenomenology as a research methodology in teaching English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00184-z>
- Bonnefoy Valdes, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: Conceptos, principios y agentes. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 45(2), 578-592.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Boud, D., y Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 16. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>
- De Silva, L.M.H., Rodríguez-Triana, M.J., Chounta, I.A., Pishtari, G. (2024) Curriculum analytics in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09410-8>
- Flynn, S., Caffrey, L., Antosik-Parsons, K., Whiting, S., Byrne, J., y Conlon, C. (2024). New-materialist bricolage: Presenting an ontological position for qualitative internet-based research. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2329430>
- Hemmler, V. L., Kenney, A. W., Langley, S. D., Callahan, C. M., Gubbins, E. J., y Holder, S. (2022). Beyond a coefficient: an interactive process for achieving inter-rater consistency in qualitative coding. *Qualitative Research*, 22(2), 194-219. <https://doi.org/10.1177/1468794120976072>
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE
- Lindqvist, H., y Forsberg, C. (2022). Constructivist grounded theory and educational research: constructing theories about teachers' work when analysing relationships between codes. *International Journal of Research y Method in Education*, 46(2), 200–210. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2095998>
- Morales, S., Hershberger Del Arenal, R. y Acosta E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 46-56. <http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>
- Toassi, R. F. C., Olsson, T. O., y Peduzzi, M. (2023). Interprofessional learning in an undergraduate Dentistry course in the pandemic context of remote teaching. *Interface: Communication, Health, Education*, 27. Scopus. <https://doi.org/10.1590/interface.220696>
- Santos Guerra, M. (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

Agradecimientos

Proyecto I+D “Liderazgo institucional para la evaluación de las competencias de los estudiantes y el desarrollo del engagement universitario (LIECEDEU)” Referencia: PID2022-136372NB-I00



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Liderazgo institucional en universidades españolas: Una mirada a las normativas sobre evaluación de competencias estudiantiles

Porto Currás, Mónica*; Fernández de Ahumada, Elvira**; Martínez Jiménez, Enrique**; Adamuz Povedano, Natividad**

*Universidad de Murcia (España);

** Universidad de Córdoba (España)

monicapc@um.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo; evaluación; competencias; educación superior.

Introducción

Uno de los factores clave para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior es el liderazgo institucional ejercido (Macías et al., 2018). Tal como plantean estos investigadores, “hoy se demanda un ejercicio del liderazgo caracterizado por su visión de futuro y su capacidad de innovación y gestión de cambios” (Ibidem, p. 60). Y, sin duda, algunos de los cambios más importantes que ha afrontado la Universidad española vienen condicionados por su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la asunción de la formación de competencias como propósito fundamental de las titulaciones universitarias (Paricio, 2020).

En este contexto, “la evaluación del aprendizaje se plantea como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003) habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento *modulador* del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el porqué y el cuánto estudian los alumnos” (Ibarra y Rodríguez, 2010, p. 385).

Es por ello por lo que la presente comunicación tiene como objetivo analizar cómo se ha implementado el liderazgo institucional en las normativas reguladoras de tres universidades españolas (Universidad de Córdoba, Universidad de Murcia y Universidad de Santiago de Compostela) para gestionar el cambio en el proceso de evaluación de aprendizajes, haciéndolo coherente con el modelo de formación basado en competencias.

Entendemos que una forma de valorar el liderazgo ejercido en una institución para gestionar el cambio de entender y desarrollar la evaluación de aprendizajes en la universidad es el análisis de los documentos normativos que presentan y regulan la evaluación. Al analizar dónde se pone el énfasis en el lenguaje utilizado para regular la evaluación desvelaremos los conceptos, puntos de vista, valores y, en definitiva, el significado atribuido a la propia evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Interesa, por tanto, conocer si los cambios propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior en relación con la formación basada en competencias cristalizaron en nuevos enunciados en las declaraciones oficiales de los equipos de gobierno de los departamentos, facultades y rectorados. Y si en esas declaraciones oficiales se regulan iniciativas organizativas para asegurar las mejores condiciones de trabajo docente y de aprendizaje de los estudiantes

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

para que pueda llevarse a cabo con éxito una evaluación de las competencias que resulte efectivamente coherente con el modelo de enseñanza por competencias.

Metodología

La investigación se ha basado en el análisis documental de la normativa reguladora (estatutos, reglamentos, etc.) del proceso de evaluación de las tres universidades participantes en el estudio. Para ello, se identificó y localizó en cada una de las webs institucionales de estas universidades todos los documentos normativos que podían regular algún aspecto de la evaluación de aprendizajes.

Una vez obtenidas todas las normativas, se elaboró un documento con el paquete Excel, que permitió recoger, además del título de todas las disposiciones normativas y el enlace web donde se pueden localizar, el número de páginas de la normativa y las dedicadas a la evaluación de aprendizajes, así como las palabras clave y transcripciones de cada una de estas disposiciones relacionadas con la evaluación de aprendizajes y el modelo por competencias. En el repositorio institucional de la Universidad de Murcia (<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/144600>) puede accederse a la base de datos relativa a la normativa reguladora de la evaluación de estudiantes en las Universidades participantes en esta investigación (Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Murcia y Universidad de Córdoba).

A partir de esta base de datos se procedió al análisis de la información siguiendo un proceso de codificación teórica. La codificación teórica es una parte fundamental del análisis de datos en investigaciones cualitativas, especialmente dentro de la Teoría Fundamentada. Esta técnica implica identificar conceptos, categorías y sus relaciones a partir de los datos recopilados. Se asignan códigos o etiquetas a los datos según una teoría o marco conceptual preexistente, es decir, se utiliza una estructura teórica para guiar el proceso de codificación (en nuestro caso, la teoría general de la evaluación de estudiantes y su coherencia con el modelo de enseñanza basado en competencias).

Resultados

El estudio de las normativas universitarias se enfocó en explorar cómo estas regulan la evaluación de competencias. Los resultados más destacados pueden resumirse en:

1. Universidad de Murcia (UMU):
 - Reglamento específico: tiene un reglamento específico de evaluación de estudiantes, pero no recoge ninguna orientación sobre para qué evaluar, qué, quién ni para quién se evalúa.
 - Falta de concreción: aunque se menciona la necesidad de evaluar el desarrollo de competencias, no se concreta qué significa esto ni cómo debe realizarse.
 - Criterios públicos y objetivos: insistencia en que los criterios de evaluación sean públicos, objetivos y explícitos antes de la matriculación.
2. Universidad de Santiago de Compostela (USC):

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Información dispersa: se manejaron 42 documentos en los que se hallaron referencias a la evaluación, pero ninguno de ellos se dedica a esta cuestión de manera exclusiva o con más profundidad.
- Falta de supervisión: no se aporta ninguna definición, descripción u orientación sobre las competencias. No se ejerce supervisión sobre la evaluación de competencias.
- Enfoque burocrático: las normativas están orientadas al control burocrático del rendimiento y a evitar reclamaciones, con un enfoque muy administrativo y garantista.

3. Universidad de Córdoba (UCO):

- Conceptualización clara: se encontró una conceptualización clara del desarrollo de competencias, implicando una formación integral del alumnado.
- Falta de regulación específica: aunque se conceptualiza bien, no se regula específicamente cómo evaluar las competencias.
- Sistematización de instrumentos: intento de sistematizar los instrumentos de evaluación, aunque con algunas inconsistencias.

Discusión

Las principales conclusiones halladas en esta primera parte de la investigación se pueden concretar en:

- Fragmentación y dispersión normativa. En la Universidad de Santiago de Compostela, se manejaron 42 documentos dispersos relacionados con la evaluación. Por contraste, en la Universidad de Murcia existe un reglamento específico que aborda de manera más directa esta temática. No obstante, en las tres universidades las normativas generales presentan estructuras desarticuladas y carecen de un marco normativo cohesivo.
- Carencia de conceptualización de competencias. Las normativas analizadas no incluyen definiciones claras sobre evaluación de competencias ni orientaciones pedagógicas concretas. El desarrollo competencial aparece mencionado superficialmente, casi siempre en términos de acreditación de resultados académicos.
- Énfasis en criterios administrativos. La evaluación en estas normativas se aborda desde una perspectiva predominantemente garantista y burocrática. Los criterios se centran en evitar conflictos administrativos, establecer pautas explícitas y públicas, y garantizar que los estudiantes sean evaluados conforme a normas previas a la matrícula. Sin embargo, no se ofrecen orientaciones específicas para el desarrollo integral del aprendizaje ni para fomentar prácticas formativas.
- Diferencias institucionales. Aunque la UMU cuenta con un reglamento más estructurado, este no trasciende un enfoque técnico y normativo. En la UCO, existe una mayor conceptualización del desarrollo de competencias, pero sin una regulación operativa que guíe al profesorado. En la USC, el análisis identificó una indiferencia notable hacia el modelo de evaluación por competencias, lo que evidencia un desfase con los principios del EEES.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

En definitiva, se puede destacar una adopción oportunista y burocrática de términos, pero sin modificar lo institucional. Pareciera que se está poniendo de manifiesto un modelo de gobernanza universitaria centrada en la gestión, con sobre-regulación de los procesos, pero sin preocupación por la orientación y supervisión formativa.

De esta forma, la responsabilidad de liderazgo, decisión y supervisión se ha dejado en las agencias de evaluación/acreditación a nivel nacional o de las diferentes comunidades autónomas, ya no en las universidades. Se habría saltado así la autonomía en relación con la regulación de los procesos de enseñanza, pero no parece que desde la gobernanza universitaria se haya reclamado ni planteado la suplantación de liderazgo que esto supone.

Para concluir planteamos una de las preguntas iniciales del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo: ¿la evaluación de los estudiantes conforme al modelo de enseñanza por competencias depende exclusivamente de que los docentes individualmente quieran o sepan hacerlo, sin que se asuma al respecto ninguna responsabilidad a nivel de política académica por parte de los equipos directivos universitarios? (Michavila, 2017).

Referencias

- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Coords), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Narcea.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407
- Macías, E., Chum, S., Aray, C., y Rodríguez, C. (2018). Liderazgo académico: estilos y perfiles de gestión en las instituciones de educación superior. *Rehuso*, 3(1), 59-70. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1229/1025>
- Michavila, F. (2017). El proceso de Bolonia y la transformación de la educación superior en Europa. En J.M. Escudero Muñoz y M. Vallejo Ruíz (coords.). *La Universidad en cambio*. (pp.19-42). Edit.um.
- Paricio, J. (2020). "Competency-based design"... was this what we needed?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>

Agradecimientos

Comunicación enmarcada en el Proyecto de Investigación: *LIECEDEU. Liderazgo Institucional para la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes y el Desarrollo del Engagement Universitario* (PID2022-136372NB-I00), aprobado en la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 y financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Participación del nivel intermedio en el liderazgo y colaboración educativa: una revisión sistemática de la literatura

Queupil, Juan Pablo*

Guzmán, Angélica*

*Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

Email de contacto: jqueupil@ucsh.cl

Palabras clave

Liderazgo; cooperación educacional; organismo local de enseñanza; coordinación de la educación; organización de la investigación.

Introducción

Las colaboraciones y liderazgos educativos se desarrollan más allá de las escuelas, incluyendo aquellas entre escuelas y entre distintos niveles, como, por ejemplo, escuela-comunidad (Honig, 2006) o escuela y nivel intermedio, dentro del cual se posicionan con fuerza los distritos escolares (Chapman & Hadfield, 2010; Sanders, 2009). A pesar de esta diversidad de posibilidades de vinculación, la investigación ha mostrado una prevalencia por el desarrollo y estudio de interacciones dentro de las escuelas, siendo más escasas las experiencias centradas en el vínculo distrito escolar-escuela (Chapman & Hadfield, 2010; Elmore, 2000; Honig, 2009) o distrito escolar con otros actores o niveles, considerando además que el nivel intermedio repercute de modo importante en lo que pasa -o no- en el trabajo de aula, y con ello, en los aprendizajes y resultados de los estudiantes (Honig & Venkateswaran 2012; Sanders, 2009).

Además, restringir el actuar del nivel intermedio a un escenario geopolítico o contextual desaprovecha espacios para la mejora de la gestión de las escuelas, puesto que la evidencia muestra que un rol activo y participativo en los actores de los distritos escolares incide en las comunidades educativas (Anderson-Butcher et al., 2010; Honig & Venkateswaran, 2012; Penuel & Gallagher, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, a saber, la importancia de mejorar el accionar de las escuelas, el rol clave que tienen las interacciones colaborativas como mecanismo para mejorar las escuelas, la relevancia que pueden tomar los distritos como participantes en los procesos colaborativos en tanto líderes del sistema escolar, y el vacío respecto de una sistematización de la investigación histórica y mundial sobre dichas temáticas, es que el presente estudio se constituye como una revisión sistemática de literatura especializada, que busca comprender y caracterizar el rol participativo que han tenido los distritos escolares o nivel intermedio en la colaboración y el liderazgo educativo. Esto, identificando patrones en la distribución de la producción académica a nivel regional y temporal, como también, dando pistas de las principales modalidades de colaboración y el abordaje del liderazgo cuando el distrito escolar toma un rol participativo, y cuáles son las temáticas y énfasis más frecuentes entre estos conceptos.

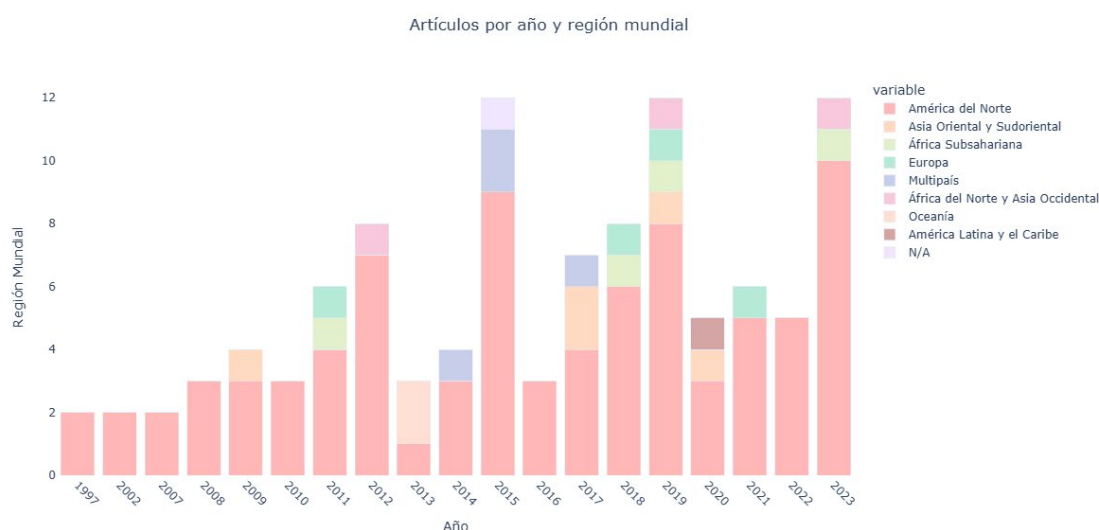
Metodología

Esta revisión sistemática sigue las directrices de PRISMA (Page et al., 2021). Dicho protocolo incluye estrategias de búsqueda, procesos de selección, criterios de inclusión y exclusión, y síntesis de datos. Se filtraron y seleccionaron artículos de bases de datos indexadas WoS, Scopus y SciELO, enfatizando el foco del estudio, incluyendo conceptos tales como “escuela”, “distrito”, “colaboración”, “superintendencia” y “liderazgo”, resultando en una muestra final de 107 artículos que se sitúan históricamente entre los años 1997 y 2023.

Resultados

Como indica la Figura 1, la cantidad de publicaciones ha aumentado a través de los años, especialmente a partir del año 2011, con *peaks* en los años 2015, 2019 y 2023. Al profundizar en la distribución geográfica de la producción académica revisada, se observa que, si bien todas las regiones (UNSTATS, 2017) aparecen representadas, existe una alta concentración de estudios provenientes de Norteamérica, la que representa un 77,6% de los artículos, seguido de aquellas publicaciones provenientes del Sudeste Asiático, representando tan solo un 4,7% del total, seguido por estudios de Europa y África (3,7% cada uno).

Figura 1. Número de artículos por año y región mundial



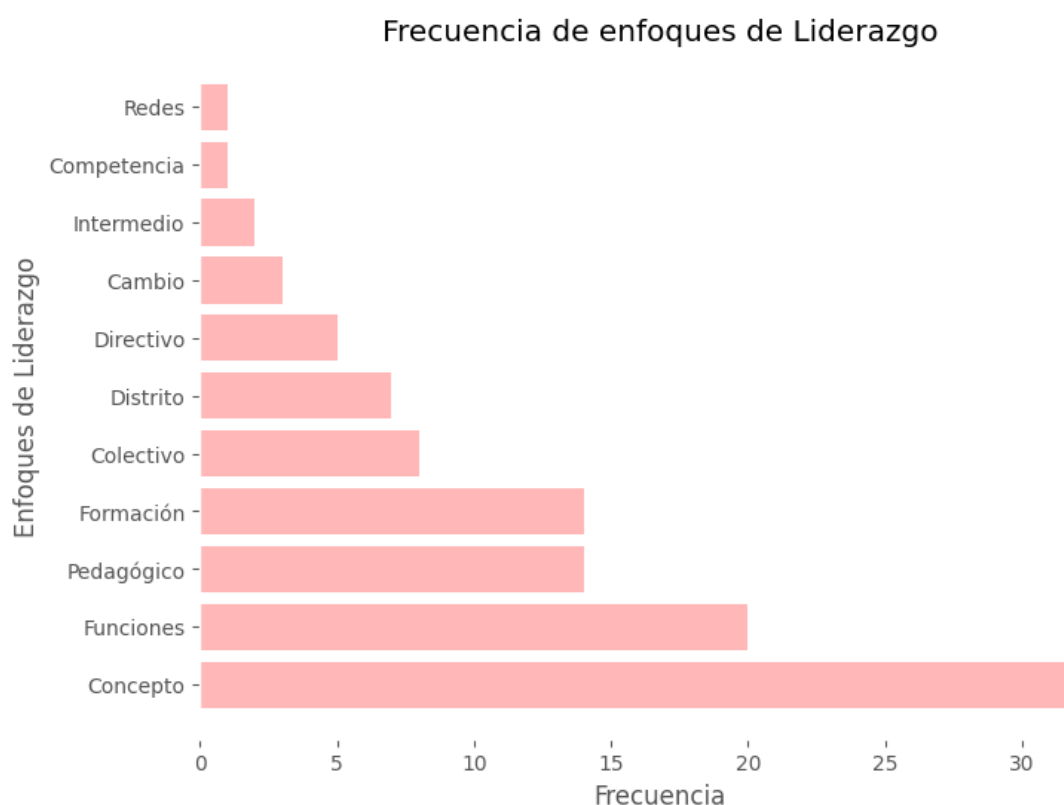
En relación con las principales áreas abordadas sobre liderazgo educativo, la Figura 2 presenta las once categorías en las que se clasificaron inductivamente los artículos, considerando su quehacer, los actores involucrados, o lo que se entiende por liderazgo en los propios artículos. Así, a partir de los hallazgos de la revisión bibliográfica, puede observarse que el enfoque más mencionado es “Concepto” (32) con una frecuencia significativamente mayor al resto. Esto incluye artículos centrados en la definición teórica-conceptual del liderazgo educativo. El segundo más frecuente se refiere al rol funcional del liderazgo (20), es decir, aludiendo a responsabilidades y prácticas concretas de los líderes educativos. Asimismo, los aspectos pedagógicos (14), enmarcados en el soporte a la enseñanza, y los aspectos formativos del liderazgo (14) también son abordados de forma considerable. Los temas asociados con el

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

liderazgo colectivo (8), es decir, con la distribución de responsabilidades y poder dentro de las instituciones educativas, aparecieron con menor frecuencia en la revisión. Por otro lado, se identificaron una serie de enfoques más bien emergentes. Entre ellos, aquellos relacionados con el “Distrito” en sí (7), donde se aborda el liderazgo educativo dentro nivel intermedio, y “Gestión” (5), sobre la gestión de recursos. Con frecuencias aún menores se identificaron temáticas como “Cambio” (3), referidos al liderazgo en contexto explícito de transformación dentro de las instituciones educativas; “Intermedio” (2), sobre diversos actores e instituciones de nivel intermedio; “Red” (1), que aborda el liderazgo a través de redes, y “Competencia” (1), donde se trabaja sobre las capacidades sostenibles y necesarias para ejercer el liderazgo.

Figura 2. Frecuencia de las áreas abordadas sobre liderazgo educativo

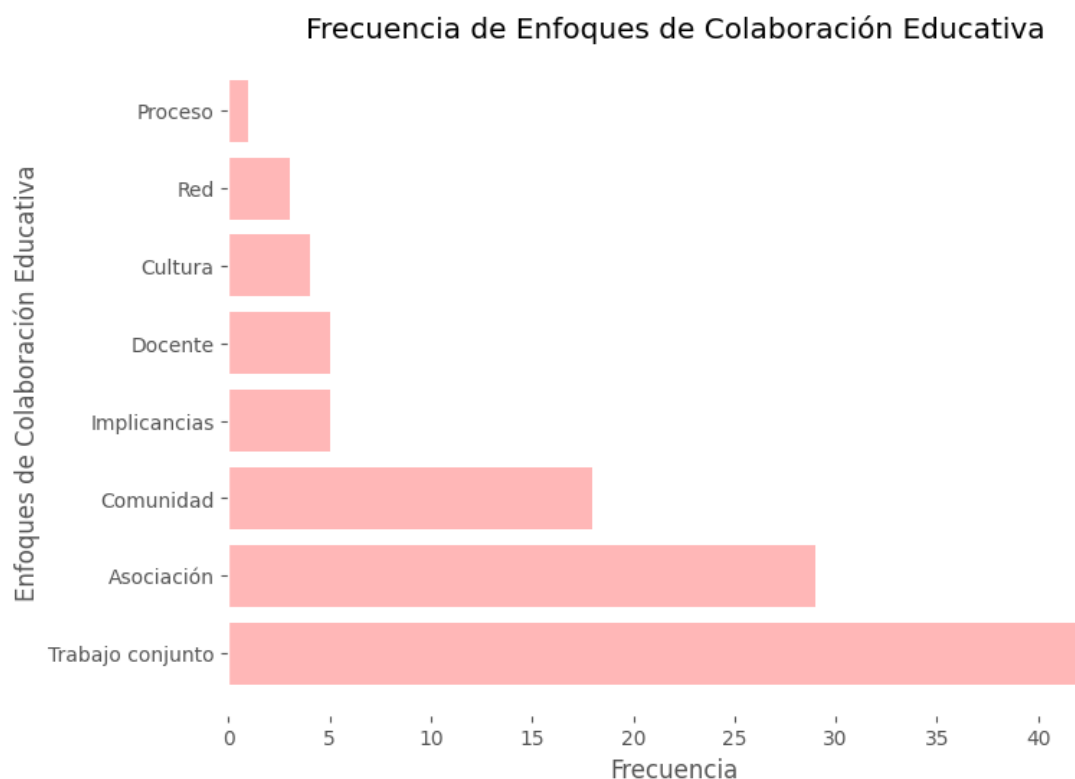


En cuanto a la colaboración educativa, se clasificaron los artículos en función de los ocho enfoques ilustrados en la Figura 3. Para ello se consideraron aspectos tales como el tipo de interacción entre los actores involucrados, las dimensiones de la colaboración, los contextos educativos en los que se aplica y las estrategias empleadas para fomentar la cooperación dentro de la comunidad educativa. Así, como se muestra en la Figura 3, el más mencionado es “Trabajo conjunto” (42), con una frecuencia considerablemente mayor a las demás. Este trata la colaboración directa y elemental entre actores y/o instituciones educativas. El segundo más frecuente es “Asociación” (29), que aborda las conexiones y alianzas entre diferentes actores y/o instituciones educativas. Asimismo, “Comunidad” (18), relacionado con las colaboraciones en el contexto de la comunidad socioeducativa, también se aborda con una frecuencia relevante. En menor medida, se identificaron trabajos con énfasis sobre “Implicancias” (5), donde se enfatizan las consecuencias y efectos de la colaboración en diversos contextos, y “Docente” (5), que abordan el rol docente en los procesos colaborativos. Con frecuencia aún menor, se encuentran



estudios con enfoques colaborativos en “Cultura” (4), que exploran los aspectos culturales en la colaboración educativa, y “Red” (3), que examina la colaboración educativa a través de redes. Finalmente, la temática “Proceso” (1), donde se trabaja el análisis de los procesos involucrados en la colaboración educativa, es el menos representado en la literatura revisada.

Figura 3. Frecuencia de las áreas abordadas sobre colaboración educativa



Discusión

Esta revisión da cuenta de un predominio histórico de artículos provenientes de Norteamérica (77,5%). Esto refleja el avance que han tenido los distritos escolares, sobre todo en EE.UU. y Canadá, en al menos cuatro décadas diferentes. No obstante, es interesante notar que desde 2009 han emergido artículos de otras latitudes, representado el 22,5% de la literatura revisada, proveniente de regiones como Europa, Oceanía, Asia, y Latinoamérica, así como también estudios que consideran a varias naciones. Lo anterior indica un creciente desarrollo tanto del nivel intermedio en los sistemas educativos de diferentes países del mundo, así como un interés en su rol en diferentes configuraciones y contextos en los últimos años.

En cuanto al liderazgo educativo, esta revisión de la literatura da cuenta de que existe un énfasis conceptual de este (29,9%). Así, estos estudios se enfocan en el o líderes educativos como un actor/es en diversas situaciones. Otros estudios se centran en los aspectos funcionales del liderazgo educativo (18,6%), examinando la implementación de programas, iniciativas y prácticas con la participación de distritos escolares. Más atrás aparecen las dimensiones pedagógica y formativa del liderazgo (13,1% cada una), destacando modelos de liderazgo instruccional

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

distribuido o esfuerzos y apoyos de los distritos para diseñar marcos de desarrollo profesional, liderazgo educativo, u otros programas formativos.

Sobre la colaboración educativa analizada, los estudios muestran un predominio de abordarla como un trabajo conjunto entre diferentes actores (39,2%), abarcando relaciones en contextos rurales, o trabajo colaborativo para la implementación de políticas y prácticas educativas. Por otro lado, en un 27,1% aparecen los estudios que resaltan la colaboración como una asociación formal entre entidades. En ese sentido, aparecen artículos tales como alianzas distrito escolar-universidades para diseñar intervenciones pedagógicas o proyectos innovadores. A continuación, destaca la colaboración con la comunidad educativa (16,8%), la cual se refleja en artículos que consideran colaboración efectiva con familias, comunidades profesionales de aprendizaje y otras alianzas comunitarias.

Esto conlleva diversas implicancias en distintos niveles. Así, a nivel de política, fomentar la colaboración y liderazgo dentro y entre los distritos y sus diversos actores. Para los investigadores, articular la evidencia acumulada y profundizar en otros aspectos emergentes en relación al rol del nivel intermedio, y para aquellos actores socioeducativos involucrados, considerar factores contextuales y territoriales en la dinámica del desarrollo de los distritos escolares y las unidades a su alero, en pos de aspectos que aborden las diversas problemáticas que involucran la participación, el liderazgo y la colaboración activa del nivel intermedio en diferentes sistemas educativos.

Referencias

- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Bean, G., Flaspohler, P. D., & Zullig, K. (2010). Capacity-related innovations resulting from the implementation of a community collaboration model for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(4), 257-287. <https://doi.org/10.1080/10474412.2010.500512>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11, 221-240. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9125-y>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Honig, M. I. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383. <https://doi.org/10.3102/01623737028004357>
- Honig, M. I. (2009). District central office leadership in the improvement of instruction: A review of the evidence. *Review of Educational Research*, 79(3), 1094-1131. <https://doi.org/10.3102/0034654309332566>
- Honig, M. I., & Venkateswaran, C. (2012). Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement. *Educational Policy*, 26(4), 563-588. <https://doi.org/10.1177/0895904811435510>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M.,



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Penuel, W. R., & Gallagher, B. (2017). *Creating research–practice partnerships in education*. Harvard Education Press.

Sanders, M. (2009). Collaborating for change: How an urban school district and a community-based organization support and sustain school, family, and community partnerships. *Teachers College Record*, 111(7), 1693-1712. <https://doi.org/10.1177/016146810911100703>

UNSTATS. (2017). *SDG indicators: Regional groupings used in 2017 report and statistical annex*. United Nations Statistical Commission. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/regional-groups/>

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, proyecto FONDECYT de Iniciación N°11240232.

Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Bioestadística en Estudiantes Medicina: Un Enfoque de Aprendizaje Activo para la Integración Teórica, Práctica y el Análisis de Artículos Científicos

Quinapanta Castro, Néstor Israel*

*Universidad Regional Autónoma de los Andes
(Ecuador)

Email de contacto: ua.nestorqc81@uniandes.edu.ec

Palabras clave

Aprendizaje; Enseñanza; Enseñanza de la estadística; Estudiante universitario.

Introducción:

La bioestadística es una disciplina clave en la enseñanza médica, permite a los estudiantes aplicar métodos estadísticos para interpretar y analizar datos provenientes de investigaciones científicas. La enseñanza de la bioestadística es crucial para la investigación biomédica y la medicina basada en la evidencia (Farnell & Medeiros Mirra, 2023).

Los avances en metodologías de epidemiología, bioestadística y ciencia de datos han mejorado el uso de estos datos, pero aún existen áreas por mejorar (Shortreed et al., 2019).

Durante la formación y práctica médica se deben analizar numerosos artículos que abordan distintos problemas, evalúan tratamientos y estudian factores predictivos (Tomak & Civanbay, 2022). Sin embargo, los estudiantes encuentran desafíos al integrar los conceptos estadísticos teóricos con la práctica real (Faculty of Medicine University of Muhammadiyah Malang, Malaysia & Prihanti, 2018), lo que puede generar dificultades para aplicar estos conocimientos en su futura carrera.

Apenas el 68,0% de los estudiantes de medicina tiene conocimientos básicos de bioestadística (Tomak & Civanbay, 2022). Solo el 36,5% tiene conocimientos sobre las pruebas de hipótesis paramétricas, el 33,0% sobre las pruebas de hipótesis no paramétricas y el 27,4% sobre los programas de paquetes estadísticos (Tomak & Civanbay, 2022).

Esto resalta la importancia de generar nuevos métodos de enseñanza, por lo que, se desarrolló un enfoque de aprendizaje educativo que integra la teoría, la práctica en el uso de herramientas estadísticas y la interpretación crítica de artículos científicos.

Esta comunicación tiene como objetivo fortalecer la comprensión y aplicación de la bioestadística en la formación médica mediante la comparación de estrategias de aprendizaje activo.

Metodología:

Se realizó un estudio cuantitativo observacional analítico de registros, con un diseño de grupos equivalentes y medición posttest. Se compararon dos enfoques de enseñanza en bioestadística

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

en estudiantes de medicina, el grupo 1 recibió el enfoque de aprendizaje activo, que combinó clases teóricas, prácticas con ejercicios aplicados en SPSS y análisis crítico de artículos científicos (Metodología 3 en 1) y el grupo 2, recibió clases teóricas tradicionales.

La población objetivo fueron estudiantes de medicina de una Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) que cursaban la materia de Investigación y Bioestadística. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando dos paralelos diferentes con características similares en términos de antecedentes académicos y horarios. La muestra estuvo conformada por 47 estudiantes. 21 pertenecientes al grupo 1 y 26 al grupo 2.

Todos los datos fueron obtenidos de forma secundaria a partir del registro de calificaciones docente y los planes de clase, los cuales incluyen los temas del sílabo de la materia. Para la recolección de datos, los registros fueron completamente anonimizados. Los puntajes se derivaron de una evaluación tipo test de opción múltiple, conformada por 10 preguntas de estilo MIR (Médico Interno Residente), basadas en casos prácticos sobre la aplicación, interpretación y análisis de pruebas de contraste de hipótesis, con una calificación en una escala de 0 a 10.

El grupo 1 fue instruido con la “Metodología 3 en 1”, integrando clases teóricas, ejercicios aplicados en SPSS y análisis crítico de artículos científicos. Además de recibir la clase teórica de pruebas de contraste de hipótesis paramétricas y no paramétricas, los estudiantes realizaron un análisis práctico y dirigido con una base de datos en SPSS, interpretando resultados de dichos análisis con datos reales. También analizaron artículos biomédicos, evaluando el uso adecuado de estas pruebas según los supuestos de normalidad y características de las muestras.

Por otro lado, el grupo 2, recibió clases teóricas tradicionales, donde el docente explicó las pruebas de contraste de hipótesis paramétricas y no paramétricas, mediante exposiciones magistrales y ejemplos en pizarra y una presentación digital. La enseñanza se limitó a la transmisión de conocimientos teóricos sin aplicación práctica ni análisis crítico de estudios científicos.

El análisis estadístico se realizó mediante el programa bioestadístico SPSS versión 27. Las variables cualitativas se describieron mediante frecuencias relativas y las variables cuantitativas mediante las medias y sus intervalos de confianza. Para los contrastes de las variables cuantitativas se aplicará la prueba t de Student para dos muestras independientes, tras establecer normalidad con la prueba de Shapiro Wilk y homocedasticidad con la prueba de Levene. Un error alfa de 0.05 y un IC del 95% fueron tomados en cuenta. Todos los datos fueron extraídos.

Resultados:

Se evaluó un total de 48 estudiantes de medicina, de los cuales 21 (44.7%) pertenecían al grupo 1 y 26 (53,3%) al grupo 2. De los cuales 23 (48,9%) eran mujeres y 24 (51,1%) hombres. La media $\pm$ desviación estándar global fue de 7,085 $\pm$ 1,31 puntos sobre 10.

Diferencias entre los grupos:

La media de las calificaciones del grupo 1 fue de 7,67 IC95% (7,150 - 8,184) y el grupo 2 fue una puntuación de 6,615 IC95% (6,097 - 7,133) sobre 10. Después de demostrar normalidad en los datos con la prueba de Shapiro Wilk (cuyo resultado se describe en la tabla 1) y comprobar homocedasticidad con la prueba de Levene ($F = 0,521$; $p = 0.474$). El resultado de la prueba t de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Student para dos muestras independientes demostró que existe diferencia estadísticamente significativa entre la media de puntuación del Grupo 1 y 2 ($p = 0.005$). La diferencia de medias fue de 1.05 IC 95% (0.33-1.77) puntos entre ambos grupos ($t = 2.94$; $p = 0.005$).

Tabla 1

Prueba de normalidad (Shapiro Wilk) de datos de las puntuaciones del grupo 1 y 2.

Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Grupo 1	0.926	21	0.116
Grupo 2	0.957	26	0.338

Nota: Error alfa = 0.05

Diferencias entre sexos:

La media de la puntuación de los hombres fue de 7.25; IC 95% (6.664 – 7.840) y en las mujeres fue de 6,925; IC 95% (6,383 - 7,467) sobre 10. Tras demostrar normalidad en los datos con la prueba de Shapiro Wilk (cuyo resultado se describe en la tabla 2) y comprobar homocedasticidad con la prueba de Levene ($F = 0,038$; $p = 0.846$). El resultado de la prueba t de Student para dos muestras independientes demostró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la media de puntuación de hombres y mujeres, con una diferencia de medias de 0.38; IC95% (-0.45-1.10) puntos; $p = 0,4$.

Tabla 2

Prueba de normalidad (Shapiro Wilk) de datos de las puntuaciones por sexo.

Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Hombres	0.955	23	0.369
Mujeres	0.957	24	0.383

Nota: Error alfa = 0.05

Discusión:

Su enseñanza enfrenta desafíos debido a la percepción negativa de los estudiantes sobre su dificultad y aplicabilidad en la práctica clínica. Para abordar esta problemática, diversas estrategias pedagógicas han sido implementadas, entre ellas el aprendizaje activo, la resolución de problemas y el uso de software estadístico aplicado.

La estrategia teórico-práctica, utilizando la metodología 3 en 1, muestra mejores resultados en la evaluación sobre los conocimientos de las pruebas de contraste de hipótesis paramétricas y no paramétricas, que la estrategia habitual. Sin embargo, no existe diferencias entre el sexo de los estudiantes.

Si bien, la bioestadística ofrece múltiples beneficios, los estudiantes de medicina suelen considerarla una materia compleja y desafiante, lo que en muchos casos les genera ansiedad durante su aprendizaje (Li et al., 2024).

Apenas el 60% de los estudiantes, considera útil el conocimiento bioestadístico adquirido para su carrera, y el 57,7% señala que la falta de ejercicios prácticos hace el curso más difícil (Dargham et al., 2021). Solo el 35,1% valora positivamente la importancia de los módulos de bioestadística (Dargham et al., 2021).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Un ejemplo de intervención exitosa en la enseñanza de bioestadística es el estudio realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Muhammadiyah Malang (FMUMM). Los resultados mostraron que los estudiantes que trabajaron con el centro de bioestadística obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en conocimientos de bioestadística ($p = 0,0000$) (Faculty of Medicine University of Muhammadiyah Malang, Malaysia & Prihanti, 2018). Este hallazgo respalda la importancia de integrar recursos especializados y acompañamiento técnico en la enseñanza de bioestadística para optimizar el aprendizaje y la aplicación práctica de estos conocimientos.

Existen varios métodos de enseñanza, aunque los estudiantes consideran que una enseñanza práctica de bioestadística disminuye el estrés asociado al aprendizaje y los exámenes ($p < 0,001$), mejora el nivel de conocimiento ($p < 0,001$) y aumenta la satisfacción tras aprobar ($p < 0,001$) (Ordak, 2024).

Por otro lado, los estudiantes de medicina que aprenden bioestadística de forma autodidacta obtienen calificaciones iguales o mejores que aquellos que toman clases magistrales (Robinson et al., 1976).

La estrategia 3 en 1, combina varios métodos de aprendizaje que mejoran la comprensión, análisis y síntesis de los conceptos bioestadísticos, fortaleciendo la interpretación clínica, la toma de decisiones y el análisis de datos.

En los últimos años, la calidad de los resultados de investigación de los artículos científicos ha ido en detrimento, debido a errores en los análisis estadísticos e informes insuficientes (Ordak, 2024). Por ello, la enseñanza sobre la bioestadística ayudará a mejorar la práctica clínica y la publicación de artículos científicos de calidad.

Referencias:

- Dargham, N. A., Sultan, Y., Mourad, O., Baidoun, M., Hosn, O. A., Naga, A. A. E., Bahmad, H. F., & Azakir, B. (2021). Perception of Biostatistics by Lebanese Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Alexandria Journal of Medicine*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20905068.2021.1892306>
- Faculty of Medicine University of Muhammadiyah Malang, Malaysia, & Prihanti, G. S. (2018). *EVALUATING BIOSTATISTICAL COMPETENCIES FOR MEDICAL STUDENT: THE BENEFITS OF A BIOSTATISTICS CENTRE DEVELOPMENT*. 88-96. <https://doi.org/10.17501/icoph.2017.3212>
- Farnell, D. J. J., & Medeiros Mirra, R. (Eds.). (2023). *Teaching Biostatistics in Medicine and Allied Health Sciences*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-26010-0>
- Li, C., Zhang, Y., Qin, W., Xia, J., Shang, L., & Wang, L. (2024). Assessing attitudes towards biostatistics education among medical students: Adaptation and preliminary evaluation of the Chinese version survey of attitudes towards statistics (SATS-36). *BMC Medical Education*, 24(1), 634. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05548-2>
- Ordak, M. (2024). Enhancing biostatistics education for medical students in Poland: Factors influencing perception and educational recommendations. *BMC Medical Education*, 24(1), 428. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05389-z>



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre
Liderazgo y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Robinson, H., Burke, R., & Stahl, S. M. (1976). Self-instructional teaching of biostatistics for medical students. *Journal of Community Health*, 1(4), 249-255.

<https://doi.org/10.1007/BF01324584>

Shortreed, S. M., Cook, A. J., Coley, R. Y., Bobb, J. F., & Nelson, J. C. (2019). Challenges and Opportunities for Using Big Health Care Data to Advance Medical Science and Public Health. *American Journal of Epidemiology*, 188(5), 851-861.

<https://doi.org/10.1093/aje/kwy292>

Tomak, L., & Civanbay, H. (2022). Evaluation of Biostatistics Knowledge and Skills of Medical Faculty Students. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 39(3), Article 3.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Análisis del Tránsito Escolar Exitoso de Jóvenes Inmigrantes: apuntes de una investigación biográfica

Rodorigo Monia, Brettnacher

Lázaro Marie-Noëlle,

Fernández- Larragueta Susana

*Universidad de Almería (España)

Palabras clave

Migraciones, éxito académico, trayectorias escolares, relato biográfico

Introducción

El fenómeno migratorio ha sido en las últimas décadas un desafío significativo para los sistemas educativos, especialmente en lo que respecta a la inclusión y tránsito escolar de los y las estudiantes inmigrantes. Sabedores de ellos, en el Grupo de Investigación HUM-413, llevamos años aproximándonos al tema desde posiciones fenomenológicas, acercándonos a las voces de niños y niñas inmigrantes, y a sus contextos familiares y escolares, a través de equipos docentes y grupos de pares, profundizando en sus vivencias escolares. Así, aquí hemos querido reorientar la mirada de acercamiento a las jóvenes desde la positividad del éxito escolar, entendiendo que para comprender la amplitud conceptual que queremos de la idea de tránsito escolar exitoso debemos superar perspectivas tradicionales en el análisis educativo y migratorio.

Así, en primer lugar, resulta necesario dejar atrás la visión tecnocrática, que concibe la educación únicamente como un sistema de transmisión de conocimientos, sin considerar las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje (Gimeno Sacristán y Pérez-Gómez, 1992). En segundo lugar, se busca ir más allá del concepto tradicional de éxito académico, que suele reducirse a indicadores cuantificables como calificaciones y acceso a la educación superior, sin considerar la integración social y el bienestar emocional de las estudiantes; y finalmente, se propone superar la visión asimilacionista que tiende a considerar que el proceso de integración escolar debe implicar la adaptación exclusiva de las estudiantes al sistema educativo dominante (Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017). Asimismo, desde una perspectiva socioeducativa, el concepto de capital cultural de Bourdieu (1986) resulta clave para comprender cómo las jóvenes inmigrantes van logrando insertarse exitosamente en el sistema escolar, siendo el capital cultural transmitido por sus familias y las expectativas de éxito académico, elementos clave para el desempeño educativo y la percepción del logro.

Metodología

El estudio que presentamos se aborda desde un enfoque paradigmático naturalista e interpretativo, utilizando para ello el método biográfico (Bolívar, 2014), el cual nos permite profundizar y componer las trayectorias escolares de cinco mujeres inmigrantes de primera generación que han transitado con éxito por el sistema escolar obligatorio, contemplando diferentes aspectos del prisma, atendiendo a su subjetividad idiosincrásica y verbalizado por ellas mismas. La selección de la muestra ha sido intencional y no probabilística a través de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

informantes claves, estableciendo como variables iniciales, que sean mujeres inmigrantes de primera generación, que hayan o estén cursando educación superior y que se integraron en el sistema escolar español durante la educación obligatoria. Como instrumento de recogida de datos, se ha empleado la entrevista semiestructurada en profundidad (Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013), lo que ha permitido obtener información detallada sobre sus experiencias y percepciones acerca de su éxito académico y su transitar por la escuela⁹.

Análisis y Discusión de los datos

Para la exposición de las evidencias que han emergido de la investigación, hemos seguido un proceso de categorización y triangulación que se ha materializado en tres dimensiones que utilizamos como guía de análisis: a) pedagógica, profundizando en el análisis del binomio “académico, curricular y organizativo” y relacional, con los equipos docentes y el grupo de pares; b) el entorno familiar; y c) el empoderamiento y liderazgo.

A) Dimensión Pedagógica

Uno de los hallazgos del estudio es el papel central que juega la dimensión socioafectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha identificado que la necesidad de apoyo emocional constituye un elemento clave en la integración escolar de las estudiantes, independientemente de si el acceso es en primaria o secundaria, evidenciando la necesidad de un acompañamiento docente y un enfoque más flexible hacia el aprendizaje, frente al énfasis del rendimiento académico y la evaluación estandarizada, generando dificultades en la adaptación, en este sentido se expresa Selma, que llegó en el último trimestre de 2º de ESO:

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

Además, se observa que los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesorado están orientados a la consecución del éxito académico según parámetros tradicionales, lo que en ocasiones refuerza estereotipos sobre el rendimiento y la capacidad de las estudiantes: *“el director me llamó y me dijo (...) te recomendamos los grados de formación profesional- los aplicados son más fáciles para tí”* (r.b: Amina). Sugiriéndonos así la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas para incluir enfoques más inclusivos y adaptativos.

B) Dimensión Familiar

El entorno familiar es un factor determinante en el éxito académico de estas jóvenes. Del análisis de los datos ha ido emergiendo que las familias suelen tener altas expectativas de logro escolar, percibiendo el éxito educativo como un medio para mejorar el posicionamiento social y laboral de sus hijas, siendo además las figuras femeninas de la familia: abuelas, tías, las que incentivan la actividad escolar

“De pequeña, por mi abuela, porque ella sí que era la que me revisaba las tareas, que tenía que tener buenas notas (...) Sí, mi tía también (...) me metía a inglés” (r.b: Selma). Sin embargo, esta exigencia académica se acompaña, en muchos casos, de cierto sentimiento de soledad y de una fuerte autoexigencia por parte de las estudiantes: *“nunca me ha presionado por así decirlo, pero siempre como veía el esfuerzo que había hecho, también por traerme o de separarse ella y venir aquí y eso ... siempre tenía la presión”; “ella, como yo siempre hice todo sola y siempre me iba*

⁹ A lo largo del texto aparecen algunas voces de estudiantes que se presentan bajo seudónimo para garantizar el anonimato del proceso investigador.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

bien, pues siempre esperó que me siguiera yendo bien, ella nunca pensó que me fuera a pasar algo malo y evidentemente nunca me pasó, pero porque siempre estaba presionada" (r.b: Selma). Asimismo, en este marco de análisis, se han ido evidenciando dos factores concurrentes que influyen en la inclusión de estas chicas. Así, por un lado, se evidencia la conexión emocional que se mantienen con la figura de los abuelos, quienes actúan como un puente cultural y afectivo entre la cultura de origen y el nuevo contexto social:

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

pero al mismo tiempo, nos encontramos con cierto choque cultural con la familia de origen que también se manifiesta y matiza en su actuación escolar, ya que las jóvenes están obligadas, a diferencia de sus coetáneas, a conciliar las expectativas de su entorno familiar con las nuevas realidades a las que se enfrentan día a día en el entorno escolar

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

C) Empoderamiento

El último de los elementos relevantes a subrayar tiene que ver con que las trayectorias de éxito académico no solo tienen un impacto importante en el desarrollo educativo, sino también en su proceso de empoderamiento personal. Los datos dejan patente que la superación de dificultades y la autoexigencia han fortalecido su sentido de autonomía y capacidad de toma de decisiones en general; y en particular, la confrontación de fracasos en la educación secundaria ha sido utilizada como un motor para su crecimiento personal y académico.

A partir de la etapa del bachillerato y la formación universitaria, estas jóvenes han adquirido una mayor capacidad para cuestionar los estereotipos de género y desafiar las expectativas sociales impuestas sobre ellas:

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

Aunque, no obstante, algunas expresan cierta contradicción entre la imagen que proyectan y su autopercepción real, lo que refuerza la idea de que el empoderamiento es un proceso en constante construcción y que no puede considerarse como una variable estática del análisis socio-educativo.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio han permitido identificar una serie de factores clave para el éxito académico de las jóvenes inmigrantes en el sistema educativo, evidenciándose como el apoyo socioafectivo en el ámbito escolar, tanto por parte del profesorado como del grupo de pares, desempeña un papel fundamental en la adaptación y el rendimiento académico de estas estudiantes, siendo la necesidad de afecto y de un entorno seguro uno de los ejes centrales en sus experiencias educativas, destacándose la importancia de metodologías pedagógicas inclusivas y sensibles a la diversidad cultural.

Desde el punto de vista pedagógico, se ha observado que los procesos de enseñanza-aprendizaje están fuertemente influenciados por una visión academicista del éxito, lo que puede generar presiones adicionales sobre estas estudiantes, aunque realmente, aquellas que han logrado

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

superar las dificultades iniciales, han encontrado en su trayectoria educativa un importante vehículo para el empoderamiento personal y la superación de barreras sociales y culturales.

En cuanto al contexto familiar, la investigación ha revelado que las altas expectativas de éxito académico impuestas por la familia pueden ser un factor de doble filo. Si bien estas expectativas funcionan como un motor de superación, también pueden derivar en una sensación de soledad y autoexigencia extrema que no siempre permiten el desarrollo de vivencias positivas y enriquecedoras

Finalmente, el tránsito por el sistema educativo representa un proceso clave en la construcción de la identidad y la autonomía de estas jóvenes. La superación de obstáculos, especialmente durante la educación secundaria, ha actuado como un catalizador para el fortalecimiento de su autoestima y la capacidad de decisión personales, siendo justamente a través de su formación universitaria, cuando han logrado redefinir su autopercepción, pasando de una visión autoexigente y de lucha constante a una postura más segura y firme en sus aspiraciones y metas tanto académicas como personales.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*.
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M. y Lázaro, M.N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. *Educación*, 57(2), 333-346.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>.
- Fernández-Sierra, J. (2013). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso*. Aljibe.
- Fernández-Sierra, J. y Fernández-Larragueta, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales. Estudios de caso multicaso. En Fernández-Sierra, J. (coord.). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria: estudios de caso, multicaso*, 15-30. Aljibe.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Agradecimientos

Proyecto de Investigación Lanzadera sobre Estudios de las Mujeres y del Género P_LANZ_G_2023/003 ENTRE EL ÉXITO ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS JÓVENES INMIGRANTES: DIFÍCIL CORRELACIÓN EN CONTEXTOS POSTMODERNOS

Código Bioética UAL: REF: UALBIO2024/033. Financiado por: Secretaría General de Investigación e Innovación de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, dentro del programa 54ª "Investigación Científica e Innovación" y fondos cofinanciados con el Programa FEDER Andalucía 2021-2027, dentro del Objetivo Específico RSO1.1 «Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas» (artículo 22, apartado 2, y artículo 22, apartado 3, letra c), del RDC) y de la programación financiera de la medida A411AA12N2.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Línea temática: Currículum y desarrollo profesional

Revisión de alcance sobre coeducación en la formación inicial de docentes: metodologías e instrumentos

Rodriguez-Lopez, Mercedes*; Garcia-Rodriguez, M. Pilar*

*Universidad de Huelva (España)

Email de contacto:
mercedes.rodriguezlopez@dedu.uhu.es

Palabras clave

Coeducación; igualdad de género; formación de docentes; equidad.

Texto de la comunicación

INTRODUCCIÓN

La igualdad de género sigue siendo un objetivo que alcanzar. Prueba de ello son los movimientos políticos y legislativos que se hacen en torno a esta casuística, como la Agenda 2030, en la que de los 17 objetivos que se recogen, el número 5 se centra en la consecución de la igualdad entre géneros y el empoderamiento de las niñas y mujeres (United Nations Development Programme, 2021); o el trabajo por combatir la denominada *ceguera de género* (Cubero et al., 2015; García et al., 2013) que surge a raíz de la persistencia de una corriente que defiende que la igualdad entre mujeres y hombres se ha superado y, por tanto, no hay que actuar en los centros educativos (Anguita y Torrego, 2009; Aragonés-González et al., 2020; Aristizabal et al., 2018).

Este trabajo se posiciona en la necesidad de seguir investigando e interviniendo en pro de la igualdad de género. En estudios previos (Resa, 2021; 2023), se constata la ausencia de la perspectiva de género y los escasos contenidos que se trabajan en la formación de los futuros docentes.

Por ello, esta investigación nace de una revisión de alcance elaborada para conocer el estado de la cuestión respecto a la coeducación y la formación de docentes de Educación Primaria, en el periodo 2013-2023. En ella se identificaron 34 artículos que fueron filtrados mediante una metodología sustentada en la declaración PRISMA. Ésta nos muestra que desde antes de ese periodo ya se estudia la formación inicial del profesorado en materia de coeducación, pero es a partir de 2020 cuando ha aumentado el número de investigaciones en los centros educativos de todos los niveles educativos. Cordero-Aliaga y Romero-López (2024) así lo muestran en su estudio y Prendes-Espinosa et al. (2020) vaticinan esta misma tendencia, siguiendo los registros que analizaron en su investigación.

A través del presente trabajo, en concreto, examinamos las metodologías de investigación utilizadas en los trabajos analizados en la revisión de alcance y los instrumentos que se han empleado. Con esto, tratamos de resumir qué enfoque es el más utilizado y de qué instrumentos se sirven los distintos estudios para conseguir los objetivos marcados en sus investigaciones.

METODOLOGÍA

Se elaboró una revisión de alcance utilizando la metodología PRISMA (Page et al., 2021) para proporcionar una síntesis del estado de conocimiento sobre la coeducación y la formación inicial de docentes, en este caso, y con la intención de dar respuesta a las preguntas de investigación que nos llevarían a saber qué tipo de estudios se publican y cuáles son los instrumentos de recolección de datos que utilizan. Para ello, se consultaron tres bases de datos, que fueron: Web of Science (WoS), Scopus y ERIC (ProQuest), estableciendo como periodo de búsqueda los años comprendidos entre 2013 y 2023. Para filtrar la búsqueda en WoS y Scopus se usaron términos como “coeducation” y “teacher training” y, a la búsqueda en ERIC (ProQuest) se añadió “gender equity”; además, se combinaron los operadores booleanos “and” y “or”.

Tras establecer ciertos criterios de inclusión y exclusión (periodo de 2013-2023; investigaciones, estudios e intervenciones; documentos en español e inglés; y estudios relacionados con la coeducación y la formación de docentes, tanto inicial como continua), surgieron 129 registros que se analizaron y de los que resultaron, finalmente, los 34 que forman la muestra de esta revisión.

RESULTADOS

Los trabajos analizados muestran una amplia diversidad geográfica, aunque se recogen un mayor número de investigaciones españolas (n=27). A estas le siguen la revisión sistemática y la de alcance, que no se centran en ninguna región en concreto; uno en el que no se especifica zona; y, por último, un artículo en cada uno de los países siguientes: Nicaragua, Turquía, Austria, Estados Unidos.

Con relación a la tipología de estudios, existe una predominancia de trabajos con enfoque cualitativo (n=15, 44.12%). Le sigue el enfoque cuantitativo (n=10, 29.41%), el enfoque mixto (n=5, 14.71%), las intervenciones (n=2, 5.88%) y las revisiones (n=2, 5.88%).

Las técnicas de recopilación de datos usadas varían sustancialmente de unos estudios a otros. Éstas se recogen en la siguiente tabla (Tabla 1). Además, de los estudios que recogen una intervención, uno parte de una encuesta (Martínez-Lirola, 2020).

Tabla 1.

Registros, tipología e instrumentos

Enfoque	Artículos	Instrumentos
CUALITATIVO	López-Morales et al. (2023) Ramos y Saneleuterio (2021) Resa (2023) Rodríguez et al. (2023)	Análisis de contenido
	Darby et al. (2021) Sánchez et al. (2022)	Entrevista
	Bascón et al. (2013) Cubero et al. (2015)	Grupos de discusión
	Sánchez (2020)	Encuesta con preguntas abiertas
	Martínez y Ramírez (2017) Saiz y Ceballos (2021)	Entrevista, grupo de discusión, análisis documental y observación
	Mérida-Serrano et al. (2023) Rausell-Guillot y Talavera (2017) Resa (2021)	Análisis de contenido y entrevista

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

	Saenz et al. (2019)	Entrevista y grupo de discusión
CUANTITATIVO	Álvarez-Rementería et al. (2021)	Análisis de contenido
	Azorín (2014)	
	García et al. (2013)	
	Heras-Sevilla et al. (2021)	
	Idin y Dönmez (2017)	
	Jular-Alba et al. (2021)	Encuesta
	Lucas-Palacios et al. (2022)	
	Sanabrias-Moreno et al. (2022)	
	Sánchez (2021)	
	Valdivia-Moral et al. (2018)	
MIXTO	Diez et al. (2021)	Encuesta y preguntas abiertas
	Hernández-Prados et al. (2022)	
	Aristizabal et al. (2018)	Encuesta y grupos de discusión
	López-Postigo et al. (2021)	Encuesta y observación
	Kollmayer et al. (2020)	Encuesta, pruebas de conocimiento, cuadernos de investigación y portafolios
INTERVENCIONES	Martínez-Lirola (2020)	
	Jiménez y González-Palomares (2023)	
REVISIONES	Aragón-González et al. (2020)	18 documentos revisados
	Prendes-Espinosa et al. (2020)	

Nota. Tabla de contenido que recoge los registros, metodologías e instrumentos de la muestra de estudio.

Por último, después de analizar la revisión sistemática (Prendes-Espinosa et al., 2020), se resaltan algunas actividades desarrolladas en las investigaciones agrupadas en dicho trabajo y que sirven de propuestas para trabajar la igualdad de género. Para facilitar su lectura, se detallan en la Tabla 2 en función de la etapa en la que se llevaron a cabo.

Tabla 2.

Propuestas de intervención en función de la etapa educativa

Etapa educativa	Propuestas de trabajo
Educación Infantil	- Proyecto con imágenes, juegos y otros recursos digitales.
	- Proyecto basado en las competencias STEM (ciencias, tecnología e ingeniería) destinado a despertar el interés femenino.
Educación Primaria	- Robótica.
	- Ciberactivismo a partir de debates en espacios digitales.
	- Desarrollo de webs con el fin de jugar, aprender y transformar la realidad referente al género.
Educación Secundaria	- Ciberfeminismo a través del uso de la web 2.0.
	- Prácticas apoyadas en espacios sociales virtuales.
	- Proyectos <i>flipped classroom</i> y basados en <i>mobile learning</i> .
Educación Superior	Utilización de la web 2.0 para:
	- Debates digitales tras ver vídeos relacionados con la temática.
	- Empleo de programas específicos para trabajar las STEM.
	- Uso de un programa para desarrollar competencias relacionadas con la ingeniería (público exclusivo: femenino)

Nota. Propuestas de intervención según la etapa educativa de la revisión sistemática consultada.



DISCUSIÓN

Tras la revisión realizada, queremos resaltar el impulso que han experimentado las investigaciones cualitativas, puesto que tradicionalmente las más usadas siempre han sido las cuantitativas. Quizá la dimensión humanística y social que envuelve la coeducación sea el motivo por el cual la comunidad científica se decanta en los últimos años por esta tipología de estudios para describir sus interpretaciones en este campo de conocimiento. Asimismo, esta investigación pone en evidencia la falta de una norma común, tanto nacional como internacional, que sirva de modelo de trabajo para la comunidad científica.

Por otra parte, este estudio revela una heterogeneidad en el empleo de los instrumentos de recogida de datos. El más utilizado es la encuesta (n=5), pero también la entrevista y los grupos de discusión (n=4). De nuevo, esta falta de sistematicidad pone de relieve la necesidad de establecer redes de colaboración y de trabajo en una línea conjunta que delimiten los parámetros de una coeducación eficaz en las aulas de los centros educativos, así como establezcan instrumentos de recogida de datos comunes.

Finalizamos este trabajo analizando las limitaciones y la prospectiva. Respecto a las primeras, debemos hacer hincapié en que las decisiones tomadas a la hora de realizar la revisión, y nuestros análisis, son hechos que condicionan y sesgan nuestros resultados y conclusiones, aunque en todo momento hemos garantizado la rigurosidad en los procesos. Respecto a la prospectiva, estamos convencidas de la necesidad de seguir investigando en la temática. En primer lugar, revisando los contenidos formativos que se ofrecen en la formación inicial del futuro profesorado, y en segundo, centrarnos en las actitudes y posicionamientos del alumnado universitario, para tener un punto de partida desde el que intervenir, haciendo nuevas propuestas que nos permitan superar la ceguera de género, mejores resultados respecto a la igualdad -igualdad de trato y oportunidades-, tal y como nos recomiendan las políticas europeas (EURYDICE, 2011).

Referencias

- Anguita, Rocío y Torrego, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), 17-25. [01-GeneroEducacionYFormacionDelProfesorado-.pdf \(um.es\)](https://www.um.es/GenEdu/FormacionDelProfesorado/01-GeneroEducacionYFormacionDelProfesorado-.pdf)
- Aragonés-González, María; Rosser-Limiñana, Ana y Gil-González, Diana. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizabal, Pilar; Gómez-Pintado, Ainhoa y Ugalde, Isabel. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Cordero-Aliaga, Stefany y Romero-López, M^a Asunción. (2024). Perspectiva de género en la Formación docente. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 69-82. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93115>
- Cubero, Mercedes; Santamaría, Andrés; Rebollo, M^a Ángeles; Cubero, Rosario; García, Rafael y Vega, Luisa. (2015). Teachers negotiating discourses of gender (in)equality: the case of



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

equal opportunities reform in Andalusia. *Gender and Education*, 27(6), 635-653.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1083947>

- EURYDICE. (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
bit.ly/3SHliUz
- García, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez, Esther y Sabuco, Assumpta. (2013). Initial teacher training on gender and coeducation: Metacognitive impacts of cross-curricular inclusion on sexism and homophobia. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(1), 269–287.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19461>
- Martínez-Lirola, María. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Page, Matthew J.; McKenzie, Joanne E.; Bossuyt, Patrick M.; Boutron, Isabelle; Hoffmann, Tammy C.; Mulrow, Cynthia D.; Shamseer, Larissa; Tetzlaff, Jennifer M.; Akl, Elie A.; Brennan, Sue E.; Chou, Roger; Glanville, Julie; Grimshaw, Jeremy M.; Hróbjartsson, Asbjørn; Lalu, Manoj M.; Li, Tianjing; Loder, Elizabeth W.; Mayo-Wilson, Evan; McDonald, Steve; . . . Moher, David. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prendes-Espinosa, María-Paz; García-Tudela, Pedro-Antonio y Solano-Fernández, Isabel-María. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Ramos, María del Mar y Saneleuterio, Elia. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.14068>
- Resa, Ainhoa. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿Utopía o realidad? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(1), 255-275.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Resa, Ainhoa. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 13-27.
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- United Nations Development Programme. (2021). *Sustainable development goals integration*.
<https://www.undp.org/sustainable-development-goals>



Análisis de las prácticas de liderazgo sistémico en escuelas públicas chilenas: desarrollo, desafíos y oportunidades

Rojas Jara, Armando
Universidad del Desarrollo Chile
arojas@udd.cl

Palabras clave

Liderazgo; Colaboración; Mejora escolar; Calidad de la educación

Introducción

En el año 2017, en Chile se promulgó la ley 21.040, que creó un nuevo sistema de educación pública. Este cuerpo normativo estableció el traspaso gradual de alrededor de cinco mil escuelas municipales (administradas por 345 municipios) a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Al año 2025, se encuentran en funcionamiento 24 de estos servicios.

Este cambio ha representado una serie de desafíos para el sistema en su conjunto, porque durante el proceso de implementación de esta ley, coexistirán dos tipos de administradores para los centros educativos públicos: los municipios y los servicios locales. Bajo esta nueva estructura, estos nuevos administradores (los servicios locales) tienen el desafío de gestionar un gran número de centros educativos, lo que contrasta con el modelo municipal, en el que el número de establecimientos es menor y -dada la gran cantidad de funciones que tiene un municipio- la gestión escolar no es el foco principal ni exclusivo. En este contexto, la nueva ley de educación pública busca promover la colaboración tanto al interior de los centros como entre ellos, relevando el trabajo en red.

En este contexto, investigaciones recientes han puesto de relieve cómo ciertas instancias y estrategias de colaboración, como las comunidades de aprendizaje profesional, son fundamentales para sostener la mejora en las escuelas (Bolívar y Domingo, 2024; Lee y Ip, 2021; Mydin et al., 2024; Plank et al., 2024). Otros estudios subrayan que una mejora escolar sostenible requiere una transición hacia modelos de liderazgo colaborativo y la creación de redes de aprendizaje entre instituciones, evidenciando que estas estrategias son efectivas para abordar las complejidades del entorno educativo actual (Armstrong et al., 2021; Brown et al., 2024; Coenen et al., 2021; Muijs et al., 2010).

En el contexto de esta perspectiva, la concepción de la mejora escolar- tradicionalmente entendida como un proceso más bien individual de cada escuela- pasa a tener un componente colectivo y colaborativo (Carrol et al., 2021; Cravens y Hunter, 2021). Este enfoque implica una perspectiva sistémica que fomenta el trabajo colaborativo y en red, evidenciando un compromiso hacia el progreso colectivo y una creciente disposición para involucrarse en espacios de reflexión sobre las prácticas más efectivas, como lo demuestran investigaciones actuales y de las últimas dos décadas (Ahumada-Figueroa et al., Ainscow et al., 2012; 2016; Boylan, 2016; Chapman y Muijs, 2014; Hopkins y Higham, 2007; Oude Groote Beverborg, 2024; Pino-Yancovic y Ahumada, 2020).

En este marco, adquiere relevancia una forma de liderazgo en el que una persona directora de una escuela esté dispuesto a asumir roles sistémicos más amplios, que lo relacionen con el éxito y el rendimiento de los estudiantes tanto de su escuela como con los de otras (Boylan, 2016; Hopkins y Higham, 2007; Hopkins, 2017; Lin et al., 2023). Teniendo presente lo anterior, las redes

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de aprendizaje entre distintos establecimientos se convierten en una importante pieza para expandir las opciones disponibles a nivel local y para impulsar la circulación de ideas y buenas prácticas en todo el sistema escolar. Esto requiere establecer una estrategia de desarrollo de capacidades de liderazgo, complementada con políticas que incentiven la colaboración tanto interna como entre los distintos establecimientos educativos y sus profesionales (Lee et al., 2023; Mydin et al., 2024). El líder sistémico desempeña un papel fundamental en la promoción de la colaboración y la cohesión dentro del sistema educativo, garantizando que las prácticas de liderazgo se orienten de manera efectiva hacia la consecución de una mayor equidad en la educación. Para alcanzar este objetivo, es importante que el líder implemente diversas prácticas de liderazgo tanto en los establecimientos educativos como en sus interacciones con la comunidad (Ahumada-Figueroa et al., 2016). En este contexto, es fundamental comprender cómo se implementan estas prácticas de liderazgo sistémico en los centros educativos en los servicios locales actualmente operativos en Chile. A partir de lo anterior, la pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las prácticas de liderazgo sistémico en los centros educativos de un SLEP?

Metodología

Este estudio es una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, de carácter exploratorio. Su objetivo central es analizar el desarrollo de las prácticas de liderazgo sistémico en los centros educativos pertenecientes al servicio local de educación.

Participantes

La muestra incluye un total de 26 centros educativos, tanto de educación primaria como secundaria, pertenecientes a un Servicio Local de Educación Pública de la Región Metropolitana de Santiago, lo que representa el 76% del total de colegios del Servicio.

Para la recogida de información se empleó un muestreo no probabilístico intencional, alcanzando una muestra de 192 docentes directivos y de aula. La edad promedio de quienes contestaron la encuesta fue de 43 años. En cuanto a la distribución por sexo, se observa que el 73% corresponde a mujeres (139 personas) y el 27% a hombres (52 personas).

Instrumento

La instrumentación se desarrolló por medio de la configuración, validación y aplicación del cuestionario de "liderazgo sistémico", compuesto de nueve variables y 45 ítems, los que se pilotearon con un N=413 donde se calcularon las pruebas de confiabilidad $\alpha=.978$; adecuación muestral KMO=.969 considerados como correctos por la teoría psicométrica (Kerlinger y Lee, 2002; Cohen et al., 2001). Además, se computaron las pruebas de ajuste del modelo, obteniendo un ajuste exacto $\chi^2=3123$ ($p<.001$); ajuste del modelo CFI=.862 y TLI=.846; error estándar del modelo SRMR=.0553 y RMSEA=.0780 resultados que muestran un correcto ajuste del modelo al cumplir con la cercanía a .9 del ajuste y al tener valores cercanos a .05 en el estadístico de error del modelo (Hu y Bentler, 1999; Núñez Alonso et al., 2005).

Procedimiento

El cuestionario ha sido aplicado durante los meses de mayo-julio de 2024. Para el análisis de los datos del estudio, se empleó un enfoque cuantitativo con la implementación de diversas pruebas estadísticas. En primer lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax para identificar las dimensiones subyacentes del cuestionario, el cual constaba de 45 ítems distribuidos en 9 dimensiones. Este procedimiento permitió verificar la consistencia interna del instrumento mediante la prueba de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

confiabilidad de Cronbach ($\alpha = .978$), complementado con la prueba de adecuación muestral KMO = .969, lo cual indicó una estructura factorial sólida y apropiada para los fines del estudio. Posteriormente se realizaron cálculos de estadísticos descriptivos, así mismo para analizar las diferencias entre grupos, se aplicó un análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis ($\chi^2(27) = 44.9$, $p = .017$, $\epsilon^2 = .235$), con el objetivo de evaluar la significancia de las diferencias en las prácticas de liderazgo sistémico entre los centros educativos estudiados. Este análisis fue complementado con la prueba post-hoc Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, para identificar si existían diferencias significativas entre pares de centros educativos. Para realizar los análisis se utilizó el software Jamovi.

Resultados

Considerando la escala utilizada para la observación del desarrollo de las prácticas de liderazgo sistémico, se evidenció que los puntajes en general se encuentran sobre los 2,5 puntos, puntaje medio en la escala que posee un puntaje mínimo de 1 y máximo de 5. De esta manera, los casos con un puntaje entre 3.0 y 3.9 son 16, los que representan un 61.5% de la muestra. Y los casos con un puntaje entre 4.0 y 5.0 son 10, que representan un 38.4% de la muestra. Así se puede observar y asegurar, según los cálculos de medias aritméticas, que la mayoría de los establecimientos se encuentran en un estado medio alto de desarrollo de prácticas de liderazgo sistémico, considerando que todos los establecimientos del SLEP en estudio alcanzan puntajes sobre los 3.0 puntos. La dispersión de los datos muestra que en cada uno de los casos existe una alta agrupación de datos, aun considerando que la muestra desagregada por casos es baja, pero a nivel general considerando $N=192$, muestra que $x=3.90$; $DE=.560$ siendo esto un desarrollo medio alto y una baja dispersión de los datos.

Considerando la escala utilizada para la observación del desarrollo de las prácticas de liderazgo sistémico, se evidenció que los puntajes en general se encuentran sobre los 2,5 puntos, puntaje medio en la escala que posee un puntaje mínimo de 1 y máximo de 5. De esta manera, los casos con un puntaje entre 3.0 y 3.9 son 16, los que representan un 61.5% de la muestra. Y los casos con un puntaje entre 4.0 y 5.0 son 10, que representan un 38.4% de la muestra. Así se puede observar y asegurar, según los cálculos de medias aritméticas, que la mayoría de los establecimientos se encuentran en un estado medio alto de desarrollo de prácticas de liderazgo sistémico, considerando que todos los establecimientos del SLEP en estudio alcanzan puntajes sobre los 3.0 puntos. La dispersión de los datos muestra que en cada uno de los casos existe una alta agrupación de datos, aun considerando que la muestra desagregada por casos es baja, pero a nivel general considerando $N=192$, muestra que $x=3.90$; $DE=.560$ siendo esto un desarrollo medio alto y una baja dispersión de los datos.

Observados los estadísticos descriptivos, se realizó una comparación de medias por medio del cálculo de Anova de un factor no paramétrica para más de dos grupos, donde la prueba de Kruskal-Wallis dio como resultado ($\chi^2(27) = 44.9$, $p = .017$, $\epsilon^2 = .235$) resultados que muestran la existencia de diferencias significativas en los resultados obtenidos en los centros educativos, lo que se profundizó en los resultados dos a dos de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, donde no se observó diferencias entre centros emparejados, lo que nos lleva a asumir que aun siendo resultados similares, al comparar un número mayor de casos las diferencias si logran mayores distancias entre sí (Field, 2013).

Discusión y conclusiones

Este análisis constituye un primer acercamiento para evaluar el desarrollo de las prácticas de liderazgo sistémico en los centros educativos de un SLEP, examinando las interrelaciones entre



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

los distintos niveles de liderazgo y su consolidación en la educación pública (Hopkins y Higham, 2007).

El análisis estadístico mediante la prueba de Kruskal-Wallis y el post hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner revela diferencias significativas entre los centros educativos. Sin embargo, las comparaciones por pares no muestran contrastes evidentes, lo que sugiere que las diferencias globales son más sutiles cuando se analizan desagregadamente. Esto plantea reflexiones sobre la implementación del liderazgo sistémico y su heterogeneidad en el contexto educativo (Ahumada-Figueroa et al., 2016; Hopkins, 2017).

Se concluye que, aunque existen diferencias en la implementación del liderazgo sistémico, estas no son uniformes. Cada centro adapta las directrices del SLEP según sus características y necesidades, lo que permite una mayor contextualización, pero afecta la coherencia del modelo (Boylan, 2016; Lin et al., 2023). La falta de diferencias significativas en las comparaciones por pares podría indicar prácticas similares, pero sin una integración total en un marco sistémico, reflejando desigualdades en el apoyo recibido desde el nivel intermedio.

Estos hallazgos subrayan la importancia de entender el liderazgo sistémico como un proceso dinámico, dependiente de las capacidades de cada centro educativo. Asimismo, destacan la necesidad de un apoyo más diferenciado para las escuelas con mayores desafíos, fomentando la colaboración y el aprendizaje mutuo entre centros más avanzados y aquellos en etapas iniciales (Mydin et al., 2024; Plank et al., 2024). El SLEP juega un rol clave como facilitador de este intercambio, promoviendo una cultura de aprendizaje colaborativo que fortalezca la coherencia y equidad en la implementación del liderazgo sistémico (Hopkins y Higham, 2007; Hopkins, 2017).

En síntesis, los resultados reflejan una implementación heterogénea del liderazgo sistémico, influida por los contextos locales y el apoyo recibido. Abordar estas diferencias mediante la colaboración intercentros y el fortalecimiento del acompañamiento por parte del SLEP puede contribuir a una adopción más equitativa y efectiva de estas prácticas en todo el sistema educativo.

Referencias

- Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). Marco para el liderazgo sistémico y el aprendizaje en red: Los desafíos de la colaboración en contextos de competencia. Informe Técnico No. 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership and Management*, 32(3), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Armstrong, P. W., Brown, C. y Chapman, C. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Azorín, C. y Hernández, E. (2023). Leading professional networks in education: developing connected autonomy across the territory? *School Leadership & Management*, 44(3), 251–270. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2284354>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. Graò.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57–72. <https://doi.org/10.1177/1741143213501314>
- Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G. y Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213–264. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0447>
- Carroll, K., Patrick, S. K. y Goldring, E. (2021). School Factors That Promote Teacher Collaboration: Results from the Tennessee Instructional Partnership Initiative. *American Journal of Education*, 127(4), 501–530.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Coenen, L., Schelfhout, W. y Hondeghem, A. (2021). Networked professional learning communities as means to Flemish secondary school leaders' professional learning and well-being. *Education Sciences*, 11(9), 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>
- Cohen, R., Swerdlik, M. y Velázquez Arellano, J. A. (2001). Pruebas y evaluaciones psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición. McGraw-hill.
- Cravens, X. C. y Hunter, S. B. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 564–606. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE.
- Hargreaves, A. (2024). *Leadership from the middle. The beating heart of educational transformation*. Routledge.
- Harris, A., Azorín, C. y Jones, M. (2021). Network leadership: A new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*, 26(5), 919–935. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320>
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas* (pp. 17–70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166. <https://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jones, M., Azorín, C., Chapman, C. y Harris, A. (2023). Leading professional networks: Different perspectives. *School Leadership & Management*, 43(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2175564>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Leithwood, K. (2018). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership and Management*, 39(2), 175–197. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Leithwood, K. y Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- Lee, D. H. L. y Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 324–344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Lin, P., Courtney, S. J., Heffernan, A. y Armstrong, P. (2023). System leadership in China? Conceptualising "Education Collectives" as formal school partnerships through the dragon boat metaphor. *International Journal of Educational Research*, 122, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102268>
- MINEDUC (2023). *Apuntes 36: Análisis de la base de datos oficial del Directorio de establecimientos 2023*. Centros de Estudios MINEDUC.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Mydin, A, Xia, Y. y Long, Y. (2024). Professional learning communities and their impact on teacher performance: Empirical evidence from public primary schools in Guiyang. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104715>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344–349
- Oude Groote Beverborg, A. (2024). Professional learning activity in and of teacher teams: Multilevel assessment of how transformational leadership, goal interdependence, and collective efficacy affect information sharing. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(6), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00163-3>
- Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>
- Plank, K., Sanzo, K. L. y Parede Scribner, J. (2024). Differences in leading and learning professional learning communities, *Journal of Workplace Learning*, 36(5), 335–347. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2024-0022>



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Um olhar sobre escolas de regiões de fronteira em Portugal através do Programa TEIP: desafios, oportunidades e tensões

Sampaio, Marta*

*Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Portugal)

msampaio@fpce.up.pt

Palabras clave

Justiça Social; Inclusão; Escolas Resilientes; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Texto de la comunicación

A promoção do sucesso escolar e a melhoria da qualidade educacional têm sido objetivos centrais das políticas educativas em Portugal, sustentados por princípios de justiça social e igualdade de oportunidades. Este estudo analisa o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), implementado em 1996 (Lei 147-B/ME/96) inspirado em medidas semelhantes adotadas em França, Inglaterra e Estados Unidos. Atribuindo uma maior autonomia às escolas e implementando medidas de discriminação positiva — tais como financiamento adicional, reforço dos recursos humanos e diversificação da oferta educativa —, o programa pretende capacitar as escolas para desenvolver planos de melhoria adaptados aos seus contextos locais, tendo como objetivo principal o incremento do sucesso educativo e, ao mesmo tempo, impulsionar processos de inovação educativa e fomentar práticas institucionais que promovam a equidade e a coesão social (Young, 1990; Connell, 1999; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Com enfoque na autonomia e na territorialização das políticas educativas, o programa incentiva as escolas a identificar problemas locais e a desenvolver soluções adaptadas, promovendo, assim, uma gestão mais flexível e contextualizada.

No âmbito do programa TEIP, as escolas beneficiam de recursos como professores e mediadores, além de estabelecerem redes de aprendizagem e parcerias com instituições do ensino superior. Adicionalmente, equipas regionais do Ministério da Educação prestam apoio às escolas participantes, facilitando a monitorização e avaliação dos seus objetivos educativos, metodologias e estratégias de melhoria. Apesar destes esforços, desafios significativos persistem, mesmo tendo o sistema educativo português registado melhorias consideráveis nos últimos 25 anos, sendo que estudos de caso diversos destacam os diferentes benefícios do programa TEIP (Abrantes *et al.*, 2013; Sampaio & Leite, 2015; Costa & Almeida, 2022). Embora tenham sido alcançados avanços legislativos, a implementação desigual das medidas compensatórias dentro de um quadro de responsabilização hierárquico continua a colocar em risco a redução das desigualdades, especialmente em regiões já afetadas por elevados índices de insucesso escolar e exclusão social (Linda-Hammond, 2007; Silva, 2014). Algumas destas escolas TEIP estão localizadas em regiões fronteiriças de Portugal, que já enfrentam desigualdades estruturais e acesso desigual a serviços locais, educação e oportunidades de emprego. Estas regiões apresentam elevados índices de insucesso escolar e taxas de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

analfabetismo mais altas quando comparadas com os territórios do litoral do país. Para mitigar estas desigualdades e a despovoamento, foi inclusivamente criado o Programa Nacional para a Coesão Territorial (2018), que visa garantir um acesso equitativo a serviços e oportunidades, justificando-se como uma questão essencial de justiça social.

Atualmente, 146 escolas integram este programa, sendo oito situadas em regiões de fronteira com Espanha, territórios igualmente marcados por desigualdades no acesso a serviços públicos, oportunidades educativas e de emprego, bem como elevados índices de insucesso escolar e taxas de analfabetismo (Stoer & Araújo, 2000; Silva, 2013, 2014). Esta dimensão territorial revela-se particularmente crítica, uma vez que as disparidades regionais — sobretudo no interior e nas regiões de fronteira Portugal — impactam significativamente o acesso à educação, às oportunidades de emprego e aos serviços públicos. As desigualdades entre regiões enfatizam a importância de abordar a justiça social e educativa, uma vez que as estruturas sociais e territoriais continuam a influenciar as perspetivas de vida (Farrugia, 2013; Furlong et al., 2019). O cenário socioeconómico das regiões de fronteira portuguesas revela desigualdades significativas de oportunidades para os jovens, justificando a necessidade de investigação em termos de justiça social e educacional (Silva, 2014). Fraser (2001, 2008) argumenta que a justiça social resulta de uma dinâmica dualista entre reconhecimento e redistribuição, que idealmente deveria estar equilibrada. Enquanto a redistribuição procura uma distribuição mais equitativa dos recursos materiais, o reconhecimento exige que valores culturais institucionalizados garantam o respeito igual para todos os atores, assegurando oportunidades de reconhecimento social (Fraser, 2008). No contexto das regiões de fronteira portuguesas, esta dinâmica está comprometida, uma vez que a luta pelo reconhecimento ocorre num ambiente caracterizado por inúmeras desigualdades materiais e simbólicas, reforçando a necessidade de redistribuição.

Com efeito, as transições juvenis têm-se tornado cada vez mais prolongadas, heterogéneas e complexas ao longo do tempo (Furlong et al., 2019; Sanderson, 2020), onde os jovens enfrentam novas oportunidades e riscos, influenciados pelas estruturas sociais que continuam a moldar as suas experiências de vida (Furlong et al., 2019). Existe evidência crescente de que os jovens destas regiões valorizam o papel da escola nos seus percursos (Silva, 2014). Alguns autores defendem que a resiliência das escolas pode ter um impacto positivo na qualidade do percurso educativo dos alunos (Ungar, 2012; Whitney, Maras & Schisler, 2012), apesar das desigualdades. Trabalhos anteriores (Sampaio & Leite, 2015; Sampaio, 2018) demonstraram também que a justiça social dentro do programa TEIP está intimamente ligada aos processos de autoavaliação das escolas. Dado este contexto, é pertinente questionar: poderá a autoavaliação escolar promover a justiça social nestas escolas TEIP e, simultaneamente, reforçar a sua resiliência? Esta é a questão orientadora deste estudo. Para responder a esta questão, este estudo propõe-se (1) identificar especificidades das escolas TEIP em regiões fronteiriças e (2) mapear abordagens e práticas locais que fomentem a resiliência e a autoavaliação com enfoque na justiça social.

Utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa — incluindo entrevistas e questionários (Braun & Clarke, 2013) —, este estudo examina criticamente até que ponto o programa TEIP promove a melhoria educacional e a justiça social em escolas situadas em regiões de fronteira de Portugal. O estudo baseia-se em 38 entrevistas semi-estruturadas realizadas com líderes escolares das escolas situadas em regiões fronteiriças, das quais oito integram o programa TEIP. As entrevistas foram conduzidas segundo a metodologia de Hopf (2004) e analisadas através de análise de conteúdo (Bardin, 2011), utilizando o software NVivo. Paralelamente, foi também administrado um questionário a jovens do 9º ao 12º ano de escolaridade nestas 38 escolas



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

(n=3968). Este questionário foi aprovado pelo MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral da Educação do Ministério da Educação português (0566300001).

Os resultados preliminares sugerem que as escolas em regiões fronteiriças desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e participação dos jovens, bem como na dinamização das suas comunidades (Yndigegn, 2003; Amiguiño, 2008). As escolas TEIP parecem demonstrar uma experiência adicional na implementação de práticas que promovem a justiça social, nomeadamente através do acompanhamento educativo e da contextualização curricular. Os dados recolhidos revelam que as práticas locais associadas à resiliência escolar estão fortemente ligadas aos processos de autoavaliação, permitindo que as escolas reajam de forma flexível e informada aos desafios. Os resultados indicam também que, embora a autonomia local tenha facilitado a implementação de práticas inovadoras, a estrutura de responsabilização do programa TEIP nem sempre capitaliza as especificidades locais. Este fator pode limitar a capacidade do programa para abordar a justiça de forma multidimensional, englobando redistribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2008). Tal facto sublinha a importância da construção de quadros de responsabilização partilhados – *shared accountability* –, capazes de promover um ambiente educativo mais democrático (Smith & Benavot, 2019) e de reduzir as disparidades sistémicas. Com base nestas conclusões, espera-se contribuir para uma reflexão aprofundada sobre o papel da autoavaliação escolar na promoção da justiça social e resiliência em contextos educativos desfavorecidos.

Referencias

- Amiguiño, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural* [School and the future of the rural world]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fraser, N. 2001. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In J. Souza (Ed.), *Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (pp. 245-282). UnB.
- Fraser, N. 2008. *Escalas de justicia*. Herder.
- Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hadfield, S. Hall, S., Lowden, K., & Plugor, R. 2019. *Young people in the labour market: Past, present, future*. Routledge.
- Hopf, C. 2004. Qualitative Interviews: An overview. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (203-208). London: Sage Publications. •Law 147-B/ME/96 •National Program for Territorial Cohesion. 2018.
- Sampaio, M. & Leite, C. 2015. A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal [The Territorialization of Educational Policies and Curricular Justice: the case of TEIP programme in Portugal]. *Currículo sem Fronteiras*, 15, 3, 715-740.
- Sampaio, M. 2018. *Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* [School External Evaluation and TEIP programme: questioning for social justice] Porto: FPCEUP.
- Sampaio, M., Faria, S., & Silva, S. M. da. 2023. Aspirations and transitions to higher education: Portraits of young people living in Portuguese border regions. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 223-242. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.520181>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Sanderson, E. 2020. Youth transitions to employment: Longitudinal evidence from marginalised young people in England. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1310-1329. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671581>
- Silva, Sofia M. 2014. *Growing up in a Portuguese Borderland*. In Children and Borders Spyros Spyrou & Miranda Christou, 62-77. London: Palgrave Macmillan.
- Ungar, M. 2012. Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In M. Ungar (Ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* (13-31). New York: Springer
- Whitney, S., Maras, A., & Schisler, L. 2012. Resilient schools: connections between districts and schools. *Middle Grades Research Journal*, 7(3), 35-50.
- Yndigegn, C. (2003). Life planning in the periphery: Life chances and life perspectives for young people in the Danish-German border region. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 11(3), 235-251. <https://doi.org/10.1177/11033088030113003>
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J.P. (2023). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481-501. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Carrasco-Aguilar, C., de la Vega, L.F., & Peña, M. (2024). ¿Nuevas responsabilidades para una Nueva Educación Pública? Análisis de la reforma al accountability chileno. *RISE*, 13(3), 176-195. <https://doi.org/10.17583/rise.15241>
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x>
- De la Vega, L., & Picazo, M. (2016). La accountability de la calidad y equidad de una política educativa: el caso de la subvención escolar preferencial para la infancia vulnerable en Chile. *Revista del CLAD*, 65, 193-224.
- Hargreaves, A. (2020). Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario. *Journal of Educational Change*, 21(3), 393-420. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09380-5>
- Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2019). Educational Accountability or Social Accountability in Education? Similarities, Tensions, and Differences. *Accountability Working Paper*, 5. Accountability Research Center.
- Rahman, N. (2018). Social Accountability for Inclusive Governance: The South Asian Experience. In: Ahmed, N. (eds) *Inclusive Governance in South Asia*. Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60904-1_10
- Singh, R., & Vutukuru, V. (2010). Enhancing Accountability in Public Service Delivery through Social Audits: A Case Study of Andhra Pradesh, India.

Agradecimientos

Este estudio é financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito da 2ª edição do Concurso de Estímulo do Emprego Científico Individual (10.54499/2020.04271.CEECIND/CP1618/CT0003).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación

Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Partiu Marte: uma aventura STEM para o Ensino Médio

Gone Mars: Una aventura STEM para la escuela secundaria

Off to Mars: A STEM Adventure for High School

Schorr, Maria Claudete;

Bublitz, Grasiela Kieling;

Liedemer, Bárbara Bueno

Universidade do Vale do Taquari - Univates
(Brasil)

mclaudetesw@univates.br

Palavras-chave

STEM; Ensino Médio; Planeta Marte

Introdução e contexto

Este trabalho apresenta um relato de experiências extensionistas envolvendo três estudantes e dois professores do Ensino Superior de uma instituição comunitária, além de 25 estudantes e duas professoras do segundo ano do Ensino Médio (EM) de uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Os estudantes do EM foram beneficiados com aulas de programação, abordando conteúdos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). O tema central do projeto foi a sobrevivência no planeta Marte, escolhido em colaboração com outras instituições de ensino superior que implementaram a mesma iniciativa em escolas públicas de seus respectivos estados.

A ideia central consistiu em trabalhar atividades por meio da metodologia STEM (Sciences, Technology, Engineering and Mathematics), além de estimular o interesse dos estudantes por carreiras nesta área. Esta metodologia possibilita conexões entre os estudantes e o mundo do trabalho, por meio de técnicas inovadoras (Johnson, 2013; Lins et al., 2019). Ela vem sendo utilizada para resolver problemas do mundo real, desafiando os estudantes a aplicar e desenvolver conceitos de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática para criar suas soluções (Chonkaew et al., 2019). A lógica de programação é um dos recursos utilizados para desenvolver soluções de problemas com base nesses conceitos (STHEM Brasil, n.d.).

Nesta perspectiva, foi utilizada a linguagem de programação Scratch, pois ela permite aos alunos resolver problemas criando soluções criativas, lúdicas e interativas. “Scratch é uma linguagem de programação criada em 2007 pelo Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Desde 2019 o Scratch está disponível on-line e como uma aplicação para Windows, MacOS, e Linux” (MIT, n.d.).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Ao utilizar a metodologia STEM e a linguagem de programação Scratch, foram desenvolvidas atividades para compreender melhor a vida no planeta Marte. "Trata-se de um planeta terroso com uma fina atmosfera composta predominantemente por dióxido de carbono. Dispõe de duas luas: Phobos e Deimos" (Brasil Escola, n.d).

Desenvolvimento da Experiência

A concretização do projeto ocorreu em várias etapas, começando pelo contato inicial da Instituição de Ensino Superior com a escola de EM, a assinatura do termo de parceria e o planejamento das ações, organizadas em oficinas elaboradas por professores e bolsistas de iniciação científica da Instituição de Ensino Superior. As atividades práticas do projeto foram divididas em 5 momentos: 4 oficinas e a apresentação dos trabalhos na Feira Estadual de Ciências. Durante o desenvolvimento das oficinas os alunos participaram de uma série de atividades práticas e interativas com o objetivo de aprender programação de forma criativa, utilizando os conceitos STEM e fundamentos de programação por meio do software Scratch. Cada oficina foi cuidadosamente planejada, integrando criatividade e desafios temáticos relacionados ao planeta Marte, tema deste projeto.

Oficina 1: Na primeira oficina, os alunos foram familiarizados com o tema assistindo a um vídeo sobre Marte. Após, foi realizada uma discussão sobre o assunto e, em seguida, apresentada a ferramenta de programação Scratch. Os estudantes, sob orientação, aprenderam a explorar as principais funções do software, como as caixas de instruções de Movimento, Controle, Aparência, Som, Sensores, Operadores e Eventos. Após uma introdução teórica, foi realizada uma exploração prática, em que os participantes puderam selecionar e programar sprites (personagens) e cenários, criando interações e animações. A atividade principal desta oficina consistiu na criação de uma simulação de voo de um foguete até Marte (problema proposto). Os alunos programaram a movimentação do foguete, ajustaram sua aparência e criaram controles interativos para a animação, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1

Criando soluções utilizando o software Scratch



Nota. Dos autores (2025)

Durante a criação, aplicaram conceitos STEM e de programação, o que permitiu desenvolver uma experiência prática e envolvente. Essa oficina foi marcada pelo entusiasmo dos participantes, que demonstraram grande interesse e curiosidade pela programação.

Oficina 2: Na segunda oficina, o foco foi aprofundar o aprendizado com a introdução ao conceito de variáveis, um elemento fundamental na programação. Os alunos aprenderam o que são

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

variáveis, como criá-las e manipulá-las no Scratch, utilizando instruções para incrementar e decrementar valores. A atividade prática do dia consistiu em adicionar uma variável de "pontos" à simulação de voo desenvolvida na oficina anterior. Além disso, os alunos foram incentivados a utilizar a criatividade para finalizar a simulação, integrando variáveis de formas diferentes e conectando-as com outros conceitos já aprendidos, como a movimentação e aparência dos sprites (personagens/atores). A oficina foi produtiva, com os alunos demonstrando maior domínio do Scratch e maior autonomia na criação de seus projetos. Lembrando que para a organização do projeto, os estudantes tiveram que fazer uso de conceitos de ciências, engenharia e matemática, calculando e projetando o software antes mesmo de criar com a programação no Scratch.

Oficina 3: Na terceira oficina, os alunos avançaram para o desenvolvimento de um jogo com o tema "Caça Objetos em Marte". Inicialmente, foi apresentado um exemplo de jogo de caça-objetos, com explicação detalhada do código utilizado. Eles aprenderam sobre a lógica por trás do jogo, incluindo a definição de objetivos, movimentação dos sprites, interação entre personagens e objetos, e o uso de variáveis para contabilizar pontuações. Após a explicação, os alunos tiveram um momento de planejamento do jogo, projetando, rascunhando e calculando cada etapa. Depois com a utilização do Scratch criaram suas próprias versões do jogo, personalizando o cenário, os objetos a serem encontrados e as mecânicas de pontuação. Durante a atividade, eles aplicaram conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores, como movimentação e controle dos sprites, além de utilizarem conceitos STEM para adaptar o tema ao seu estilo. Muitos participantes conseguiram finalizar seus jogos com sucesso, criando versões únicas e interativas. A oficina destacou-se pelo engajamento dos alunos e pela oportunidade de consolidar os aprendizados de forma prática.

Oficina 4: Na quarta e última oficina, a atividade principal foi o desenvolvimento de um jogo inspirado no clássico "Flappy Bird", adaptado ao tema "Partiu Marte". A oficina começou com a apresentação a partir de um exemplo prático, em que o código do jogo foi demonstrado e explicado em detalhes. Os alunos aprenderam a programar a movimentação do personagem principal, a criação de obstáculos, as mecânicas de pontuação e as condições de vitória ou derrota. Após a explicação, os participantes foram desafiados a criar suas próprias versões do jogo. Eles tiveram liberdade para personalizar o personagem principal, os obstáculos e o cenário marciano, explorando diferentes abordagens criativas. Durante o desenvolvimento, receberam suporte técnico e incentivo para superar dificuldades e implementar suas ideias. O resultado foi uma oficina dinâmica e produtiva, com os alunos apresentando adaptações únicas e demonstrando domínio das técnicas de programação. Muitos concluíram seus projetos com sucesso e estavam empolgados com o aprendizado adquirido. Como quinto momento da etapa prática e culminância do projeto foi realizada a apresentação dos trabalhos na Feira de Ciências da instituição promotora do projeto, com o intuito de divulgar as ações entre estudantes e professores de outras escolas da região. Às Figuras 3 e 4 mostram momentos da feira. Os estudantes do EM aparecem nas Figuras 3 e 4 de camiseta vermelha. Por meio de uma escala de apresentações todos os alunos tiveram oportunidade em mostrar o seu projeto.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Figura 2

Feira de Ciências - Univates



Nota. Dos autores (2025)

Figura 3

Apresentação dos trabalhos na Feira de Ciências - Univates



Nota. Dos autores (2025)

Conclusões

Envolver alunos e professores em dinâmicas diferenciadas e desafiadoras, como as que foram propostas, promove o engajamento e a curiosidade. Durante a realização do projeto, os alunos foram questionados por meio de um questionário do Google Forms sobre o que pensavam em relação às atividades propostas. As respostas demonstraram o interesse e a satisfação por terem a oportunidade de vivenciar momentos tão significativos. Seguem alguns depoimentos:

“Achei o projeto Partiu Marte uma experiência muito interessante e enriquecedora. Consegui aprender várias coisas novas que eu não sabia antes, e acredito que isso pode me ajudar no futuro, especialmente se eu decidir seguir uma carreira ou fazer um curso na área de programação ou desenvolvimento de jogos. Também acho que seria muito bom continuar esse



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

projeto com novas turmas, pois ele pode despertar o interesse de outras pessoas por essas áreas e ainda ajudar a desenvolver habilidades importantes, como comunicação e empatia".

"Foi bastante empolgante fazer parte deste projeto pois aprendi a fazer coisas que jamais pensei que faria. Acho de extrema importância que o projeto continue para que outros tenham a mesma oportunidade que nós tivemos, o projeto com certeza de alguma forma vai ajudar no futuro de alguns de nós, alunos. Achei esse projeto bem diferente e inovador ensinando e incentivando os alunos de redes de ensino público a entenderem mais sobre a tecnologia e projeção por trás de jogos. Foram dias de muitas novidades e com certeza não esqueceremos do que aprendemos pois foi algo totalmente diferente do que costumamos estudar, foi algo divertido e exploratório."

A partir dos depoimentos, percebeu-se o quanto atividades diferenciadas podem ser significativas, principalmente pelo fato de motivá-los a olharem para áreas e carreiras que nem conhecem muito bem. A metodologia STEM, nesse sentido, contribuiu muito para impulsionar a curiosidade e o conhecimento acerca da tecnologia e da inovação, elementos de grande importância tanto na escola quanto para a vida profissional dos estudantes.

Os professores que acompanharam o projeto, bem como a equipe diretiva da escola, também foram questionados sobre os impactos das oficinas no desempenho dos alunos que vivenciaram as experiências práticas do projeto. Seguem os depoimentos da professora de Matemática que acompanhou os alunos e da equipe diretiva da escola: "O projeto Partiu Marte proporcionou uma experiência única e transformadora tanto para os alunos quanto para a escola como um todo. Através de atividades inovadoras e desafiadoras, o projeto estimulou o desenvolvimento de diversas habilidades e competências nos estudantes, além de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade.

Ao verem seus projetos sendo reconhecidos e valorizados, nossos alunos sentiram-se mais confiantes em suas capacidades. As atividades contribuíram para a criação de um ambiente escolar mais dinâmico, criativo e colaborativo. Cabe destacar que o projeto proporcionou uma excelente oportunidade para divulgar a Escola e seus projetos inovadores. Como professora responsável pela turma 111, tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos durante todo o projeto. Foi uma experiência extremamente gratificante, pois pude perceber o quanto os alunos cresceram e evoluíram ao longo do processo." "As atividades propostas foram inspiradoras e desafiadoras, com um toque de diversão com a criação de modelos de foguetes, pesquisa e simulações de missões espaciais. O impacto desse projeto superou as expectativas, e os alunos tiveram um envolvimento significativo nos eventos nos quais puderam mostrar empenho e alegria em participar de um projeto de tamanha magnitude."

Professores e equipe diretiva ratificam a importância de iniciativas diferenciadas na área das tecnologias para promover o engajamento dos alunos, principalmente quando eles se tornam os agentes principais no processo de aprendizagem. Esse protagonismo estudantil ficou visível diante da postura dos alunos no momento da apresentação dos seus trabalhos na Feira Estadual de Ciências promovida pela instituição de ensino superior, pois demonstraram propriedade e domínio ao falar sobre as experiências vivenciadas e as descobertas e produções desenvolvidas durante o projeto.

Referencias

- Brasil Escola. (n.d.). Marte. Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/marte.htm>
- Chonkaew, P., Sukhummek, B., & Faikhanta, C. (2019). STEM activities in determining stoichiometric mole ratios for secondary-school chemistry teaching. *Journal of Chemical Education*, 96(8), 1182–1186.
- Johnson, C. C. (2013). Conceptualizing integrated STEM education. *School Science and Mathematics*, 113(7), 367–368.
- Lins, F. A. V., Silva, M. F., & Oliveira, E. G. (2019). O uso da metodologia STEM (science, technology, engineering and mathematics) no ensino de química: Uma proposta a ser aplicada. *Anais do VI Congresso Nacional de Educação-CONEDU*, Fortaleza
- MIT Media Lab. (n.d.). Scratch. Recuperado em 17 de março de 2025, de <https://scratch.mit.edu/>
- STHEM Brasil. (n.d.). Consórcio de Inovação Acadêmica. Recuperado em 19 de março de 2025, de <https://www.sthembrasil.com>



The rabbit hole goes deeper: challenges faced by school principals in vulnerable contexts

Simielli, Lara*

Story, Joana*

Andretta, Danilo*

*FGV EAESP (Brazil)

lara.simielli@gmail.com

Keywords

Leadership; Leadership Responsibility; Problems; Developing Nations

Introduction

There are many challenges faced by school leaders. International studies reveal common concerns, such as feeling of being a traumatic experience, loneliness, difficulties in time management, leading resistant teams, among others (García-Garduño et al., 2011a; Hobson et al., 2003; Spillane & Lee, 2014; Weinstein et al., 2016). More recently, studies in non-Anglo-Saxon countries have pointed to new issues, such as conflict between students and teachers, staff shortages, and lack of resources (García-Garduño et al., 2011b).

In a comprehensive review of school leadership challenges, Tintoré et al. (2022) identified the main concerns pointed out by school leaders based on 153 studies conducted worldwide from 2003 to 2019. Eight major categories of problems were identified, divided into two broad groups: i) problems with leadership and management practices arising from the complex nature of the job, including the management challenge (managing ordinary and new demands of the job, dealing with the legacy of the previous principal, among others), the complexity challenge (the increasing number and difficulty of responsibilities, increased paperwork and administrative tasks, managing isolation and scarce professional identity) and the learning challenge (lack of preparation and inappropriate career development, scarce professional feedback and support to improve, the need to improve leadership skills, and lack of time for the principals' own professional growth); and ii) problems arising from relationships with other stakeholders, such as with educational authorities (EA), the educational policy, teaching and non-teaching staff, students, families, and the society (Tintoré et al., 2022, p. 7-8). The most significant problem was the increasing volume and complexity of tasks (present in 56 studies), followed by challenges related to an inadequate management/leadership model, the need to handle multiple demands from educational authorities, and difficulties in managing daily work demands. This indicates that, internationally, the most significant challenges arise from the complex nature of the job, rather than from relationships with other stakeholders. This review highlights the persistent and increasing complexity of the role of school leaders.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

In Brazil, preliminary research identified additional challenges related to bureaucratic issues and challenges in understanding legislation (Silva, 2015; Silva, 2018). The Brazilian context appear to demonstrate that it has its peculiarities that are different than those of Anglo-Saxon countries. It is in this context that we aim to explore the main obstacles faced by school principals. We aim to contribute to the understanding of leadership challenges in developing countries and vulnerable contexts.

Methods

This research adopted a qualitative-quantitative approach using a structured questionnaire directed at school principals from the city of São Paulo. We collected demographic, qualitative, and quantitative data about the challenges faced by school principals.

The qualitative question asked directly for participants to recall the main challenges associated with their role: *“What are the main challenges faced by you as a school principal?”*

For the quantitative research, we developed a set of statements based on Tintoré et al. (2022)’s review. In total, 62 questions explored different problems across the eight dimensions. Participants were then asked to respond using a 5-point Likert scale for agreement (strongly disagree, partially disagree, neither agree nor disagree, partially agree and strongly agree) or frequency (never, rarely/1 to 2 times per month, occasionally/once a week, frequently/2 to 3 times per week, always/almost every day).

The questionnaire was structured on Qualtrics platform and distributed to all 599 principals responsible for primary education schools (1st to 9th grade). Contact was made via emails sent to principals’ email addresses and schools’ email addresses. The emails were provided by the Municipal Department of Education, which also involved the 13 regional departments in the research. The questionnaire was available from November 18 to December 6, 2024, and received a total of 297 responses.

Results

Participants were mostly women (70.37%), aged between 36 and 55 years (75.76%), white (59.93%), and holding a postgraduate degree (67.34%). These principals had between 10 to 20 years of teaching experience before taking on a school leadership role (58.25%). Most of them have been serving as school principals for less than 10 years, with 20% working at their current school for less than a year.

Qualitative research

Data was analyzed by one of the authors, which classified the answers manually into the categories suggested by Tintoré et al (2022).

The most frequent challenges were associated with relationships with other stakeholders (teachers, staff, families, students), especially concerning conflict resolution. The lack of support from the educational department, as well as other municipal departments, was the category that was most frequent among the ten major problems. This category involved the bureaucracy and the number of processes that principals are required to deal with, feeling of not being heard or valued, scarce financial resources, problems regarding the physical conditions of the school, and the lack of support and integration with other municipal departments (such as health and social assistance). Analyzing the relationship with teachers and non-teaching staff, two problems were cited among the ten most frequent challenges: dealing with insufficient and/or inefficient

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

staff and low teacher commitment and morale. Regarding the families, principals cited the lack of support and involvement. Table 1 points out the ten most frequent challenges cited by school principals in São Paulo, presenting the number of times each concern was cited.

Table 1: Ten most frequent challenges cited by school principals in São Paulo (Brazil)

Human Relations and Conflict Resolution*	75
Dealing with insufficient and inefficient staff	70
Bureaucracy and difficulties with internal processes*	64
The increasing number, and difficulty of responsibilities/time management	49
Weak support from EA/feeling of not being heard or valued	42
Scarce financial resources received from the state	29
Lack of parental involvement and support	25
Dealing with other municipal departments (health, social assistance, among others)*	21
Low teacher commitment and morale	19
Problems concerning the physical conditions of schools due to government financial dependence	17

Source: the authors

It is interesting to note that three out of the ten most frequent challenges were not cited in Tintore's (2022) study: human and conflict resolution, bureaucracy and problems regarding internal processes, and dealing with other municipal departments. This highlights the need to further study different environments.

Quantitative research

The data were compiled in a Microsoft Excel spreadsheet and later analyzed using SPSS software. For data analysis, we used descriptive statistics and conducted an ANOVA test to compare the means by regional department.

Regarding the structured questions, the answers differed from what was seen on the open-ended questionnaire. Based on the average scores obtained (on a 5.0 scale), the challenges with the highest average scores were:

1. I perceive high societal expectations for principals and schools to solve all kinds of problems, beyond education-related issues (4.57).
2. I feel that there is an increasing diversity of activities I need to perform as a school principal (4.56).
3. I feel that the complexity and workload have increased in recent years (4.52).
4. I believe my salary is low considering my workload and responsibilities (4.49).
5. I deal with a growing number of complex responsibilities (4.48).
6. I believe the salary difference between school principals and teachers is too small (4.38).
7. I find my job very stressful due to the many responsibilities (4.28).
8. I face an increase in paperwork and administrative tasks (4.18).
9. I experience difficulties due to an insufficient number of staff and/or teachers (4.07).

10. I feel that families have become increasingly demanding regarding the school (3.89).

It is important to note that society was the number one challenge - something that did not appear in the open-ended question. Issues related to the nature of the job, such as the increasing number of activities, the workload, the responsibilities, paperwork and administrative tasks were the most frequent ones. The relationship with other stakeholders was also cited, especially regarding the negative perceptions of their salary, insufficient number of staff, and family demands.

We also conducted an ANOVA to analyze the differentiation of challenges experienced by principals across regional departments. The results showed that the means were not statistically significant across all dimensions of the study. This finding indicates that the main challenges identified by principals cannot be attributed differently among the regional departments; rather, these challenges are shared by all principals in the municipality.

Discussion

This exploratory research was able to reinforce the international literature regarding school principals' challenges, but also to identify new categories. As pointed out by Tintoré et al. (2022), the nature of principal's job is becoming more complex, with more tasks and more responsibilities. We were able to identify new categories, especially related to leading in vulnerable contexts. The most frequent problem was related to human relations and conflict resolution, which can be seen as a reflection of a Brazilian society that is currently polarized and politically divided. In a context where violence is normalized, the school may suffer the consequences of this polarization. Some principals have also declared that violence and vandalization were frequent in their schools, citing problems related to public safety. Although it was not as frequent as the conflict resolution, this can also explain part of the complexity of leading in vulnerable schools. Although it did not appear in a recent literature review conducted by Tintoré et al (2022), this challenge was cited by García-Garduño et al. (2011b), which focused only on non-Anglo-Saxon countries.

Problems related to inefficient public service were also very frequent, including bureaucracy, ineffective processes, scarce financial resources, schools' physical conditions and the lack of integration with other municipal departments, especially health and social assistance.

Overall, the challenges faced by principals are multifaceted and require a collective effort from various stakeholders to be effectively addressed. To successfully navigate these challenges, principals need not only enhanced leadership skills but also strong support from educational authorities and policymakers. The literature demonstrates that some countries manage to stand out from others through state support, by establishing leadership frameworks, improving continuous professional development, enhancing working conditions, supporting networks and collaborative learning, among other factors. To better understand how Departments and Ministries of Education can act more effectively, the first step is to diagnose the main challenges faced by school principals, allowing the design of educational policies that can address the identified obstacles and problems.

References

García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011a). Beginning elementary principals around the world. *Management in education*, 25(3).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011b) El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3).
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for early headship – problems and support strategies*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Silva, C. G. (2015). *Dimensões da Gestão Escolar: saberes e práticas do Diretor de Escola*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.
- Silva, C. F. (2018). *Necessidades Formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo*. (Trabalho de Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Spillane, J. & Lee, L. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3).
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. J. M. (2022). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 536-573.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44), 12-45.

Acknowledgements

This research was possible thanks to the financial incentive made by UNESCO Brazil.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Más allá de la competencia digital: Una metaetnografía sobre la voz del alumnado en la construcción del currículo.

Torres-Sales, Lucía

Universidad de Zaragoza

l.torres@unizar.es

Palabras clave

Participación estudiantil; medios digitales; curriculum.

Introducción

En los últimos años, el concepto de la voz del alumnado ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, no solo como un mecanismo para fomentar la participación estudiantil, sino también como un elemento clave en la construcción del currículo (Cook-Sather, 2020; Mitra, 2018). Desde esta perspectiva, se entiende que los estudiantes no deben ser únicamente receptores pasivos del conocimiento, sino agentes activos en la definición de qué y cómo aprender (Freire, 1970; Beane, 1997). En educación secundaria, este enfoque adquiere especial importancia, ya que se sitúa en una etapa crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Considerar la voz del alumnado en este nivel educativo no solo permite que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje, sino que también fortalece su capacidad para reflexionar sobre sus experiencias, influir en las decisiones que afectan su educación y asumir un rol más activo en la construcción del conocimiento (Lodge, 2005; Rudduck & Flutter, 2004).

Diferentes organismos internacionales (ej. UNESCO, 2024) destacan que la integración de las tecnologías digitales en la educación puede promover una enseñanza más inclusiva, participativa y centrada en el estudiante, permitiendo nuevas formas de expresión, colaboración y cocreación del conocimiento. Asimismo, diferentes estudios (Sewyn, 2016; Lasheras-Lalana, 2024) han señalado que las tecnologías digitales pueden transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje al brindar espacios donde el alumnado tiene mayor autonomía y visibilidad en sus procesos formativos. Por ello, los medios digitales emergen como herramientas clave para potenciar la voz del alumnado y facilitar su participación en la construcción del currículo.

Esta investigación busca analizar cómo la literatura científica conceptualiza la voz del alumnado en la investigación educativa a través de prácticas con medios digitales, identificando las principales perspectivas teóricas, metodológicas y los enfoques que han sido utilizados para estudiarla.

Se exploran dos dimensiones fundamentales: en primer lugar, la integración de las experiencias, intereses y conocimientos previos del alumnado en el currículo como estrategia para favorecer un aprendizaje más significativo y contextualizado (Giroux, 1988); y, en segundo lugar, la posibilidad de que los estudiantes participen activamente en el diseño curricular, promoviendo una educación más democrática y flexible (Apple, 2004). Se prestará especial atención a cómo

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

los medios digitales pueden facilitar estas prácticas, identificando estrategias que favorezcan la inclusión de la voz del alumnado en la planificación educativa.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática mediante metaetnografía (Noblit & Hare, 1988; Noblit, 2019), con el objetivo de analizar cómo la literatura científica conceptualiza la voz del alumnado en la investigación educativa. La metaetnografía permite sintetizar estudios cualitativos a partir de la comparación e interpretación de sus hallazgos, generando una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

El proceso de revisión se estructuró en las siguientes fases:

1. Búsqueda y selección de estudios: Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos académicas Scopus y Web of Science (WOS), utilizando términos como *student voice*, *participation*, *digital media*, *interest* y *secondary education*. Se incluyeron solo las investigaciones realizadas en los últimos 5 años y se excluyeron aquellos artículos de otras áreas que no pertenecieran a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales.
2. Análisis e interpretación: Se analizó cómo se conceptualiza la voz del alumnado en la literatura, prestando especial atención a las perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas en los estudios seleccionados. Se obtuvieron un total de 293 documentos en Scopus, de los cuales solo 76 consideraban las voces del alumnado en alguno de las dos perspectivas mencionadas anteriormente. De los 76 documentos 17 artículos abordan tanto la consideración de las voces del alumnado como aspectos digitales o tecnológicos. En caso de WOS, se obtuvo un total de 97 documentos de los cuales 4 aparecían en Scopus y 85 no hacían referencia a ningún aspecto digital o tecnológico, por lo que solo 8 artículos abordaban la consideración de las voces del alumnado en relación con prácticas educativas con medios digitales. En total, se analizaron 25 artículos.
3. Síntesis de hallazgos: Se organizaron los estudios en torno a tres ejes principales:
 - Cómo se define la voz del alumnado en la investigación educativa en relación a esa doble perspectiva sobre la voz del alumnado.
 - Metodologías utilizadas para estudiar la voz del alumnado (diseños de investigación, técnicas de recogida de datos y análisis).
 - El papel de los medios digitales en la investigación sobre la voz del alumnado (cómo han sido incorporados y qué implicaciones tienen).

Resultados

El análisis de la literatura muestra que la voz del alumnado en la investigación educativa ha sido abordada desde diferentes perspectivas, pero con una marcada separación entre estudios que enfatizan la integración de las experiencias, intereses y conocimientos previos del alumnado y

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

aquellos que exploran su participación en el diseño curricular. Sin embargo, se identifica una falta de investigaciones que conecten ambas dimensiones, es decir, que analicen cómo la construcción del conocimiento basada en los intereses, experiencias del alumnado pueden integrarse con procesos democráticos de co-diseño curricular.

Integración de las experiencias, intereses y conocimientos previos del alumnado en el aprendizaje

Algunos estudios han investigado cómo la voz del alumnado se incorpora en el aprendizaje a través de la consideración de sus experiencias previas y su contexto personal (Giroux, 1988). Estudios como el de Cin et al. (2024) analizaron el hogar como un espacio clave para el aprendizaje digital, destacando que el alumnado no participa en entornos educativos de manera aislada, sino que su contexto social y familiar influye en su proceso formativo. Otros estudios, como el de Frøytlog et al. (2022) señalan que el uso de plataformas de microblogging en la enseñanza de Ciencias permitió que el alumnado compartiera sus conocimientos y percepciones sobre temas sensibles, promoviendo una mayor apropiación del aprendizaje y facilitando un diálogo abierto entre alumnado y profesorado.

Por último, Cabellos et al. (2023) estudiaron el uso de recursos digitales en la enseñanza secundaria durante la pandemia y evidenciaron una tensión entre metodologías centradas en el estudiante y prácticas más tradicionales. Se preguntaron si la enseñanza digital había favorecido realmente la construcción de conocimientos basada en la voz del alumnado o si solo había reproducido modelos pedagógicos convencionales a través de herramientas digitales.

Estos estudios sugieren que, aunque la integración de la voz del alumnado en el aprendizaje es reconocida como un factor clave para la enseñanza, su implementación es desigual y depende del contexto y las herramientas utilizadas.

Participación del alumnado en el diseño curricular

Otra línea de investigación ha explorado cómo la voz del alumnado puede contribuir a la construcción del currículo, promoviendo una educación más democrática y flexible (Apple, 2004).

En la investigación llevada a cabo por McLaughlin-Borlace et al. (2024) analizaron la experiencia del alumnado en el co-diseño de recursos digitales, evidenciando que este tipo de participación fortalece su compromiso con el aprendizaje y su sentido de agencia en el proceso educativo. En el caso de Tuhkala et al. (2020) estudiaron la participación del alumnado en el diseño de planes de estudio en educación superior, identificando tanto beneficios como tensiones en la implementación de estos modelos colaborativos.

Otro ejemplo, es la investigación de Howley et al. (2021) en la que emplearon metodologías participativas como entrevistas grupales, reflexiones digitales y *photovoice* para capturar la experiencia estudiantil en educación física, destacando la importancia de escuchar las experiencias del alumnado para transformar la enseñanza.

Estos estudios demuestran que la participación del alumnado en la construcción curricular puede generar modelos educativos más inclusivos y dinámicos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en educación superior o en contextos específicos, dejando un vacío en estudios situados en la educación secundaria.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Desconexión entre la integración del conocimiento previo del alumnado y su participación en el diseño curricular

Un hallazgo clave de la revisión es que pocas investigaciones han explorado de manera conjunta ambas dimensiones. Mientras que algunos estudios analizan cómo los intereses y experiencias del alumnado pueden enriquecer su aprendizaje, y otros investigan su participación en el diseño de recursos y planes de estudio, no se ha desarrollado suficientemente un enfoque que vincule ambos aspectos en un marco integral.

Discusión

El análisis de la literatura sobre la voz del alumnado revela dos enfoques principales: la integración de sus experiencias, intereses y conocimientos previos en el aprendizaje y su participación en el diseño curricular. Aunque ambos pueden mejorar la enseñanza y promover una educación inclusiva, existe una clara desconexión entre ellos. Mientras algunos estudios exploran cómo las experiencias previas del alumnado influyen en su aprendizaje (Cin et al., 2024; Frøytlog et al., 2022), otros analizan su participación en el diseño curricular (McLaughlin-Borlace et al., 2024; Tuhkala et al., 2020).

La implementación de la voz del alumnado sigue siendo desigual y depende del contexto y las herramientas empleadas. A pesar del uso de tecnologías digitales (Cabellos et al., 2023), esto no siempre implica una construcción activa del conocimiento. Además, aunque las metodologías participativas han mostrado beneficios (McLaughlin-Borlace et al., 2024; Howley et al., 2021), persisten tensiones y limitaciones, especialmente en la educación secundaria. Además, son pocos los estudios que vinculan ambas dimensiones con prácticas educativas con medios digitales.

Conclusiones

Integrar la voz del alumnado en el aprendizaje y en el diseño curricular podría enriquecer el proceso educativo. No obstante, la falta de estudios que conecten ambos enfoques limita su aplicación. Futuras investigaciones deberían explorar cómo articular estas dimensiones, especialmente en la educación secundaria, para avanzar hacia modelos más inclusivos y participativos.

Referencias

- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational policy*, 18(1), 12-44.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core Of Democratic Education*. Teachers College, Columbia University.
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Cabellos, B., Pérez Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2023). The use of digital resources in teaching during the pandemic: What type of learning have they promoted?. *Education Sciences*, 13(1), 58.
- Cin, F. M., Breines, M. R., Raghuram, P., & Gunter, A. (2025). Exploring homeplace as a nexus of learning and socially reproductive labour: A feminist perspective on internationalisation at a distance. *British Journal of Educational Technology*, 56, 799–814. <https://doi.org/10.1111/bjet.13553>
- Cook-Sather, A. (2020). Respecting voices: how the co-creation of teaching and learning can support academic staff, underrepresented students, and equitable practices. *Higher Education*, 79, 885–901. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00445-w>
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's In It For Schools?*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464380>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Ediciones
- Frøytlog, J. I. J., Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. R. (2022). How microblogging affords conditions for realising student voices about the body and sexuality in a science education lesson. *Cultural Studies in Science Education*, 17, 661–682. <https://doi.org/10.1007/s11422-022-10101-y>.
- Giroux, H. A. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational theory*, 38(1), 61-75.
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2021). “This is not gym”: Enacting student voice pedagogies to promote social and emotional learning and meaningful physical education. *Frontiers in sports and active living*, 3, 764613.
- Lasheras-Lalalana, P., Arrazola, M. B. V., & Torres-Sales, L. (2024). Percepciones del profesorado sobre prácticas inclusivas con medios digitales en escuelas de especial dificultad: un estudio mixto. *Aula abierta*, 53(4), 315-323.
- Lodge, C. (2005) From Hearing Voices to Engaging in Dialogue: Problematising Student Participation in School Improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- McLaughlin-Borlace, N., Creighton, L., & Mitchell, G. (2024). Championing student participation in co-designing digital education resources: a student experience. *Nurse Education Today*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106392>
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Noblit, G. (2019). Meta-ethnography in Education. Online publication Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Noblit, G.W. & Hare, R.D. (1988) *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative studies*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985000>.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* John Wiley & Sons.

Tuhkala, A., Ekonoja, A., & Hämäläinen, R. (2020). Tensions of student voice in higher education: Involving students in degree programme curricula design. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1763189>

UNESCO. 2024. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Agencia humana y participación democrática en la infancia y adolescencia: claves para prácticas educativas basadas en alianzas intergeneracionales

Esteban Tortajada, Marta Beatriz*; Novella
Cámara, Ana Maria **

*Universitat Rovira i Virgili (España);

** Univesitat de Barcelona (España)

martabeatriz.esteban@urv.cat (autor de
correspondencia)

Palabras clave

Derechos del niño, participación cívica, infancia, adolescencia, relaciones interpersonales

Introducción

La participación democrático-ciudadana y la agencia humana en la infancia y la adolescencia son temas de creciente relevancia en las ciencias sociales y la educación, fundamentales para garantizar el ejercicio de los derechos sustantivos de participación de niñas, niños y adolescentes como ciudadanía en el presente (Lister, 2007). En este manuscrito, entendemos por agencia humana la capacidad para la acción intencional, libre e influyente que se expresa y ejerce desde «el reconocimiento, respeto y legitimación intersubjetivas» (Esteban Tortajada, 2023, p. 152). Esta capacidad ha sido históricamente asociada a la racionalidad, excluyendo a grupos considerados "irracionales", "inmaduros" o "incompletos". Sin embargo, autores como Tomasello (2022) desafían estas concepciones, argumentando que la agencia humana es esencialmente relacional y sociomoral, y se manifiesta desde la infancia.

La agencia humana es crucial para una participación genuina y la construcción de una cultura democrática inclusiva. Nussbaum (2011) sostiene que negar esta capacidad «hace que la vida no sea merecedora de dignidad humana» (p. 31). No obstante, niñas, niños y adolescentes, pese a ser sujetos de derechos, aún son vistos desde representaciones sociales que los consideran "futuros adultos" en lugar de agentes sociales en el momento presente (Prout y James, 2015), lo que perpetúa el edadismo y limita su participación. Esto ha llevado a reivindicar "derechos de agencia" para la infancia (Dailey y Rosenbury, 2018; Liebel, 2021), ya que, como señala Freeman (2020), «como agentes, los titulares de derechos pueden participar» (p. 45).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) reconoce derechos sustantivos de participación (art. 12-15 y 17) a niñas, niños y adolescentes, y exige a las personas adultas acompañarlos en el ejercicio progresivo de sus derechos (Esteban et al., 2022). Sin embargo, estudios como el de UNICEF y Eurochild (2019) revelan que solo el 14,6% de niñas, niños y adolescentes en Europa se sienten escuchados en sus escuelas, y menos del 8% en sus comunidades, lo que subraya la necesidad de avanzar en este ámbito.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Este trabajo se enmarca en una línea de investigación que explora, a través de los relatos de 150 participantes de entre 8 y 18 años, cómo las prácticas participativas en diversos escenarios de su cotidianidad –escuela, familia, consejos de infancia y/o adolescencia, ocio y tiempo libre, y entornos digitales– inciden en la construcción de su sentido de agencia y en el ejercicio progresivo de sus derechos de participación democrático-ciudadana.

Metodología

El enfoque metodológico de este estudio es la metasíntesis cualitativa (ECM), una técnica que permite integrar y reinterpretar los hallazgos de múltiples estudios cualitativos para obtener una comprensión más profunda y holística de un fenómeno (Finlayson y Dixon, 2008). A diferencia del metaanálisis cuantitativo, que busca establecer relaciones de causa y efecto, la ECM tiene un carácter hermenéutico, enfocándose en comprender y explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva interpretativa (Walsh y Downe, 2005).

En este trabajo, la ECM se ha aplicado a los resultados de tres proyectos de investigación que exploran las experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes en diversos escenarios de su cotidianidad (escuela, familia, consejos de infancia, ocio y entornos digitales). La comparabilidad de los estudios ha estado garantizada por su enfoque común en la participación infantil y una metodología cualitativa similar. El análisis se ha desarrollado en varias fases: familiarización con los datos, identificación de convergencias y divergencias, traslación de resultados y síntesis interpretativa (Jensen y Allen, 1996). La metasíntesis cualitativa ha permitido no solo sintetizar, sino también reinterpretar y enriquecer el conocimiento existente, abriendo nuevas vías para comprender cómo las experiencias participativas influyen en la construcción del sentido de agencia y el ejercicio de los derechos democrático-ciudadanos en la infancia y la adolescencia.

Los estudios integrados son:

1. Effective, representative, and inclusive child participation at the local level: A study on child and youth councils in UNICEF National Committee countries (UNICEF), desarrollado en 2022, en el que participaron 46 niñas, niños y adolescentes que relataron sus experiencias participativas en consejos de infancia y/o adolescencia.
2. Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (CHILDCITY, RTI2018-098821-B-I0), desarrollado en el periodo 2019-22, que explora la participación infantil en los municipios de 39 niñas, niños tanto organizada como no organizada.
3. Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas (CIDATEL, SMART01/2017), realizado en el periodo 2017-18, que analiza la brecha existente entre las experiencias participativas de 65 estudiantes de educación secundaria y bachillerato en los entornos escolar, municipal y digital, así como en la transición de la infancia a la adolescencia.

Para recoger los datos se han realizado grupos de discusión (GD), una estrategia dialógica que favorece espacios de empoderamiento y expresión genuina entre niñas, niños y adolescentes. Estos GD se desarrollaron en entornos diversos (presenciales y virtuales) y se estructuraron en diferentes momentos para activar representaciones sociales, debatir y proponer mejoras en la participación. El análisis de datos se apoyó en herramientas digitales (NVivo) y se realizó siguiendo técnicas de análisis de contenido, con la creación de unidades temáticas que permitieron una reconstrucción interpretativa de las experiencias. Todo ello se llevó a cabo

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

respetando estrictos estándares bioéticos, garantizando el consentimiento informado y la protección de los derechos de las y los participantes.

Resultados

El análisis de datos revela dos grandes categorías relacionadas con el desarrollo del sentido de agencia en niñas, niños y adolescentes mediante el ejercicio de una participación genuinamente democrático-ciudadana. Se observan diferencias significativas dependiendo del escenario de participación: mientras los consejos de infancia y/o adolescencia, las entidades de ocio y tiempo libre y el entorno familiar se revelan como contextos posibilitadores, el entorno escolar y el municipal se revelan como contextos inhibidores. Asimismo, se identifican aquellos elementos que configuran 1) un contexto posibilitador del desarrollo del sentido de agencia humana y 2), los atributos agénticos que se expresan en cuanto a este desarrollo. Estos pueden observarse en las figuras 1 y 2.

Figura 1. Elementos que configuran los contextos posibilitadores para el desarrollo del sentido de agencia humana en la infancia y la adolescencia

Elementos de un contexto posibilitador	Descripción
Espacio seguro y respetuoso	Entorno seguro donde se forjan relaciones intra y entre generaciones basadas en la confianza y donde cada cual se puede expresar en libertad sin temor a la crítica, al juicio o al prejuicio.
Niñas, niños y adolescentes son reconocidos como agentes sociales participativos	Todas las voces son escuchadas y tenidas en cuenta, y todos los agentes se saben en disposición de poder transformativo para ejercer influencia en el sí de la comunidad.
Participación real y significativa	Es una participación que trasciende al estar ahí o la posibilidad de intervenir mediante autorización adulta; es una participación ciudadana a través de la cual todos los miembros de la comunidad, independiente a su edad, son parte de la toma de decisiones en calidad de compañeras y compañeros, socias y socios, conciudadanas y conciudadanos; es una participación basada en la coconstrucción de un entorno compartido y común, y responsablemente libre, inclusivo y democrático.
Tiempos y espacios para la reflexión, la metacognición y la metaparticipación	Hay tiempos y espacios para pararse a pensar y a dialogar introspectiva, retrospectiva y prospectivamente, tanto individual como grupalmente. Se analizan, valoran y evalúan las acciones llevadas a cabo en términos de coherencia, consistencia, efectos y consecuencias.

Fuente: Esteban Tortajada (2023, p. 167)



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Figura 2. Cualidades agénticas propiamente humanas de las niñas, niños y adolescentes

Cualidad agéntica	La niña, niño o adolescente...
Voluntariedad e intencionalidad	Sabe que aquello en lo que se involucra e implica parte de su voluntad y no de la imposición o de la obligatoriedad. Así, actúa y participa de acuerdo con sus propios intereses y motivaciones.
Informada/o de manera transparente e inteligible	Cuenta con información suficiente que ha sido transmitida de manera comprensible y directa. Así, se forjan confianzas y se pueden tomar decisiones informadas.
Autoconocimiento, conocimientos y saber hacer	Se conoce a sí mismo, es consciente de sus intereses, preferencias y valores personales; dispone de saberes sobre el mundo físico y social; y desarrolla habilidades que le permiten ser eficiente en su hacer.
Toma de decisiones	Es capaz de tomar decisiones, fruto de su intencionalidad y voluntad, que son gradualmente vinculantes. También se sabe responsable de los efectos y consecuencias de las decisiones que ha tomado.
Autoorganización individual y grupal	Tiene capacidad para la planificación el curso de la acción, disponiendo de los medios y recursos, así como analizándola y revisándola para detectar los ajustes y modificaciones necesarios en aras de alcanzar la meta propuesta.
Alcance de metas o logro de objetivos	Se percibe como autoeficaz porque logra los objetivos que se propone, ya sea a título individual o en colaboración con otros.
Influencia o percepción de 'marcar la diferencia'	Reconoce su poder transformativo y su capacidad para que sus acciones tengan un impacto en el entorno o la comunidad. Sabe que, participando, puede cambiar y mejorar las cosas.

Fuente: Esteban Tortajada (2023, p. 167)

Los contextos posibilitadores y los atributos agénticos se refuerzan mutuamente, permitiendo a niñas, niños y adolescentes desarrollar su identidad como agentes sociales, morales y políticos. Estos hallazgos subrayan la importancia de generar prácticas socioeducativas y construir espacios democráticos y respetuosos que fomenten la participación auténtica y significativa, como veremos en el apartado posterior.

Discusión

El reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes es un componente fundamental para desarrollar prácticas participativas e inclusivas. Históricamente, la exclusión de ciertos grupos sociales de la participación sociopolítica se ha justificado por su supuesta incapacidad para actuar de forma racional, volitiva y moral. Esta exclusión ha negado su condición de agentes propiamente humanos, es decir, su capacidad para influir en su entorno y tomar decisiones vinculantes.

En el ámbito socioeducativo, es crucial preguntarnos qué estamos haciendo para legitimar la ciudadanía activa de niñas, niños y adolescentes en el momento presente y cómo garantizamos que i) se respetan y garantizan sus derechos de participación y ii) cómo los acompañamos en el progresivo ejercicio autónomo de tales derechos. En este sentido, el estudio que se ha desarrollado revela que la participación en términos democrático-ciudadanos de la infancia y la adolescencia sigue siendo una excepción, limitada a una cuestión "de buena fortuna" que o bien los lleva a participar en consejos de infancia, a ser parte de ciertas entidades de ocio y tiempo libre o bien haber nacido en determinados entornos familiares. En la mayoría de los casos, el ejercicio de una ciudadanía activa de niñas, niños y adolescentes es más un ideal que una realidad. En el caso de los contextos de educación formal, esta situación se revela como alarmante.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

A modo de conclusiones, compartimos seis claves para desarrollar prácticas educativas participativas e inclusivas en las que las personas adultas, desde la construcción de alianzas intergeneracionales, acompañen el desarrollo del sentido de agencia de niñas, niños y adolescentes, así como el progresivo ejercicio autónomo de sus derechos de participación democrático-ciudadana:

1. Revisar las representaciones sociales desde las que nos relacionamos con niñas, niños y adolescentes, superando miradas del “llegar a ser” y reconociéndolos en su “ya soy/somos”.
2. Reconocer su agencia humana, promoviendo y acompañando su participación activa.
3. Incorporar un enfoque de derechos subjetivos de participación de la infancia y la adolescencia en todas las prácticas socioeducativas.
4. Acompañar el ejercicio progresivo de sus derechos, tal como recoge el artículo 5 de la Convención.
5. Fomentar el desarrollo de las cualidades agénticas como la toma de decisiones, la autoorganización y la capacidad de influir en el entorno (ver figura 2).
6. Generar contextos posibilitadores promotores de una participación real y significativa, basados en el respeto, la confianza y el reconocimiento mutuo (ver figura 1).

El reconocimiento de la agencia humana de niñas, niños y adolescentes no es solo un imperativo legal, sino también moral. Es la base para construir una sociedad más justa e inclusiva, donde todas las personas, independientemente de su edad, puedan ejercer sus derechos y contribuir al bien común. Es responsabilidad adulta crear las condiciones necesarias para que este reconocimiento se traduzca en una participación democrática genuina y significativa. En este sentido, se dibuja a partir de este estudio una línea de investigación centrada en la construcción de alianzas intergeneracionales—o “coagencias”—que promuevan la construcción de culturas democráticas inclusivas en las que todas y todos tomamos parte desde nuestros saberes y experiencias.

Referencias

- Dailey, A.C. y Rosenbury, L.A. (2018). The new law of the child. *The Yale Law Journal* 127, 1448–1537.
- Esteban Tortajada, M.B. (2023). *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/692201>
- Finlayson, K.W. y Dixon, A. (2008). Qualitative meta-synthesis: a guide for the novice. *Nurse researcher*, 15(2), 59–71. <https://doi.org/10.7748/nr2008.01.15.2.59.c6330>
- Freeman, M. (2020). *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316591468.002>
- Jensen, L.A. y Allen, M.N. (1996). Meta-Synthesis of Qualitative Findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560. <https://doi.org/10.1177/104973239600600407>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 4- 14. <https://www.bibalex.org/search4dev/files/294007/124440.pdf>
- Liebel, M. (2021). *La Niñez Popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Catarata.
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Nussbaum, M.C. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities*, 12(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/19452829.2011.541731>
- Prout, A. y James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, justice and problems. En A. Prout y A. James (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3.ed.) (pp.5-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008-2>
- Tomasello, M. (2022). *The Evolution of Agency. Behavioral Organizations from Lizards to Humans*. The MIT Press.
- UNICEF y Eurochild. (2019). *The Europe Kids Want. Sharing the views of children and young people across Europe*. Eurochild. https://eurochild.org/uploads/2020/11/Euro_Kids_Want_Brochure_Nov2019.pdf
- Walsh, D. y Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204–211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>



Linha temática: Política educacional, liderança e governança

Práticas de Convivência Escolar em Ambientes Escolares

Santos, Luciana Vieira;
Pereira, Rodrigo Santos

Serviço Social da Indústria (Brasil)
Email de contacto (rspereira@firjan.com.br)

Palavras-chave

Violência escolar, bullying, convivência escolar, inclusão, políticas educacionais.

Introdução

A violência escolar e o bullying são desafios globais que comprometem o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. Relatórios internacionais, como os da UNESCO (2003), destacam que esse fenômeno está presente em diversos países, independentemente de seu nível socioeconômico. No Brasil, os índices são alarmantes e demandam estratégias eficazes para a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo. A presente comunicação tem como objetivo analisar os aspectos de convívio escolar no Brasil, discutir as iniciativas propostas no âmbito de escolas da Rede Sesi e SENAI do Rio Janeiro elaboradas a partir dos resultados de uma pesquisa realizada com seus alunos.

A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã e na promoção da cultura de paz. Contudo, a presença de violência e práticas de bullying compromete esse objetivo, tornando necessário o desenvolvimento de ações institucionais voltadas para a mediação de conflitos e o fortalecimento da convivência escolar. A abordagem deste estudo segue uma análise baseada em dados estatísticos, revisão de literatura e estratégias implementadas em diferentes contextos educacionais.

O combate à violência nas escolas exige uma abordagem integrada, combinando políticas públicas, formação de educadores e envolvimento da comunidade escolar. Além disso, é essencial compreender os impactos do bullying e da violência sobre o bem-estar dos estudantes, uma vez que esses fenômenos podem causar transtornos emocionais graves, como ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Contexto da Violência Escolar e do Bullying

A violência escolar pode se manifestar de diversas formas, desde agressões físicas e verbais até o cyberbullying, intensificado pelo uso da tecnologia. De acordo com um levantamento do IBGE (2019), 23% dos estudantes brasileiros relataram ter sido vítimas de bullying pelo menos duas vezes no mês anterior à pesquisa, e 12% admitiram já ter praticado algum tipo de intimidação

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

contra colegas. Entre os principais fatores que motivam essas agressões estão a aparência física (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e a cor ou raça (4,6%).

Os impactos psicológicos da violência escolar são profundos, podendo levar à evasão escolar, isolamento social e prejuízo no desempenho acadêmico. Estudos indicam que crianças e adolescentes expostos ao bullying podem apresentar dificuldades na construção da autoestima e na socialização com colegas e professores. Uma das pesquisas mais abrangentes sobre o clima escolar na América Latina foi conduzida por Juan Casassus (2007) a pedido da Unesco. O estudo, realizado em quatorze países, incluindo o Brasil, revelou que a dimensão relacional do clima escolar — ou seja, a qualidade do convívio — é o fator mais relevante para o aprendizado dos estudantes. A pesquisa demonstrou que a harmonia nas relações interpessoais influencia diretamente o desempenho escolar e é determinante para as diferenças de rendimento entre as escolas.

Fatores sociais e estruturais influenciam diretamente na perpetuação da violência nas escolas. A desigualdade social, a falta de infraestrutura adequada, a ausência de programas eficazes de mediação de conflitos e a disseminação de discursos de ódio nas redes sociais são elementos que agravam a situação. Professores e gestores escolares frequentemente relatam dificuldades para lidar com casos de violência e bullying, seja por falta de formação específica ou por receio de represálias.

Além do impacto emocional e psicológico sobre as vítimas, a violência escolar prejudica a dinâmica do ambiente educacional, afetando negativamente a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. A presença do bullying também contribui para o aumento das taxas de evasão escolar, pois alunos que se sentem inseguros tendem a evitar o ambiente educacional.

Diante do cenário alarmante, diversas iniciativas têm sido adotadas no Brasil para mitigar os impactos da violência nas escolas como o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas – Snave, criado pelo Ministério da Educação, que busca mapear ocorrências de violência escolar, sistematizar medidas preventivas e fornecer apoio psicossocial a vítimas de agressões e promover a capacitação de educadores para atuar na mediação de conflitos e na implementação de práticas de inclusão e diversidade (Brasil, 2023). Outra iniciativa foi a publicação do Guia para Prevenção e Respostas a Violência nas Escolas (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023) que fornece diretrizes para prevenir atos violentos em instituições de ensino, com base em estudos sobre casos ocorridos no Brasil e no exterior.

Outro destaque brasileiro nessas iniciativas é o Programa "EntreNÓS" (2025) que foi desenvolvido a partir de estudos realizados sobre o tema com foco na promoção de uma convivência ética e democrática, sendo implementado em escolas municipais de São Paulo e Vitória. Entre suas ações, destacam-se rodas de diálogo, formação de equipes de convivência e estratégias de mediação de conflitos.

Outras políticas públicas também têm se voltado para a implementação de ações preventivas, como a obrigatoriedade da presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, conforme estabelecido pela Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Pesquisa de Convivência Escolar e Ações para um Clima Escolar Positivo na Rede SESI/SENAI

Para aprofundar o entendimento sobre o cenário da convivência escolar na rede escolas do SESI e SENAI no Rio de Janeiro, Brasil, foi realizada uma pesquisa nas escolas da instituição que contou com a participação de 5.367 estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, que contou com 86% de adesão, e teve como objetivo mapear os desafios enfrentados pelos alunos e propor estratégias para a melhoria da convivência.

A pesquisa realizada revelou dados preocupantes sobre a convivência escolar e os desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente educacional. Um dos principais achados indica que 62,9% dos alunos relataram já ter se sentido isolados na escola, sendo que 23,85% vivenciaram essa experiência frequentemente, evidenciando a necessidade de ações voltadas para a inclusão e o fortalecimento das relações interpessoais dentro da comunidade escolar. Além disso, a pesquisa destacou que 22,6% dos estudantes afirmaram ter sofrido assédio ou importunação, com índices mais elevados entre mulheres e pessoas transgênero, o que ressalta a urgência de estratégias para coibir essas práticas e garantir um ambiente mais seguro para todos.

Outro dado alarmante é que 16% dos entrevistados declararam ser vítimas recorrentes de bullying, um fator que pode impactar diretamente a autoestima, o rendimento acadêmico e a saúde mental dos alunos. O levantamento também apontou que a discriminação é um fator relevante no cotidiano escolar: 21,6% dos estudantes relataram ter sofrido preconceito étnico-racial, enquanto 17,8% enfrentaram discriminação de gênero, evidenciando a importância de políticas de diversidade e inclusão para combater essas desigualdades. Além dos desafios relacionados à convivência e ao respeito mútuo, a pesquisa revelou que 44% dos estudantes afirmaram não se sentir respeitados ao expressar suas opiniões, o que pode limitar a participação ativa dos alunos no ambiente escolar e comprometer a construção de um espaço democrático e acolhedor. Esses dados reforçam a necessidade de um trabalho contínuo para a promoção da cultura de paz, da escuta ativa e da valorização da diversidade dentro das instituições de ensino.

Para ampliar o diagnóstico e entender a abrangência das relações existentes na escola, está sendo desenvolvida uma pesquisa que permita identificar os aspectos de convívio escolar pelo olhar dos docentes, entender como eles se sentem e como as relações os afetam são aspectos necessários para identificar como eles pensam o tema e podem trabalhá-lo para melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com base nos dados coletados e nas referências teóricas analisadas, foram propostas diversas ações para fortalecer a convivência escolar e reduzir os índices de violência no ambiente educacional. O diagnóstico realizado a partir da pesquisa com alunos da rede SESI e SENAI destacou a importância de um planejamento integrado para fortalecer a convivência, a inclusão e a saúde mental no ambiente escolar. Para isso, é essencial considerar adaptações às realidades locais, investir na formação contínua e promover a participação ativa de toda a comunidade. Essas ações visam promover um clima mais harmonioso, inclusivo e seguro para todos os estudantes. Uma das principais estratégias sugeridas é a criação de uma política de convívio escolar que incorpora um conjunto de ações que fortaleçam dimensões fundamentais para trabalhar o tema em ações de curto, médio e longo prazo. A convivência escolar pode ser enriquecida por meio da implementação de rodas de diálogo, onde estudantes, professores e

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

demais membros da comunidade escolar possam debater temas essenciais, como diversidade, inclusão e respeito às diferenças.

Com base nas discussões realizadas sobre os aspectos levantados e com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da política, foram definidas as seguintes diretrizes de implementação:

- Diagnóstico: realizado por meio de pesquisas e discussões;
- Implantação de Comissões de Convivência em cada escola;
- Elaboração de Planos de Convivência adaptados ao diagnóstico local e aos temas prioritários de cada ano;
- Formação contínua para toda a comunidade escolar, acompanhando a evolução dos temas e incluindo campanhas quando necessário;
- Estruturação e acompanhamento das práticas e temáticas nas escolas;
- Reavaliação periódica, com novos diagnósticos para identificar avanços e áreas de melhoria.

Outro ponto essencial é a ampliação da oferta de atividades esportivas e culturais, realizadas em parceria com outras áreas da instituição que oferecem atividades esportivas e culturais. O esporte e a cultura são ferramentas poderosas para a inclusão social, ajudando a reduzir tensões e promovendo valores como cooperação, disciplina e respeito mútuo. A atuação dos professores e gestores escolares também desempenha um papel crucial na construção de um ambiente seguro. Por isso, é recomendada a capacitação contínua desses profissionais, preparando-os para mediar conflitos, acolher os estudantes em situações de vulnerabilidade e atuar na construção de uma cultura de paz e respeito. Esse treinamento pode incluir técnicas de comunicação não violenta, resolução de conflitos e estratégias para identificar sinais de bullying e violência.

Por fim, a necessidade de acompanhamento psicológico e social contínuo se mostra imprescindível para alunos que apresentem sinais de vulnerabilidade emocional ou exposição à violência. A presença de profissionais qualificados para oferecer suporte psicológico pode ser determinante para a recuperação da autoestima dos estudantes e para a prevenção de casos mais graves de exclusão social e sofrimento psíquico. Além dessas medidas, recomenda-se a adoção de práticas que reforcem os princípios de justiça percebida, onde regras e sanções sejam claras e justas, promovendo a confiança da comunidade escolar. O engajamento dos alunos em decisões sobre a convivência escolar também é fundamental para que se sintam parte ativa da construção de um ambiente seguro, democrático e respeitoso para todos.

Conclusão

A violência escolar, o bullying e a saúde mental na escola representam desafios significativos para a educação no Brasil, exigindo ações coordenadas entre governo, escolas e sociedade. A pesquisa realizada na Rede SESI/SENAI evidencia a urgência da criação e implementação de uma política de convívio escolar para fortalecer a cultura de paz e a inclusão no ambiente escolar. Estratégias como a capacitação de educadores, a promoção do diálogo e o estímulo à participação dos estudantes nas decisões escolares são fundamentais para transformar a realidade educacional e garantir um espaço de aprendizado mais seguro e acolhedor para todos.



Referências

- Brasil. (2015). *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União. Recuperado em 1 de março de 2025, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
- Brasil. (2024). *Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024*. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Diário Oficial da União. Recuperado em 1 de março de 2025, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2024-2027/2024/Decreto/D12006.htm
- CASASSUS, J. A Escola e a Desigualdade. Brasília: Líber Livro Editora, 2007
- Entre Nós. (n.d.). *Programa Entre Nós*. Recuperado em 1 de março de 2025, de <https://www.programaentrenos.com.br/>
- IBGE. (n.d.). *A saúde dos adolescentes*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em 1 de março de 2025, de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>
- UNESCO. (2003). *Relatório UNESCO Violência na Escola*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Agradecimentos

Expressamos nossa profunda gratidão a Vinicius Carvalho Cardoso, Diretor de Educação e Cultura do SESI e do SENAI Rio de Janeiro, pelo incentivo à publicação desta prática e pelo apoio contínuo à valorização da pesquisa educacional. Agradecemos também à Lusía Sleman, cuja expertise no tratamento estatístico dos dados foi fundamental para a estruturação e confiabilidade dos resultados apresentados. Nosso reconhecimento ao Analista de Educação, Marcos Nogueira Milner, pela criação do questionário aplicado aos alunos e dedicação na realização das análises da pesquisa, contribuindo significativamente para a interpretação dos dados e construção das conclusões deste estudo.



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Políticas públicas educacionais de formação inicial de professores: uma análise dos editais do Programa de Iniciação à Docência e do Residência Pedagógica

Zwetsch, Andriele dos Santos;

Sarturi, Rosane Carneiro

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil);

E-mail de contato: andriele.zwetsch@acad.ufsm.br

Palabras clave

Políticas públicas educacionais; Formação inicial; PIBID; RP.

Introdução

Este estudo vincula-se ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação e ao Grupo de Pesquisa Elos, ambos da Universidade Federal de Santa Maria.

A formação inicial de professores é responsabilidade de todos, mas é o Ministério da Educação que elabora políticas públicas educacionais, em nível nacional, voltadas para a formação inicial de professores, duas delas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Este estudo tem como objetivo analisar os editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e do Programa de Residência Pedagógica, enquanto políticas públicas de formação inicial de professores.

Metodologia

Optou-se por utilizar a abordagem de pesquisa qualitativa, favorecendo assim “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Trivinõs, 1987, p. 152), pois busca-se as mudanças ocorridas nos editais de dois programas de formação inicial de professores. Para a abordagem qualitativa todos os acontecimentos são importantes, mas necessitam de reflexão, avaliação e compreensão dentro de um determinado espaço e tempo.

No que tange, ao instrumento de pesquisa para a produção de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica e a análise documental. Destaca-se que a análise documental possibilita a análise e o estudo de relatórios, decretos, portarias, políticas públicas, resoluções, editais do PIBID e do RP, entre outros documentos sem caráter científico. Ela foi realizada a partir das categorias: áreas de conhecimento, número de cotas de bolsas concedidas, número de instituições, modalidades e valores de bolsas, recursos de custeio, prazo de execução, requisitos para bolsistas, entre outras.

Resultados e discussão

Frente à responsabilidade de todos na formação inicial de professores, são criadas políticas públicas educacionais para atender demandas e necessidades da sociedade. Para Akkari (2011, p. 12) a política pública educacional “visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais”.

No ano de 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, pelo Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Permanece até os dias atuais com algumas modificações entre seus editais, que foram publicados em 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018, 2020, 2022 e 2024. Para participar, as instituições de Ensino Superior devem apresentar projetos com requisitos específicos a cada edital aberto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, após aprovado cada instituição realiza seleção. Durante estes anos de existência, o programa apresentou algumas normativas que o regulamenta, atualmente é a Portaria nº 59 de 2025 que dispõe sobre o seu regulamento.

Essas alterações nos editais do PIBID foram realizadas em consequência ao cenário político, econômico, social ou global, ou pelo interesse do governo. Atualmente o programa, envolve instituições de Ensino Superior, professores de Ensino Superior denominados de coordenadores institucionais e coordenadores de áreas, professores da Educação Básica chamados de supervisores e acadêmicos de licenciaturas que são os bolsistas de iniciação à docência.

No ano de 2007, primeiro edital, abrangia como áreas de conhecimento prioritárias a Física, a Química, a Matemática, a Biologia, as Letras - Língua Portuguesa, a Educação Musical e Artística. As atividades desenvolvidas eram voltadas para o ensino médio (jovens de 15 a 17 anos de idade) e para os anos finais do ensino fundamental (11 a 14 anos de idade).

Já em 2009, o edital ampliou as áreas de conhecimento prioritárias para desenvolvimento das atividades para os anos iniciais do ensino fundamental, incluindo áreas como Filosofia, Sociologia, Pedagogia ou licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares. No mesmo edital foram ampliados os números de instituições que poderiam participar do programa e autorizado a participação de instituições públicas estaduais.

Tanto nos editais de 2007 e 2009, quanto nos editais de 2010 e 2011, houve alterações em algumas categorias gerais, como o valor global previsto para a execução dos projetos, a ampliação das modalidades das bolsas, o valor das bolsas mensais, o prazo da prorrogação dos projetos, os valores dos recursos de custeio. Destaca-se que no que tange aos valores dos recursos de custeio, em 2011 duplicou o valor por área de conhecimento, previsto no ano de 2007.

No ano de 2012, o PIBID “[...] chegou-se a 40.092 licenciandos bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.322 bolsas” (Gatti, André, Gimenes & Ferragut, 2014, p. 10). Neste mesmo ano, o edital passa a prever o número limite de bolsas a serem concedidas pelo programa e o prazo de execução dos projetos diminuiu para doze meses, pois nos editais anteriores eram vinte e quatro meses esse prazo.

No edital de 2013, o PIBID atingiu seu auge, pois o número de bolsas concedidas passou para 72 mil. Além disso, foram alterados o valor máximo dos recursos de custeio, o prazo de execução e de prorrogação dos projetos. No mesmo edital, houve o aumento significativo de áreas de conhecimento. No ano de 2014, durante a vigência do edital de 2013, o PIBID envolvia a média



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de 90 mil bolsistas ao total (Gatti, André, Gimenes & Ferragut, 2014). Ainda em 2013, foi criado o edital do PIBID diversidade para escolas indígenas e do campo.

No final do ano de 2015 e início do ano de 2016, devido a uma crise econômica e política do Brasil, houve corte de bolsas, redução dos números em razão do desligamento de bolsistas de iniciação à docência que completaram vinte e quatro meses de participação no programa e a impossibilidade de cadastrar novos bolsistas nos sistemas. O programa não foi extinto, em razão do movimento denominado “Fica PIBID”, realizado por bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores institucionais, coordenadores de área de gestão e coordenadores de áreas de todo o Brasil, mas a partir deste ano e em cada edital passa por reestruturação.

No ano de 2018, uma das principais mudanças foi o requisito para ser bolsista de iniciação à docência. Esta modalidade de bolsa, passa a ser somente para os acadêmicos de licenciaturas que estão na primeira metade do curso. Além disso os números diminuíram significativamente para 45 mil, representando um enorme retrocesso e fragmentação nesta política de formação inicial de professores. No edital de 2018 também ocorreu o corte da bolsa na modalidade de coordenação de área de gestão, e não prevê o prazo de execução e prorrogação dos projetos e nem um valor fixo de recursos financeiros ou orçamentários.

Em 2020 diminuiu ainda mais o número de bolsas concedidas e foi para 30 mil, o edital não previu o prazo de execução e prorrogação dos projetos e nem um valor fixo de recursos financeiros ou orçamentários. As áreas prioritárias contempladas passam a ser Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização.

Já em 2022, o edital passa a contemplar as áreas de: Arte, Biologia, Ciências, Ciência Agrárias, Computação, Educação Especial, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Libras, Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola e Licenciatura Intercultural Indígena. O número de bolsas de iniciação à docência permanece em 30 mil.

No ano de 2024, foram disponibilizadas mais de 80 mil bolsas, com reservas para Subprojetos Pibid Equidade, que considerou a Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, a Educação Especial Inclusiva e a Educação Bilíngue de Surdos.

Já o Programa de Residência Pedagógica, conhecido como RP, foi criado em 2018 e extinto em 2024. Entrou em discussão em 2007, tendo como modelo a residência médica, mas não foi aprovado, o mesmo ocorreu nos anos de 2012 e 2014. Somente no ano de 2018 que o Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este programa teve três editais, em 2018, 2020 e 2022, neles foram previstas quatro modalidades de bolsas, para os acadêmicos de licenciatura que já cursaram o mínimo de 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º semestre, denominados de residente, coordenador Institucional e docente orientador, para os professores do Ensino Superior, e os professores da Educação Básica eram chamados de preceptor.

Antes de ser extinto, era regulamentado pela Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 (BRASIL, 2022). Para participar, as instituições de Ensino Superior deveriam realizar o mesmo processo de inscrição e seleção do PIBID.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Em 2018, o número de bolsas concedidas para residentes versava em torno de 45 mil cotas e o número de instituições de Ensino Superior era trezentos e cinquenta. No mesmo ano, cada preceptor acompanhou no mínimo oito e no máximo dez residentes.

Já em 2020, o número de bolsas para residentes diminuiu para 30 mil, o número de instituições passa a ser duzentos e cinquenta e o número de preceptor e residente passa ser regulamentado por núcleo. Em 2020, mencionou áreas prioritárias ou gerais para cada núcleo ou conjunto de núcleo. Entre as áreas prioritárias estavam Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Já as áreas gerais voltavam-se para Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

Em 2022, o edital não previa de forma específicas as áreas ou cursos que poderiam se inscrever na seleção pública. O número de bolsistas residentes e de instituições de Ensino Superior permaneceu o mesmo do edital anterior, neste edital só houve como mudança que cada preceptor acompanhará no máximo seis bolsistas residentes.

O aspecto que modificou-se em todos os editais do RP foi a carga horária exigida, no primeiro edital era quatrocentas e quarenta horas, no segundo era quatrocentas e quatorze horas e no terceiro quatrocentas horas. Percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica, teve mudanças em seus editais, mas estas podem ser consideradas pequenas, em razão do tempo de existência do programa. Destaca-se que o RP não existe mais, o que é possível perceber no aumento de bolsas concedidas para o PIBID no edital de 2024.

Este estudo analisou os avanços, retrocessos, construções e movimentos dos dois programas, mas destaca-se que existem outros programas ou projetos voltados para a formação inicial de professores no Brasil. Ao apresentar os editais desses programas, acredita-se que é a partir da articulação realizada entre Ensino Superior e a Educação Básica, que a formação de professores deve ser pensada, refletida e construída, pois Nóvoa (2003, p. 5) menciona que “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”. Nesse sentido, prioriza-se o diálogo e as construções colaborativas entre os dois níveis de ensino, pois além de fortalecer a formação inicial, também impacta na formação continuada dos professores do contexto escolar, e contribuí significativamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Apesar dos anos de existência dos programas e das suas mudanças, ainda possuem algumas lacunas, sendo necessário e importante o estudo, reflexão e avaliação dos mesmos, para melhoria destas políticas importantes para a formação inicial de professores.

Referencias

- Akkari, Abdeljalil. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Gatti, Bernadete A.; André, Marli E. D. A.; Gimenes, Nelson A. S.; Ferragut, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- Nóvoa, António. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação; *Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil)*, em julho de 2003. Disponível em:



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Agradecimentos

PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Los estudiantes universitarios y LUDI: protagonistas de una propuesta didáctica innovadora

Vallejo, Mónica

Hernández-Valverde, Francisco J.

García-Hernández, Luisa

Torres-Soto, Ana

Universidad de Murcia

pacohernandez@um.es

Palabras clave

Planificación educativa; innovación pedagógica; universidad; formación docente; inteligencia artificial.

Introducción

La importancia de una formación inicial del profesorado de calidad es un tema ampliamente discutido en la literatura científica debido a su impacto significativo y repercusión contrastada en la calidad de la enseñanza y, en última instancia, en el éxito educativo de los estudiantes. La formación inicial se refiere ese proceso mediante el cual los futuros profesionales (en este campo del campo educativo) adquieren esas competencias (conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores) necesarias para ejercer su profesión de manera efectiva y adaptada a las necesidades de estudiantes (Cochran-Smith & Zeichner, 2009; Pérez Gómez, 2011) y a los retos de esta sociedad supercompleja (Barnett, 2002) o líquida (Bauman, 2008).

Investigaciones como las de Darling-Hammond (2017) y Loewenberg y Forzani (2009) han demostrado que una formación inicial sólida está estrechamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo socioemocional. Por lo tanto, la calidad de la formación inicial es un factor determinante en la capacidad de los docentes para satisfacer las necesidades de aprendizaje diversificadas de los estudiantes en el aula (Korthagen, Loughran y Russell, 2006). Una formación inicial de calidad no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también experiencias prácticas significativas en entornos de enseñanza real (Grossman, Hammerness y McDonald, 2009; Vallejo y Molina-Saorin, 2014). Estos entornos deben permitir desarrollar competencias para diseñar —en un futuro— experiencias de aprendizaje personalizadas, centradas en el alumno y cognitivamente atractivas (Blömeke, Nilsen y Scherer, 2021). Además, una formación inicial de calidad debe fomentar el desarrollo de una identidad profesional sólida entre los futuros profesionales del campo educativo, lo que les permite reflexionar sobre su práctica, colaborar con colegas y comprometerse en un aprendizaje continuo a lo largo de su carrera docente (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Loughran, 2006; Pérez Gómez y Soto, 2021).

En este trabajo se presenta la experiencia de innovación educativa desarrollada en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Con este proyecto se trataba de



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

dar un paso más para dar respuesta al reto que se nos plantea en el campo de la formación de futuros docentes y pedagogos; es decir, formar profesionales que sean capaces de superar la dificultad de transformar la información en conocimiento, que sean capaces de construir un pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2021), de reflexionar sobre su propia práctica...En definitiva, que estén preparados para enfrentar los desafíos cambiantes del entorno educativo y brindar una educación de calidad a todos sus estudiantes.

Contexto

El proyecto fue concebido con el propósito de mejorar la implementación de las asignaturas "Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza" en los Grados en Educación Infantil y Pedagogía, así como "Planificación de la Acción Educativa" en el Grado en Educación Primaria. Su diseño surge de la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria, alineándose con las demandas de una educación más activa, interactiva y centrada en el estudiante. Para ello, el proyecto apostaba por la incorporación de metodologías activas e innovadoras, que no solo facilitaran la adquisición de conocimientos, sino que también promovieran una participación más significativa de los estudiantes en su propio proceso formativo. A través de enfoques didácticos como el trabajo colaborativo y el diseño de recursos didácticos, se buscaba fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de aplicación práctica de los contenidos en contextos reales.

A partir de estos fundamentos, el proyecto de innovación desarrollado tenía como objetivos principales:

- Diseñar experiencias de aprendizaje basadas en un modelo de planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria fundamentado en el aprendizaje vivencial, utilizando un avatar creado con inteligencia artificial (Ludi).
- Elaborar recursos didácticos manipulativos y autocorregibles (no tecnológicos) destinados a estudiantes de centros escolares, los cuales serían implementados en el marco del proyecto de centro *"Un día en el cole de mi maestro"*.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia de innovación educativa generó un impacto significativo en la formación de los estudiantes universitarios, fomentando un aprendizaje basado en la indagación y la experimentación. Gracias a este enfoque, los futuros docentes no solo adquirieron conocimientos teóricos, sino que también desarrollaron competencias clave para su desempeño profesional, tales como la creatividad en la planificación educativa, la capacidad de adaptación a distintos contextos y la toma de decisiones fundamentadas.

La implementación del avatar Ludi representó un cambio cualitativo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Su incorporación como mediador pedagógico permitió que los estudiantes universitarios establecieran una conexión más profunda con el proceso educativo, comprendiendo de manera más tangible las necesidades del alumnado infantil y primaria. Este recurso didáctico no solo promovió un aprendizaje más contextualizado y significativo, sino que también favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía y la capacidad

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

de análisis de realidades educativas diversas. Concretamente, Ludi cumplió múltiples funciones dentro del proceso educativo:

- Facilitó la identificación con los destinatarios reales de la enseñanza, permitiendo a los estudiantes universitarios desarrollar un pensamiento empático y orientado a la infancia.
- Planteó retos y escenarios auténticos de aprendizaje, en los que los futuros docentes debían diseñar y justificar estrategias pedagógicas efectivas.
- Aumentó la motivación y el compromiso de los estudiantes con las asignaturas, promoviendo una interacción dinámica y enriquecedora con los contenidos curriculares.

Además, la experiencia con Ludi potenció la reflexión crítica sobre las prácticas docentes, estimulando la autoevaluación y el análisis de estrategias de enseñanza. Los estudiantes no solo diseñaron y aplicaron experiencias de aprendizaje, sino que también pudieron evaluar su efectividad en función de las respuestas simuladas del avatar, lo que les brindó una experiencia formativa más realista y enriquecedora.

Conclusiones

La implementación de este proyecto de innovación educativa ha supuesto una transformación en la formación inicial del profesorado y la pedagogía, promoviendo un modelo de enseñanza basado en la participación activa, la indagación y la experimentación. La incorporación del avatar Ludi ha sido un elemento clave en este proceso, ya que ha permitido a los estudiantes universitarios acercarse de manera más concreta y significativa a la realidad educativa de la educación infantil y la educación primaria.

A través de esta experiencia, los futuros docentes no solo han adquirido conocimientos teóricos esenciales, sino que también han desarrollado competencias fundamentales para su desempeño profesional. Entre ellas, destacan la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras, la toma de decisiones fundamentadas y la adaptación a contextos educativos diversos. El uso de Ludi ha favorecido, además, el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación efectiva y la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Este modelo educativo ha demostrado que el aprendizaje activo y significativo, combinado con el uso de recursos pedagógicos innovadores, fortalece el compromiso y la motivación del alumnado universitario. Asimismo, ha puesto de manifiesto la importancia de integrar enfoques metodológicos flexibles y centrados en el estudiante, lo que permite generar experiencias formativas más dinámicas, creativas y eficaces.

En definitiva, este proyecto ha marcado una gran innovación en la formación docente universitaria, evidenciando que la educación superior puede evolucionar hacia modelos más colaborativos e inmersivos. Su impacto trasciende el aula, ya que no solo mejora la preparación de los futuros educadores, sino que también contribuye al desarrollo de una enseñanza más reflexiva, humanizada y conectada con las necesidades reales del alumnado de los centros escolares.



Referencias

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Pomares.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645–1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- Loewenberg, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.
- Loughran, J., Loughran y Russell (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Pérez Gómez, A.I. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. *Sinéctica*, 36, 59-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100007&lng=es&tlng=es.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto, E. (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Vallejo, M. y Molina-Saorin, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>

Agradecimientos

Este proyecto de innovación docente ha sido desarrollado a partir de la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora de la Universidad de Murcia para el curso 2024/2025.



Leading educational centers in volatile, uncertain, complex and ambiguous times

Zaguri, Milla; Rodríguez-Entrena, María Jesús

Universidad de Murcia (España)

entrena@um.es

Keywords

Crisis leadership; School principals; Leadership practices; Crisis management

Introduction

Facing the challenges and complexities of contemporary life has become increasingly demanding, especially in today's world—characterized by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity. The education system is not immune to the constant threat of crises. Educational institutions encounter numerous challenges that disturb the balance of teaching, learning, and leadership. These challenges range from natural disasters and pandemics to social unrest and economic downturns. The established practices and strategies that once defined leadership are losing their relevance, requiring innovative approaches to ensure organizational success (Horney et al., 2010). In these uncertain and turbulent times, educational leadership emerges as a focal point. Effective leadership thrives when faced with adversity. The ability to guide and manage effectively in high-pressure situations is a major trait of strong leadership (Balasubramanian & Fernandes, 2022; Devitt & Borodzicz, 2008). In recent decades, the changing dynamics have emphasized the global focus on improving principals' leadership competencies, as their roles are crucial in promoting school success and nurturing positive teaching practices and school environments (Fullan, 2014). While schools are generally among the safest environments for children, they must be prepared for various crisis situations, including unexpected deaths, violence, health emergencies, pandemics, and environmental disasters (Brock et al., 2016; Gainey, 2010). In the current educational landscape, school principals need to be equipped and ready to address the challenges and adversities that may arise.

The aim of this study was to undertake a detailed investigation of leadership practices and crisis management skills of the school principals during times of crises.

Methodology

With the aim of identify leadership competencies and crisis management skills of the principals a qualitative study was conducted in the context of Israel. The specific objective of the study was to explore leadership practices and crisis management skills of school principals that helped them to navigate through the crisis events and the times of uncertainty and ongoing changes.

The Israeli school system is a manifold and varied body, providing service to more than 2 million students in more than 5.560 K– schools. Israeli's socio-economic state has a significant division that ranks the country amongst OECD nations with the most noticeable wealth disparities.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

A phenomenological inquiry was employed to ascertain the lived experiences of the participants. Phenomenology aims to distil the common features of lived experiences by analysing individual experiences. The statement delineates the collective experiences of individuals with respect to a singular phenomenon (Ataro, 2020). A semi-structured interview protocol was designed that was validated through expert judgment. The interview consisted of 20 questions divided into 3 sections: demographic information, leadership practices, crisis management skills.

The interview is a verbal interaction data collection technique where the interviewer requests information from the interviewee about a specific topic (Guerrero, 2016). The semi-structured interview is characterized by not following a rigid script, but by using reference questions that serve as starting points for the conversation. In this way, the semi-structured interview offers the interviewer freedom and flexibility to adapt the conversation according to the interviewee's answers.

For this study, 10 school principals were selected and agreed to participate in the study. For the interviews, emails were sent explaining the study and requesting their participation. Before embarking on the study, the required steps were taken to ensure ethical soundness. Participants were informed of the nature and purpose of the study, and that voluntary participation was being sought. They were also informed that even if they started and decided to discontinue, they were free to do so without providing any reason.

The 10 interviews were recorded and transcribed verbatim. Following the codification process of thematic analysis, the data from the interviews were examined to identify common ideas and experiences of the participants for the research questions that were condensed into some codes. Once the coding and categorization process was completed, an interpretative synthesis methodology was implemented for the data analysis and interpretation process, based on the principles proposed by Miles et al. (2020), which implied an iterative and in-depth review of the emerging data and categories, in order to identify the central themes that would serve as organizing axes for the presentation of the results in accordance with the objective of the research.

Results and Discussion

In relation to the sociodemographic data of the sample, the 40% was males and 60 % females. This was useful in order to determine if there might be patterns of school leader gender differences relating to crisis leadership skills.

The age range of participants varied with the majority of respondents between 50 and 60 years

The duration that respondents served as school principals, with the same number of respondents serving 10 years or more or less than 5 years.

Research findings show that all the respondents faced considerable challenges concerning crisis, uncertainty and security instability. Most of the school principal claimed that they didn't have any crisis management training. In this regard they refer to the huge health crisis Covid -19 that paralysed most of the schools. The following textual comments are an example of this:

"Being prepared is very important. The crisis cases are so numerous and different from one another. Corona taught us how unprepared we were. We had no crisis plan or preparation since we had never experienced it. I felt confused and helpless". (Respondent 1).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

“We live in the times of uncertainty and changes. We just felt that Corona is over and we can come back to our normal life as the war started and the schools got closed again. But this time sometimes even teaching online was impossible. We have to get ready for this”. (Respondent 3).

The respondents expressed their frustration and feeling of uncertainty regarding the lack of a steadfast crisis plan. They emphasized the need of training to foster their preparedness for decision-making during crisis management.

Among the skills that leaders put into play in the management of the coronavirus crisis, the importance of communication, teamwork, the ability to inspire and empower the staff stand out and the ability to adapt, be flexible and creative.

Communication

A critical attribute for crisis leadership that that was mentioned by all respondent is communication. The following textual comments are an example of this:

“Communication is essential. It helps to deal with uncertainty and complex problems by receiving accurate, relevant and timely information”. (Respondent 7).

“Communication is essential for the virtual image of the school as a united community..... keeping in touch with parents and providing a listening ear to those who are in need, checking on those who are sick”. (Respondent 6).

Most of the school principals appeared transparent in their actions during the crisis and stayed connected with the school community throughout the crisis.

Collaboration

The school principals' collaboration with others in decision-making is seen an essential practice to navigate the crisis.

“I involve all my school board in the decision-making process. Engaging all team members in decision-making during this time was essential for gaining their support. (Respondent 9).

“During the pandemic I came to realization that teamwork was key, as no one could succeed alone”. (Respondent 8).

Adaptability, Flexibility and Creativity

All the school principals report that adaptiveness and flexibility in coping with the never-experienced crisis and complexities are very necessary skills to adopt and develop. “Work with sensitivity to the environment but plan all activities in advance while making necessary adjustments to the changing situation” (Respondent 2).

From the school principals' report one can conclude that to face the challenges they try to be innovative, creative and adjust to ever- changing circumstances.

Inspiring and Empowering

Effective crisis leadership involves fostering employees' creativity, granting them autonomy, and acknowledging their efforts in managing the crisis. None of the principals indicated autocratic behaviour; instead, they empowered teachers. “I always try to motivate school staff. I must set

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

a good example. When there is a problem or any uncertainty, I try to remain calm". (Respondent 9).

Empowerment can be reached only by fostering confidence, trust, and motivation during a crisis. They motivate the school community by remaining composed and focused, while also having faith in their staff's abilities to handle and resolve the crisis.

Conclusions

To conclude this work, we will return to the objective of the research that was aimed at identify leadership competencies and crisis management skills of the Israelies principals. As a first conclusion it can be said that there should the necessity for a transformation and renewal in crisis management preparation. All the respondents reported that the crisis management training they had was insufficient in providing them with strategies and practices to face turbulent times. The study's findings suggest the need for a more individualized approach to crisis management that can help principals to cope with their unique and distinct situations. The next major finding is that resilience has been reported as a crucial factor in dealing with uncertainty and complexity. This mirrors Walker's (2020) concept of reorganizing and adjusting operations amidst disruptions. Such an approach was essential, as respondents had no choice but to adopt flexible strategies to address the crisis (Sarkar & Clegg, 2021). Other interesting insights that emerge from the analysis of the data is that promoting collaboration and establishing a sense of bonding with the school community have been found effective strategy to face adversities. This inspired teachers to develop a sense of unity and belonging that helped to strengthen resilience and overcome adversity together (Kusumi et al., 2023). The respondents report that they tried to stay connected with school community and be transparent to explain the situation and their actions. Neelakantan et al., (2022) highlights that when a school community is united by strong collaboration, good relationships, and trust, school leaders exhibit greater resilience in navigating the uncertainties. Additionally, they encouraged creativity and innovation among teachers, which led to innovative approaches to problem-solving and decision-making. This study emphasized that inspiring others and being inspired were two essential leadership practices that played a significant role in effective problem-solving and decision-making during crises.

References

- Ataro, G. (2020). Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm driven qualitative approach in medical education. *Annals of Medicine and Surgery*, 49, 19–23.
- Balasubramanian, S., & Fernandes, C. (2022). Confirmation of a crisis leadership model and its effectiveness: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Cogent Business and Management*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.2022824>
- Brock ,S .E., Nickerson ,A .B., Louvar Reeves ,M .A., Conolly ,C .N., Jimerson ,S .R., Pesce ,R .C., & Lazzaro ,B .R) .2016 .(*School crisis prevention and intervention :The PREPaRE model* (2nd ed .(.National Association of School Psychologists .Devitt ,K.R., & E.P .Borodzicz .)2008 .(Interwoven leadership :The missing link in multiagency major incident response . *Journal of Contingencies and Crisis Management* 16(4 ,(208-216.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact* (1st ed.). Jossey Bass.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *Human Resource Planning*, 33(4), 34.

Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.

Kusumi, Y., Tominaga, M., Nagasawa, H., & Fujii, A. (2023). One school's management of students with intellectual disabilities during the COVID-19 outbreak in Japan: A study based on interviews with teachers. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(2), 354-369.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (4a ed.). SAGE Publications.

Neelakantan, M., Kumar, A., Alex, S. M., & Sadana, A. (2022). Steering through the pandemic: Narrative analysis of school leader experiences in India. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045630>

Sarkar, S. & Clegg, S.R. (2021). Resilience in a time of contagion: lessons from small businesses during the COVID19 pandemic. *Journal of Change Management*, 21(2), 242–267.

Walker, B. (2020). Resilience: what it is and is not. *Ecology and Society*, 25(2), 11. <https://doi.org/10.5751/ES-11647-250211>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

Una experiencia de innovación sobre liderazgo y uso de la IAG en dos programas de maestría para líderes escolares

Vivas, Pedro-León*
Rojas Jara, Armando**
Gratacós, Gloria***

*Universidad Austral (Argentina)
**Universidad del Desarrollo (Chile)
***Universidad Villanueva (España)

Email de contacto: pvivas-ext@austral.edu.ar

Palabras clave

Liderazgo; Inteligencia Artificial; Innovación Educativa; Mejora de la Educación; Gestión Escolar

Introducción

El liderazgo escolar, entendido como la capacidad de movilizar e influir en otros para definir y alcanzar metas compartidas dentro de una institución educativa (Leithwood et al., 2020), va más allá de la simple formulación de objetivos. Requiere una visión estratégica que oriente a la escuela hacia el cumplimiento de sus propósitos en un entorno dinámico y en constante transformación. Entre los desafíos actuales, la integración de innovaciones tecnológicas representa una oportunidad para optimizar la gestión y fortalecer los procesos educativos (Fusarelli et al., 2024).

Para que la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se integre de manera efectiva en la gestión educativa, es fundamental que su implementación se sustente en modelos teóricos que aseguren su alineación con los principios pedagógicos y organizacionales de la institución. La colaboración adquiere un papel central, ya que el liderazgo escolar no puede reducirse a una acción individual, sino que debe promover el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa. De esta manera, se favorece una integración tecnológica que responda a criterios de coherencia y pertinencia (Arar et al., 2025).

En este escenario, la IAG emerge como una herramienta con el potencial de redefinir el liderazgo y la gestión escolar. Según Arar et al. (2025), la investigación sobre liderazgo e inteligencia artificial se organiza en torno a cuatro ejes principales: marcos conceptuales, colaboración, toma de decisiones y desempeño. Estos factores permiten comprender cómo la incorporación de la IAG puede impactar la gestión escolar, no solo en términos de eficiencia operativa, sino también en la generación de nuevas dinámicas organizacionales orientadas a la mejora de los aprendizajes.

La capacidad de la IAG para procesar grandes volúmenes de datos en tiempo real permite identificar patrones y tendencias que optimizan la planificación estratégica y la distribución de recursos. Sin embargo, su implementación debe estar acompañada de una supervisión humana que garantice la equidad y la ética en su uso. En este sentido, el desempeño escolar se convierte en un eje prioritario, ya que la aplicación de IAG en la gestión educativa debe enfocarse en la mejora de los aprendizajes y la calidad de la enseñanza, sin perder de vista el componente humano que caracteriza la educación (Fullan et al., 2023).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

El desarrollo de competencias técnicas y pedagógicas por parte de los líderes escolares resulta imprescindible para aprovechar las posibilidades de la IAG. Además, es fundamental promover una cultura organizacional que fomente la confianza en la tecnología, incentive la experimentación y potencie el aprendizaje continuo. Sensibilizar sobre las implicaciones éticas y sociales de la IAG, así como su impacto en la equidad educativa, se vuelve clave para garantizar una implementación justa e informada de esta tecnología (Kaya-Kasikci et al., 2023).

Si bien la literatura ha comenzado a abordar los posibles beneficios y desafíos que conlleva la incorporación de la IAG en la educación, aún es limitada la evidencia empírica sobre cómo los líderes escolares están interpretando y experimentando su uso en la práctica. Explorar sus percepciones resulta esencial para comprender no solo el grado de apropiación de esta tecnología, sino también los factores que influyen en su integración dentro de la gestión educativa. Identificar las oportunidades y barreras percibidas permitirá avanzar hacia estrategias más contextualizadas y efectivas para la implementación de la IAG en los centros escolares (Ara et al., 2025).

A partir de lo expuesto, surge la necesidad de comprender las percepciones de los líderes escolares sobre el uso de la IAG en la gestión educativa. En el marco de una experiencia de innovación docente implementada en dos programas de maestría, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo perciben los líderes escolares el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la gestión y el liderazgo educativo, a partir de su participación en una experiencia de innovación docente?

Metodología

Este trabajo analiza las valoraciones del alumnado de dos maestrías en el empleo de la IAG aplicada al estudio de un caso de un centro escolar. Participaron de la actividad 47 estudiantes: 37 del Máster en Dirección de Centros Educativos de la Universidad Villanueva (España) y 10 del Máster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad del Desarrollo (Chile). Cabe mencionar que el 80% cuenta con experiencia en cargos directivos o de gestión intermedia en centros escolares.

La actividad se desarrolló en dos etapas: en primer lugar, el caso propuesto se analizó sin la intervención de la IAG. En un segundo momento, el mismo análisis se realizó a partir de la mediación de la IAG. En ambos casos, el trabajo se desarrolló en equipos.

Este estudio exploratorio analiza las percepciones de los estudiantes de dos programas de maestría sobre el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el diagnóstico institucional y la definición de sellos educativos. Para ello, se diseñó un cuestionario basado en el modelo propuesto por Al-Omari (2024), con el objetivo de indagar en sus expectativas, reflexiones y aprendizajes en torno a la integración de la IAG en procesos de gestión y liderazgo escolar.

El instrumento fue aplicado en una asignatura en la que los estudiantes trabajaron en grupos para elaborar un diagnóstico institucional de un centro educativo. Antes de utilizar la IAG como herramienta de apoyo en este proceso, los participantes fueron invitados a responder un cuestionario anónimo en la fase preintervención. Posteriormente, tras haber utilizado la tecnología para analizar la información y avanzar en la concreción de los sellos institucionales, se les aplicó el mismo cuestionario en la fase postintervención.

El estudio buscó aportar evidencia empírica sobre el impacto de la IAG en la formación de líderes educativos, explorando cómo esta tecnología influye en sus percepciones sobre la toma de

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

decisiones estratégicas y la planificación institucional. Los hallazgos contribuirán a la comprensión del papel de la IAG en la gestión escolar y su potencial para fortalecer la toma de decisiones informadas en contextos educativos.

Resultados

Los datos obtenidos fueron 47 participantes en el pre (15 hombres y 32 mujeres) y 41 en el post. Se consiguieron emparejar 30 cuestionarios pre y post (12 hombres y 18 mujeres). Se realizó un análisis comparativo de medias pareada pre y post para ver si había diferencias significativas en las percepciones del uso de la IA en la gestión escolar. Para ello se utilizó el programa SPSS Statistics 22.

Los resultados muestran que hay diferencias significativas en 5 de los 11 ítems evaluados. Se trata de los siguientes ítems:

- Item 1: La IA se utiliza en la gestión de nuestra escuela
- Item 2: La administración de la escuela reconoce la importancia de incorporar IA para mejorar la gestión
- Item 6: Creo que la IA puede ayudar a reducir la carga de trabajo de los educadores, permitiéndoles pasar más tiempo en el alumnado
- Item 7: Creo que la IA puede desempeñar un significativo rol en la mejora de la eficacia y eficiencia de la gestión escolar.
- Item 11: Creo que las preocupaciones éticas relacionadas con la privacidad y el uso de los datos de los estudiantes deben considerarse cuidadosamente al implementar la IA en la gestión escolar.

Como puede verse en la tabla 1, los ítems que muestran diferencias significativas siempre en favor de la medida en el momento 2, tiene un tamaño del efecto grande ($\eta^2 > .14$) según Cohen (1988).

Tabla 1. Prueba de muestras emparejadas

	Media	SD	t	gl	p	eta cuadrado
Item 1.La IA se utiliza en la gestión de nuestra escuela	1,500	1,378	2,666	5	,045	,20
Item 2.La administración de la escuela reconoce la importancia de incorporar IA para mejorar la gestión.	,467	1,137	2,249	29	,032	,15
Item 3.Creo que la implementación de la IA en la gestión escolar puede conducir a mejorar la toma de decisiones.	,333	,922	1,980	29	,057	
Item 4.La IA ha mejorado (o puede mejorar) la eficiencia administrativa en tareas como programación, asignación de recursos y mantenimiento de registros	,333	,994	1,836	29	,077	
Item 5.La IA ha tenido (o puede tener) un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes y en la educación personalizada.	,333	1,028	1,775	29	,086	
Item 6.Creo que la IA puede ayudar a reducir la carga de trabajo de los educadores, permitiéndoles pasar más tiempo en el alumnado.	,433	,774	3,067	29	,005	,24
Item 7.Creo que la IA puede desempeñar un significativo rol en la mejora de la eficacia y eficiencia de la gestión escolar.	,367	,718	2,796	29	,009	,21
Item 8.Existe resistencia en la adopción de la IA entre el personal de la escuela.	,367	1,542	1,302	29	,203	
Item 9.La falta de formación y concienciación suficiente dificulta el uso eficaz de la IA en la gestión escolar.	,033	1,033	,177	29	,861	
Item 10.Creo que la implementación de la IA en la gestión escolar puede provocar el desplazamiento laboral de los administradores humanos.	,233	1,223	1,045	29	,305	
Item 11.Creo que las preocupaciones éticas relacionadas con la privacidad y el uso de los datos de los estudiantes deben considerarse cuidadosamente al implementar la IA en la gestión escolar.	,310	,712	2,346	28	,026	,16

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de avanzar en la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la gestión escolar, no solo como un medio para optimizar los procesos administrativos y de planificación, sino también como una herramienta que, al reducir la carga operativa, permite a los líderes educativos dedicar más tiempo a fortalecer las relaciones interpersonales dentro de la comunidad escolar. En este sentido, la IA no debe entenderse como un sustituto de la toma de decisiones humanas, sino como un apoyo estratégico que posibilita una gestión más eficiente y centrada en las personas.

Asimismo, los resultados evidencian la relevancia de abordar las implicaciones éticas del uso de la IAG en el ámbito educativo. La implementación de esta tecnología conlleva desafíos asociados a la equidad, la transparencia y la protección de datos, lo que exige una regulación clara y una formación específica para los líderes escolares. Sensibilizar a los actores educativos sobre el uso responsable de la IA es fundamental para garantizar que su integración no solo sea efectiva, sino también alineada con principios éticos que resguarden el bienestar de la comunidad escolar.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio representa una aproximación inicial a un fenómeno emergente, pero su proyección implica el desarrollo de una investigación de mayor alcance con un enfoque de diseño mixto. La combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas permitirá profundizar en la comprensión de las percepciones, usos y desafíos que los líderes escolares enfrentan al incorporar la IAG en sus prácticas de gestión. Un estudio de mayor escala contribuiría a identificar patrones, evaluar impactos a largo plazo y proponer lineamientos para una implementación efectiva y contextualizada de esta tecnología en la educación.

Referencias

- Al-Omari, A. (2024, Marzo 4-6). *The impact of artificial intelligence on school management: a study of opportunities and challenges in Jordan* [Conferencia]. INTED 2024, Valencia, España. <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2024.1418>
- Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). *Reimagining educational leadership and management through artificial intelligence: An integrative systematic review*. *Leadership and Policy in Schools*, 24(1), 4-26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2451982>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power, analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fusarelli, B. C., & Fusarelli, L. D. (2024). Leadership for the Future: Enhancing Principal Preparation Through Standards and Innovation. *Education Sciences*, 14(12), 1403. <https://doi.org/10.3390/educsci14121403>
- Fullan, M., Azorin, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Kaya-Kasikci, S., Zayim-Kurtay, M., & Kondakci, Y. (2023). The role of leadership in developing a climate of technology integration in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104234>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Políticas públicas educacionais: formação inicial de professores na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no Brasil

Zwetsch, Andriele dos Santos;

Sarturi, Rosane Carneiro

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil);

E-mail de contato: andriele.zwetsch@acad.ufsm.br

Palavras clave

Políticas públicas; formação de professores; Brasil; Estado do conhecimento.

Introdução

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Grupo de Pesquisa ELOS, ambos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especificamente ao Curso de Doutorado.

As políticas públicas é um termo polissêmico, amplo e complexo, mas quando criadas possuem uma determinada intenção, no caso das políticas públicas educacionais, buscam garantir o direito da educação. Para atender as demandas referentes ao direito a educação, as políticas públicas educacionais se dividem em áreas de intervenção, entre elas podemos destacar a formação inicial de professores, a formação continuada e permanente de professores, a Educação Básica, a alfabetização, entre outras. Considera-se que “[...] o conjunto das políticas de formação de professores deve dar atenção especial aos atores institucionais da formação: universidades, institutos especializados, escolas e pesquisadores” (Akkari, 2011, p. 112).

Para identificar algumas dessas políticas públicas educacionais brasileiras sobre a formação inicial de professores, neste estudo opta-se pela metodologia do estado do conhecimento proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Para isto, este estudo possui como objetivo analisar as teses e dissertações, do período de 2018 a 2024, que tratam das políticas públicas educacionais de formação inicial de professores.

Metodologia

A metodologia do estado do conhecimento é do tipo bibliográfica, utilizada para ler, refletir, sistematizar e avaliar a produção científica voltada para a área das Humanidades, que vem sendo construída em determinado período de tempo. O estado do conhecimento possibilita “[...] revermos os apoios teóricos que fundamentam nossa temática, buscamos identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma” (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021, p. 27).

Neste estudo o período de tempo da busca foi do ano de 2018 a 2024, pois em 2018 foi criado o Programa de Residência Pedagógica, uma política pública educacional importante para o país e objeto de estudo das autoras deste estudo. Destaca-se que o recorte temporal do estado do conhecimento é importante porque os números de produções científicas encontradas

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

representam fatos da evolução temporal da temática, seja pelo cenário política, econômico, social ou institucional.

A base de dados escolhida como repositório de publicações científicas foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Foi utilizado os termos de busca “políticas públicas educacionais” e “formação inicial de professores”.

O estado do conhecimento possui quatro importantes etapas, são elas: Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada, Bibliografia Propositiva (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021, p. 59). A Bibliografia Anotada é a leitura flutuante das produções científicas encontradas, ou seja, de forma breve se organiza as informações preliminares como título, ano de publicação, autor e resumo.

A segunda etapa é a Bibliografia Sistematizada que passa a ser analisado alguns elementos dos resumos, como os objetivos, metodologias e principais resultados das produções científicas que foram encontradas, para organização e sistematização das outras duas etapas restantes.

A terceira etapa, denominada Bibliografia Categorizada inicia-se a análise profunda do conteúdo das produções científicas encontradas, em busca de palavras chaves, expressões, temáticas para agrupar em categorias os resultados. Já a quarta etapa é de cunho opcional do pesquisador, é denominada de Bibliografia Propositiva, momento pelo qual se faz proposições sobre os resultados que versam sobre sua temática de pesquisa.

Resultados e discussões

Para atingir o objetivo de analisar as teses e dissertações, do período de 2018 a 2024, que tratam das políticas públicas educacionais de formação inicial de professores, foi utilizado os termos de busca “Políticas públicas educacionais” E “formação inicial de professores”. Destaca-se que a letra “E” está com letras maiúsculas por representar o parâmetro “AND” (em português E) que serve “para buscar as duas expressões juntas” (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021, p. 50)

Na primeira busca simples na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi utilizado como termos de busca “Políticas públicas educacionais” e “formação inicial de professores” de forma separada, não delimitando o campo específico. Com o termo “Políticas públicas educacionais” com aspas foram encontrados 1.687 teses e dissertações brasileiras, e sem aspas 10.533 resultados. Já com o termo de busca “formação inicial de professores” com aspas foram encontrados 2.628, e sem aspas 9.715 resultados.

Na segunda busca, para delimitar os resultados, foi realizado a busca avançada com os dois termos de busca separados, com o filtro do idioma para “português” e o período de tempo para 2018 a 2024. Os resultados para o termo de busca “Políticas públicas educacionais” com aspas foram 963, e sem aspas 5.344. E para o termo de busca “formação inicial de professores” com aspas foi 1.429, e sem aspas 4.922 resultados. Percebe-se que só ao delimitar o idioma e o período de tempo os resultados diminuem mais de cinquenta por cento.

Após as duas primeiras buscas com os termos separados, foi utilizado o parâmetro “AND” (em português E) para o próprio repositório de busca delimitar as teses e dissertações que tratem das duas temáticas juntas. Assim, a busca foi para dissertações e teses, em português, defendidas entre 2018 a 2024, que tinham os termos de busca “Políticas públicas educacionais” E “formação inicial de professores”, com aspas, obteve vinte e três resultados.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

De acordo com a metodologia do estado do conhecimento, a primeira etapa é a Bibliografia Anotada, o que representa a leitura flutuante dos resultados, buscando organizar o ano de publicação, o autor, o título e as palavras-chave. Como o foco deste estudo são as políticas públicas educacionais para a formação inicial de professores, destaca-se de forma geral quais as políticas sobre a temática foram estudadas, analisadas e pesquisadas nos resultados.

Dessa forma, sistematiza-se que uma dissertação trata sobre o Programa Nacional de Formação de Professores, conhecido como PARFOR; duas dissertações tratam sobre a expansão dos cursos de formação de professores na modalidade a Distância; uma tese trata sobre um programa de formação de professores específico de um estado brasileiro, denominado de Programa Bolsa Formação-Escola Pública e Universidade; uma dissertação traz alguns motivos de ingresso e permanência no curso de Química, e entre os motivos de permanência no curso é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais conhecido como PIBID; uma tese que discute sobre a formação no ensino de língua estrangeira, mas não está disponível o arquivo para análise; uma tese discute sobre duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais, a aprendizagem híbrida e a aprendizagem adaptativa; uma tese analisa a prática pedagógica do Professor de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental público; uma dissertação com um estudo comparado da estrutura, organização e matrizes curriculares dos cursos de formação de professores sobre a alfabetização, em universidades federais do Brasil e em universidades nacionais na Argentina; uma dissertação trata sobre o Plano Nacional de Educação de 2014 e os onze Planos Municipais de Educação de um estado brasileiro; uma tese que discute as atividades e produções em colaboração no Estágio Supervisionado de Ensino e sua contribuição para a construção da consciência crítica do docente em formação; três dissertações e uma tese tratam sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); uma tese sobre as subjetividades de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA); uma dissertação refere-se à formação de professores do curso de licenciatura em Matemática em contextos emergentes; uma tese que analisou cinco sequências de formação sobre Capacidades de Linguagem e das Capacidades Docente; uma dissertação apresentou as características formativas da BNCC do Ensino Médio e da BNC-Formação na formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza; uma dissertação sobre a Rede UniCEU, uma política pública educacional de um município brasileiro; uma dissertação sobre o Programa residência pedagógica no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria; uma tese que desenvolveu um projeto de letramento antirracista na (trans)formação inicial de professores de línguas; uma dissertação sobre o processo de reestruturação de um projeto pedagógico de curso de Física.

Por tratar de políticas públicas educacionais estaduais ou municipais, ou por serem voltados por uma área como Linguagens, Química, Matemática, Letramento, Alfabetização, Tecnologias ou Física, ou por tratarem sobre matrizes ou projetos políticos de cursos, quinze resultados não serão analisados na próxima etapa do estado do conhecimento, pois o foco deste estudo é as políticas públicas educacionais de formação inicial de professores em âmbito nacional, de forma mais específica.

Destaca-se que neste estudo não serão apresentadas de forma específica o título, autores, os objetivos, metodologias e principais resultados das teses e dissertações encontradas, que caracteriza a Bibliografia Sistematizada, segunda etapa do estado do conhecimento, devido ao número de palavras.

Na terceira etapa, denominada Bibliografia Categorizada, foi elencado como categorias: Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) com uma dissertação; Universidade

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Aberta do Brasil, refere-se a formação inicial de professores na modalidade a Distância com duas dissertações; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com quatro resultados; e Programa residência pedagógica (RP) com uma dissertação.

Sobre a categoria Programa Nacional de Formação de Professores, criado em 2009, o resultado analisou a implementação desde programa federal em um estado brasileiro. Na categoria da Universidade Aberta do Brasil, criada em 2005, um resultado trata sobre a expansão dessa modalidade de ensino e outro sobre a formação do pedagogo. Na categoria do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado em 2007, dois tratam sobre o PIBID da área de Geografia de forma mais específica, um resultado faz um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e outro faz um estudo do PIBID Pedagogia/UFSM. Referente a categoria Programa residência pedagógica, criado em 2018 e extinto em 2024, é realizado um estudo sob a ótica do ciclo de políticas, do programa no Curso de Pedagogia da UFSM.

Na etapa da Bibliografia Propositiva salienta-se as possíveis proposições de estudo dos resultados do estado do conhecimento sobre a temática pesquisa. Neste estudo de forma geral, salienta-se a necessidade de mais produções científicas sobre as políticas públicas educacionais de formação inicial de professores de forma que apresente as ações, os programas, as diretrizes, as leis brasileiras sobre a temática.

Por fim, conclui-se que ainda são necessários estudos sobre as políticas educacionais de formação inicial de professores no Brasil, em busca da melhoria da formação e consequentemente da Educação Básica, aquela que ocorre dos de forma obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A partir da análise das teses e dissertações nota-se que ainda tem políticas públicas educacionais sobre a formação inicial de professores que não possuem a visibilidade nas produções científicas. E é na formação de professores que ocorre a elaboração e reelaboração de concepções e compreensões sobre a constituição do ser docente, impactando diretamente na sociedade, na educação, na construção da cidadania dos sujeitos e no processo de implantação, construção e formulação das políticas públicas.

Referencias

- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M., Kohls-Santos, P., Bittencourt, Z. (2021). *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV.

Agradecimentos

PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Liderazgo educativo docente: La clave de las políticas educativas para mejorar la convivencia y el compromiso docente

Ventura Campos, Mercedes*;
Hernández Onrubia, Emilia**;
Ventura Campos, Noelia*;
Calatayud Salom, Amparo***;

*Universitat Jaume I de Castellón (Spain)

** Conservatorio Profesional de Música de Valencia (Spain)

***Universitat de València (Spain)

mventura@uji.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo; políticas educativas; coordinación; seguridad psicológica; compromiso

Introducción

El liderazgo escolar se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales en las políticas educativas a nivel mundial, siendo reconocido por la OCDE (2008) como un factor determinante para garantizar la calidad educativa. Un liderazgo efectivo no solo impulsa la mejora de los resultados académicos, sino que también fomenta la creación de un ambiente educativo positivo y colaborativo, que contribuye al bienestar integral de toda la comunidad educativa. En la actualidad, quienes lideran los centros educativos y equipos de trabajo enfrentan el desafío de equilibrar sus responsabilidades pedagógicas con las administrativas, desarrollando competencias multifacéticas (Ventura y Calatayud, 2025) para gestionar tanto los aspectos burocráticos, como la organización del centro educativo, las relaciones interpersonales y la gestión pedagógica. Sin embargo, la formación proporcionada para asumir estas responsabilidades es a menudo insuficiente y no se ha consolidado como una prioridad en los programas educativos. Este déficit formativo ha sido identificado como una necesidad urgente en diversas comunidades autónomas españolas, que han comenzado a reconocer la importancia de proporcionar a los y las líderes escolares una capacitación adecuada para formar equipos docentes más efectivos y cohesionados. En este contexto, la formación continua y el desarrollo profesional de los y las líderes escolares se consideran elementos clave para implementar con éxito las políticas educativas y contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa y el bienestar de la comunidad educativa.

En este marco, el concepto de liderazgo transformacional cobra gran relevancia, ya que pone énfasis en la capacidad del líder o la líder para inspirar y motivar a los equipos docentes, promoviendo su desarrollo profesional y contribuyendo al bienestar colectivo. Según Bass (1990), el liderazgo transformacional establece relaciones cercanas y significativas con las personas integrantes de los equipos docentes para conocer sus necesidades y habilidades. Estas relaciones se basan en la confianza, la comunicación, el reconocimiento y el apoyo socioemocional, aspectos clave que permiten a las y los líderes docentes conectar de manera efectiva con la comunidad educativa. Como resultado, estas cualidades del liderazgo transformacional tienen un impacto positivo sobre las cogniciones, emociones y



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

comportamientos de sus equipos colaboradores promoviendo entornos de bienestar (Labarthe, 2024). Este tipo de liderazgo no solo se concentra en el logro de metas académicas y administrativas, sino también en crear un entorno laboral saludable, donde el bienestar de la comunidad educativa sea una prioridad. Se ha evidenciado como este liderazgo transformacional puede transformar la cultura organizacional escolar, generando un clima de convivencia positivo, mejorando la satisfacción laboral y favoreciendo el rendimiento académico (Bass y Riggio, 2006). Además, este liderazgo promueve el desarrollo de las fortalezas dentro de los equipos, lo que facilita la innovación y la mejora continua. En lugar de centrarse en las debilidades, las y los líderes transformacionales se enfocan en identificar y potenciar las habilidades y talentos de sus colaboradoras y colaboradores (Hargreaves y Fullan, 2012), lo que favorece la cooperación y la confianza dentro de los equipos docentes. Este enfoque no solo contribuye a la mejora del ambiente laboral, sino que también es esencial para fortalecer la coordinación docente y la seguridad psicológica dentro de los centros educativos. En este contexto, el objetivo de este estudio es explorar el impacto del liderazgo transformacional sobre diversos recursos organizativos y psicológicos, como la coordinación docente, la seguridad psicológica, el clima de apoyo, la confianza vertical, el sentimiento de pertenencia y el compromiso del personal docente con la institución educativa.

Metodología

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación financiado por una entidad pública, en el que colaboran la Universidad y un Conservatorio Profesional de Música. El objetivo principal del proyecto ha sido promover entornos de bienestar en la institución educativa, para lo cual se aplicó el Modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (*HEalthy and Resilient Organization*, HERO; Salanova et al., 2012) con el fin de analizar de manera exhaustiva qué recursos y demandas laborales, así como recursos personales o psicológicos, afectan a la salud psicosocial del personal docente y a su desempeño.

Específicamente, este estudio se centra en una parte de este modelo para explorar cómo el liderazgo transformacional se relaciona con diversos factores, tales como los recursos laborales (i.e., coordinación, clima de apoyo), los recursos psicológicos (i.e., seguridad psicológica y confianza vertical), y la vinculación psicológica con la organización (i.e., compromiso organizacional y sentimiento de pertenencia). Para ello, se ha aplicado la metodología validada HERO (Salanova et al., 2012) a una muestra de conveniencia compuesta por 63 docentes de este conservatorio de música valenciano (57 % hombres y 43 % mujeres), lo que representa un 47,37 % de participación respecto al profesorado convocado para la evaluación. Esta metodología utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos para evaluar las diferentes variables que integra, donde 0 representa "nunca" y 6 "siempre". Las variables de interés en este estudio han sido: liderazgo transformacional (Rafferty y Griffin, 2004), con cinco ítems (p. ej., "La dirección reconoce los esfuerzos y logros"); coordinación con un ítem (p. ej., "El personal docente está coordinado"); seguridad psicológica con cuatro ítems (p. ej., "El personal docente se siente comprendido y aceptado"); clima de apoyo con un ítem (p. ej., "El personal docente recibe apoyo de sus compañeros/as tanto en circunstancias personales como profesionales"); confianza vertical con un ítem (p. ej., "Confío en los/as responsables de la organización"); sentimiento de pertenencia con un ítem (p. ej., "Siento que formo parte de esta institución educativa"); y compromiso organizacional con un ítem (p. ej., "Estoy comprometido/a con el conservatorio y me siento orgulloso/a de pertenecer a él"). Para el análisis de los datos, se han aplicado diversas técnicas estadísticas, como análisis descriptivos, correlacionales y regresión lineal, utilizando el software SPSS 29.00. El liderazgo transformacional ha sido la variable independiente en este enfoque



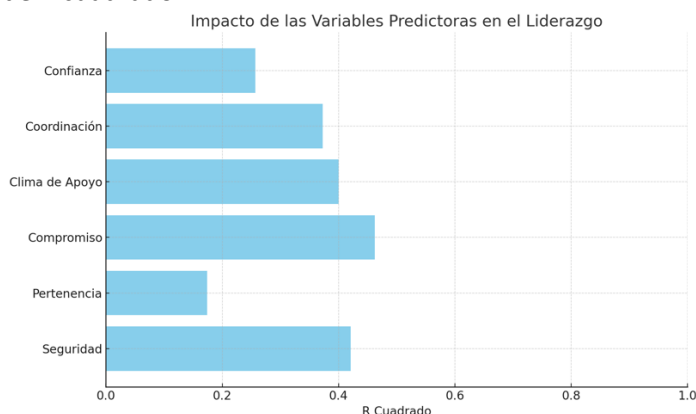
VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

metodológico, lo que ha permitido analizar su impacto sobre las variables clave dentro del entorno educativo consideradas relevantes para este estudio.

Resultados

Los resultados muestran correlaciones positivas entre todas las variables del estudio. Además, los análisis de regresión lineal indican que las variables de seguridad psicológica, clima de apoyo, coordinación, pertenencia, compromiso y confianza vertical tienen una relación significativa con el liderazgo transformacional. De estas variables, compromiso organizacional tiene el mayor impacto, explicando el 46.2 % de la variabilidad en el liderazgo, seguido por seguridad, que explica el 42.1%. El clima de apoyo y la coordinación también tienen un impacto considerable, explicando el 40 % y 37.3 % de la variabilidad, respectivamente. En cuanto a confianza y pertenencia, estas variables muestran un impacto menor, explicando el 25.7 % y 17.4 % de la variabilidad en el liderazgo, respectivamente. Todas las variables son estadísticamente significativas ($p < 0.001$), lo que resalta la relevancia del liderazgo transformacional en el desarrollo de instituciones educativas que no solo fomenten la eficiencia operativa, sino que también contribuyan al bienestar psicológico del personal docente. A continuación, se presenta una gráfica que ilustra el impacto de cada variable en el liderazgo, medido a través de los valores de R cuadrado.



Discusión

Este estudio subraya la importancia del liderazgo transformacional como un modelo fundamental para promover la mejora continua en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos muestran que este enfoque de liderazgo, centrado en el apoyo emocional, el reconocimiento de logros y la visión compartida de futuro, tiene un impacto significativo en el orgullo de pertenecer a esa organización educativa y en el compromiso del personal docente. Es más, este estilo de liderazgo contribuye a la construcción de una cultura de confianza, en la que los miembros del equipo docente se sienten respaldados, seguros y valorados por sus superiores, lo que podría favorecer tanto a su bienestar como su desempeño en el aula. De acuerdo con Bass (1990), un liderazgo transformacional no solo se enfoca en los logros tangibles, sino también en el desarrollo humano dentro de la organización, lo que promueve una mayor satisfacción laboral y un compromiso con la visión y objetivos de la organización. La cooperación y la mejora de las relaciones interpersonales dentro de los equipos docentes son, según Seligman (2011), factores clave en la creación de un ambiente educativo favorable para la innovación y el trabajo conjunto. La aplicación de un liderazgo transformacional promueve un entorno en el que el profesorado se siente motivado a colaborar y compartir sus conocimientos, lo que mejora la coordinación docente y genera un clima de convivencia favorable para toda la comunidad educativa. Esta cooperación también facilita el desarrollo profesional y el crecimiento personal del personal



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

docente, lo que tiene un impacto directo en la calidad educativa y en el bienestar de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2006). Es más, Olvera et al. (2024) evidenció que en los equipos de trabajo donde tienen líderes transformadores, se incrementaba la confianza entre los miembros del equipo, mejorando así el rendimiento, no solo el rendimiento formal, sino también el rendimiento extra rol, es decir, el que va más allá de lo estipulado por sus requisitos laborales. Una de las principales implicaciones prácticas de estos hallazgos es que se debería promover la formación continua de los y las líderes escolares, para garantizar que puedan desempeñar con éxito su rol y afrontar los desafíos del entorno educativo. Hargreaves y Fullan (2012) subrayan que los programas de formación deben incluir tanto aspectos técnicos de la gestión escolar como el desarrollo de competencias emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y el manejo de conflictos. Esto les permitirá a los y las líderes crear un ambiente de trabajo en el que se priorice el bienestar del personal docente y alumnado, lo que redundará en una mayor efectividad educativa. Por otro lado, la implementación de políticas educativas que apoyen este tipo de liderazgo es crucial para lograr una comunidad escolar más cohesionada e innovadora. A pesar de las implicaciones prácticas y la validez de los resultados, este estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar, la muestra de conveniencia de 63 docentes, limitada a un solo centro educativo, restringe la generalización de los resultados a otras regiones o contextos educativos. Asimismo, el diseño transversal del estudio impide hacer inferencias causales definitivas. Para avanzar en el entendimiento del impacto del liderazgo en el entorno escolar, se deberían realizar estudios longitudinales para examinar cómo las intervenciones de liderazgo transformacional afectan al clima de convivencia y al compromiso, entre otras variables de estudio analizadas a largo tiempo. A pesar de estas limitaciones, el estudio confirma que el liderazgo centrado en las personas es un factor transformador en el contexto educativo

Referencias

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Labarthe Carrara, J. (2024). *Organizaciones educativas saludables. Bienestar de los docentes y su vínculo con la confianza organizacional* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/691912>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: A case study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Olvera, J., Acosta-Antognoni, H., Llorens, S. y Salanova, M. (2024). Sources of trust in the healthcare context: A multilevel relationship with work engagement and organizational outcomes. *Frontiers in Psychology*, 15, 1438872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1438872>
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. y David, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Rafferty, A. E. y Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.009>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785-822. <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Ventura, M. y Calatayud-Salom, M. A. (2025). Fomento de las competencias en liderazgo en los programas de magisterio de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana: Una investigación en educación superior. En A. B. Barragán, M. Márquez, S. Fernández, y M. C. Pérez (Eds.), *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 339-360). Dykinson S.L.

Agradecimientos

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



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



SIMPOSIOS



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



SIMPOSIO 1. Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Las plataformas digitales de gestión en España (Barcelona)

Tintoré, Mireia*

*Universitat Internacional de Catalunya
(España)

Autor de correspondencia mtintore@uic.es

Palabras clave

Liderazgo escolar; gestión del centro de educativo; administración educativa; tecnologías digitales; España.

Introducción y objetivos

En el marco del proyecto de investigación “La utilización de las plataformas en los procesos de Gestión y Administración escolar”, se incorporan los datos correspondientes a Cataluña (España). Hay que señalar que, en España, las competencias educativas están transferidas a las Comunidades Autónomas y, por lo tanto, lo aquí expuesto es similar pero no es totalmente extrapolable a otras regiones del país.

Este estudio es continuación de un proyecto que analizaba el uso del tiempo directivo (Lusquiños et al., 2024) y mostraba que los directivos dedican más tiempo a las actividades de tipo administrativo, especialmente tareas de comunicación (responder a encuestas, rellenar datos, o contestar correos). Esta distribución del tiempo suele ir en detrimento de tiempo dedicado al liderazgo pedagógico y las relaciones (Grissom et al., 2025) por lo que cualquier proyecto para hacer más eficientes los procesos administrativos ha de ser bienvenido.

Se pretende conocer cuál es el estado de la cuestión sobre el tema en Cataluña, y qué plataformas digitales se están utilizando para la gestión y administración escolar en las escuelas públicas.

En Cataluña “la Ley 29/2010, de 3 de agosto, del uso de los medios electrónicos en el sector público de Cataluña, regula el uso de los medios electrónicos en las actuaciones y las relaciones entre el sector público y la ciudadanía, y concreta el modelo catalán de administración electrónica para alcanzar las finalidades que dispone esta ley” (Departament d’Educació, s.f., p. 3).

La Ley pretende impulsar un modelo de administración electrónica que garanticen la interoperabilidad de los sistemas de información y una oferta de servicios a la ciudadanía más eficaz y económica.

Para ajustarse a este paradigma, “el Departamento de Educación debe poder ofrecer en canal electrónico todos los trámites y servicios dirigidos a la ciudadanía (en particular, cuando se

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

dirigen a los centros educativos), y avanzar para que toda la gestión y la comunicación internas sean exclusivamente electrónicas (Departament d'Educació, s.f., p. 3).

Metodología

La metodología empleada es cualitativa, empezando por una revisión de la literatura sobre plataformas de gestión educativa en España, y siguiendo con una búsqueda (a través de documentos y preguntas a agentes educativos) de las plataformas de gestión utilizadas en las escuelas públicas.

Para la revisión, se partió de la búsqueda de documentos (artículos, capítulos de libro, libros y tesis doctorales o de máster) publicados entre 2010 y 2025 en las bases de datos Scopus y WoS que hicieran referencia a España (no exclusivamente a Cataluña). Se utilizaron como términos de búsqueda las siguientes palabras: *Plataformas digitales y gestión escolar*, *Plataformas digitales y gestión educativa*, *Plataformas digitales y administración escolar*, *Plataformas digitales y directores escolares*, *Tecnologías digitales en la gestión escolar*, *Plataformas*, *Plataformas informáticas*, *Plataformas y educación*, *Plataformas y gestión escolar*.

Como resultado de la búsqueda, se obtuvieron ocho documentos. Ninguno de ellos estaba exclusivamente dedicado a las plataformas digitales de gestión en Cataluña, pero todos aportaban elementos o referencias que podían resultar de interés para la investigación.

Para conocer las plataformas de gestión utilizadas en las escuelas públicas, se consultaron documentos institucionales (Departament d'Educació, 2024) y se recurrió al apartado Administración digital de la intranet - Portal de centro, de la Generalitat de Catalunya, que se contrastaron con algunos agentes educativos.

Resultados

Resultados de la revisión de la literatura

Del análisis de los 8 documentos se observa que la producción se intensifica a partir de la pandemia pues seis de los ocho documentos se publican a partir de 2020.

Las temáticas son muy recurrentes y pueden agruparse en cuatro grandes categorías:

- (i) La importancia de los directores y de la administración educativa en la configuración de procesos de "plataformización" de la educación (3 publicaciones).
- (ii) Las ventajas del uso de plataformas de gestión para los directores (5 documentos): Las plataformas ayudan a crear nuevas formas de organizar el trabajo y de relaciones sociales en las escuelas (1 documento), facilitan la eficiencia administrativa y ahorran tiempo (1 documento), facilitan la recolección, organización, gestión y análisis de grandes volúmenes de datos tanto del profesorado como del estudiantado (2 documentos), y mejoran la toma de decisiones basada en datos (1 documento).
- (iii) Los inconvenientes del uso de plataformas de gestión, para los directores (16 documentos): Las plataformas complican el trabajo del director pues son muchas y a veces poco integradas entre sí (2 documentos). La necesidad continua de formación y actualización dificulta focalizarse en otras responsabilidades (1 documento). Un documento señala como inconveniente el costo inicial y la necesidad de infraestructuras adecuadas. Se indica que, a través de las plataformas, el Estado ejerce mayor control sobre las escuelas (1 documento), y los directores ven disminuida su autonomía por las regulaciones ligadas al uso de las plataformas (1 documento). Otro inconveniente es la



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

intensificación de la burocracia cuando se piden datos redundantes y no existe comunicación entre plataformas, lo que supone mayor carga de trabajo administrativo en detrimento de lo pedagógico (2 documentos). Se muestran también desafíos relacionados con la privacidad de los datos y su mal uso (4 documentos). Se denuncia además el “solucionismo tecnológico” de recurrir a las grandes corporaciones para solucionar problemas educativos (2 documentos). Dos documentos se plantean problemas cuando existe dependencia excesiva de las plataformas digitales y cuando hay personas resistentes al cambio.

- (iv) Recomendaciones para mejorar el uso de las plataformas digitales de gestión (3 documentos): Promover la integración equilibrada entre tecnología y gestión humana. Promover la integración de todos los datos recopilados y de todas las plataformas empleadas. Definir con más claridad el derecho a la privacidad y a la gestión y explotación de los datos que se generan mediante la interacción con la tecnología digital. E incorporar la Reflexión Crítica para que las instituciones educativas reflexionen críticamente sobre el uso de las plataformas.

Plataformas de gestión en Cataluña

El Departamento de Educación incorpora herramientas corporativas disponibles para todos los usuarios de la Generalitat. Estas herramientas se pueden consultar en el apartado “Administración digital de la intranet - Portal de centro” (Departament d’Educació, s.f., p. 3).

Actualmente existen 14 herramientas digitales de administración electrónica, 7 herramientas de gestión, y 3 herramientas de los servicios administrativos. En total, 24 herramientas diferentes.

De entre las herramientas de gestión destacamos la plataforma EACAT. EACAT es la extranet de las administraciones catalanas y es la herramienta que utilizar para las comunicaciones y tramitaciones interadministrativas.

Para favorecer el desarrollo de la Administración digital, el Departamento ha desplegado la interfaz web eCENTRES, herramienta que permite a los centros educativos públicos de titularidad del Departamento tener acceso a diversas herramientas, como eCopia, digitalización segura y eNotum.

El director o directora del centro educativo gestiona los permisos de las personas de su centro (equipo directivo y personal de administración) a través de la aplicación para la gestión de usuarios y aplicaciones (GUAC).

Aparte de lo citado, el Departamento de Educación ofrece muy diversos servicios electrónicos relacionados con la comunicación (eValisa, eNotum, portal ATRI), la gestión (Trámites de la Intranet) y la formación (EVA/EVEA y Odissea).

Discusión y Conclusiones

La revisión de la literatura indica que falta investigación en lo que se refiere a las plataformas digitales de gestión en Cataluña, tal como ocurre en muchos otros lugares (Arias Ortiz et al., 2019).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Existe un aumento de la producción a partir de la pandemia, lo cual también coincide con las tendencias internacionales: En todos los países, la pandemia impactó en los sistemas de información y gestión educativa, “tensionándolos, demandándolos, y acelerando procesos que estaban incipientes y que tuvieron que materializarse” (Vera et al., 2022, p. 14). Los grandes cambios como resultado de la Covid’19 hacen que muchos de los trabajos anteriores a la pandemia puedan resultar obsoletos, de ahí que haber obtenido tantos resultados a partir de 2020 otorga mayor credibilidad a los resultados.

El análisis temático de los artículos muestra coincidencias con otras áreas, especialmente con Portugal. Son temas recurrentes, la relevancia de los directores como promotores del cambio tecnológico y de la gestión digital, las ventajas e inconvenientes de las plataformas digitales para la gestión, y recomendaciones sobre el camino que deberían tomar estas plataformas. El tema de los inconvenientes es el que se repite con mayor frecuencia.

Finalmente, se observa una “plataformización” poco ordenada de la gestión y quizás un exceso de herramientas. Todas las herramientas descritas para el caso catalán, están pensadas y diseñadas para facilitar la vida de los centros educativos y de quienes deben encargarse de la gestión. Sin embargo recientemente se han escuchado quejas (El País, 6 enero 2025) que señalan que “el exceso de burocracia está ahogando a los directores” pues “las direcciones deben lidiar con medio centenar de aplicativos y más de 30 protocolos, contratar servicios o enviar datos a los que el Departamento [según la autora de la noticia] ya tiene acceso” <https://elpais.com/espana/catalunya/2025-01-06/escuelas-ahogadas-por-la-burocracia-dedicamos-hasta-un-70-del-tiempo-a-papeleo-no-somos-gestores-somos-profesores.html>

La polémica está servida y la presente investigación inicia un camino para reflexionar sobre hasta qué punto todas estas herramientas tecnológicas facilitan (o no) la gestión y el liderazgo en los centros educativos.

Referencias

- Alonso-Ferreiro A., Alanís A.A.F., González G.C. (2020). Integración de medios digitales en México y España: El papel de las autoridades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 575 – 601
- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M. Vásquez, M., Zoido, P. (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. Monografía BID
- Cruz Orozco, J. I., Perales Montolío, M J., Horcas López, V. y Sancho-Álvarez, C. (2025). Incidencia del absentismo escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2024.23.1.005>
- Departament d'Educació (2024). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Implantació de les eines d'administració digital als centres del Departament (2024)*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació (s.f.). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Implantació de les eines d'administració digital als centres del Departament*. Generalitat de Catalunya.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Grissom, J.A., Santelli, F.A., & Loeb, S. (2025). Fragmentation, Administration, and Isolation? Evidence on Principal Time Use from Large-Scale Observations in Four Urban Districts. *Educational Administration Quarterly*, 1-39. <https://doi.org/10.1177/0013161X251316589>
- Herrera-Urizar G., Rivera-Vargas P., Massó-Guijarro B., Folguera-álvarez S. (2023). Tensiones en los Discursos de las Escuelas, la Administración Pública y las Big-Tech Respecto al Uso de Plataformas Digitales Comerciales en el Sistema Educativo Catalán. *Education Policy Analysis Archives*, 31, art. no. 135. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7910>
- Jacovkis J., Rivera-Vargas P., Helsper E.J. (2024). Plataformización de la Educación Pública: Propuestas para abordar las Desigualdades Socio-Digitales y Reforzar el Rol de la Administración Pública en Cataluña. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 13 (1), pp. 39 – 57. <https://doi.org/10.17583/rimcis.12387>
- Lusquiños, C., Tintoré, M., Marinho, P., Leite, C. Almeida, L. (2025). Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordeste. En: *Escola, Democracia e Mudança / Escuela, Democracia y Cambio*, pp. 85-95. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP. ISBN 978-989-8471-71-0
- Martínez-Serrano, M. del C. (2019). Las plataformas educativas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el plan de inspección educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (32). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.651>
- Massó-Guijarro B., Herrera-Urizar G., Folguera-Álvarez S., Alonso-Cano C. (2024). Potencialidades y desafíos del uso de plataformas digitales educativas desde las voces de la comunidad educativa catalana. *Educativa*, 87, pp. 43 – 55. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3023>
- Rivera-Vargas P., Raffaghelli J., Miño-Puigcercós R. (2024). Plataformas digitales comerciales en la educación pública. Desafíos emergentes sobre privacidad y protección de datos. *Educativa*, 87, pp. 28 – 42 <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3063>
- San Martín Alonso Á., Peirats Chacón J. (2014). Impacto de las tecnologías digitales en la descentralización del sistema escolar. *Teoría de la Educación*, 26(2), pp. 183 – 204 <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261183204>
- Vera, A., Scasso, M. y Tham, M. (2022). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) en América Latina y el Caribe*. IIEP UNESCO



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Las plataformas digitales y su relación con el liderazgo y gestión de las escuelas en Argentina (Buenos Aires), Portugal (Porto), Brasil (Caruarú), y España (Barcelona)

Tintoré, Mireia*(coord.)
Lusquiños, Corina **
Leite, Carlinda***
Marinho, Paulo***
Lucinalva Almeida ****

*Universitat Internacional de Catalunya
(España));

**Universidad Blas Pascal/ACEE (Argentina);

*** Universidade do Porto (Portugal);

****Universidade Federal de Pernambuco-
CAA(Brasil)

mtintore@uic.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo; gestión del centro de educativo; administración educativa; tecnologías digitales.

Justificación y presentación del simposio

A lo largo de 2022 y 2023, un grupo de investigadores de 4 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, España y Portugal) emprendió la tarea de conocer cómo era la jornada de trabajo de los directivos de escuelas primarias en cuatro importantes ciudades, una por cada país (Buenos Aires, Caruarú, Barcelona y Oporto). Entre otros temas analizados, se pretendía saber cómo organizaban los directores de escuelas primarias su jornada laboral y cómo distribuían su tiempo entre actividades y demandas que muchas veces competían entre sí.

Los equipos directivos respondieron a un cuestionario elaborado ad hoc que incluía 18 tareas diferentes. Las tareas eran de tipo administrativo (n= 5), relacional y de desarrollo de personas (n= 4), tareas relacionadas con el establecimiento de objetivos y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (n=5) y tareas relacionadas con la atención a problemas de los estudiantes y a su convivencia (n=4). Se pedía a los directivos que indicaran la frecuencia con la que realizaban esas tareas durante la jornada laboral, y también fuera de su jornada, durante los cinco días de trabajo semanal.

La actividad que obtuvo los mayores índices de frecuencia en todas las ciudades, con gran diferencia respecto a la pregunta clasificada en segundo lugar, fue la V1: "Realizó tareas o comunicaciones (Emails, llamadas, WhatsApp, relleno de datos) por temas operativos o administrativos" (Lusquiños et al., 2024). Ese trabajo ocupaba el lugar más habitual entre las 18 tareas descritas, tanto dentro como fuera de la jornada laboral, y está en la base de la investigación actual.

Los resultados del estudio sobre la distribución del tiempo de los directivos movieron al equipo investigador a ahondar en las tareas de tipo comunicativo y administrativo a las que dedicaban

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

tanto tiempo y esfuerzos los equipos de dirección. El grupo investigador decidió centrarse en un aspecto concreto de las tareas mencionadas, las referidas al uso de las plataformas digitales de gestión que han irrumpido con fuerza en el mundo educativo y que también están afectando a la dirección escolar.

Dos premisas justifican esta elección: por una parte, los resultados del proyecto previo y, por otra parte, el hecho de que - pese a la “creciente digitalización de la gestión en el sector educativo” (Yano et al., 2022, p. 1)-, desde hace años, organismos internacionales como el Banco Mundial, UNICEF o la UNESCO proponen aprovechar mejor las posibilidades que ofrecen las tecnologías para perfeccionar la gestión de los sistemas educativos (Arias Ortiz et al., 2021; San Martín Alonso y Peirats Chacón, 2014).

Los objetivos generales que guían la investigación sobre “el uso de plataformas en los procesos de Gestión y Administración Escolar” son dos. (i) Conocer qué plataformas digitales para la gestión utilizan las escuelas públicas de las cuatro ciudades participantes en la investigación (y sus respectivas zonas geográficas). (ii) Saber si el uso de dichas plataformas facilita (o no) el trabajo de la dirección y favorece (o no) el desarrollo de un liderazgo pedagógico más efectivo en los equipos directivos. El estudio se dividió en tres fases y en este simposio se presentan los resultados correspondientes a la primera fase.

Para conseguir los objetivos de la primera fase, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿Qué nos dice la investigación sobre las plataformas que utilizan los directivos escolares para la gestión de sus centros educativos?

RQ2. ¿Qué ventajas y dificultades señala la literatura académica sobre las plataformas de gestión?

RQ3. ¿Qué plataformas utilizan los equipos directivos escolares para la gestión de sus centros educativos?

RQ4. ¿Cuáles de esas plataformas son obligatorias?

La investigación se inscribe en un paradigma metodológico de tipo cualitativo que consta de una revisión de la literatura e identificación de las plataformas digitales utilizadas por los directores de escuelas públicas.

En primer lugar (RQ 1 y 2) se revisa la literatura internacional, poniendo especial énfasis en las publicaciones de los cuatro países involucrados en la investigación. La revisión pretende conocer cómo es el uso de plataformas digitales para la gestión y administración escolar, explorando las perspectivas a favor y en contra.

Seguidamente (RQ 3 y 4) se localizarán y describirán las principales plataformas de gestión y se señalará cuáles son obligatorias.

El simposio describe los resultados en cada una de las zonas geográficas seleccionadas.

Referencias



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M. Vásquez, M., Zoido, P. (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. Monografía BID.
- Lusquiños, C., Tintoré, M., Marinho, P., Leite, C. Almeida, L. (2025). Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordeste. En: *Escola, Democracia e Mudança / Escuela, Democracia y Cambio*, pp. 85-95. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, FPCEUP. ISBN 978-989-8471-71-0
- San Martín Alonso Á., Peirats Chacón J. (2014). Impact of digital technologies on decentralization of the school system [Impacto de las tecnologías digitales en la descentralización del sistema escolar]. *Teoria de la Educacion*, 26(2), pp. 183 – 204 <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261183204>
- Yano, S., Bin Mahfooz, S., Norrmén-Smith, J., Nippes, S., Horn, M., Chapelet, P. y Gwang-Chol, C. (2022). *Modernizar la gestión educativa a través de los SIGED: fortaleciendo el sistema después de la pandemia de la COVID-19*. IIPE UNESCO



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Las plataformas digitales de gestión en Argentina (Buenos Aires)

Lusquiños, Corina *

*Universidad Blas Pascal / ACEE (Argentina)

Email de contacto (clusquinos@ubp.edu.ar)

Palabras clave

Liderazgo escolar; gestión del centro de educativo; administración educativa; tecnologías digitales; Argentina.

Introducción

Los directores de escuelas primarias en los contextos estudiados (Buenos Aires, Barcelona, Gran Oporto y Agreste) se ven obligados a dedicar gran parte de su tiempo a los requerimientos operativos y de gestión tanto durante la jornada laboral como fuera de ella, relegando a un segundo plano las prácticas de liderazgo propias de la coordinación del proceso de enseñanza-aprendizaje que, por otra parte, son las que prefieren. Esta es la conclusión del estudio comparativo realizado (Lusquiños et al., 2024) y que da origen al presente, al tomar en consideración la manifestación de los directores de haberse visto compelidos a adoptar sistemas de administración y gestión sin que mengüe la cantidad de tiempo que deben dedicarles a los procesos administrativos, la carga de datos o las comunicaciones escritas con los distintos actores escolares.

Desde otro punto de vista, la tecnologización de los procesos de administración y gestión han ocupado un lugar central de la agenda política como una dimensión esencial en todas las áreas de gobierno en las últimas décadas, de las que la educación no es ajena (Johansson y Seiser, 2024). Las plataformas de gestión y administración educativas comenzaron así a desarrollarse, más tardíamente que el resto de las áreas de gobierno, con el objetivo de aportar eficiencia a los procesos a partir de un registro preciso, sin redundancias, y de la generación de información que posibilite el seguimiento en línea y la toma de decisiones. Sin duda, significa un avance fundamental a la vez que su adopción implica un desafío a sus actores de modo diverso.

En términos técnicos, estos sistemas se pueden definir como el conjunto de procesos de gestión educativa que sirven para diseñar, registrar, explotar, generar y diseminar información estratégica en línea de forma integral, enmarcados por una infraestructura legal, institucional y tecnológica concreta... debe permitir gestionar los procesos relevantes del sistema educativo de una manera integral y eficiente en todos los niveles (central, regional y de las propias escuelas) incorporando las nuevas tecnologías (Arias Ortiz et al., 2019).

La literatura internacional aborda el tema desde distintas aristas: i. los propósitos, características y condiciones de funcionamiento; ii. la información que brindan, sus responsables y sus destinatarios; iii. Los avances y desafíos generados por su implementación y uso; y iv. la perspectiva de la escuela y del director al respecto con visiones críticas de su implementación¹⁰ (Arias Ortiz et al., 2019; BID, 2021; Cobo, 2019; Lusquiños, 2018; Rivas, 2018; Tófaló et al., 2024). La naturaleza de la política de origen, así como los aspectos técnicos y organizacionales de

¹⁰ Por razones de espacio, los indicadores de cada aspecto se incluyen sólo en el cuadro de resultados.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

implementación y uso definen en cuánto contribuirá al logro de los aprendizajes de los estudiantes y al propio desarrollo profesional de los docentes a partir de su trabajo cotidiano. Y, por tanto, el sentido de la sobrecarga en la agenda del director.

En Latinoamérica, en general, estos sistemas se han construido sin una visión integral de los sistemas educativos, incorporando herramientas y plataformas aisladas y en ocasiones redundantes, asociadas a la necesidad de información de la gestión política gobernante... Esto ha derivado en la generación de información dispersa, poco consistente y de baja calidad, que no permite responder a las necesidades actuales de los sistemas educativos (Arias Ortiz et al., 2019). Sin embargo, en los últimos años, lograr la nominalización precisa, la unificación de bases y la evitación de redundancias han sido metas concretas alcanzadas (Montes et al., 2022)

A nivel nacional, en Argentina, se diseñó e implementó el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE). Es el sistema de información nominal centralizado del Ministerio de Educación de la Nación. Su objetivo es centralizar la matrícula nominalizada de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, proveer herramientas de gestión digital y sistematizar información de las trayectorias escolares en tiempo real (MEN, 2023). Aunque se verifican importantes avances y el 90% de las escuelas cuenta con conectividad, aún no se alcanzó la cobertura nominal nacional (Bonelli, 2022), contar con una base federal homologada o lograr ampliar la cantidad de datos disponibles (Montes, et al., 2023). Las variaciones de logro se corresponden con las diferencias socioeconómicas de las jurisdicciones (Rivas, 2018).

Buenos Aires, jurisdicción objeto de esta presentación, es una de las jurisdicciones que dispone de un conjunto de plataformas propias que en conjunto cubren los procesos centrales de la administración y gestión escolar, con la información de registro que involucran, las certificaciones que conllevan y el procesamiento de información asociado. Al respecto, precisamente este estudio se centra en indagar:

-¿Cuáles son los propósitos, características y funciones de estos sistemas en la jurisdicción de referencia?, y -¿Cuáles son los beneficios y desafíos de su uso para los directores escolares?

Metodología

En términos metodológicos, se llevó a cabo una revisión bibliográfica, entrevistas a actores claves y de las páginas web de los sistemas de gestión y administración utilizados a nivel nacional y jurisdiccional.

Revisión bibliográfica: La revisión se llevó a cabo en Scopus, WoS y abierta en Google en búsqueda de la literatura gris sobre el tema. Esta búsqueda se organizó a partir de ciertas palabras claves en español e inglés, semejantes al resto de las ponencias que conforman el simposio. Sin embargo, respecto de la situación sobre el tema en Argentina, priman los informes de los organismos internacionales, de algunas ONG y pocos artículos de revistas no indexadas.

Consulta a informantes claves: Se tomó contacto vía correo electrónico con consultores del BID, UNESCO, y Ministerio de Educación de la Nación. Se entrevistó a funcionarios del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires sobre las plataformas específicas.

Revisión de páginas web: Se realizó una búsqueda y revisión de las páginas web de los sistemas de gestión y administración digital de la jurisdicción y de otras asociadas a ellas.

Resultados

Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Sistemas de Gestión y Administración de C.A. Buenos Aires según criterios de análisis.

Criterios de análisis del SGyA	Sistemas			
	Aprende BA	Mi boletín	Sistemas administrativos	
Escuelas que acceden al sistema	Estatales	Estatales-Privadas	Estatales	Privadas
Propósito:				
Disponibilidad de información organizada sobre la trayectoria de los estudiantes en tiempo real.	Con actualización mensual	Suficiencia académica anual	-	-
Resultados de aprendizaje (Pruebas de eficiencia académica)	-	Con actualización anual	-	-
Eficiencia administrativa.	Certificaciones	N.A.	Administración de personal	Gestión de subvenciones
2. Condiciones:				
Disponibilidad de infraestructura	Conectividad > 99.0% - Distribución de notebooks al personal distrital y escolar.			
Formación y disponibilidad del personal para su uso.	Ministerio: personal especializado. Distrito y escuelas: personal docente.			Ministerio y escuelas: personal especializado.
Avances				
Base homologada nominal	De alumnos	Dependiente de AprenderBA	De personal.	De escuelas
Seguimiento permanente de las trayectorias y alerta temprana.	Sólo autoridades ministeriales	-	-	-
Desventajas:				
Carga de datos permanente por parte de las escuelas	Personal directivo y docente	Personal ministerial	Personal directivo y docente	Personal administrativo
Requiere mantenimiento y actualización técnicos permanente	A cargo de especialistas ministeriales			
Tendencia a la centralización de los procesos	Diseño, control y acceso a reportes centralizado en Ministerio			
Funcionamiento				
Registro inicial	Familias por única vez	Dependiente de AprenderBA	Ministerio/Escuela	Instancia escolar
Responsable de carga periódica de datos	Docente/ Director	Ministerio	Docente/ Director	Administrativo
Control de carga de datos	Director/ Supervisor	Ministerio	Director	Administrativo
Acceso a tablero de alerta	Autoridades ministeriales	Autoridades / Supervisores/Directores	Hacienda	Autoridades ministeriales
En desarrollo	Incorporación de escuelas privadas.	Talleres de mejora con supervisores.	Nuevos módulos	

Nota: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los sistemas centrales de gestión y administración de Buenos Aires cumplen con la mayor parte de los criterios técnicos valorados respecto de las posibilidades de registro y seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, por un lado, y de los aspectos administrativos de personal, por otro. Ellos están en uso en todas las escuelas estatales del trayecto obligatorio de educación (niveles inicial, primario y secundario). Estos sistemas fueron actualizándose y existen planes de optimización de las actuales funciones, como del desarrollo de otras futuras.

Como sistema de información, el proceso de homologación y nominalización se ha completado, lo que permite acceder al historial de cada estudiante individual que curse sus estudios en la jurisdicción, así como el de un curso o escuela. Como sistema de gestión, las decisiones de cambio y mejora se toman en el marco de una política clara de 'despapelizar la escuela', haciendo referencia a avanzar en su desburocratización.

El acceso al sistema Aprende BA está autorizado para las autoridades jurisdiccionales, distritales y escolares, además de las familias, con permisos y posibilidades diferenciados. El proceso lo inician las familias registrando por única vez al estudiante, con lo que además puede acceder a las comunicaciones de la escuela, las certificaciones y la posibilidad de solicitar becas, entre otros. La carga de datos se concentra en la escuela y está a cargo de docentes y directores con la responsabilidad del control de carga en tiempo y forma del director y del supervisor. Los paneles de seguimiento y alerta temprana sólo están disponibles para las autoridades jurisdiccionales. El resto de los procesos de administración escolar, incluidos los de rendición de cuentas, se hayan distribuidos en aplicaciones diferenciadas que los directores debieron adoptar, aprender a usar y mantener la carga permanente de datos que exige, además de reservar las comunicaciones formales por correo electrónico bajo la dirección corporativa.

Resultado de este breve análisis, surgen dos pendientes prioritarios, por un lado, la incorporación de las escuelas privadas al uso del sistema y, por otro, la disponibilidad de reportes de seguimiento y alerta temprana para la toma de decisiones a nivel escolar y distrital, superando el uso centralizado de la información. Coincidimos con uno los entrevistados en que la disponibilidad de tecnología ya no es un problema en la jurisdicción, pero sí desafían las culturas organizacionales y la formación profesional de los actores para el uso y la explotación de la información en forma diferenciada en cada nivel.

Referencias

- Álvarez, M., Toranzos, L. y Montes, N. (2024). Alteraciones pandémicas en los modos de gestión y en los sistemas de información en Argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 136-154 DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.007>
- Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vázquez, M., & Zoido, P. (2019). *Del papel a la nube: Cómo guiar la transformación digital de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED)*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0001749>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Bonelli, S. (2021). *Sistemas nominales de información educativa*. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/argxeducinformesistemasnominales-3_1.pdf
- Johansson, E., y Seiser, A. (2024). Principals' professional learning as praxis-oriented change: Leading digitalisation in preschool education. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(1), 1-38. <https://doi.org/10.30828/real.1416955>
- Lusquiños, C. (2018). *Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA). Una experiencia de formación de directores*. UNICEF Argentina. ISBN: 978-92-806-4847-8.
- Lusquiños, C, Tintoré, M. Marinho, P. Leite, C. Almeida, L. (2024). Práticas e requisitos na agenda semanal dos Diretores. Semelhanças e diferenças nas escolas primárias de Buenos Aires, Barcelona, Grande Porto e Agreste Nordeste. *Atas CILME V (Porto)*, 85-95. <https://ciie.fpce.up.pt/en/ebooks/vcilme-livro-de-atas>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (MENA) (2023). *SINIDE: Sistema Integral de Información Digital Educativa*. ISBN 978-950-00-1798-5.
- Montes, N. (2022). *Caracterización de los sistemas de información educativa en América Latina y el Caribe*. IIEP. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382933>
- Montes, N., Nistal, M. y Orlicki, E. (2023). *Conectividad y sistemas de gestión escolar. Observatorio de Argentinos por la Educación*. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/06/Conectividad-y-Sistema-de-gestion.pdf>
- Rivas, A. (2018). *Un sistema educativo digital para la Argentina*. Documento de Trabajo N°165. CiPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- Tófalo, A., Krichesky, M., Prado, S., Goldenstein Jalif, Y., Medela, P. (2025). *Uso de evidencias para la toma de decisiones en el sistema educativo. Aspectos conceptuales y aportes de la investigación educativa*. UEICCE-GCABA. <https://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/767/download>.
- UNICEF (Argentina) (2022). *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. <https://www.unicef.org/argentina/documents/las-plataformas-digitales-educativas-antes-y-despues-del-contexto-de-pandemia-por-covid>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Las plataformas digitales de gestión en Portugal (Porto)

Leite, Carlinda*;
Marinho, Paulo*

*Universidade do Porto (Portugal)

Email de contacto: pmtmarinho@fpce.up.pt

Palabras Clave

Liderazgo escolar; gestión del centro de educativo; administración educativa; tecnologías digitales; Portugal.

Introducción y objetivos

Para comprender el estudio y los datos relativos a Portugal en el marco del proyecto de investigación «El uso de plataformas en los procesos de gestión y administración escolar», hay que señalar que, al estar centralizado el sistema, lo que se pide a las escuelas y a sus directores es similar, ya sea en Oporto o en otra región del país. Por supuesto, las escuelas tienen cierta autonomía para adaptar sus prácticas a las realidades locales, pero las reglas que siguen se ajustan a principios y determinados procedimientos que son similares en todo el país. En este sentido, cuando observamos el sistema de gestión escolar en la zona geográfica de Oporto, en Portugal, no es muy diferente de lo que ocurre en otras escuelas portuguesas; lo que es diferente son las culturas institucionales y las opciones de liderazgo tomadas por los directores, pero no la legislación que rige los procedimientos a seguir.

Nuestro anterior estudio alertó sobre el problema de que las tareas burocráticas dejan poco tiempo a los directores para las actividades pedagógicas, situación que llevó a intentar conocer ventajas y limitaciones del uso de plataformas en los procesos de gestión escolar. También interesaba saber cuántas plataformas utilizan los directores de los centros y cuáles de ellas son obligatorias.

Metodología:

Procedimientos metodológicos utilizados:

Para la revisión de la literatura: i) se identificaron los artículos publicados entre 2010 y 2025 por autores portugueses sobre estudios en este país, indexados en Scopus o WoS; ii) los artículos se identificaron utilizando las palabras clave en portugués y en inglés - Digital platforms and school management, Digital platforms and educational management, Digital platforms and school administration, Digital platforms and school headmasters, Digital technologies in school management, Platforms, IT platforms, Platforms and education, Platforms and school management; iii) se identificaron en el repositorio del RCAAP las tesis de máster y de doctorado presentadas en instituciones de enseñanza superior portuguesas entre 2010 y 2025 sobre situaciones relacionadas con la gestión y la administración escolar en Portugal; iv) los artículos se sometieron a una lectura del resumen y de las conclusiones; v) se analizaron los resúmenes de las tesis de máster y de doctorado.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Para conocer las plataformas de gestión utilizadas en las escuelas públicas: i) se inició una búsqueda en los sitios web de los centros escolares; ii) la lista de plataformas digitales identificadas inicialmente se entregó a un director con la petición de eliminar las que no se utilizan y añadir otras que son obligatorias.

Resultados

Resultados de la revisión de la literatura (artículos)

En la revisión de la literatura publicada en forma de artículos se identificaron 10 artículos que discuten las perspectivas a favor y en contra del uso de plataformas digitales en la gestión escolar (Carvalho & Marinho, 2025; Carvalho & Loureiro, 2021; Catalão & Pires, 2020; Cid et al., 2024; Coppi et al., 2022; Fernandes & Figueiredo, 2020; Lima, 2021; Monteiro et al., 2023; Piedade & Pedro 2014 y 2019). Estos artículos exploran una variedad de argumentos que destacan tanto los beneficios como las limitaciones impuestas por el uso de estas tecnologías digitales en el entorno escolar y educativo. Algunos de estos artículos no se centran específicamente en el uso de plataformas digitales por parte de los líderes escolares, sino que hacen referencia a debates teóricos y presentan análisis críticos sobre las implicaciones del uso de estas herramientas tecnológicas en la gestión y administración o los efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los argumentos a favor y en contra del uso de plataformas digitales incluyen ideas como:

i) Argumentos a favor del uso de plataformas digitales:

- a) Eficiencia administrativa: 4 artículos destacan cómo las plataformas digitales pueden mejorar la eficiencia administrativa automatizando procesos y facilitando el acceso a información importante; los autores argumentan que las plataformas digitales automatizan y simplifican muchas tareas administrativas, ahorrando tiempo y reduciendo los errores humanos;
- b) Acceso y organización de la información: 3 artículos hacen referencia a las plataformas como facilitadoras del acceso y la gestión de la información en tiempo real, lo que puede mejorar la toma de decisiones y la comunicación dentro de los centros escolares.
- c) Apoyo a la innovación pedagógica: 2 artículos consideran que la tecnología digital es una herramienta que puede apoyar prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

ii) Argumentos contra el uso de plataformas digitales:

- a) Burocracia y complejidad: 4 artículos son críticos y señalan que, en lugar de reducir la burocracia, las plataformas a menudo introducen una nueva complejidad administrativa y exigen que los directores gestionen múltiples dimensiones de la organización escolar y actualizaciones constantes.
- b) Pérdida de autonomía: 3 artículos argumentan que las plataformas pueden reforzar el control centralizado, limitando la autonomía de los directores al imponer normas y procedimientos rígidos que deben seguirse, olvidando a menudo las necesidades específicas de la comunidad escolar local. Además, señalan que existe una tensión entre la centralización estatal y la autonomía local de las escuelas. En este argumento, señalan que los directores, aunque se benefician de la eficacia de las plataformas,

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

enfrentan limitaciones en su autonomía debido a la regulación y los requisitos estandarizados que impone el uso de estas herramientas digitales.

c) Efectos humanos y psicológicos: 2 artículos constatan que la implantación de tecnologías digitales puede conducir a una «deshumanización» del entorno educativo.

Resultados de la revisión de disertaciones y tesis

Tesis: se encontró dos tesis de máster que se centraban específicamente en la gestión escolar y exploraban las formas en que las plataformas digitales se integran en la administración escolar. Ambas disertaciones apuntan a las plataformas informáticas como herramientas para modernizar y apoyar la gestión, pero también para intensificar la burocracia y el control. En este contexto, una de ellas hace hincapié en la carga de trabajo que suponen para los gestores escolares, ya que su uso requiere no sólo conocimientos técnicos, sino también una actualización constante sobre las nuevas tecnologías

Tesis doctorales: no se encontró ninguna tesis doctoral en Portugal que se centrara en el uso de plataformas digitales por parte de los líderes escolares.

Resultados de las Plataformas de gestión obligatorias en Portugal

Se han identificado como principales las siguientes:

1. SIGO - Sistema de información y gestión de la oferta educativa.
2. GesEdu - Gestión integrada de la educación.
3. REVVASE - Registro y validación de las acciones de sensibilización y educación.
4. Balcão dos Fundos - Gestión de los fondos y subvenciones.
5. SIGA - Sistema integrado de gestión del aprendizaje.
6. DGEsTE DIGITAL - Plataforma digital de gestión escolar de la Dirección General de Centros Escolares.
7. Escola Digital Equipamentos - Registro de material escolar digital.
8. Escola Digital - Portal general de la escuela digital.
9. Inovar Docentes - Gestión y apoyo al profesorado.
10. Inovar EE - Gestión escolar y participación de los padres.
11. SIGRHE - Sistema de gestión de recursos humanos de educación.
12. Base GOV - Plataforma de gestión de la contratación pública.

Existen 12 plataformas obligatorias en los centros públicos que cubren un amplio abanico de funcionalidades, desde la gestión de los recursos humanos hasta la administración de los equipos y la interacción con la comunidad educativa. Puede haber otras plataformas en uso, ya que las escuelas tienen autonomía para adoptar herramientas adicionales que respondan a sus necesidades específicas. Esta situación deja a veces la cuestión de qué plataformas son obligatorias y cuáles se utilizan a discreción de las escuelas.

Discusión y Conclusiones



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Los resultados de la revisión de la literatura académica indican que, aunque en Portugal los estudios identificados para el período 2010-2025 no se centran específicamente en el uso práctico de las plataformas digitales por parte de los directores de escuela, sí proporcionan un importante debate teórico sobre las implicaciones del uso de estas tecnologías que debe tenerse en cuenta. Las posiciones expresadas incluyen argumentos a favor del uso de plataformas digitales, destacando, entre otros, la eficiencia administrativa, el acceso y organización de la información, así como el apoyo a la innovación pedagógica. Por otro lado, se argumentan en contra el aumento de la burocracia y la complejidad, la pérdida de autonomía de los centros y de los procesos de gestión, y los efectos humanos y psicológicos negativos, generando un enorme estrés por el tiempo que requieren para su realización.

En cuanto a los estudios académicos de máster o doctorado, aunque se encontraron dos tesis de máster que discuten la integración de las plataformas digitales en la gestión escolar, destacando tanto los beneficios como los desafíos, no se localizó ninguna tesis doctoral centrada en esta área.

Cabe señalar que en la literatura académica se han hecho recomendaciones que enfatizan la necesidad de fortalecer las competencias tecnológicas de los directores escolares para un liderazgo efectivo, y buscar un equilibrio entre el uso de la tecnología y el mantenimiento de la autonomía y eficacia educativa. Además, y consideramos muy relevante esta advertencia, se sugiere una investigación profunda sobre las formas de dominación digital y burocracia para comprender y mitigar los efectos negativos que se han señalado en el uso de las plataformas digitales.

En Portugal, se han identificado 12 plataformas digitales obligatorias, que las escuelas tienen que utilizar en su gestión y administración diaria, en colaboración con el gobierno central y los órganos del Ministerio de Educación. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, puede haber otras plataformas en uso, sobre todo porque las escuelas pueden comprar a empresas que prestan estos servicios. La diversidad de prácticas entre las instituciones escolares hace que a veces no se sepa con certeza cuáles de las plataformas adoptadas son obligatorias. Es el esclarecimiento de esta situación lo que dará continuidad a este estudio y proporcionará una mejor comprensión de la realidad escolar en lo que se refiere a los procesos de gestión y administración.

Referencias

- Carvalho, J. & Marinho, P. (2025). The Instrumental Rationality of Digital Platforms in the Practices of School Directors. *Research in Educational Administration & Leadership* (2025).
- Carvalho, M. J. & Loureiro, A. (2021). As plataformas informáticas na organização escolar: Modernização ou burocratização? *Revista Exitus [online]*, 11, e020147. Epub 26-Mar-2022. ISSN 2237-9460. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1555>.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Catalão, A. & Pires, C. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, número especial, 85-110 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>
- Cid, M., Coppi, M., Fialho, I., Monteiro, A., & Leite, C. (2024). Usos de plataformas e tecnologias digitais por estudantes portugueses. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m17.uptd
- Coppi, M., Fialho, I., Cid, M., Leite, C., Monteiro, A. (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17, 1-20.
- Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2020) Tecnologias educativas e plataformas digitais na gestão educacional: o que evidenciam os discursos académicos. *Laplage em Revista*, 6, 24-30, Doi 10.24115/S2446-622020206Especial531p.24-38
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16 <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Monteiro, A., Leite, C., Coppi, M., Fialho, I., & Cid, M. (2023). Education in Emergency: Lessons learned about school management practices and digital technologies. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 8(1), 223-254. <https://doi.org/10.30828/real.11349>
- Piedade, J. & Pedro, N (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2014, 27(2), 109-133
- Piedade, J. & Pedro, N. (2019). Análise da utilização das tecnologias digitais por diretores escolares e professores. *Revista Educação em Questão*, 57(52), 1-30 <https://dergipark.org.tr/en/pub/real/issue/75826/1134984> . <https://doi.org/10.30828/real.1134984>



El uso de plataformas digitales en los procesos de gestión y administración escolar: el contexto de Caruaru

Almeida, Lucinalva *

* Universidade Federal de Pernambuco-
CAA(Brasil)

Autor de correspondencia: ninaataide@gmail.com

Palabras clave

Liderazgo escolar; gestión del centro de educativo; administración educativa; tecnologías digitales; Brasil.

Introducción y objetivos

Para discutir el uso de plataformas digitales en los procesos de gestión y administración escolar, buscamos aquí destacar que la gestión escolar en el contexto brasileño es descentralizada y tiene sus recursos subdivididos entre estados y municipios. En este sentido, algunas plataformas digitales son utilizadas por gestores escolares municipales, otras por gestores estatales. Dicho esto, es importante enfatizar que los datos utilizados aquí no son modelos utilizados por igual por todos los estados y municipios.

También es importante destacar que, en los últimos años, el contexto del estado de Pernambuco y consecuentemente de la región Agreste, donde se ubica la ciudad de Caruaru, ha asistido a un movimiento de modernización en los procesos de gestión de la educación. En este sentido, se han implementado plataformas de seguimiento y gestión de los procesos educativos, que sirven como base de datos para esta gestión.

Así, en Caruaru tenemos la SIEC (secretaría municipal de educación) y a nivel estatal (secretaría estatal de educación) tenemos la SIEPE, estas dos plataformas sustituyeron los registros manuales de clases, notas, apuntes, que se llevaban en diarios físicos. Con ello se modernizó el control y seguimiento de los procesos educativos sin perder (y por el contrario) reforzando los movimientos performativos que son constitutivos de estos procesos. Para garantizar la participación efectiva de docentes y directivos en este proceso, los departamentos de educación implementan programas de distribución de notebooks para que estos individuos puedan tener acceso a las herramientas necesarias para alimentar los sistemas.

En este sentido, los resultados de la búsqueda sobre el uso de plataformas digitales en los procesos de gestión y administración escolar abarcan múltiples significados más allá de los referidos al uso práctico de una herramienta.

Metodología

Para efectos de análisis, los esfuerzos aquí realizados se basaron en la búsqueda en repositorios de tesis y disertaciones y revistas brasileñas sobre el uso de tecnologías digitales y su relación con la gestión escolar. Inicialmente definimos un marco temporal de 2020 a 2024, pero dado el reducido número de producciones, eliminamos este criterio y accedimos a las obras sin utilizar

la restricción temporal. Además, también buscamos en los sitios web de las secretarías de educación de Pernambuco y Caruaru para identificar las plataformas disponibles para su uso en la gestión.

Resultados y discusión

Sobre los significados a los que se accede en las producciones académicas:

Respecto a los significados accedidos a través de las producciones académicas, destacamos la dificultad de encontrar textos en el marco temporal 2020-2024, lo que nos llevó a ampliar nuestros criterios de búsqueda. De esta forma, eliminamos la limitación temporal de nuestra búsqueda, lo que nos llevó al resultado de dos disertaciones y cinco artículos que resaltaron los siguientes significados:

En las disertaciones:

- La influencia de la gestión en el uso de tecnologías: Silva Filho (2022) presenta datos que indican que la gestión escolar, así como el cuerpo docente de las instituciones, influyen efectivamente en la aplicación de las tecnologías en los procesos educativos;
- La importancia de la capacitación para el uso de recursos tecnológicos: Bankovsky (2008) muestra que la participación de los directivos escolares en cursos de mejora para el uso de tecnologías digitales les hace adquirir autonomía en el uso de los recursos tecnológicos y que esta autonomía favorece procesos de uso más efectivos.

En los artículos:

- Mejora del proceso educativo: Silva y Batista (2024) señalan la necesidad de actualización y capacitación en el uso de recursos y herramientas digitales, con el objetivo de promover una mayor integración y dinamismo en la transmisión de información, lo que a su vez conduciría a la mejora de los procesos educativos;
- Creación de una cultura colaborativa: Iskehoji y Terçariol (2015) destacan la importancia de desarrollar procesos de formación en servicio que incentiven a los directivos a percibir la necesidad de construir una cultura colaborativa y digital dentro del entorno escolar;
- Importancia de la interconexión entre las tecnologías de la información digital y el proyecto político-pedagógico de la escuela: Batista y Gonzales (2016) destacan la necesidad y preocupación que debe tener la gestión escolar en no disociar el uso de las TIC y las PPP de la escuela;
- Planificación y seguimiento pedagógico: Passos et. Al (2023), aborda el uso de tecnologías para monitorear y controlar las acciones de gestión, argumentando que las herramientas digitales contribuyen al proceso de planificación y seguimiento pedagógico por parte de la gestión.
- Medios de articulación entre la dirección escolar y otros agentes escolares: Ríos (2011) aborda de forma transversal las posibilidades que abre el uso de las tecnologías en las escuelas ante contextos difíciles como la precariedad de algunas escuelas en términos de recursos físicos y de personal, para el autor, ampliar el acceso a las nuevas tecnologías digitales permite la apertura de comunidades virtuales de aprendizaje, además de facilitar la comunicación, fomentar la formación continua y favorecer espacios de articulación de la gestión con otras áreas de la escuela.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Respecto al número de plataformas que pueden ser utilizadas por la dirección

SIEPE – Sistema de Información de Educación de Pernambuco es un sistema de almacenamiento y gestión de datos de la educación pública estatal creado para atender los procesos de modernización de las acciones de las escuelas y secretarías de educación del estado. Es posible alimentar con datos las agendas electrónicas, notas, asistencia de los alumnos y registros de clases y evaluaciones.

SIEC – Sistema de Información Educativa de Caruaru es un sistema prácticamente idéntico al SIEPE, presentando las mismas funcionalidades.

Portal digital - ofrece contenidos educativos y un entorno virtual de aprendizaje para los estudiantes, además de apoyar la formación de los profesionales de la Red, también incluye una plataforma de búsqueda gratuita con más de 30 mil recursos digitales de aprendizaje para estudiantes, padres y docentes;

PE+Digital - iniciativa que tiene como objetivo desarrollar las competencias digitales de los docentes de la Red Educativa Estatal (incluida la distribución de notebooks);

GETE - Gestión de Tecnología Educativa que apoya al área pedagógica para fomentar la innovación y la incorporación de tecnologías para el aprendizaje y la enseñanza en la red estatal.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada apuntaron al menos dos aspectos relevantes, en primer lugar el elemento pedagógico contenido en las producciones académicas en torno a los significados del uso de las tecnologías, observamos que los trabajos se alinean a una perspectiva de comprensión del uso de las TIC como espacios-tiempos para la producción de conocimientos y mejora de los procesos vividos en la vida cotidiana de las escuelas. Por otro lado, tenemos el segundo aspecto que nos llama la atención, que es el uso de las tecnologías como herramientas para controlar el trabajo del personal docente y directivo.

En este sentido, podemos destacar los sistemas de información de Caruaru y también del estado de Pernambuco que siguen la misma lógica. En el caso de Pernambuco, el equipo de gestión de las escuelas estatales cuenta con el profesional “analista de gestión educativa”, cargo creado a partir del movimiento de modernización de los sistemas de control de las acciones escolares y que está específicamente destinado a trabajar con el feed del SIEPE, aunque en los textos oficiales este cargo aparece como un profesional que acompaña los proyectos de la escuela y verifica si están cumpliendo los objetivos propuestos. En resumen, lo que hace el analista es proponer soluciones a problemas a partir de la recolección de datos en la unidad escolar, como el seguimiento de las ausencias y las calificaciones de los alumnos, así como el registro de los planes y clases de los profesores de acuerdo con el currículo vigente, además de tener un papel activo en el movimiento de control de las acciones propuestas por la dirección regional de educación.

De esto inferimos que el énfasis en el uso de las tecnologías de la información por parte de los departamentos educativos se da desde una perspectiva de control de desempeño y seguimiento de metas que se establecen con base en el currículo vigente y validadas a través de evaluaciones externas. En este proceso, docentes, estudiantes y dirección escolar se sitúan en un movimiento performativo donde las políticas curriculares y de evaluación se sitúan como elementos de validación de un proyecto específico y hegemónico de educación y sociedad.

Referencias

- Batista, F. da S., & Gonzalez, W.R.C. (2016). O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS) e as escolas de referência em gestão. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 11(4), 2159–2173. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8316>
- Bankovsky, R. (2008) *Formação e Prática de Gestão Escolar com o uso de Tecnologias*. [Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] Repositório Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/10085/1/Renata%20Bancovsky.pdf>
- Ikeshoji, E.A.B., & Terçariol, A.A. de L.. (2015). As Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Pedagógica e Gestão Escolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (15), 51-62. Recuperado en 04 de marzo de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592015000100007&lng=es&tlng=pt
- Passos, L. M., da Silva, C. K., dos Santos, D. R., Medeiros, J. M., Pinheiro, J. F. de S., Fernandes, L. M., Meroto, M. B. das N., & Moniz, S. S. de O. R. (2023). AS Ferramentas digitais na gestão escolar: possibilidade de uso para diagnóstico e acompanhamento. *Revista FOCO*, 16(12), e3886. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-076>
- Rios, M. C.. O Gestor Escolar e as Novas Tecnologias. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/gest_tec.pdf.
- Silva, J. C. B. da, & Batista, R.F.F. (2024). Gestão Escolar e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Um Olhar para Além da Sala de Aula. *EaD Em Foco*, 14(1), e2172. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2172>
- Silva Filho, J.de A. (2022). *Escola Inovadora e tecnologias educacionais: a influência da gestão escolar no uso das tecnologias educacionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/39889>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

SIMPOSIO 2 Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

¿Quiénes son y qué hacen los docentes líderes? Resultados de estudios en Argentina, Chile y España

Coordinador: José Weinstein, Universidad Diego Portales, Chile.

Palabras clave

Liderazgo docente; prácticas docentes; Mejora escolar; Iberoamérica

Presentación

En los países iberoamericanos la investigación sobre liderazgo escolar se ha concentrado en los directivos de los centros educativos. De hecho, hay veces que se utiliza como sinónimos el término “líder” con “director/a”. Son escasos los estudios que han reivindicado y analizado lo que acontece con el liderazgo de otros actores escolares, como son los y las docentes, que empero son crecientemente visualizados por la literatura especializada como fundamentales en las dinámicas de liderazgo y mejora que acontecen en la comunidad educativa.

Considerando esta situación, este simposio se plantea avanzar en responder dos preguntas principales: ¿qué características poseen los y las líderes docentes?, y ¿qué acciones y prácticas realizan que les hacen ser líderes frente a sus colegas docentes? Para ello reúne cuatro estudios que se han desarrollado en tres distintos países y que utilizan métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

La primera comunicación se denomina “Liderazgo docente en España: ¿quiénes son y qué hacen los profesores líderes?”, y es presentada por las académicas Gloria Gratacós, Graciela Salazar-Díaz, y Begoña Ladrón de Guevara. Se basa en una encuesta aplicada en docentes y directivos, que ha utilizado el cuestionario desarrollado por el grupo International Survey on Teacher Leadership (ISTL). Sus resultados permiten describir las características que se perciben como decisivas para que un/a docente ejerza liderazgo ante sus colegas y en la comunidad educativa, así como sistematizar las funciones principales que ellos y ellas realizan.

En la misma línea se inscribe la ponencia “Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina”, postulada por los académicos Corina Lusquiños y Pedro-León Vivas. Luego de proceder a la validación nacional del mismo cuestionario ISTL y a su aplicación en una muestra de docentes y directores de centros educativos, se obtuvieron resultados que permiten describir a los y las docentes líderes, sus acciones y prácticas, así como sus vías de desarrollo profesional.

La tercera presentación se titula “Explorando la vida de una docente líder en España” y ha sido desarrollada por la académica Mireia Tintoré. Este estudio hace un giro en materia metodológica, basándose en la historia de vida profesional de una docente española, recogiendo su percepción (y conceptualización) de cómo ha ejercido su liderazgo. El estudio de caso posibilitó comprender mejores aspectos tales como las motivaciones para ejercer el liderazgo, los valores, creencias y actitudes subyacentes, o los modelos que incidieron en la forma de liderar.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

Por último, se plantea la ponencia “Comprendiendo el liderazgo docente en Chile: un estudio en liceos públicos de la Región Metropolitana”, desarrollada por los académicos José Weinstein, Javiera Peña Fredes y Francisca Maldonado. La investigación se basa en un estudio de casos múltiple, en que se analiza en profundidad el liderazgo docente en seis centros de secundaria, aplicando diferentes técnicas, como el Análisis de Redes Sociales. Los resultados posibilitan comprender la existencia de distintos tipos de liderazgo docente, movilizándose un proceso de influencia entre docentes en diferentes dimensiones de la vida escolar: lo instruccional, lo relacional y lo corporativo



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**



**UNIVERSIDAD
DE MURCIA**



**Facultad
de Educación**

**Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa**

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Una aproximación a la concepción del liderazgo docente en Argentina

Lusquiños, Corina *; Vivas, Pedro-León **

*Universidad Blas Pascal / ACEE (Argentina); **
Universidad Austral (Argentina)

Email de contacto (clusquinos@ubp.edu.ar)

Palabras clave

Liderazgo; docente; papel del docente; análisis factorial; Argentina.

Introducción

Una dimensión central del liderazgo es la de influencia (Bush, 2020). El liderazgo genera una corriente de influencia dentro de una organización que puede dinamizarla para mejorar sus resultados. El liderazgo docente sugiere que el profesorado tiene una importante influencia en la manera en que las escuelas funcionan y en las tareas centrales de la enseñanza y el aprendizaje. Está relacionado con el liderazgo distribuido (Bush, 2016), pero ofrece una idea más clara y operativa sobre cómo este se manifiesta a nivel del profesorado al centrarse en la pregunta acerca de cómo este demuestra el liderazgo en la escuela (Harris, 2003).

Nguyen et al. (2020) identifican características clave del liderazgo docente. Consideran al profesorado como agente de cambio y fuente de innovación e implica llevar adelante acciones que van más allá del trabajo dentro del aula y que buscan mejorar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de todo el alumnado. El liderazgo del profesorado puede observarse al momento de ofrecer orientación pedagógica, curricular o administrativa, formando o bien brindando apoyo, compartiendo prácticas, recursos y alentando a sus pares a contribuir. Por su parte, Hargreaves (2025) señala que el liderazgo docente resulta inseparable de la colaboración y, en escuelas donde la colaboración está profundamente arraigada, todos los docentes, algunos más otros menos, se convierten en líderes de sus colegas y estudiantes.

Webber et al. (2023) proponen cuatro esferas de influencia donde se manifiesta el liderazgo docente. En primer lugar, está el propio crecimiento profesional. Líderes docentes se comprometen con procesos de reflexión sobre su propia práctica y desafían las creencias o supuestos a partir de los cuales esta se desarrolla. La segunda esfera se relaciona con la docencia. Docentes que se convierten en líderes conocen muy bien los contenidos del currículo y tienen pasión por aquello que enseñan. Establecen sólidos vínculos con su alumnado, al tiempo que lideran innovaciones que mejoran los aprendizajes. El tercer ámbito se extiende a los colegas. Los docentes líderes comparten ideas y recursos a lo largo de la escuela y asesoran a sus pares en el empleo de nuevos materiales. Por último, la influencia del liderazgo docente llega a las familias y a la comunidad, no queda circunscripto al interior de la escuela, atraviesa sus fronteras a partir de influir en la confianza y el compromiso de las familias.

Esta influencia debe canalizarse hacia la visión, misión y objetivos de la escuela. Si las múltiples fuentes de liderazgo no están articuladas por una visión compartida y una cultura común pueden resultar perjudiciales (Elmore, 2010). Por otra parte, para que el liderazgo docente germine y prospere se requiere de un marco organizacional, relacional y administrativo consistente: una cultura escolar basada en la colaboración, una estructura flexible que disponga de recursos como

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

tiempos y espacios, así como un liderazgo directivo que resulte favorable, con apertura a la participación y que propicie las debidas condiciones (Harris, 2017; Nguyen et al., 2020; Vivas & Gratacós, 2023).

En este marco, este estudio se propone explorar la concepción del liderazgo docente en Argentina. A propósito de ello, las preguntas que orientaron la indagación fueron las siguientes: ¿Quiénes son docentes líderes? ¿Qué prácticas son propias de un docente líder? ¿Cuáles son las vías de desarrollo para el liderazgo docente?

Metodología

Se trata de un estudio de naturaleza exploratoria que se realizó como parte del Estudio Internacional de Liderazgo Docente (ISTL). La muestra intencional quedó conformada por docentes y directores (N:204). El cuestionario original desarrollado por este equipo de investigación fue adaptado al contexto argentino y el relevamiento se hizo en línea. Las dos escalas incluidas en este estudio mostraron alta confiabilidad: i. Aspectos asociados al liderazgo docente (.88); ii. Acciones y prácticas esperadas del líder docente (.85) y iii. Vías de desarrollo del liderazgo docente (.83).

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

Resultados¹¹

- i. Características de los docentes líderes. Análisis factorial

Cuadro 1.1

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

	KMO		0.862
	Suma de rotación de cargas al cuadrado		
Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
1	3.712	18.560	18.560
2	2.777	13.885	32.445
3	2.340	11.700	44.145
4	1.736	8.680	52.825
5	1.627	8.134	60.959

Cuadro 1.2

¹¹ Por limitaciones de espacio, se presentan parcialmente los cuadros de resultados.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

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

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

(a) Rotación de 7 iteraciones

ii. Análisis factorial. Prácticas propias de docentes líderes

Cuadro 2.1

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

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

Cuadro 2.2

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

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Apoya a los estudiantes con necesidades especiales	.804				
Apoya la diversidad estudiantil	.661				



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Innova en el aula	.638		
Brinda apoyo en el desarrollo profesional de colegas	.707		
Apoya a colegas para que sean innovadores	.690		
Promueve la productividad de los equipos	.633		
Apoya a los profesores novatos	.629		
Se implica con las familias	.817		
Se implica con la comunidad	.777		
Se implica con el equipo directivo	.631		
Mejora su cualificación personal	.674		
Demuestra habilidades relacionales fuertes	.646		
Lidera la implementación del curriculum			.841
Lidera prácticas de evaluación			.755
(a) Rotación de 7 iteraciones			

iii. Análisis factorial. *Vías de desarrollo del liderazgo docente.*

Cuadro 3.1

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

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

Cuadro 3.2

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

	Componentes	
	1	2
Interactuar con directivos	.877	
Interactuar con especialistas	.704	
Interactuar con colegas	.785	
Participar de asociaciones de la comunidad		.824
Participar de asociaciones profesionales		.790
Participar de asociaciones sindicales		.782
(a) Rotación de 3 iteraciones		

Discusión

En Argentina, la concepción de liderazgo docente está asociada:

- a cierto perfil profesional sólido, que cuenta con experiencia pedagógica, dominio curricular, ética laboral y capacidad para manejar conflictos, además de fuerte predisposición al cambio (factor 1);

- a una actitud o intención de ese liderazgo caracterizada por brindar apoyo, tanto a directores como a colegas, estudiantes y a la propia comunidad (factor 2); y

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- a la experiencia profesional, abarcando tanto la pedagógica, como en evaluación y en años de ejercicio de la docencia, que en el caso de los docentes noveles puede ser suplantado por su experticia (factor 3 y 5). También se asocia,

- a la popularidad y a cierta orientación a la justicia social (factor 4)

La varianza explicada alcanza el 59.1% de la varianza total a partir de los cuatro factores mencionados y del cumplimiento de los requerimientos necesarios, entre ellos, una prueba KMO que supera los valores recomendados ($>.80$): .83.

Entre las acciones y prácticas esperadas en los docentes líderes, en Argentina:

- Un primer factor refiere a los estudiantes y al aula. Apoya la diversidad estudiantil, a estudiantes con necesidades especiales e innova en el aula.

- Un segundo factor refiere a sus colegas. Apoya su desarrollo profesional, a que sean innovadores, a la productividad de los equipos y a los novatos.

-Un tercer factor refiere a las esferas externas al aula. Se vinculan e implican con las familias, la comunidad y el equipo directivo (factor 3);

- Los dos últimos factores aluden a la esfera personal. Mejora su cualificación y muestra habilidades relacionales fuertes (factor 4), así como lidera la implementación del curriculum y de la evaluación (factores 5).

En este caso, las pruebas KMO alcanza .79 y la varianza explicada el 61.3% distribuida en cinco factores.

Finalmente, respecto de las vías de desarrollo del liderazgo docente consideradas en primer lugar, se incluyen las interacciones con directivos, colegas y especialistas (39%) y, en segundo lugar, la participación en asociaciones profesionales, de la comunidad y sindicales (24%). En este caso, las pruebas KMO alcanza los valores recomendados ($>.80$): .83 y la varianza explicada alcanza el 64.1% distribuida en ocho factores.

En términos generales, la concepción del liderazgo docente encuentra respaldo en un docente con perfil profesional sólido y predisposición al cambio, que interactúa y brinda apoyo a los distintos actores escolares. Lo hace muy especialmente con sus colegas y su desarrollo y desempeño profesional. No hay evidencias de una concepción del liderazgo docente disruptivo del orden escolar. Por otro lado, y respecto de las vías de desarrollo del liderazgo docente, se mencionan las interacciones directas con actores formados y la participación en distintas asociaciones profesionales, aunque no en instancias de formación.

Referencias

- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19–44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Hargreaves, A. (2025). Teacher Leadership in a Time of Inclusion, Innovation, and Collaboration. In P. Liu & L. M. Thien (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change* (pp. 9–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032712574-3>
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324.
- Harris, A. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 227–248). Ediciones Universidad Diego Portales.
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Vivas, P. L., & Gratacós, G. (2023). Teacher Leadership and School Improvement in Argentina: Why Is It Difficult... Why Is It Urgent? In C. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts. Studies in Educational Leadership* (Vol. 25, pp. 251–271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_10
- Webber, C. F., Pineda-Báez, C., Gratacós, G., Wachira, N., & Nickel, J. (2023). Who Is Interested in Teacher Leadership and Why? In C. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts. Studies in Educational Leadership* (Vol. 25, pp. 3–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_1



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Explorando la vida de una docente líder en España

Tintoré, Mireia*;

*Universitat Internacional de Catalunya
(España)

mtintore@uic.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo docente; historias de vida; mejora escolar.

Introducción

El liderazgo docente es un tema todavía poco explorado, pero de larga trayectoria, como muestran los numerosos relatos sobre maestros inspiradores (Sammons et al., 2016). Encontramos investigaciones sobre el tópico desde los años 80 del pasado siglo (Hargreaves, 2025), pero ha sido en las dos últimas décadas cuando el estudio del liderazgo se ha extendido con fuerza desde la cúspide hacia otros lugares de la organización. Actualmente es un tema de investigación emergente en España (Tintoré et al., 2023) y se le considera esencial para fomentar el cambio y la innovación en los centros educativos (Chen, 2022; Hargreaves, 2025; Webber, 2023).

Todavía quedan muchos aspectos por explorar y la conceptualización de “liderazgo docente” (LD) sigue presentando dificultades que se deben matizar.

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

El objetivo de esta comunicación es presentar el caso de una líder docente en España, a partir del relato de su historia de vida, y ver cómo conceptualiza y ejerce el liderazgo en su comunidad.

Metodología



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La metodología empleada es de tipo cualitativo. Consiste en la narración de una historia de vida profesional (Cowie, 2011) por parte de una persona considerada líder docente.

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

La entrevista contó con el consentimiento informado de la entrevistada y fue grabada y transcrita por la investigadora.

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

Resultados

Durante más de una hora de entrevista, la docente describe su historia de vida, tal como ha quedado recogida en la transcripción. En estas páginas, organizaremos la información de la entrevista y cuestionarios en un pequeño "portrait" o retrato, y en algunas temáticas clave (ver Tabla 1).

Retrato:

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

Tabla 1

Resumen entrevista y cuestionarios de la líder docente

Preguntas	Respuestas	Citas
Conceptualización de liderazgo docente		
Se considera una líder docente	Sí	Más por los hechos y profesionalidad que por las palabras. Por el conocimiento de las materias que imparte, su preocupación por advertir y entender las necesidades de los otros, sus dotes de organización y sus habilidades para impartir clases, comunicarse, y motivar. Considera que, con su pasión por reciclarse y aprender, sus ganas de dar lo mejor, puede ser modelo y ejemplo para otros. Lo que distingue a un profesor líder es su empatía y generosidad con los demás, así como las ganas de hacer equipo.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

¿Todos los maestros deberían ser líderes docentes?

¿Qué apoyos necesita el LD?

¿Qué influye en el éxito como líder docente?

¿Qué obstáculos se presentan al LD?

Motivaciones para asumir roles de liderazgo docente:

¿Por qué eligió ser un líder docente?

¿Cuál es el mejor momento para ser un líder docente?

¿Su trabajo como líder docente influyó en sus decisiones sobre buscar roles de liderazgo formal?

No todos lo son. Hay quienes únicamente van a lo suyo, “pueden ser buenos profesionales, pero egocéntricos”.

Momentos de reflexión, contacto y trato en la organización.

Clima de unidad en torno a los objetivos y visión (“acuerdo en lo fundamental”), unidad con los líderes medios y superiores, pero con autonomía.

Clima de confianza que permita a las personas ser como son y expresar lo que sienten.

Características personales: generosidad (ser capaz de aceptar las ideas de otros, de entender la visión del equipo, o de compartir), afabilidad, optimismo, gusto por estar con la gente y hacerla feliz.

Las diferencias irreconciliables de valores o intereses.

Ciertas actitudes del profesorado (individualismo, competitividad, críticas...)

No lo eligió... sucedió, posiblemente por la forma en que trabajaba

Se requiere experiencia y madurez profesional. No es algo inmediato, pero puede formarse mejor al profesorado para ser líder docente

También fue algo que sucedió sin buscar. Posiblemente por la preocupación por las personas, la implicación con la organización, la capacidad de trabajo y las ganas de aprender e innovar

Valores, creencias y actitudes sobre el liderazgo docente:

¿Cuáles son las principales áreas en las que ve que el LD es importante en su comunidad educativa?

Existen diversos tipos de líderes: pedagógicos e interesados en las metodologías y la innovación; sociales, grandes creadores de relaciones; y líderes a nivel personal, personas a las que se acude en busca de consejo y que se ocupan del equipo. Los llama *mini-líderes*, cada uno con su especialidad.

¿Es seguro ser un líder docente? A veces no

Cualquier nuevo proyecto supone trabajo y algunas personas le comentan: “no te motives tanto que esto implica más horas”.

Hay problemas con las personas que “van por libre” o las que “no quieren trabajar, son derrotistas o buscan desprestigiar a las que trabajan”. Hay críticas por estar alineada con la dirección, aunque en realidad el alineamiento es con la visión.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

¿Cómo se relaciona el LD con la cultura escolar?

Requiere un clima de confianza, liderazgo distribuido, visión común y compartida, y ambiente de colaboración

¿Cómo se relaciona el LD con el cambio y la mejora escolar?

Los líderes docentes son los agentes de cambio que están más sobre el terreno. Para mejorar, no solo hay que centrarse en la innovación pedagógica. Hay que trabajar otros aspectos: cuidar el aspecto socio-emocional de las personas, que no se rompan, pensar en todos los miembros de la comunidad educativa y en cómo llegar a todos ellos. Supone mejorar en inclusión. Los líderes requieren autonomía, pero no es necesario que cada uno "lleve su bandera". Hay que ir a una y aceptar el proyecto educativo o el proyecto de dirección de cada centro.

¿Cuánta autonomía tienen los líderes docentes? ¿Cuánta deben tener?

Desarrollo informal versus desarrollo formal del liderazgo docente:

¿Cómo aprenden los docentes a convertirse en líderes docentes?

Se puede aprender a ser líder docente, pero es importante lo que eres, tus aspiraciones y cualidades

¿El desarrollo profesional previo o continuo ayudó a desarrollar su comprensión del LD?

Fue escaso y es un aspecto que debe mejorarse

¿Qué tipos de desarrollo profesional se necesitan para apoyar el LD?

Hay que querer formarse y tener buenos modelos.

La formación "formal" sigue siendo una asignatura pendiente

¿Tuvo usted modelos a seguir o mentores de líderes docentes y, de ser así, qué tan útiles fueron?

"he aprendido de todos los profesores con los que he trabajado codo a codo", aunque algunos han sido para mí auténticos mentores y es de los que he aprendido más.

Discusión

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

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

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Todo ello se pudo realizar a pesar de las indudables dificultades que supone un auténtico LD (Chen, 2022) y que se han podido constatar en la entrevista. Pese a las dificultades, en la persona entrevistada se juntan características de una líder pedagógica, relacional y corporativa, con una influencia que excede a las aulas y se reparte por el centro escolar.

Referencias

- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (4), 630-648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Cowie, M. (2011). *New primary leaders*. London, UK: Continuum.
- Gurr, D., Gurr, A., Gurr, Z., Jarni, B. Y Major, S. (2025). En: P. Liu, y Thien, L.M. (eds.). *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective*. Routledge
- Hargreaves, A. (2025). Teacher Leadership in a time of Inclusion, Innovation and Collaboration. En: P. Liu, y Thien, L.M. (eds.). *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective*. Routledge.
- Harris A, Jones M, Ismail N and Nguyen D (2019) Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management* 39(3–4), pp. 255–277.
- Liu, P. y Thien, L.M. (eds.) (2025). *Understanding Teacher Leadership in Educational Change: An International Perspective*. Routledge
- Reilly P., y Kaspersky, D. 2016, Teacher Leadership and the Evolution of Education: Teachers Leading Change for Student Success. *Journal for Success in High-Need Schools* 12, (2)
- Sammons, P., Lindorff, A.M., Ortega, L. y Kington, A. (2016), Inspiring teaching: learning from exemplary practitioners, *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), pp. 124-144. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0005>
- Tintoré, M., Gratacós, G., & Ladrón De Guevara, B. (2023). A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Webber, C.F. (2023). Teacher Leaders. Cautions and Questions. En: C.F. Webber. *Teacher Leadership in International contexts*, pp. 345-348. Springer.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zhang Y y Henderson D (2018) Interactions between principals and teacher leaders in the context of Chinese curriculum reform: A micropolitical perspective. *The Australian Educational Researcher* 45(5): 603–624.

Agradecimientos

Esta comunicación forma parte del proyecto ISTL, segunda fase, sobre Liderazgo docente.

Comprendiendo el liderazgo docente en Chile. Un estudio en liceos públicos de la Región Metropolitana

Weinstein, José*;
Peña Fredes, Javier*;
Maldonado, Francisca**;

*Universidad Diego Portales (Chile);
** Universidad Argentina de la Empresa
(Argentina)

jose.weinstein@udp.cl (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo docente; Educación secundaria; Mejora escolar; Chile

Introducción

Ha sido habitual que el estudio del liderazgo educativo se focalice en la acción e influencia de los directivos al interior del centro escolar, dejando escaso margen para investigar el liderazgo que emerge desde los docentes hacia el conjunto de la comunidad educativa. Sin embargo, este liderazgo docente es materia de creciente atención en la investigación y en las políticas educativas a nivel internacional, debido no solo a la constatación de su importancia para el cambio y la mejora escolar, sino que también a su conexión con la transformación en curso de la profesión docente (Hargreaves & Fullan, 2015). Ésta ya no es visualizada como restringida a una labor solitaria de enseñanza-aprendizaje en el aula, valorándose su incidencia en distintas dimensiones de la vida escolar, en particular la colaboración profesional entre docentes y la transformación de la cultura escolar (Tintoré et al., 2023; Webber, 2021; Wenner & Campbell, 2017).

A pesar de su creciente importancia en la investigación sobre liderazgo y mejora escolar, el liderazgo docente ha sido escasamente estudiado en la educación chilena. Se ha abordado de manera más bien indirecta a través del estudio del liderazgo distribuido (Garay Oñate et al., 2019; López Alfaro & Gallegos Araya, 2015; Maureira Cabrera et al., 2019); la colaboración docente (Figueroa Céspedes et al., 2020; González Isasi et al., 2017; Urbina Hurtado et al., 2017) y de modo más incipiente a través de experiencias de liderazgos medios. A nivel de políticas educativas, si bien no ha sido un concepto impulsado explícitamente, se ha pesquisado la implementación de medidas relacionadas con su promoción. Es así como los nuevos Estándares de Desempeño Profesional (MINEDUC-CPEIP, 2021) incluyen estándares sobre el aprendizaje profesional continuo y el compromiso con la mejora continua de la comunidad escolar, ambos vinculados al liderazgo docente. Además, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente identifica a docentes Expertos (I y II), quienes, tras cumplir requisitos de experiencia y evaluaciones sobresalientes, pueden asumir roles de liderazgo pedagógico dentro de sus establecimientos. Asimismo, la Red Maestros de Maestros, coordinada por una agencia ministerial, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), promueve que docentes destacados apoyen y formen a sus pares, tanto en sus escuelas como en otras instituciones.

En suma, estudiar sistemáticamente el liderazgo docente es una materia aún pendiente para la investigación educativa chilena que puede ser también relevante para iluminar dimensiones de



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

las políticas educativas en boga. La propuesta plantea abordar los resultados de un estudio que tuvo por objetivo comprender el liderazgo docente en un grupo de instituciones escolares especialmente complejas y desafiantes socio-educativamente del sistema escolar chileno: los liceos públicos de la Región Metropolitana (Bellei et al., 2020). Específicamente se propuso identificar y describir los distintos tipos de liderazgo docente prevalentes en los liceos, caracterizando sus prácticas y relaciones dentro de sus comunidades escolares.

Metodología

La metodología planteada es un estudio de casos múltiple, en que se estudia en profundidad el liderazgo docente en seis liceos públicos de la Región Metropolitana, de diverso tamaño y modalidad, considerando liceos tanto científico-humanistas como técnico-profesionales. Para la elaboración de cada caso se realizó en un primer momento un Análisis de Redes Sociales, solicitando a los docentes y directivos que identificasen docentes a quienes acuden por consejo respecto a diversos temas: pedagógicos, convivencia, laborales, lo que condujo a mapear la trama de relaciones existente en cada caso. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas con el fin de profundizar en las percepciones y opiniones de los docentes y directivos respecto al tema, se observó dinámicas cotidianas de las escuelas y se revisó documentación institucional relevante. Asimismo, de forma paralela, se llevaron a cabo observaciones a instancias tanto formales de trabajo docente como informales. A través del Análisis de contenido, se codificó y categorizó la información, desarrollando análisis progresivos por caso y posteriormente un análisis transversal para identificar similitudes y diferencias entre los seis casos.

Resultados

Un resultado relevante consiste en la constatación de la existencia de tres tipos diferenciados de líderes docentes, que construyen su influencia entre sus pares en distintas dimensiones de la vida escolar: lo instruccional, lo relacional y lo corporativo. Las personas que detentan uno u otro tipo de liderazgo difieren al interior de los casos y su relevancia y presencia en términos de ejercicio de liderazgo depende en gran medida de la trama de relaciones existente y los espacios formales e informales otorgados por el liderazgo directivo a los mismos. En términos generales, el liderazgo docente implica asumir responsabilidades que exceden el trabajo en el aula (Wenner & Campbell, 2017), con el fin de incidir en la comunidad escolar, ya sea en sus prácticas o cultura.

Asimismo, se constata que el liderazgo docente en las escuelas puede manifestarse a través de distintos canales y posiciones, tanto formales como informales (Queupil & Montecinos, 2020). Por un lado, se observa liderazgo desde cargos y funciones formales designados por la administración, como jefaturas de departamento o desde roles asignados por sus pares, como los representantes sindicales (Tintoré et al., 2023). Por otro lado, también emerge liderazgo desde docentes sin posiciones formales adicionales, quienes, por iniciativa propia, ejercen influencia sobre sus colegas (Acton, 2022). Estos docentes informales lideran al asesorar en problemas de enseñanza, orientar instancias de trabajo colectivas, promover prácticas reflexivas (Angelle & DeHart, 2016; Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004), proponer e impulsar estrategias para abordar aspectos de convivencia y bienestar socioemocional de las comunidades educativas y representar los derechos y peticiones de los docentes frente a directivos y sostenedores.

El alcance del liderazgo docente se estructura tanto en términos de características individuales de quienes lo detenta como también y de forma significativa a partir del contexto cultural y el tipo de liderazgo directivo ejercido en los establecimientos. De este modo, se observan comunidades con estructuras de mayor reconocimiento y fomento al liderazgo docente de otras



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

más cerradas, en que los directivos tienden a concentrar los espacios de influencia y decisión. El liderazgo docente se diferencia de acuerdo con el sexo de los docentes, tanto en términos de sus prácticas como del ejercicio y vínculo establecido con sus pares y con los directivos de los establecimientos. Asimismo, la presencia de docentes Expertos, impulsada por la política nacional docente chilena, no necesariamente ha derivado en que ellos y ellas se perciban como líderes docentes en sus comunidades escolares, lo que depende más bien de características que van más allá de este reconocimiento formal oficial.

Discusión

El estudio del liderazgo docente en liceos públicos de la Región Metropolitana de Chile entrega elementos comparativos respecto de los hallazgos de la literatura especializada, cuyas principales investigaciones se han realizado en países anglosajones con un alto nivel de desarrollo socioeconómico. En este sentido, se destaca como el liderazgo de los docentes líderes no se da exclusivamente en la dimensión pedagógica y curricular, sino que incorpora con fuerza las dimensiones relacionales y corporativas. El contexto socioeducativo chileno, especialmente en la enseñanza media y en los liceos públicos, que atienden al estudiantado más vulnerable socioeconómicamente, se ve atravesado, en especial después de la pandemia del COVID 19, por dificultades agudas de convivencia escolar, violencia y salud mental que afectan tanto al estudiantado como al profesorado (Bellei et al., 2020). Ellas requieren de una respuesta grupal y colectiva de parte del cuerpo docente, por lo que el liderazgo tiene un espacio natural de desarrollo. Asimismo, existen reivindicaciones importantes de los y las docentes, vinculadas a sus complejas condiciones de trabajo, las que han sido levantadas por décadas mediante una larga tradición de organización y lucha sindical, que hace que, en cada centro educativo se suele contar con líderes que los representen en sus demandas y los orienten en la defensa de sus derechos laborales frente a sus empleadores municipales (Weinstein & Zettelmeier, 2022).

Referencias

- Acton, K. S. (2022). Environmental teacher leadership: Overcoming barriers posed by school culture, school structure, and the principal. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032369>
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2016). Comparison and Evaluation of Four Models of Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 85-119. <https://doi.org/10.30828/real/2016.1.4>
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (Eds.). (2020). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿cómo ha cambiado la educación media chilena?* (1a edición). LOM Ediciones: Universidad de Chile, CIAE.
- Figueroa Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Garay Oñate, S. I., Queupil Quilamán, J. P., Maureira Cabrera, O., Garay Ite, C., & Guíñez Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y*



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Formación del Profesorado,
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

23(2), 169-188.

- González Isasi, R. M., De La Garza Saldívar, C. H., & De León Hernández, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School* (Online-ausg). Teachers College Press.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10-13. <https://doi.org/10.1177/089202060301600504>
- López Alfaro, P., & Gallegos Araya, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20334>
- Maureira Cabrera, O. J., Ahumada Figueroa, L., & Ascencio Garrido, C. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Tintoré, M., Gratacós, G., & Ladrón De Guevara, B. (2023). A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Webber. (2021). The Need for Cross-Cultural Exploration of Teacher Leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1). <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.2>
- Weinstein, J., & Zettelmeier, W. (2022). Introduction. Les syndicats d'enseignants: Un acteur éducatif et sociopolitique en recul ou en renouveau ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 91, 45-54. <https://doi.org/10.4000/ries.13311>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Agradecimientos



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

**Políticas
Gobernanza e
Inclusión**

La ponencia corresponde al desarrollo del Proyecto “Comprendiendo el liderazgo docente. Un estudio sobre sus características, factores intervinientes y efectos sobre la labor docente en liceos públicos de la Región Metropolitana”. Concurso FONDECYT regular, n° 1240198. Duración: 2024-2027.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

SIMPOSIO 3 Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social – Aproximaciones desde la Investigación, Experiencias Innovadoras y Desarrollo de Políticas Públicas

Justificación y Presentación del Simposio

La educación inclusiva y equitativa constituye un imperativo ético, social y político en el contexto educativo actual, especialmente en Iberoamérica, donde persisten brechas de acceso, participación y aprendizaje derivadas de desigualdades socioeconómicas, culturales y estructurales (Bolívar y Murillo, 2017; UNESCO, 2017). El liderazgo escolar, en sus diversas manifestaciones, ha sido identificado como un factor clave para transformar las instituciones educativas en espacios democráticos, equitativos y de justicia social (Leithwood *et al.*, 2019; Shields, 2004).

Este simposio busca profundizar en la relación entre liderazgo educativo, inclusión y justicia social, aportando perspectivas teóricas, metodológicas y empíricas que permitan comprender cómo los líderes escolares pueden contribuir a superar inequidades sistémicas. En este marco, el liderazgo no se entiende solo como un atributo de la figura directiva, sino como un proceso distribuido y colectivo que involucra a docentes, estudiantes y comunidades educativas (DeMatthews y Mawhinney, 2013; MacBeath, 2011). La inclusión, a su vez, se concibe no solo como una respuesta a la diversidad en las aulas, sino como un principio de equidad estructural que redefine las prácticas pedagógicas y organizacionales de las instituciones educativas (UNESCO, 2017).

Aproximaciones propuestas

El simposio está compuesto por un conjunto de cuatro comunicaciones que abordan el liderazgo para la inclusión y la justicia social desde distintos enfoques. La primera comunicación, de Jennifer Obregón (Universidad de Granada, España), propone un marco conceptual y práctico para un liderazgo orientado a la justicia educacional, articulando principios de redistribución, reconocimiento y representación para el desarrollo de sistemas educativos más equitativos.

La segunda perspectiva, de Sergio Garay Oñate (Universidad Andrés Bello, Chile), presenta el diseño y validación de un cuestionario para evaluar el liderazgo inclusivo en escuelas chilenas, destacando la importancia de un liderazgo con visión de equidad para transformar la cultura institucional. Un aspecto relevante de este trabajo es su desarrollo (en una primera fase), en el contexto del programa formativo, de Magíster en Dirección y Liderazgo, de carácter “profesionalizante” y que convoca a profesores y directivos en ejercicio, de escuelas en la ciudad de Santiago de Chile, en su mayoría de sectores de alta vulnerabilidad social.

Oscar Maureira Cabrera, presenta un trabajo investigativo como parte de su proyecto FONDECYT Regular N° 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el DPD en la educación media técnica-profesional. Expone la experiencia del desarrollo del denominado “Liderazgo Medio”, presente con mayor frecuencia en centros de orientación Técnico Profesional

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

y que se gráfica en acciones pedagógicas innovadoras y de efecto directo en las prácticas docentes. Se expone la co-docencia como una práctica de liderazgo efectiva, aplicada en un centro escolar de dependencia pública en la ciudad de Valdivia de Chile.

El liderazgo inclusivo es clave para garantizar la equidad educativa y la participación efectiva de todos los actores en la escuela. Estudios recientes han demostrado que los directivos y equipos escolares que promueven una cultura de inclusión generan mejoras sustantivas en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Roa *et al.*, 2022).

Finalmente, la cuarta comunicación, de Luis Navarro, se centra en el análisis de tres instrumentos de política del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que pueden ser útiles para caracterizar el grado en que la acción ministerial ayuda a que las escuelas promuevan la justicia social. En este, se realiza una revisión de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y el Marco para la Buena Enseñanza. El análisis pretende identificar aquellos elementos que, explícita o implícitamente, promueven la inclusión, la equidad y la participación de todos los estudiantes

Se requiere por ello, avanzar hacia un liderazgo transformador que no solo administre recursos y normativas, sino que asuma una posición activa en la defensa de los derechos educativos y en la generación de políticas y prácticas que reduzcan las brechas de exclusión (Shields, 2004).

Preguntas orientadoras del simposio:

¿Cómo puede el liderazgo educativo contribuir a la justicia social en contextos escolares diversos?

¿Cuáles son las competencias y prácticas clave del liderazgo inclusivo y su impacto en la equidad educativa?

¿De qué manera la evaluación de prácticas de liderazgo inclusivo puede contribuir a fortalecer la gestión de las instituciones educativas?

¿Cómo articular el liderazgo distribuido y la colaboración interinstitucional para construir comunidades educativas más justas y equitativas?

Las comunicaciones incluidas en este simposio aportarán evidencia empírica y propuestas metodológicas para avanzar en la construcción de un liderazgo educativo comprometido con la justicia social. Se espera que el intercambio de conocimientos y experiencias permita identificar estrategias innovadoras y replicables en distintos contextos educativos, favoreciendo el desarrollo de políticas y prácticas alineadas con los principios de inclusión y equidad.

Referencias

- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). Educational Leadership and Inclusive Education in Ibero-America. *Educational Review*, 69(5), 1-20.
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: an urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 61. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n61.2013>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- 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>
- MacBeath, J. (2011). Distributed leadership in schools: Rhetoric and reality. *School Leadership & Management*, 31(5), 349–361.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15849>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño. Agencia de Calidad de la Educación*. [articles-207508_estandar.pdf](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15849)
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)*. <https://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>
- Roa, S., Quiroga, A., & Araya, D. (2022). Liderazgo escolar y equidad educativa en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(2), 45-67. <https://doi.org/10.35362/rie902345>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109–132. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Cultura escolar inclusiva y liderazgo transformacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 78-97.



Liderazgo para la Justicia Educacional.

Una propuesta para la acción

Obregón, Jennifer*

*Universidad de Granada (España);

jobregonr@correo.ugr.es

Palabras clave

Justicia social; Liderazgo; Escuela; Derechos humanos.

Introducción

La presente comunicación tiene por propósito dar a conocer de forma general, las ideas presentadas en el libro titulado "Liderazgo para la Justicia Educacional: Del Paradigma a la Acción" (Obregón, 2025), elaborado producto de la indagación teórica de una investigación doctoral en desarrollo en la Universidad de Granada. Este texto trata de una reflexión profunda sobre el papel transformador del liderazgo en la construcción de sistemas más inclusivos, equitativos y de calidad. A través de un análisis crítico de las desigualdades educativas y sociales, se propone un modelo de liderazgo basado en principios éticos, democráticos y colaborativos, capaz de pasar del discurso a la acción. Combinando teoría, ejemplos prácticos e inspiradoras experiencias del sistema educativo chileno, el libro ofrece herramientas para líderes, lideresas y responsables de políticas educativas que buscan movilizar el cambio hacia una mayor justicia educacional (Obregón, 2025).

Contexto

De donde surge y se mantiene el problema

La escolarización en diferentes contextos es tan diversa como los territorios que la implementan. Cada país enfrenta retos particulares y compartidos con otros. Junto a los habituales desafíos educativos, se deben enfrentar en la actualidad, las consecuencias de la pandemia por COVID-19: Pérdidas de aprendizaje en 4 de cada 5 países de un total de 104; sin medidas adicionales para el año 2030, 84 millones de niñas, niños y jóvenes no asistirán a la escuela, 300 millones de estudiantes no lograrán las competencias básicas de alfabetización y solo 1 de cada 6 países alcanzará la meta de la finalización de la enseñanza secundaria universal (ONU, 2024, como fue citado en Obregón, 2025).

Por otro lado, la tasa de finalización de la educación primaria y secundaria aumenta lentamente. Entre 2015 y 2021 la primaria creció 2%, la secundaria un 3% y la superior un 5%. A esto se suma que países de ingresos bajos y medios-bajos se enfrentan a un déficit de financiamiento anual de casi 100 mil millones de dólares para lograr sus metas educativas (ONU, 2024).

Al analizar estos datos globales, sumados a los particulares locales, se hace evidente la urgencia de incrementar esfuerzos para acortar brechas de inequidad mediante el fortalecimiento de los sistemas educativos públicos con foco en los contextos socioeducativos más complejos y vulnerables.

El problema de la injusticia en la educación no es nuevo, y esa es su mayor complejidad: no solo no se ha solucionado de raíz, sino las desigualdades se han acrecentado producto de la reciente

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

pandemia. Entonces, el problema se mantiene y amenaza peligrosamente el presente y el futuro de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo. El punto es... ¿Hasta cuándo? ¿Qué se puede hacer hoy para construir una solución a la injusticia educacional local y global?

Desarrollo

Hacia una definición de liderazgo para la justicia educacional

Para lograr mayor justicia educacional, es importante conocer su conceptualización para comprender su magnitud. Para esto, primero se debe precisar el término y clarificar su alcance; segundo, es central mapear experiencias reales, que sirvan de ejemplo e inspiración, prácticas efectivas tanto en la investigación científica como en experiencias concretas desde diversos contextos; y, por último, abordar el problema con diversas acciones fundamentadas en esta evidencia, entregando ideas para el diseño de acciones que permitan construir sistemas educativos equitativos, inclusivos y participativos.

De esta manera, será posible avanzar en la construcción de sociedades más justas, de lo contrario, el riesgo está en perpetuar y justificar las desigualdades existentes (Bolívar y Murillo, 2017).

Equidad, calidad e inclusión no son conceptualizaciones nuevas, pero aparecen de forma cada vez más frecuente en la investigación educativa —en campos que abordan la mejora sistémica y sostenible con enfoque de derechos en educación—. Estos, además, se registran con regularidad en reformas educativas de diferentes países. Sin embargo, se habla de forma insuficiente de justicia social, de justicia socioeducativa y, en menor medida, de justicia educacional (Obregón, 2025, p. 20).

Se ha avanzado mucho en la investigación en liderazgo como un catalizador para la mejora y el cambio educativo, existiendo evidencia de que este es más efectivo en contextos altamente vulnerables (Anderson, 2010; Barber y Mourshed, 2008; Leithwood *et al.*, 2004, 2006, 2019; Mourshed *et al.*, 2010; Neumerski, 2012; Nava-Lara y Rodríguez, 2024), a pesar de esto, se le vincula escasamente a la justicia social en educación (Obregón, 2025).

En este escenario, el liderazgo puede cumplir el rol de movilizar la transformación socioeducativa desde los diversos niveles del sistema educativo. De hecho, Shields (2004) afirma que un liderazgo transformador puede promover el éxito de todos los estudiantes desde principios de justicia social y a través de un diálogo ético y construcción de relaciones sólidas.

Para delimitar el liderazgo necesario para la Justicia Educacional (JE), esta debe ser definida y se deben precisar diferencias con los conceptos de Justicia Social (JS) y Justicia Socioeducativa (JSE). La JS es más amplia y se enfoca en el desarrollo integral de las personas minimizando desigualdades de todo tipo (UNIR, 2024), la JSE “se encuentra” entre la JS y la JE, y extiende el radio de acción de las escuelas y el sistema educativo formal a la comunidad y los diferentes entornos vinculados. Así, la JE es propia del sistema educativo y responde a principios de reconocimiento, redistribución y representación (Moyano, 2020), en lo formal, es decir, en la escuela misma y abarca desigualdades e injusticias que afectan a niños, niñas, jóvenes y adultos en el ejercicio de su derecho a la educación y el desarrollo de sus capacidades (Obregón, 2025).

Figura 1



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Fuente. Obregón (2025, p. 146).

En definitiva, se puede definir a la justicia educacional como “un principio ético, una perspectiva política y un enfoque práctico que busca garantizar la equidad en el acceso, la participación y los resultados educativos mediante la eliminación de barreras estructurales y la distribución de recursos diferenciados” (Obregón, 2025, p. 141) de acuerdo con las necesidades específicas de apoyo educativo requerido por los estudiantes, en el sistema educativo formal.

Conclusiones

Liderazgo para la justicia educacional. Del Paradigma a la Acción

Así, y en base a una revisión de la literatura, Obregón (2025, p. 145) define el liderazgo para la justicia educacional como un “enfoque de liderazgo transformador, consciente, intencionado, con sentido de urgencia, continuo y colaborativo que busca garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad”. Fomenta “la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes desde la acción para la transformación de una realidad injusta” (p. 145). Se fundamenta en principios de reconocimiento, redistribución, representación agregando el principio de desarrollo de capacidades.

Resultados

Características de un liderazgo para la justicia educacional en la práctica

Para cerrar, se presentan una serie de prácticas y sus características que deben considerarse en el liderazgo con foco en la escuela y articularse con todos los niveles del sistema (macro estatal, intermedio y micro escolar):



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

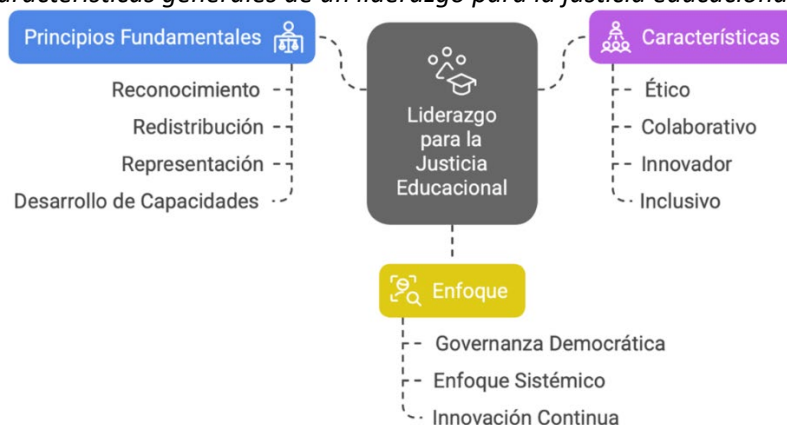
Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Liderar con sentido de urgencia.
- Desarrollar una visión inclusiva en base a los principios de justicia educacional.
- Redistribuir recursos educativos en función de las necesidades de los estudiantes.
- Fomentar la colaboración comunitaria.
- Promover altas expectativas equilibrando estándares y confianza relacional.
- Crear Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Implementar pedagogías inclusivas.
- Fomentar la participación democrática para la toma de decisiones justas.
- Establecer redes educativas para maximizar la equidad y el alcance de las acciones educativas.
- Fortalecer la construcción de capacidades en función del desarrollo de la autonomía y la libertad.
- Promover una cultura escolar democrática desde un liderazgo distribuido.
- Co-construir comunidades justas e inclusivas.
- Propiciar la apertura hacia espacios de justicia socioeducativa (pedagogías críticas, redes socioeducativas, comunidades de práctica, entre otros).
- Fortalecer la protección, el desarrollo y cuidado integral (convivencia, salud mental, bienestar socioemocional, enfoque de género, etcétera).

En definitiva, se puede observar que este liderazgo responde a un fin superior a la calidad o la equidad, que va más allá de la labor propiamente formativa de la escuela. Así, “se orienta a superar desigualdades estructurales y construir comunidades educativas inclusivas, justas y solidarias” (Obregón, 2025, p. 145).

Figura 2

Características generales de un liderazgo para la justicia educacional



Fuente. Obregón (2025).

El aporte de un liderazgo para la justicia educacional se evidencia en la centralidad que otorga a las personas y sus necesidades en los sistemas educativos. Esto implica a la vez un enfoque sistémico y procesos de innovación continua en la práctica, que posibiliten la transformación de estructuras educativas, ofreciendo de esta forma, una educación justa: accesible, equitativa, participativa, inclusiva y transformadora para todas y todos (Obregón, 2025).

Finalmente, “solo con líderes y lideresas (formales e informales) que se comprometan con el desarrollo humano se puede lograr construir una educación más justa y equitativa para todos. El futuro depende de ello” (Obregón, 2025, p. 151).

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-full-text-127>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Bolívar, A. & Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Diego Portales.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership, Research Report N° 800.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40 (4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Review of research. University of Minnesota and University of Toronto. Commissioned by The Wallace Foundation.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. New York, NY: McKinsey & Company
- Nava-Lara, S. A., & Rodríguez Uribe, C. L. (2024). Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México. *Páginas de Educación*, 17(1), e3723. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723>
- Neumerski, C. (2012). *Leading the Improvement of Instruction: Instructional Leadership in High-Poverty, Urban Schools* [PhD Thesis]. University of Michigan, Horace H. Rackham School of Graduate Studies
- Obregón, J. (2025). *Liderazgo para la Justicia Educacional. Del Paradigma a la acción*. Letrame Editorial.
- ONU (2024, marzo 20). ODS 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/sites/3/2024/01/2309739_S_SDG_2023_infographics_4-4.pdf
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- UNIR. (2024). *La importancia de la justicia social para un mundo mejor*. <https://www.unir.net/revista/ciencias-sociales/justicia-social/#:~:text=Hablar%20de%20la%20importancia%20de,la%20discriminaci%20n%20de%20cualquier%20tipo>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Evaluación del liderazgo y la justicia social en escuelas de Santiago de Chile: Experiencia investigativa con estudiantes de Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar

Garay Oñate, Sergio*;

*Universidad Andrés Bello (Chile)

sergio.garay@unab.cl

Palabras clave

Escuelas; Liderazgo; Justicia social.

Introducción

En el marco de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) y la necesidad de promover una educación equitativa y diversa, esta investigación diseña y valida un instrumento para evaluar las prácticas de liderazgo orientadas a la inclusión y la justicia social en contextos escolares. El liderazgo escolar es clave en la transformación educativa (Leithwood *et al.*, 2020) al fortalecer la gestión inclusiva y reducir desigualdades (Bolívar, 2019; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

Respecto de la Inclusión en el contexto escolar, la UNESCO (2005) define la inclusión como un proceso en evolución que elimina barreras y garantiza la participación de todos. Más que una estrategia pedagógica, implica una transformación cultural que valora la diversidad (Ainscow, 2020). Históricamente vinculada a la educación especial, hoy abarca a toda la diversidad estudiantil, promoviendo equidad en acceso y aprendizaje sin discriminación (Murillo y Duk, 2017). La UNESCO (2017) destaca que la inclusión requiere fortalecer el sistema educativo para superar obstáculos. Roa *et al.* (2022) enfatizan la necesidad de personalizar la enseñanza y prevenir la exclusión social y cultural.

Sobre la relación entre liderazgo e inclusión, podemos señalar que el liderazgo escolar impacta en el aprendizaje estudiantil de manera indirecta (Leithwood, 2009; Bolívar *et al.*, 2013; Garay, 2016). Un liderazgo inclusivo genera condiciones de participación, equidad y pertenencia (DeMatthews y Mawhinney, 2014). Es clave situar las relaciones humanas en el centro de la gestión educativa y desarrollar estrategias para estudiantes en riesgo de exclusión (Gómez-Hurtado, 2018). Desde una perspectiva distribuida, Leithwood (2009) sugiere que el liderazgo inclusivo debe ejercerse colectivamente entre docentes y directivos para garantizar la equidad en la organización escolar. Más que definir un perfil de líder, esta investigación identifica prácticas esenciales para integrar en la cultura escolar (MacBeath, 2011). Además de competencias técnicas, el liderazgo inclusivo requiere habilidades éticas y sociales para fomentar la equidad y la participación activa (MINEDUC, 2015).

Prácticas clave:

- Inclusión en el Proyecto Educativo Institucional con visión compartida.
- Gestión de la diversidad y no exclusión.
- Currículo inclusivo más allá de adaptaciones.
- Desarrollo de capacidades profesionales e institucionales.
- Clima de respeto y tolerancia.
- Colaboración y trabajo en comunidad.

- Vinculación con el entorno escolar.

Competencias de liderazgo:

- Visión estratégica para la inclusión.
- Comunicación efectiva.
- Adaptabilidad y flexibilidad.
- Toma de decisiones participativa.
- Sentido de justicia, equidad e inclusión.

Este enfoque busca consolidar un liderazgo escolar que promueva la equidad y la participación de la comunidad educativa en la construcción de una escuela más justa e inclusiva.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando perspectivas cualitativas y cuantitativas para abordar la complejidad del liderazgo inclusivo. Esta aproximación permite una visión integral, considerando tanto la interpretación de los actores educativos como la validación empírica de instrumentos de medición (Creswell y Plano Clark, 2018).

Nos planteamos como Objetivo General, el Diseñar y validar un modelo para evaluar las prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social en las escuelas mediante una metodología mixta.

Como Objetivos Específicos, nos planteamos: Definir y fundamentar el constructo "Liderazgo para la inclusión y la justicia social" (Ainscow *et al.*, 2016); Operacionalizar el constructo en dimensiones e ítems validados; Diseñar y validar instrumentos cualitativos y cuantitativos; Aplicar el cuestionario a estudiantes del Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar y finalmente, Retroalimentar a equipos directivos sobre liderazgo inclusivo.

Desde la perspectiva cualitativa, se busca comprender prácticas y desafíos de la inclusión en las escuelas. Siguiendo a Badilla (2017), este enfoque analiza percepciones y experiencias, identificando barreras y facilitadores. Para ello, se realizarán grupos focales con líderes escolares seleccionados por su experiencia en inclusión, recopilando estrategias y ejemplos concretos (Díaz *et al.*, 2013).

El enfoque cuantitativo se centra en la validación de un instrumento de evaluación del liderazgo inclusivo. Se diseñó un Cuestionario Multifactorial de Prácticas Directivas de Liderazgo para la Inclusión, aplicado a directivos, docentes y equipos de integración escolar (Hair *et al.*, 2019). La aplicación será censal en directivos y equipos PIE, y muestral en docentes.

Los hallazgos se socializarán con equipos directivos para fortalecer el liderazgo inclusivo y contribuir a la equidad educativa en el sistema escolar chileno.

Resultados

Para analizar los datos, se empleará un análisis de contenido para interpretar los datos cualitativos obtenidos en entrevistas y grupos focales. En el análisis cuantitativo, se realizará un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar dimensiones latentes y un Análisis Factorial

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

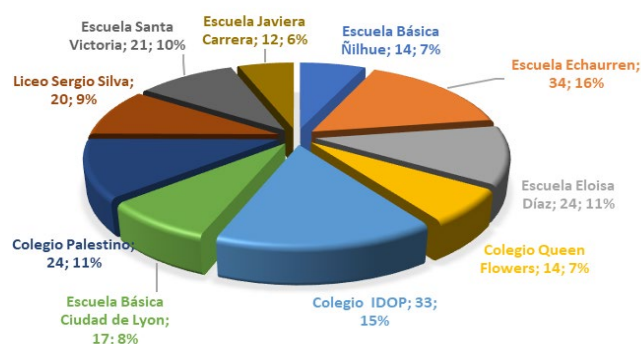
Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Confirmatorio (AFC) para evaluar el ajuste del modelo (Byrne, 2016). Además, se evaluará la confiabilidad mediante alfa de Cronbach y la validez de constructo mediante correlaciones entre ítems (Tabachnick y Fidell, 2019).

La aplicación del instrumento de evaluación se llevó a cabo en una primera etapa en diez centros escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La selección de la muestra se realizó de manera intencionada, dado que los participantes pertenecen al programa de Magíster en Dirección y Liderazgo Escolar de la Universidad Andrés Bello. La distribución de la participación por centro educativo se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Participación de los centros de la muestra (% de participación en cada centro)



Fuente. Elaboración propia

La heterogeneidad de la muestra responde a la diversidad de tamaños de los establecimientos educativos seleccionados. En este contexto, se procuró incluir una amplia gama de perfiles profesionales, con especial énfasis en los integrantes de los equipos del Proyecto de Integración Escolar (PIE) y los responsables de Convivencia Escolar, quienes desempeñan un rol clave en la promoción de la inclusión educativa. La distribución de los participantes por cargo se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Perfil y cargo de los participantes por centro escolar



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Perfiles	Escuela Básica Ñilhue	Escuela Echaurren	Escuela Eloisa Díaz	Colegio Queen Flowers	Colegio IDOP	Escuela Básica Ciudad de Lyon	Colegio Palestino	Liceo Sergio Silva	Escuela Santa Victoria	Escuela Javiera Carrera	Total
Director(a)		1		1	1		1	1			5
Equipo Directivo	1	3		1	2			1	1	3	12
Jefe Técnico (UTP)					2		1		1		4
Docentes	4	17	19	9	21	13	16	15	12	6	132
Asist. de la Educ.	8	9	4	3	6	4	4	2	5		45
Coord. PIE	1	1	1						1	2	6
Jefe Convivencia		1			1		1	1	1	1	6
Inspector(a) General		2					1				3
Total	14	34	24	14	33	17	24	20	21	12	213

Fuente, Elaboración propia

Si bien los resultados obtenidos hasta el momento son preliminares, permiten identificar las dimensiones con mejor evaluación, así como los aspectos específicos más valorados dentro de estas. La Tabla 2 destaca las dimensiones con mayor puntaje, considerando la sumatoria de las respuestas "Muy de acuerdo" y "De acuerdo". En este sentido, la dimensión mejor evaluada es la N°6: Acceso y uso equitativo de los recursos educativos. Dentro de esta, se identifican como aspectos más valorados: el aseguramiento del acceso a los recursos y materiales educativos (6.1), la distribución equitativa de los recursos (6.3) y el acceso amplio a la infraestructura escolar (6.4).

Tabla 2

Dimensiones con mejor evaluación en cada centro (% de respuestas "Muy de acuerdo" y "De acuerdo").

Centros	1° Lugar (% "Muy de acuerdo" + "Acuerdo")		2° Lugar (% "Muy de acuerdo" + "Acuerdo")	
Escuela Básica Ñilhue	6	94,0	5	92,9
Escuela Echaurren	2	83,3	6	83,3
Escuela Eloisa Díaz	6	76,0	3	61,8
Colegio Queen Flowers	2	88,7	5	86,9
Colegio IDOP	6	94,4	2	86,6
Escuela Básica Ciudad de	6	84,3	2	79,9
Colegio Palestino	6	80,6	2	71,5
Liceo Sergio Silva	2	98,3	5	96,3
Escuela Santa Victoria	6	97,2	2	95,6
Escuela Javiera Carrera	6	100,0	2	97,2

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, la Tabla 3 presenta las dimensiones con evaluación más baja, considerando las respuestas "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo". En este grupo, la dimensión N°4: Liderazgo para el desarrollo profesional obtuvo las valoraciones más bajas en siete de las diez instituciones. En particular, los aspectos con menor puntaje fueron: mentoría y seguimiento posterior a las capacitaciones (4.7), valoración del crecimiento profesional del equipo (4.10) y la implementación de sistemas de reconocimiento para logros en inclusión (4.11).

Tabla 3



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Dimensiones con evaluación más baja en cada centro (% de respuestas "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo").

Centros	Dimension	% "En desacuerdo" + "Muy en Desacuerdo"
Escuela Básica Ñilhue	4	20,2
Escuela Echaurren	4	46,8
Escuela Eloisa Díaz	4	5,9
Colegio Queen Flowers	4	19,0
Colegio IDOP	4	34,8
Escuela Básica Ciudad de Lyon	4	36,8
Colegio Palestino	3	41,7
Liceo Sergio Silva	4	10,0
Escuela Santa Victoria	5	28,6
Escuela Javiera Carrera	1	22,2

Fuente. Elaboración propia

Existe consistencia con la investigación previa, (Robinson, 2007, 2009). En este sentido, Pont *et al.* (2008) enfatizan que el liderazgo escolar ejerce una influencia indirecta pero significativa en los resultados del aprendizaje, mediada por factores organizacionales como la práctica docente y el ambiente escolar.

Discusión

El liderazgo inclusivo desempeña un papel fundamental en la transformación de las escuelas en comunidades educativas equitativas y socialmente justas (Bolívar *et al.*, 2013; DeMatthews y Mawhinney, 2014). No obstante, a pesar del marco normativo establecido por la Ley de Inclusión Escolar en Chile (Ley 20.845), persisten barreras estructurales y culturales que obstaculizan la implementación efectiva de prácticas inclusivas. En este contexto, nuestros hallazgos refuerzan la literatura previa al evidenciar que la dimensión mejor valorada es el acceso equitativo a los recursos educativos, lo que concuerda con estudios que destacan la provisión de materiales e infraestructura como condiciones necesarias, aunque insuficientes, para una educación inclusiva efectiva (Roa *et al.*, 2022; UNESCO, 2017).

Sin embargo, la baja valoración del liderazgo orientado al desarrollo profesional docente revela una brecha significativa en la formación de educadores para contextos inclusivos. Investigaciones previas han demostrado que los modelos de liderazgo que promueven la formación continua, el acompañamiento pedagógico y la mentoría resultan fundamentales para la consolidación de culturas inclusivas sostenibles (Pont *et al.*, 2008; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La ausencia de estrategias robustas de capacitación en inclusión educativa sugiere la necesidad de fortalecer políticas de desarrollo profesional alineadas con enfoques de liderazgo distribuido, los cuales han demostrado su eficacia en la generación de comunidades de aprendizaje más democráticas y participativas (Leithwood, 2009; MacBeath, 2011).

Desde una perspectiva práctica, los resultados subrayan la urgencia de integrar la formación en liderazgo inclusivo y justicia social en los programas de desarrollo profesional docente. La incorporación de estrategias de mentoría estructurada y sistemas de reconocimiento para docentes comprometidos con la inclusión podría contribuir a una mayor valorización de esta dimensión. Asimismo, la promoción de redes de aprendizaje colaborativo permitiría la

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

consolidación de una cultura inclusiva que trascienda el aula, impactando en la equidad del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, el contexto de este estudio, centrado en un programa de formación para directivos y docentes en práctica, ya está generando impactos positivos en las prácticas formativas y delineando oportunidades concretas de mejora en los centros educativos participantes.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). *Promoviendo la inclusión en las escuelas: Estrategias para el cambio*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2016). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Badilla, M. (2017). *Educación inclusiva en Chile: Desafíos y oportunidades*. Ediciones Universitarias.
- Bolívar, A. (2019). *Liderazgo y mejora de la escuela: De la investigación a la práctica*. Narcea.
- Bolívar, A., López, C., & Murillo, J. (2013). *Liderazgo educativo para la justicia social*. Octaedro.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (3.a ed.)*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3.a ed.)*. Sage.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Díaz, C., Torruco, U., Hernández, C., & Varela, M. (2013). *Metodología de grupos focales en investigación cualitativa*. *Salud Pública de México*, 55(2), 225-229.
- Garay Oñate, S. (2016). *Liderazgo y logros en organizaciones escolares de Chile* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Digital UCM.
- Gómez-Hurtado, I. (2018). *Liderazgo inclusivo en la educación básica: Un enfoque práctico*. Ediciones Morata.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8.a ed.)*. Cengage Learning.
- Leithwood, K. (2009). *Leadership for school effectiveness*. Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. Routledge.
- MacBeath, J. (2011). *Leadership for learning: Concepts, principles, and practice*. Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo, J., & Duk, C. (2017). *Inclusión educativa y equidad en América Latina*. Editorial Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Directrices sobre la educación inclusiva*. UNESCO.



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.

Roa, R., Quiroga, C., & Araya, P. (2022). Educación inclusiva y justicia social en Chile: Diagnóstico y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 67-88.

Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-30.
<https://doi.org/10.1080/15700760601091086>

Robinson, V. (2009). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics (7.a ed.)*. Pearson.

Valdés, A., & Gómez-Hurtado, I. (2019). *Equidad y liderazgo escolar: Desafíos en la educación actual*. Editorial Octaedro.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Explorando la co-docencia como práctica pedagógica favorecedora de la inclusión en la educación secundaria de formación profesional: Desafíos al liderazgo directivo y medio

Maureira, Óscar*;

*Universidad Católica Silva Henríquez

omaureir@ucsh.cl

Palabras clave:

Liderazgo; Política Docente; Enseñanza técnica y profesional; Competencias del docente.

Introducción

En América Latina la educación técnico profesional o formación profesional se encuentra en la actualidad en un proceso de priorización en las políticas educativas (Valdebenito, 2021). Los países de la Región han desarrollado iniciativas tendientes a enfrentar los principales desafíos que este tipo de formación representa para sus sistemas educativos (Zancajo y Valiente, 2019). Entre éstos, mejorar la calidad de la enseñanza, modernizar la gobernanza y la institucionalidad, fortalecer la vinculación con el mundo profesional y potenciar el desarrollo profesional docente (Valdebenito, 2021). Lo anterior puede ser explicado por el surgimiento de nuevas demandas sociales y educativas, entre las que se encuentran las transformaciones en las dinámicas productivas, la modernización de los mercados laborales, las transiciones al mundo del trabajo, la inclusión y mayores exigencias por credenciales educativas (Valdebenito, 2021).

La Educación Media Técnica Profesional (EMTP) en Chile es el nivel educativo orientado al desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos, desde un enfoque de aprendizaje práctico (MINEDUC, 2020). Existen 934 liceos técnico-profesionales en el país y la matrícula representa el 37% del estudiantado de tercer y cuarto año de educación secundaria de todo el país, porcentaje que de sectores vulnerados. En términos curriculares, se imparten 35 especialidades con 17 menciones, que involucran a alrededor de 6.500 docentes (MINEDUC, 2020). De acuerdo con la categorización que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, en su última versión, un 4% de estos liceos presentaba desempeño alto, 47% medio, 40% medio bajo y un 9% estaba categorizado como insuficiente. Según Sevilla y Arévalo (2020), solo un 22% de los 6.362 docentes técnicos en ejercicio en el año 2019, cuenta con título de profesor de EMTP, además de su título profesional de base, 56% son titulados de otras profesiones, y un 6.6% es egresado del mismo nivel en el cual enseña.

En Chile, se ha ido experimentado una transformación en la concepción del trabajo pedagógico, evolucionando hacia un enfoque basado en la inclusión como respuesta a la diversidad estudiantil. Dentro de las modalidades pedagógicas que se han desplegado para abordar en aula los desafíos de asegurar aprendizajes integrales, se ha impulsado la implementación de la coenseñanza como una estrategia clave, tanto como política pública como práctica colaborativa entre docentes (Maldonado, 2022).

La coenseñanza implica la participación conjunta de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de planificar, instruir y evaluar el nivel de aprendizajes a un grupo de estudiantes. Esta práctica fomenta la colaboración entre el profesorado. No obstante, su efectividad depende de factores como la confianza relacional y aprendizaje mutuo entre los

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

docentes, y puede adoptar diversas formas según las dinámicas y necesidades del aula. Además, de un nivel de recursos sustantivos.

Se han estudiado modelos y efectividad de la codocencia, destacándola como una estrategia eficaz para mejorar los aprendizajes del estudiantado, así como los factores que potencian su éxito (Hamdan *et al.*, 2016). Asimismo, se ha explorado el aprendizaje y las experiencias de los coenseñantes, analizando sus aportes, las dificultades que enfrentan y las desigualdades entre docentes generales y diferenciales. Este último enfoque subraya la influencia del contexto institucional y las condiciones críticas necesarias para que la práctica sea exitosa (Grant, 2014).

Las características de los escasos estudios que existen en Chile, pueden situarse en problemáticas sobre conflictos entre profesores de educación primaria y educadores diferenciales debido a diferencias en sus enfoques pedagógicos y sus relaciones profesionales. Otra, se centraría en la forma en que se desarrolla la coenseñanza, mostrando un bajo nivel de colaboración efectiva y un predominio del apoyo docente como práctica principal, en lugar de una verdadera integración pedagógica (Maldonado, 2022).

Sobre facilitadores y obstaculizadores que condicionan la coenseñanza, se subraya la necesidad de un apoyo institucional para su éxito. Aunque, se han identificado avances, aún quedan importantes desafíos, como la falta de un enfoque integral que contemple todas las dimensiones de la coenseñanza y que promueva una colaboración más horizontal y efectiva entre los docentes (Maldonado, 2022).

La capacidad de liderazgo del director(a) es necesaria, pero insuficiente para producir cambios en la enseñanza. Su efecto, está en parte mediado por el liderazgo medio (Lipscombe *et al.*, 2021) y/o de docentes (Wenner y Campbell, 2017) que promueven el aprendizaje colaborativo entre pares (Pan y Chen, 2020). En este sentido, el siguiente trabajo exploratorio, tiene por propósito caracterizar la co-docencia como estrategia de desarrollo profesional en un centro escolar de educación técnico profesional. Las interrogantes que enmarcan parte de tal caracterización corresponden a ¿Cuál es el origen de la adopción de la co-docencia? ¿Cómo se ha implementado la co-docencia?

Metodología

El enfoque es cualitativo de carácter interpretativo (Flick, 2015). Su diseño, corresponde a un estudio de caso de carácter exploratorio-instrumental (Stake, 1999). Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron entrevistas semi -estructuradas a directivos docentes y grupo focales a docentes. Tales instrumentos, fueron validados, dado que el caso en estudio estaba dentro del desarrollo de un proyecto mayor sobre prácticas de liderazgo directivas y medias favorecedoras de desarrollo profesional docente en la EMTP.

Resultados y Discusiones

Sobre el origen de la práctica de co-docencia, responde a una combinación de factores institucionales y necesidades que emergen del diagnóstico local. Aunque, no se establece con precisión el origen de la práctica. En el caso de la especialidad de contabilidad, emerge otra razón para la implementación de la co-docencia: el desafío de atender a grupos numerosos de estudiantes en asignaturas complejas. Pone de manifiesto la dificultad de un único profesor para

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

responder a las demandas de clases con 45 estudiantes, especialmente en una disciplina que requiere un alto nivel de precisión y comprensión conceptual. La introducción de dos docentes en el aula, ambos con conocimientos y capacidades equivalentes, no solo permitió mejorar el rendimiento académico, sino que también impactó positivamente en el clima del aula y en la percepción de los estudiantes sobre su especialidad.

“...en la especialidad de contabilidad en formación general, ya existía la historia, el contexto en la especialidad, y sobre todo en contabilidad, es que muchas veces tenemos salas con 45 estudiantes, y que llegue un profesor a los 45 en una asignatura que a veces se vuelve compleja, hace que se necesite más ayuda porque habían bajas de rendimiento, al lograr tener dos profesores en aula de igual conocimiento y capacidad, logra que mejore los resultados académicos, pero no sobre todo en un contexto de notas o de repitencia, que por supuesto también se notan los resultados, sino que también tiene que ver en que las y los estudiantes sientan un agrado por su especialidad...” (Entrevista docente especialidad).

Se destaca que esta práctica es percibida como un recurso efectivo para enfrentar el desafío que representan los cursos numerosos y el bajo nivel de motivación del estudiantado. El trabajo en equipo entre el profesorado no solo optimiza la gestión del aula, sino que permite atender necesidades individuales del estudiantado más personalmente. Los docentes señalan que, mientras uno imparte la clase, el otro puede enfocarse en regular la dinámica del curso, asegurándose que el estudiantado se mantenga involucrados en el proceso de aprendizaje. Este enfoque dual no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a generar un clima de aula más estructurado y participativo.

“... yo sí lo siento que es algo bastante positivo, considerando, como dice mis compañeras aquí, por lo mismo, porque contamos con cursos muy numerosos y no es mentira que la motivación de los chicos está muy baja. Entonces, requieren atención lo más personalizada que se pueda dentro del colegio y dentro del aula, entonces, ya de que hay un profesor más se va dando todo un trabajo en equipo también, o sea, el hecho de que quizás está impartiendo la clase un profesor y por otro lado están otros regulando el curso también, que son todos factores que van sirviendo para los chicos...” (Focus group docentes).

La existencia de reuniones semanales de departamento y asignación de horarios protegidos, aunque limitados, son valorados como facilitadores. Estos espacios permiten a los docentes coordinarse en la preparación de la enseñanza, proporcionando una base mínima para sostener el trabajo colaborativo-docente. Sin embargo, a pesar de estos avances, los docentes coinciden en que el tiempo es insuficiente para cumplir plenamente con las exigencias de planificación que requiere esta práctica.

“...el tener el espacio de la reunión de departamento toda la semana es un facilitador, que en alguna instancia no tengamos los GPT los días miércoles, por lo tanto, se deja ese tiempo disponible para que nosotros también podamos trabajar en la preparación de la enseñanza, que si bien el tiempo siempre es escaso siempre va a ser escaso de alguna forma tenemos horarios protegidos que igual... es poquito, pero está...” (Focus group docentes).

Algunos profesores consideran que, con un tiempo claramente establecido y suficiente para la coordinación, podrían alcanzarse resultados mucho mejores en términos académicos y relacionales.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

“... yo creo que el tema general es el tema de recursos porque... claro, y también el tema de los tiempos, como decían las chicas porque tenemos esto de que no tenemos los horarios adecuados para poder hacer las coordinaciones para poder obtener los resultados que buscamos y también los recursos...” (Focus group docentes).

El desarrollo del DPD ha contado con factores relacionales que facilitan su implementación, como el compromiso y el vínculo emocional del profesorado con institución y estudiantado. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la gestión del tiempo y recursos, que limitan la eficacia de la práctica. Este equilibrio entre fortalezas y limitaciones pone de manifiesto la necesidad de una planificación institucional que permita optimizar las potencialidades de la co-docencia. Con lo cual, la interacción entre los diferentes niveles de liderazgo directivo, medio y del profesorado resulta fundamental para sostener dicha práctica.

Agradecimientos y Financiación

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID), por financiamiento FONDECYT Regular N° 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios para el DPD en la educación media técnica-profesional.

Referencias

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Grant, D. (2014). A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model. Online Submission: Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services.
- Hamdan, A. R., Anuar, M. K., & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: Overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17, 289-298. <https://doi.org/10.1007/s12564>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. & Lamanna, J. (2021). Middle School leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Maldonado-Díaz, C. A. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 100-126. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2020). *Datos abiertos*. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Pan, H. & Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Sevilla, M. P. & Arévalo, V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional: Array. *Revista De Estudios Teóricos Y Epistemológicos En Política Educativa*, 5, 1-13
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valdebenito, M. J. (2021). *Estado del arte de la educación media técnico profesional en Latinoamérica 2016-2020*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378122/PDF/378122spa.pdf.multi>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Zancajo, A. & Valiente, O. (2019). Evolución de las políticas de ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación. En L. Sepúlveda y M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnica Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 57-89). Ediciones Universidad Alberto Hurtado



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Prácticas y estándares de justicia social en 3 instrumentos de política educativa en Chile

Social justice practices and standards in three educational policy instruments in Chile

Navarro Navarro, Luis*;

*Universidad Andrés Bello, Chile

luis.navarro@unab.cl

Palabras clave

Igualdad de oportunidades; Justicia social; Derecho a la Educación; Oportunidades educativas.

Introducción

La justicia social es un concepto complejo y abierto. Mientras Rawls (1971) la define como la (re)distribución equitativa de derechos y deberes en la estructura básica de la sociedad, Sen (2009) propone el enfoque de las capacidades, cuyo foco es la libertad real de las personas para alcanzar aquello que valoran. A su turno, Fraser (2008) enfatiza la importancia del reconocimiento y la participación en la vida social y Honneth (2011) se centra en el reconocimiento intersubjetivo como base de la justicia social. Dworkin (2011) destaca la importancia de la dignidad humana como fundamento de la justicia. Por último, Sandel (2011) resalta la necesidad de considerar el bien común y las virtudes cívicas. La justicia social es, finalmente, una construcción histórica que en el campo de la educación toma fuerza cada vez que se conocen y denuncian niveles hirientes de pobreza o cuando son las desigualdades de origen las que explican las posiciones y ventajas sociales. La idea de justicia social reclama la corrección de estas disparidades no porque quiera eliminar las diferencias entre individuos, sino porque le irrita que estas diferencias tengan consecuencias sociales en general y educativas en particular. La irritación es finalmente la incomodidad con una realidad que se aleja del ideal democrático, según el cual no somos iguales en todo, pero al menos somos iguales en algo (Squella, 2014). Y si hay diferencias en la distribución de oportunidades y recursos, estas se explican por el esfuerzo y el mérito.

Desde un punto de vista social, entonces, el sentido de la educación es la construcción de sociedades más justas (Tedesco, 2012). Si se acepta esto, entonces las políticas educativas deben alinear sus estrategias e instrumentos, de modo que contribuyan a la concreción de una escuela justa, asumiendo que la vivencia de la justicia en la escuela tributará a una sociedad justa. Para este efecto, las estrategias son conocidas: a) comenzar lo más temprano posible a mitigar las desigualdades de origen en los niños y hogares; b) eliminar las barreras estructurales, procesales y de recursos que afectan a la población escolar más vulnerable; y c) generar condiciones de desempeño docente y de la experiencia escolar que promuevan saberes e implementen acciones conscientemente estructuradas para adherir a la justicia, lo que implica que las escuelas sean lugares donde se experimente la inclusión, la equidad y la participación de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La justicia social se traduce en la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes, sin discriminación alguna. UNESCO (2024) y UNICEF (2024) promueven una perspectiva de la educación como derecho humano fundamental que debe ser accesible, inclusivo y de calidad para todos. En este sentido, una perspectiva de justicia social exige una noción de calidad de la educación que vaya más allá del logro de resultados estandarizados y considere las particularidades de cada estudiante y su contexto (Hajisoteriou y Angelides, 2020).

Método

Este trabajo sistematiza las prácticas y/o estándares de liderazgo y gestión presentes en 3 instrumentos de política del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que pueden ser útiles para caracterizar el grado en que la acción ministerial ayuda a que las escuelas promuevan la justicia social. Para ello, se realizó una revisión de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). El análisis estuvo centrado en identificar aquellos elementos que, explícita o implícitamente, promueven la inclusión, la equidad y la participación de todos los estudiantes. De modo complementario, se incluyó fuentes académicas disponibles en Google Scholar, con al menos un 50% de los textos publicados desde 2015.

Resultados

Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

Los EID orientan la evaluación de los procesos de gestión de los establecimientos y sus sostenedores (ACE, 2014). Si bien no se enfocan explícitamente en la justicia social, algunos estándares pueden interpretarse y utilizarse para promoverla.

Tabla 1

Resumen de los estándares más relevantes en relación con la justicia social

Dimensión	Subdimensión	Estándar	Descripción
Liderazgo	Conducción	1.1	El director o directora promueve el desarrollo de una visión y misión que se materializa en el Proyecto Educativo Institucional (ACE, 2020).
		1.3	El director o la directora genera un ambiente de trabajo colaborativo; el equipo pedagógico esté comprometido con el desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes (ACE, 2020).
	Planificación y Evaluación	3.1	El director o la directora lidera un proceso sistemático de autoevaluación anual que considera los resultados del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas (ACE, 2020).
Formación y Convivencia	Convivencia	6.2	El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación (ACE, 2014).
		6.7	El establecimiento previene y enfrenta sistemáticamente el acoso escolar (ACE, 2014).



6.8 El establecimiento promueve la formación democrática y la participación de los estudiantes (ACE, 2014).

Fuente: Elaboración propia a partir de ACE (2018).

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)

El MBDLE define las prácticas y los recursos personales para el desarrollo y fortalecimiento del liderazgo escolar en el país (MINEDUC, 2015). Si bien no se centra exclusivamente en la justicia social, sí la menciona como un elemento importante del liderazgo escolar efectivo (Carrasco y González, 2017).

Tabla 2

Resumen las dimensiones del MBDLE que se relacionan con la justicia social

Dimensión	Prácticas
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	- Definir una visión que promueva la inclusión y la equidad (MINEDUC, 2015). - Asegurar el respeto al derecho a la educación por sobre cualquier diferencia (MINEDUC, 2015). - Guiar la acción con transparencia, imparcialidad y justicia (MINEDUC, 2015).
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	- Crear una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa (Yáñez <i>et al.</i>, 2017). - Dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje, planificando, coordinando y evaluando las prácticas de enseñanza (Yáñez <i>et al.</i>, 2017).
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	- Promover la participación de la comunidad en la toma de decisiones (MINEDUC, 2015). - Establecer relaciones interpersonales positivas y de confianza (MINEDUC, 2015). - Incentivar a los docentes a revisar y analizar sus prácticas (MINEDUC, 2015).
Desarrollando las capacidades profesionales	- Demostrar confianza en las capacidades de los equipos y promover el surgimiento de liderazgos (MINEDUC, 2015).

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2015).

Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

El MBE define los estándares de desempeño que deben alcanzar los docentes en Chile (MINEDUC, 2021a). Se organiza en cuatro dominios: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales. Cada dominio incluye estándares que, explícita o implícitamente, se relacionan con la justicia social.

Los estándares del MBE que promueven la justicia social son:

- Dominio B: Estándar 2: "Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad" (MINEDUC, 2021a, p. 22). Destaca la importancia de la formación integral del estudiante, incluyendo la valoración de la

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

diversidad y el desarrollo de competencias ciudadanas, elementos clave para la justicia social.

- Dominio C: Estándar 3: "Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos" (MINEDUC, 2021a, p. 23). Promueve la inclusión y la equidad al destacar la importancia de atender las diferencias individuales y promover la participación de todos los estudiantes.
- Dominio C: Estándar 4: "Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía" (MINEDUC, 2021a, p. 23). Se relaciona con la justicia social al promover el desarrollo de habilidades de pensamiento para que los estudiantes puedan analizar las desigualdades y participar en la construcción de una sociedad más justa.

Síntesis de Prácticas y Estándares (a modo de conclusión)

A partir del análisis de los documentos de política revisados, se propone la siguiente síntesis de prácticas y estándares que pueden ser útiles para caracterizar el grado en que las escuelas promueven la justicia social:

Liderazgo:

- Un liderazgo inclusivo, equitativo y transparente (MINEDUC, 2015).
- Líderes comprometidos con una cultura de altas expectativas (Yáñez et al., 2017).
- Un liderazgo que empodere a los diferentes actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2015).

Gestión Escolar:

- Un Proyecto Educativo Institucional que incorpore la justicia social como un valor central (ACE, 2020).
- Estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de todos los estudiantes (MINEDUC, 2021b).
- Valoración de la diversidad y prevención de la discriminación en un ambiente inclusivo (ACE, 2014).
- Participación de la comunidad en la toma de decisiones (MINEDUC, 2015).

Prácticas Pedagógicas:

- Los docentes deben atender las diferencias individuales, promover la participación de todos los estudiantes y generar un clima de aprendizaje inclusivo y equitativo (MINEDUC, 2021a).
- Se debe fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que permitan a los estudiantes analizar las desigualdades y participar en la construcción de una sociedad más justa (MINEDUC, 2021c).
- Es importante promover la formación integral del estudiante, incluyendo la valoración de la diversidad y el desarrollo de competencias ciudadanas (MINEDUC, 2021c).

Convivencia Escolar:

- La escuela debe prevenir y enfrentar el acoso escolar mediante estrategias sistemáticas (ACE, 2014).



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Se debe promover la formación democrática y la participación de los estudiantes (ACE, 2014).
- Es fundamental construir una convivencia escolar inclusiva y respetuosa, basada en la confianza, el respeto a la diversidad y el enfoque en el bien común (Ministerio de Educación, 2021c).

Los instrumentos de política del MINEDUC ofrecen un marco general para la promoción de la justicia social en las escuelas. Si bien no existe un conjunto de estándares o indicadores específicos, se pueden identificar prácticas y principios que contribuyen a este fin. El análisis de los Estándares Indicativos de Desempeño, el MBDLE y el MBE revela la importancia de:

- Un liderazgo inclusivo, equitativo y transparente.
- Una cultura de altas expectativas.
- La valoración de la diversidad y la prevención de la discriminación.
- La participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Es fundamental que los líderes escolares se apropien de estos principios y los traduzcan en acciones concretas que promuevan la inclusión, la equidad y la participación de todos los estudiantes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Categoría de Desempeño*. <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Síntesis de los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación de Chile.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y ciudad*, (33), 63-74.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for hedgehogs*. Harvard University Press.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalization. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3), 274-289.
- Honneth, A. (2011). *La idea de socialismo*. Katz Editores.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de Chile (2021a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo de Educación Parvularia*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021c). *Convivencia para la Ciudadanía. 4° Medio. Texto del Estudiante*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Sandel, M. (2011), *Justicia*, Debate



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Squella, A. (2014). *Igualdad*. Universidad de Valparaíso Editorial
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica
- UNESCO. (2024). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- UNICEF. (2024). *Derecho a la educación*. <https://www.unicef.org/lac/topics/derecho-la-educaci%C3%B3n>
- Yáñez, T., Rivero, R., & Jorquera, C. (2017). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. *Calidad en la Educación*, (46), 83-111.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



SIMPOSIO 4. Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Avanzar en comunidad en contextos desafiantes, retos y aprendizajes

Domingo Segovia, Jesús*

*Universidad de Granada (España);

Email de contacto: jdomingo@ugr.es

Palabras clave

Liderazgo; calidad de la educación; comunidades de práctica profesional; relación escuela-comunidad; cambio social

Introducción

Como apunta el informe 'Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación' (UNESCO, 2021), ahora es necesario actuar urgentemente, de forma conjunta y en un escenario de profesionalidades interactivas de nuevas gobernanzas democráticas, para cambiar el rumbo y acometer los retos actuales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Novoa, 2022). Un conjunto de trabajos viene insistiendo en esta línea de trabajo y nos aportan claves generales que describen los retos y posibilidades de las comunidades de práctica o comunidades profesionales de aprendizaje en este ámbito (Bolívar y Domingo, 2024) Pero ello no es una realidad consolidada en nuestro contexto, faltando aún mucho camino por recorrer. Pero tenemos experiencias de escuelas que avanzan en comunidad haciendo frente a retos importantes y que obtienen avances significativos en mejora de resultados educativos, en las que conviene reparar (Domingo, Salmerón y Martín, 2025) desde una perspectiva de extraer lecciones de momentos en los que ante crisis y retos importantes se busca con capacidad de agencia una respuesta colectiva (Bolívar et al, 2022).

Respondiendo a esta necesidad de avanzar en comunidad de cara a la mejora de los aprendizajes y construir conocimiento situado sobre esta realidad (en nuestros contextos y con las contingencias que nos son cercanas), decidimos desarrollar un proyecto de investigación sobre comunidades de práctica profesional ampliada, para conocer el estado de avance como comunidad de nuestras escuelas y, más específicamente, en contextos y temáticas más desafiantes y, por tanto, más comprometidas, para comprender cómo se inician, desarrollan y hacen sostenibles estas experiencias, extrayendo algunos aprendizajes en los que reparar de cara a la mejora escuela de, para y entre todas las personas, agentes y sectores, avanzando juntos en la transformación de la escuela de la escuela y la sociedad.

El simposio que presentamos trae a colación un conjunto de reflexiones y aprendizajes emergentes de esta investigación en torno a cuatro ejes de análisis. A saber, el liderazgo como agente y motor de todos estos procesos de desarrollo, y tres impactos globales de este avance en comunidad: avanzar juntos para transformar la educación, para mejorar la escuela y la inclusión, o para fomentar el enganche y en aprendizaje de los estudiantes.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

1. Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje: desafíos y mejoras. Marta Olmo, Cristina Cruz, Ana B. Quesada y Carmen Lucena
2. Avanzar en comunidad para transformar la educación. Retos y perspectivas. Jesús Domingo, Ana Martín y Purificación Salmerón
3. La Educación inclusiva a través de análisis transversal de estudios de casos; Antonio Miñán, Javier Sánchez; Javier De la Hoz Ruiz y Beatriz Barrero
4. Mejorar Los Aprendizajes Avanzando en Comunidad: Un Análisis Transversal de la Implicación Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje; Lucía Fernández-Terol y Jesús Domingo

Referencias

- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó
- Domingo, J; Salmerón, P. y Martín, A. (coords) (2025). *Experiencias transformadoras en escuelas*. Octaedro.
- Novoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education.

Agradecimientos

Proyecto de Investigación I+D+i “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Ref. PID2020-117020GB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje: desafíos y mejoras

Olmo-Extremera, Marta*

Cruz-González, Cristina**

Quesada Castellano, Ana Belén***

Lucena-Rodríguez, Carmen****

*Universidad Internacional de La Rioja (España)

** Universidad de Málaga (España)

***Universidad de Jaén (España)

****Universidad de Granada (España)

Email de contacto (clucenar@ugr.es)

Palabras clave:

Liderazgo; Comunidad profesional de aprendizaje; Desafíos; Mejora; Comunidad de práctica profesional

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos actuales para la mejora escolar radica en las condiciones y compromisos que se articulan desde el liderazgo. Liderar en esta dirección implica apostar por estrategias de enseñanza eficaces, consolidar los centros educativos como Comunidades Profesionales de Aprendizaje, establecer redes de colaboración entre escuelas y comunidad, y fomentar la innovación docente y pedagógica. En este marco, el liderazgo se considera un factor clave para la transformación educativa, facilitando la evolución de los centros hacia Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica Profesional. Esto se logra a través de acciones que permiten reimaginar la función de las instituciones educativas, dinamizar su organización mediante una gobernanza distribuida y compartida con la comunidad (Bolívar y Domingo, 2024), y convertir los espacios escolares en entornos positivos y de cuidado (Ryu et al., 2020).

La literatura científica destaca que la mejora escolar se sustenta en estructuras coherentes de organización, prácticas de liderazgo eficaces, autopercepciones positivas de los docentes sobre su labor profesional, programas pedagógicos que atiendan a los alumnos desde sus necesidades, diversidades, demandas y una profesionalidad colectiva. También, y desde varias miradas discursivas se arroja un cambio en las relaciones escolares, dejando atrás órdenes y lazos de carácter burocrático e individual y apostando por modelos más comunitarios (Bolívar y Domingo, 2024). Un aspecto que conlleva a reconfigurar los centros educativos como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional docente, a nuevas estructuras organizativas más flexibles (Novoa, 2022) y pautadas por culturas educativas colaborativas y de confianza, profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2022), integración de la comunidad en los procesos educativos aumentando los ejes de acción y lazos a través del capital social (Townsend, 2019). Desde hace décadas, estos artefactos son una línea clara que pautan los trillos hacia la mejora escolar.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Para una mayor solidez a lo expuesto, es preciso nuevas comprensiones sobre el liderazgo. Un liderazgo no ejercido simplemente desde la dirección, sino que se distribuye y comparte con el profesorado, las familias y otros agentes escolares que desempeñan papeles clave para la transformación de los centros (Bolívar et al., 2022). Con este sentido, la mejora educativa no dependería exclusivamente de una figura directiva, sino de un tejido organizativo basado en la innovación pedagógica y la corresponsabilidad (Azorín et al., 2022).

Del mismo modo, es preciso liderar con fines de crear culturas escolares de cuidado (Carrasco y Montoya, 2024). Un aspecto que se ha hecho hueco en las políticas educativas a un ritmo pausado pero que ha llegado para quedarse, por tanto el liderazgo debe fomentar actitudes, prácticas y relaciones que promuevan el bienestar de toda una comunidad educativa (Ryu et al., 2020). Acciones concretas que definen este liderazgo sería la creación de ambientes positivos en la escuela, que buscan el bienestar del profesorado, así como la construcción de relaciones saludables entre estudiantes y el personal (Taylor et al., 2024). Es más, según programas internacionales (UNESCO, 2024) indican que las políticas de bienestar son elementos eficaces para mejorar los rendimientos escolares (Balica, 2021).

Es con este sentido, que el liderazgo debe avanzar, junto a una mirada resiliente que capacite para abordar la diversidad cultural y las nuevas demandas sociales pilotadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Según Cabello y Chinchurreta (2024) se precisan de equipos directivos con aptitudes proactivas y capacidades de adaptación positivas abiertas a la transformación. Esto exige un cambio de mirada para afrontar los obstáculos como oportunidades de mejora (Olmo-Extremera, 2017).

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se aborda desde el marco del Proyecto de Investigación Nacional I+D+i “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos”. PID2020-117020GB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

El objetivo principal del proyecto y del estudio que se presenta se basa en analizar cómo las comunidades de práctica profesional contribuyen al desarrollo educativo a través de un liderazgo intermedio y la construcción de redes de colaboración en distintos centros escolares (Harris y Jones, 2017).

Para responder al objetivo planteado, se lleva a cabo una metodología cualitativa, sobre un diseño de estudio de casos múltiples otorgando con ello, un examen detallado de las realidades escolares de cada uno de estos (Lochmiller, 2018).

Sobre esta base, se seleccionaron seis estudios de caso con contextos desafiantes. Se utilizó un muestreo intencional heterogéneo garantizando con ello la diversidad de experiencias educativas (Creswell, 2014) y respondiendo a criterios estratégicos del liderazgo empleado en los distintos centros que avanzan hacia comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de práctica profesional.

Esta metodología permite combinar diversas técnicas de recolección de datos; entrevistas semiestructuradas con docentes y equipos directivos, observación participante y análisis documental. Además, el análisis de los distintos casos se toma desde una perspectiva biográfica-



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

narrativa, con técnicas de cascada de profundización reflexiva que captan las experiencias del profesorado y del equipo directivo. Así como, facilita un conocimiento en profundidad de los significados atribuidos al liderazgo y las acciones que permiten avanzar hacia Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica Profesional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es evidente que el liderazgo es clave para que el centro avance en comunidad. Es el artefacto que determina que procesos facilitan el compromiso y la colaboración profesional. Así como, genera espacios para que los docentes ejerzan papeles más activos y eficaces en la construcción del conocimiento y competencias con un carácter más emocional y social que en su finalidad influyen para mejorar los aprendizajes (Bolívar y Domingo, 2024). Para mayores efectos, es preciso que el liderazgo sea compartido, colaborativo y construya redes de apoyo entre los docentes, las familias y los alumnos, así como con otras instituciones que forman parte de la comunidad. Además, debe liderarse desde el cuidado y con resiliencia, considerando que el cuidado no es únicamente un sentimiento entre las personas, sino que este busca la práctica y la acción desde una perspectiva educativa. Desde esta mirada, la primera obligación de la escuela debería ser el cuidado y ocupando un lugar en su estructura y organización, en sus relaciones y currículo (Noddings, 2002).

Con estas premisas, los resultados principales de esta investigación revelan que los centros educativos avanzan hacia Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica Profesional, a través de acciones concretas de liderazgo que se definen como:

Tabla 1.

Liderazgo y acciones que definen una comunidad escolar

Que liderazgo es	Cómo	Para qué	
Sostenible	Trabajo en equipo. Creación de equipos motores para la transformación educativa	Comunidad Profesional	Práctica
Docente	Transformaciones pedagógicas y didácticas. Desarrollo de redes de apoyo entre docentes	Comunidad Profesional	Práctica
Horizontal y Comunitario	Participación de la comunidad educativa en la gobernanza escolar	Comunidad Profesional de Aprendizaje	
Liderazgo inclusivo	Se cuida, se escucha y se atiende desde las necesidades, demandas y realidades de los discentes, docentes, familias y contexto	Comunidad Profesional de Aprendizaje	
Liderazgo pedagógico	Implementación de pedagogías colaborativas en el aula. Profesionalismo colaborativo	Comunidad Profesional	Práctica
Liderazgo resiliente	Construcción de lazos de apoyo. Desafíos son	Comunidad Profesional	Práctica

oportunidades para crecer.
Construcción de espacios de
reflexión y evaluación de los
procesos.

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos de este estudio resaltan el papel central del liderazgo en la mejora escolar, especialmente cuando se enfoca en la construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica Profesional. Un liderazgo compartido, inclusivo y resiliente impulsa la innovación pedagógica, el compromiso docente y la participación de la comunidad educativa. Asimismo, el desarrollo de ambientes positivos y de cuidado refuerza el bienestar de todos los actores involucrados, promoviendo una educación más equitativa y significativa (Carrasco y Montoya, 2024). La transformación educativa requiere de un liderazgo distribuido que fomente redes de apoyo y responda a las nuevas demandas sociales, permitiendo que las escuelas sean espacios dinámicos de aprendizaje y desarrollo profesional (Bolívar y Domingo, 2024).

REFERENCIAS

- Azorin, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: la evidencia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein. Y J. Domingo (Eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 131-148). Universidad de Granada.
- Balica, M. (2021). *What is well-being?* International Baccalaureate Organization.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó
- Cabello, S. A. y Chinchurreta Santamaría, J. (2024). Equipos directivos en centros educativos y diversidad cultural: actitudes, recursos y acciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 35–56. <https://doi.org/10.17345/rio32.454>
- Carrasco, A. y Montoya, C. (2024). Caring leadership practices in Chilean educational communities: perceptions of school principals and teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-17 <https://doi.org/10.1177/17411432241293563>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2022). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition and renaissance. *School Leadership & Management*, 37 (3), 213-216.
- Lochmiller, C. R. (2018). Exploring the role of instructional leadership in the implementation of reform initiatives. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 559-575. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2018-0106>
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character. education*. Teachers College Press.
- Novoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Olmo-Extremera, M. (2017). Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

contextos desafiantes [tesis doctoral] Universidad de Granada.

Ryu, J., Walls, J. y Seashore Louis, K. (2020). Caring Leadership: The Role of Principals in Producing Caring School Cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585–602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>

Taylor L, Zhou W, Boyle L, et al. (2024) *Well-Being for Schoolteachers*. International Baccalaureate Organization.

Townsend, T. (2019). *Instrucional leadership and leadership for learning in school*. Springer.

UNESCO (2024). *Lo que debe saber sobre la educación para la salud y el bienestar*. Salud y educación.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Avanzar en comunidad para transformar la educación. Retos y perspectivas.

Domingo Segovia, Jesús*;

Ana Martín Romera*;

Purificación Salmerón Vílchez*

*Universidad de Granada (España);

Email de contacto: jdomingo@ugr.es

Palabras clave

Liderazgo; calidad de la educación; comunidades de práctica profesional; relación escuela-comunidad; cambio social

1. Introducción

Ante grandes retos sociales y momentos de crisis global, no cabe doblegarse, ni el desánimo, ni permanecer haciendo lo mismo. Las escuelas y su comunidad deben constituirse en analizadores críticos y constructores de posibilidades de transformación (Novoa, 2022; UNESCO, 2021) y la democratización de la escuela y la justicia social (Connell, 1997; Domingo, Salmerón y Martín, 2025; Feito y López, 2008). Ello nos obliga a replantearnos de forma conjunta y en comunidad el propósito de la educación y repensar nuestras prácticas profesionales, nuestras escuelas y los aprendizajes que promovemos, basándonos en evidencias que sirvan con pertinencia a la mejor toma de decisiones de cara a esa necesaria transformación (Escudero, 2016). De ahí la pertinencia de avanzar hacia modelos de comunidades de práctica profesional ampliadas por la mejora de los aprendizajes (Bolívar y Domingo, 2024) e indagar en qué medida estas experiencias pueden ser una propuesta útil de transformación educativa y social (Bettez y Hytten, 2013; Kezar, Gehrke y Bernstein-Sierra, 2018; Menéndez y Rico, 2024).

El propósito de este trabajo consiste en analizar y comprender cómo avanzan en comunidad las escuelas para transformar sus prácticas y la educación, extrayendo algunas lecciones de ello.

2. Método

Dentro del diseño de investigación del proyecto, esta información la síntesis de resultados del análisis transversal tematizado de diferentes estudios de casos seleccionados intencionalmente tras la obtención de una panorámica comprensiva de la realidad de la escuela española en cuanto a avances en comunidad. Los nueve casos corresponden a experiencias educativas transformadoras. Sintéticamente las experiencias recorren temáticas y experiencias sobre: desarrollo de una comunidad de agentes de cambio para la transformación y la Justicia Eco-Social; construir posibilidades de cambio a partir de la música en un IES en contextos de diversidad cultural; la transformación a través del cambio metodológico en primaria y en secundaria en contextos de especial vulnerabilidad; transformar las vidas y la realidad de un IES desde un Aula LGBTI+; construcción de un proyecto educativo local transformador y ecosostenible que integra todos los centros educativos de la localidad y otras instituciones locales; o la construcción de puentes profesionales de entendimiento y co-implicación entre escuela y la universidad para colaborar en la transformación de la cultura educativa.

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Estos relatos están realizados de primera mano por sus protagonistas por lo que su narrativa adquiere un matiz transformador, por su frescura y pertinencia. En los textos, los relatos de experiencia, se vislumbran los valores, motivos y compromisos que emanan de las experiencias contenidas en esta compilación. Quienes redactan estas experiencias, lo hacen desde su realidad actual, contando de dónde vienen y cómo lo hicieron para llegar a ser quienes son, para comprender mejor cómo y por qué afrontar su futuro como experiencias de transformación. Son relatos ad hoc a partir del proyecto, pero son fruto de un largo proceso de reflexión, debate y conquista vividos. En ellos relatan los motivos que les llevaron a su movilización e implicación, los procesos de desarrollo para aunar esfuerzos y sentirse parte de un mismo propósito compartido de escuela, y sus experiencias reales, con sus sueños, dificultades y anhelos.

Sobre ellos se realizó un análisis temático vertical (por casos, para comprender y ubicar) y otro vertical (por temáticas emergentes). Es este segundo el que se recoge el informe.

3. Resultados

De una parte, obtuvimos evidencias de que una educación de calidad en equidad no es sólo una cuestión de técnica para acometer innovaciones y mejoras parciales de los resultados o la escuela, sino de profesionalidad, ética y compromiso para avanzar de forma conjunta en su transformación, al tiempo que -y eso es determinante- impacte en la transformación de la sociedad.

Documentamos que existen diferentes modelos y niveles de comunidades de práctica ampliada dirigidas a la transformación e innovación educativa, que trascienden las prácticas tradicionales para trabajar colectivamente por una educación comprometida con el alumnado y el entorno más o menos cercano y sin perder de vista los tratados internacionales y europeos. Observamos que las escuelas que avanzan en comunidad para transformar muestran elementos comunes coincidentes con un cuerpo importante de la literatura pedagógica actual más relevante, junto a otros más específicos, propios de opciones particulares por temáticas o contexto para afrontar desafíos y oportunidades con sus recursos. Hablamos de liderazgo pedagógico compartido, propósito compartido, sentido de pertenencia, capacidad de agencia, militancia ética y profesionalidad interactiva, gobernanzas democráticas, participación auténtica de la comunidad, aprendizaje colaborativo, apoyo mutuo, redes profesionales e interinstitucionales, compromiso profesional por el buen aprendizaje, implicación y agencia del alumnado... De todo ello damos cuenta a lo largo de la obra.

Comprendimos también que para dar respuesta educativa eficiente y ubicado a este propósito y reto, cada escuela y comunidad tiene sus propias contingencias, zonas de desarrollo próximo, caminos y resortes. Cada cual tiene sus propias palancas de cambio, que se han activado, desarrollado y hecho sostenible en el tiempo de manera particular, y eso es digno de atención, pero también complejo y difícilmente replicable en otros contextos y con otros equipos docentes.

4. Conclusiones: Principales aprendizajes

Las dimensiones clave emergentes para entender y dinamizar procesos de cambio valiosos y sostenibles, tanto de manera particular y como en su conjunto son consistentes con la literatura y se pueden sintetizar en los siguientes aprendizajes:



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Siguen procesos de desarrollo particulares, acordes a sus contingencias y capacidades, pero todas ellas van sumando elementos y dimensiones propias de comunidades de práctica ampliadas para dar respuesta firme a compromisos particulares de transformación.

Buscan incrementar el “sentido” de sus propuestas transformadoras, haciéndolas eje del propósito compartido por el que merece la pena trabajar e implicarse y toman conciencia de que necesitan procesos reflexivos básicos en colaboración, para garantizar que las prácticas sean consecuentes con las metas que persiguen, y marcos de referencia alternativos a los tradicionales para ser más sensibles a la sociedad y hacia dónde debe caminar el mundo.

Tienen un motor y referente: Un claro liderazgo pedagógico (docente y de los directivos), liderazgo compartido y dese el medio, con un claro referente transformador (marco conceptual e ideológico fuerte alineado con la transformación educativa y social, que sirva de norte y vaya cargando de sentido el cambio)

Desarrollan y ponen en valor prácticas de enganche e implicación de estudiantes, docentes y comunidad, con gobernanzas democráticas y fomentando la participación auténtica y el sentirse parte importante de los propósitos y procesos.

Se preocupan por construir y desarrollar bienestar emocional y confianza relacional, fomentan el apoyo mutuo entre iguales y la corresponsabilidad, en marcos empáticos de cuidado y resiliencia.

Buscan activamente incrementar su capacidad de transformación desde la apertura a la comunidad y el desarrollo de una profesionalidad interactiva tanto al interior de la escuela como con su contexto socio-cultural.

No sólo son ejemplos de conciencia que dinamiza y orienta su propósito de mejora, sino que son experiencias con “capacidad de agencia”. Las experiencias transformadoras han puesto en evidencia el valor añadido de entrar en una dialéctica crítica, comprometida y prospectiva, en base a evidencias, entre lo que debe mantenerse, lo que debe denostarse o desaprenderse y lo “nuevo” que se puede construir, reclamando el valor de la agencia de la escuela, del profesorado y del resto de agentes y sectores que intervienen en el proceso de transformación puesto en marcha.

Referencias

- Bettez, S. C., & Hytten, K. (2013). Community building in social justice work: A critical approach. *Educational Studies*, 49(1), 45-66.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Domingo, J; Salmerón, P. y Martín, A. (coords) (2025). *Experiencias transformadoras en escuelas*. Octaedro.
- Escudero, J.M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Feito, R. y López, J.I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Kezar, A., Gehrke, S., & Bernstein-Sierra, S. (2018). Communities of transformation: Creating changes to deeply entrenched issues. *The Journal of Higher Education*, 89(6), 832-864.

Menéndez, S. y Rico, A. (2024). *Una educación que transforma. Experiencias de educación transformadora para un mundo de agentes de cambio*. Ashoka

Novoa, A. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education.

Agradecimientos

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



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



La Educación inclusiva a través de análisis transversal de estudios de casos

Miñán Espigares, Antonio *;

Sánchez Mendías, Javier *;

De la Hoz Ruiz, Javier *;

Barrero Fernández, Beatriz *.

*Universidad de Granada (España);

Email de contacto (autor de correspondencia):
aminan@ugr.es

Palabras clave

Educación inclusiva; Liderazgo; Estudio de Caso; Comunidades de práctica profesional;

1. Introducción

La educación inclusiva pretende garantizar la educación a todas las personas. Como dicen Murillo et al. (2010):

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

Pero ante la concepción que suele gravitar en la sociedad y en la Escuela, a veces no tan positiva, es preciso abordar la inclusión también como la identificación y eliminación de barreras para que todos/as tengan igualdad de oportunidades sea cual sea su origen, género, capacidades o condiciones. La primera de las barreras es la creencia o convicción que se tenga sobre la diversidad. Como dice López Iglesias (2024), “la diferencia enriquece, el respeto y la inclusión unen” (p. 23). Esta sería la manera correcta de entender la atención a la diversidad en los centros educativos. Algunos de los elementos que incluye la definición de inclusión según Ainscow, son: - El aumento de la participación de todos los estudiantes en la cultura, el currículo y la comunidad educativa. – La identificación y eliminación de las barreras que impiden que los estudiantes participen en el proceso educativo, tanto físicas, sociales y emocionales. – La transformación en la forma en que se concibe la educación. – La consideración de la inclusión como un derecho fundamental, lo que implica que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, deben tener acceso a una educación de calidad. (Ainscow, 1999, 2010), (Ainscow y Echeita, 2011).

Un punto de partida imprescindible para realizar un análisis profundo de la educación inclusiva es el trabajo de Susinos y Rojas (2024) y Parrilla et al. (2023), que identifican las siguientes áreas prioritarias: 1. El apoyo: Es necesario un apoyo no tan especializado sino más colaborativo que beneficie a todo el alumnado y el establecimiento de una red de apoyos entre centros, profesionales y comunidad educativa. Potenciar que el apoyo se lleve a cabo dentro del aula, de manera normalizada, y que el profesor/a no esté solo en el aula sino que cuente con otros

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

profesionales, familias y voluntarios/as que presten su apoyo. 2. La Formación: Tanto inicial como permanente del profesorado. La formación y actualización es una cuestión ética. Echeita (2006), destaca algunas de las competencias necesarias para una formación para la inclusión: Tener una actitud reflexiva y crítica, curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas, saber buscar y recopilar información relevante sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre. Ser capaz de trabajar colaborativamente, etc. 3. Políticas de primera infancia y atención temprana y modalidades de escolarización del alumnado. Oferta educativa en primer ciclo de Educación Infantil. 4. Políticas de inclusión educativa. Las autoras se refieren a indagar sobre las normativas existentes en materia de inclusión y las formas de concretarlas, que a veces son contraproducentes y van en dirección contraria. También hacen referencia a la existencia de Centros de Educación Especial y Aulas de Educación Especial. 5. Colaboración con la Comunidad Educativa: Familias, Asociaciones y otras organizaciones sociales en la vida de las escuelas. 6. Respuesta Educativa: Este aspecto nos parece especialmente importante, en cuanto se trata de las medidas directas que se llevan a cabo para conseguir una educación inclusiva, derribando barreras. Se trata por tanto de las culturas y prácticas inclusivas. Medidas tanto organizativas como curriculares, tales como la organización de las tutorías, la codocencia y otras formas metodológicas o estrategias. 7. Programas de educación a lo largo de la vida. Es importante revisar las propuestas formativas, sobre todo las que se sitúan en la parte final del sistema educativo para que sean de calidad y tracen caminos para el trabajo y la independencia. 8. Recursos personales y materiales. Para la educación inclusiva son muy importantes los recursos tanto personales como materiales.

De todas estas áreas, para nuestro trabajo destacamos la referida a respuesta educativa, sobre todo las medidas organizativas, puesto que en los casos que estudiamos nos centrábamos en aspectos como: Liderazgo, capital social y profesional, trabajo en equipo, aprender juntos, apoyos y confianza relacional, propósito compartido, implicación docente y enganche del alumnado, corresponsabilidad y capacidad de agencia, redes de colaboración profesional e interinstitucional y cómo avanza en comunidad en torno a la convivencia.

2. Método

En este trabajo hemos utilizado el análisis transversal descriptivo de 6 estudios de casos, realizados dentro del proyecto de investigación que hemos llevado a cabo cuyo título es: “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos”, correspondiendo cada caso a 6 centros educativos de Andalucía.

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

En dichos estudios de casos hemos intentado identificar patrones o tendencias relacionados con la inclusión.

3. Resultados



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación



En el análisis transversal de categorías de los estudios de casos hemos encontrado los siguientes patrones o tendencias.

3.1. Propósito compartido

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

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

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

Podemos destacar, reuniendo los aspectos esenciales del propósito de los casos estudiados:

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

3.2. Medidas organizativas

En todos los casos hemos podido comprobar su evolución que pasa por dos fases:

- a) El director es el líder que influye en un equipo que se convierte en motor de la inclusión en el centro.
- b) El equipo motor va influyendo en la comunidad educativa.

Produciéndose esta evolución de una manera continua.

3.3. Formación del profesorado

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

3.4. Liderazgo para la inclusión

En los casos analizados predominan los siguientes patrones:

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

4. Discusión y Conclusiones

En el propósito compartido predominan los términos compromiso, respeto y tolerancia a la diversidad. Como dicen Susinos y Rojas (2024), “la inclusión es el modelo que nos permite impulsar sociedades más solidarias, más cohesionadas y comprometidas con la justicia social.” (p.18)

Un denominador común aparecido en nuestros datos es la existencia de un grupo nuclear que lidera el compromiso del resto de la comunidad. “La construcción de mejores escuelas para todos requiere de un compromiso colectivo y de una vigilancia continuada de las tendencias segregadoras.” (Susinos y Rojas, 2024, p. 23).

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

Los patrones identificados en los estudios de casos son coherentes con las características del liderazgo inclusivo identificadas por autores como Murillo et al. (2010), tales como liderazgo compartido y democrático, la creación de una cultura inclusiva o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Y de autores como Valdés Morales y Gómez-Hurtado (2019) que señalan como características del liderazgo inclusivo: estar de acuerdo con la inclusión y promover los valores inclusivos, tomar decisiones sobre el aprendizaje, construir una comunidad cohesionada, mantener buenos profesionales, fomentar los líderes intermedios, compartir un mismo discurso y poner en práctica medidas inclusivas en la organización del centro, incluyendo la inclusión de dos profesores/as por aula, grupos interactivos y apoyos dentro del aula.

En conclusión, la educación inclusiva necesita como pilares: un propósito compartido, unas medidas organizativas, actualización del profesorado y un liderazgo inclusivo.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M. (2010). *Viaje hacia un sistema educativo más inclusivo: Análisis de las barreras y propuestas para la inclusión en las aulas*. Fundación SM.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Fundación SM.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Forteza, M^a D. (2010). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 127-144.
- García Sanz, M^a P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En García Sanz, M^a P. y Martínez Clares, P. (coords.). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. Universidad de Murcia.
- López Iglesias, Y.E. (2024). *Educar personalizando, personalizar educando. Una visión inclusiva de la educación*. Plataforma editorial.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Reyes Hernández, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (1), 169-187.
- Parrilla, A., Susinos, T., Rojas, S., Gallego, C., Arnáiz-Sánchez, P. y De Haro, R. (2023). Un proyecto común de investigación para el análisis de las políticas y las prácticas educativas inclusivas: prioridades y brechas en la inclusión. En Arnáiz, P. y de Haro, R. (coord.). *Trazando una investigación inclusiva: propuestas de mejora para la práctica educativa*. Dykinson.
- Susinos, T. y Rojas, S. (coords.) (2024). *Mapa para no perderse en la inclusión educativa. Prioridades emergentes según sus protagonistas*. Octaedro.
- Valdés Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión de la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68.

Agradecimientos

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



Mejorar Los Aprendizajes Avanzando en Comunidad: Un Análisis Transversal de la Implicación Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Fernández-Terol, Lucía*;

Jesús Domingo**

Universidad de Zaragoza (España)*;

Universidad de Granada (España)**

Email de contacto (autor de correspondencia):

lfernandez@posta.unizar.es

Palabras clave

Implicación de los estudiantes; calidad de la educación; inclusión; comunidad profesional de aprendizaje

Introducción

El presente trabajo analiza los resultados de aprendizaje del alumnado desde la perspectiva de la implicación escolar (Student Engagement), entendido este concepto como un meta-construido que implica una dimensión emocional (relaciones positivas, disfrute del aprendizaje y sentido de pertenencia), conductual (participación activa en la vida escolar) y cognitiva (planificación del aprendizaje y establecimiento de metas) (Fredricks et al., 2004; Gonzalez, 2010).

A partir del análisis de cinco casos que han participado en este proyecto de investigación, se ha identificado que el grado de implicación del alumno influye directamente en la mejora del aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. En este análisis, no se aborda cada caso de manera aislada, sino que se realiza una lectura transversal, identificando patrones comunes y elementos diferenciadores que permiten comprender cómo la implicación del alumno impacta en el aprendizaje profundo y en la mejora de la convivencia escolar.

1. Análisis por dimensiones de la implicación del estudiante

1.1. Dimensión Emocional: Sentido de pertenencia, disfrute del aprendizaje y relaciones positivas.

La dimensión emocional está presente de manera transversal en todos los casos analizados. Sin embargo, es especialmente relevante en los casos 1-3-5, donde el sentido de pertenencia y el disfrute del aprendizaje emergen como elementos clave para el bienestar del alumnado.

El caso 1 destaca por su proyecto inclusivo que promueve la identidad con la escuela y el gusto por el aprendizaje, integrando valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia positiva. A través de proyectos como la Semana del Teatro y la Cultura, se fortalece el sentido de comunidad y la cohesión social del alumno, las familias y el profesorado. El caso 3 refuerza la inclusión y la convivencia positiva a través de recreos inclusivos, programas de mediación escolar

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

y la radio estudiantil, lo que fortalece las relaciones interpersonales y el bienestar emocional del alumnado. El caso 5, a través de metodologías como el Aprendizaje- Servicios y diversas iniciativas de emprendimiento social y comunitario, promueve la expresión emocional, la creatividad y el trabajo en equipo, generando un fuerte sentimiento de identidad y orgullo por la escuela.

1.2. Dimensión Conductual: Participación activa y responsabilidad en la vida escolar

La participación activa del alumnado se observa de manera significativa en todos los casos, donde los estudiantes asumieron roles proactivos en la gestión escolar y el desarrollo de actividades formativas. El caso 2 promueve la participación en la gobernanza escolar a través de la Asociación de Estudiantes y la participación activa en el Consejo Escolar. Además, el alumno lidera la gestión de talleres formativos en los recreos, como el taller de gestión emocional, el taller de doblaje de cine y el taller deportivo. En la misma línea destaca el Caso 5 con la creación consolidación del Consejo de la Infancia, un órgano exclusivo de participación estudiantil y su proyecto Formadores en Convivencia. El Caso 3 empodera al alumnado a través de programas de mediación escolar, donde los estudiantes actúan facilitando la resolución de conflictos y mejorando la convivencia. Además, el alumno organiza actividades culturales y deportivas durante los recreos. Por último, el Caso 4 implementan un proyecto cinematográfico donde el alumno participa activamente en todas las fases del proceso: desde la escritura de guiones hasta la grabación y edición de cortometrajes. Este enfoque no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que también fomenta el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida.

1.3. Dimensión Cognitiva: Planificación del aprendizaje y establecimiento de metas

La dimensión cognitiva se vincula con la capacidad del alumno para planificar su propio aprendizaje y establecer metas académicas. Este aspecto se observa con mayor fuerza en los casos 2-4-5.

Por un lado, el caso 5 apuesta por un Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje-Servicio que permite al alumno conectar los contenidos curriculares con experiencias reales y significativas. Un ejemplo es su modelo de proyectos basado en el método ECO, explorar, crear y ofrecer (Díáñez y López, 2023). De otro lado, el caso 4, a través del proyecto cinematográfico, desarrollan competencias cognitivas como la planificación, la resolución de problemas y la creatividad, permitiendo al alumno aplicar conocimientos teóricos en contextos reales. Por último, destaca el caso el caso 2 que, con la reforma del Aula de Convivencia, promueve la reflexión sobre las acciones y las consecuencias, fomentando la empatía y el pensamiento crítico como parte del proceso de aprendizaje social y emocional.

2. Análisis transversal: Claves para la mejora del aprendizaje fomentando la implicación del alumnado

A partir de los casos analizados, se identifican tres ejes transversales que explican cómo la implicación del alumno impacta en la mejora del aprendizaje:

a) La mejora de la convivencia como base para el aprendizaje profundo

En todos los centros, la convivencia positiva emerge como un elemento clave para generar entornos de aprendizaje seguros y emocionalmente sostenibles. Desde las estrategias de mediación escolar presentes en Caso 3, hasta los talleres de gestión emocional en Caso 2, o la

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Semana del Teatro en Caso 1, las experiencias demuestran que cuando el alumno se siente parte de la comunidad educativa, su motivación y compromiso con el aprendizaje aumentan.

b) La participación activa del alumno como motor de aprendizaje

La participación activa en la vida escolar no solo fortalece las relaciones sociales, sino que también empodera al alumno como agente de cambio. Por ejemplo, en los casos 2 y 3, el alumno lidera actividades formativas y proyectos de mediación. En los casos 4 y 5, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite a los estudiantes conectar los aprendizajes curriculares con experiencias reales y significativas, favoreciendo la autonomía y la autorregulación.

c) La conexión entre aprendizaje académico y experiencias significativas

Como se ha observado a través de los diferentes proyectos y propuestas de aprendizaje servicio que se han desarrollado en cada uno de los centros estudiados, Implementar metodologías activas e innovadoras que conectan los con la realidad del alumno y su contexto sociocultural favorece que el alumno participe de manera activa en las actividades del aula y tenga un rol activo en su proceso de aprendizaje. Todos ellos, son ejemplos de cómo el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa y transformadora.

3. Conclusiones: avanzar en comunidad para aprender de, para y entre todas y todos

Los resultados de este estudio evidencian que avanzar en comunidad impacta directamente en el aprendizaje del alumnado, favoreciendo su implicación escolar. Cuando la implicación emocional, conductual y cognitivo del alumno se combina con vivencias inclusivas, participativas y contextualizadas da lugar a entornos de aprendizaje significativos que trascienden la mera adquisición de conocimientos académicos. Además, este enfoque no solo transforma el aprendizaje del alumnado, sino también el de los docentes y las instituciones educativas, que aprenden a adaptarse, innovar y colaborar como una comunidad de aprendizaje (Tayag, 2020).

En definitiva, las escuelas estudiadas no siguen modelos perfectos, más bien son comunidades en constante evolución, que experimentan mejoras graduales en el proceso educativo, a través de métodos y acciones educativas que estimulan la inclusión, la participación activa y la conexión con la realidad, liberando así el potencial de los aprendizajes (Rincón-Gallardo, 2019).

Referencias

- Díaz, E. y López, A. (2023). *Aprender en contextos: Claves para el diseño de situaciones de aprendizaje*. Ediciones SM.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- González, M. T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre*



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 10-31.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735>

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: educational change as social movement*. Routledge.

Tayag, J.R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080446>

Agradecimientos

Proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y del Programa de Becas para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través (FPU15/05084).



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



POSTERS



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Prácticas educativas, participación, innovación y mejora

La relación entre el trabajo en equipo y el rechazo a asistir a la escuela

Antón-Ros, Nuria*; González, Carolina**;
Cutanda-López, M. Trinidad***

*Universidad de Alicante (España);

**Universidad de Alicante (España);

***Universidad de Murcia (España)

nuria.anton@ua.es

Palabras clave

Trabajo en equipo; Rechazo escolar; Correlaciones; Educación; Adolescencia.

Breve resumen de la información que se incluirá en el póster

El trabajo en equipo es una habilidad fundamental en la vida académica, social y profesional. Implica la cooperación, la comunicación efectiva y el respeto mutuo para alcanzar objetivos comunes (Asún et al., 2019; Benito y Sánchez, 2020). Fomenta el desarrollo personal y fortalece las relaciones interpersonales, promoviendo un ambiente de inclusión y colaboración (Klinh y Garrido, 2021). Por otro lado, el rechazo escolar es una problemática que afecta a muchos estudiantes, manifestándose a través del aislamiento, la falta de aceptación y apoyo entre iguales, la inasistencia o abandono escolar, el rechazo a la educación, la desmotivación por el aprendizaje y por relacionarse, el miedo, la ansiedad y las percepciones negativas, entre otros aspectos relevantes (Fernández-Sogorb et al., 2023; González et al., 2018).

Por ello, ante la necesidad de reducir el rechazo escolar, este estudio busca una posible herramienta que favorezca el sentido de pertenencia, motive hacia la asistencia, reduzca la ansiedad escolar, y ofrezca oportunidades para participar y sentirse valorados. De este modo, el objetivo principal del estudio fue analizar la relación entre el trabajo en equipo y los distintos factores que justifican el rechazo escolar en estudiantes de Educación secundaria. La presente investigación adopta un diseño no experimental, de alcance correlacional, ya que su propósito es analizar la relación existente entre dos factores. Asimismo, se enmarca en un enfoque cuantitativo, empleando el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para medir y contrastar la asociación entre dichas variables a través del programa SPSS24. La muestra estuvo conformada por 689 estudiantes españoles con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M = 14.15$; $DE = 1.32$), de los cuales el 50.5% eran chicos y el 49.5% chicas. Para evaluar las variables se utilizó, en primer lugar, la *Teamwork Scale for Youth* (TSY; Lower et al., 2017) para medir el trabajo en equipo. Este instrumento es unifactorial y contempla 10 ítems dirigidos a evaluar la competencia percibida por el alumnado en la participación en el trabajo en equipo. Utiliza una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es "No es cierto en absoluto" y 5 significa "Realmente cierto". En segundo lugar, se utilizó la *School Refusal Evaluation Scale* (SCREEN; Gallé-Tessonau, 2019) para evaluar cuatro factores que justifican el comportamiento de

rechazo a la escuela (I. Anticipación ansiosa; II. Transición difícil; III. Malestar interpersonal; IV. Evitación escolar).

La aplicación de estos cuestionarios se realizó durante la jornada escolar, en sus propias aulas, con los consentimientos pertinentes y respetando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad. Los resultados revelaron que existían correlaciones negativas y significativas entre el trabajo en equipo y los factores Anticipación ansiosa, Malestar interpersonal, Evitación escolar y en la puntuación total de los factores de la SCREEN, mientras que no resultó significativa la relación con la transición difícil. De esta forma, los hallazgos confirman la relación entre el trabajo en equipo y el rechazo escolar, pues a medida que disminuye la percepción hacia el trabajo en equipo, aumenta el rechazo escolar. Por lo tanto, esta herramienta representa un recurso valioso para los docentes, ya que su aplicación en el aula fomenta percepciones positivas sobre el trabajo en equipo, lo que contribuye a reducir el rechazo escolar.

Referencias

- Asún, S. D., Rapún, M. L., y Romero, M. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Benito, R. M., y Sánchez, G. S. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de educación física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399-409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Fernández-Sogorb, A., González, C., y Pino-Juste, M. (2023). Comprendiendo el comportamiento de rechazo escolar en la adolescencia: perfiles de riesgo y estilo atribucional ante los resultados académicos. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.11.001>
- Gallé-Tessonneau, M. (2019). Development and Validation of the School Refusal Evaluation Scale for Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(2), 153-163. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy061>
- González, C., Sanmartín, R., Gómez-Núñez, M. I., Aparicio, P., y Vicent, M. (2018). El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 89-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300089>
- Klihn, T. P., y Garrido, M. E. L. (2021). Trabajo en equipo y calidad de la atención en salud. *Ciencias y enfermería*, 27(41), 1-6. <http://dx.doi.org/10.29393/ce27-41tetm20041>
- Kock, N. (2014). Advanced mediating effects tests, multi-group analyses, and measurement model assessments in PSL-based SEM. *International Journal of E-Collaboration (IJeC)*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.4018/ijec.2014010101>
- Lower, L. M., Newman, T. J., y Anderson-Butcher, D. (2017). Validity and Reliability of the Teamwork Scale for Youth. *Research on Social Work Practice*, 27(6), 716-725. <https://doi.org/10.1177/1049731515589614>



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Agradecimientos

El presente estudio fue realizado en el marco de una estancia de investigación llevada a cabo en la Universidad de Murcia por la primera autora y en la estancia de la tercera autora en la Universidad de Alicante. En ambos casos, se desea expresar el agradecimiento por el apoyo brindado durante las estancias de investigación, la cual hizo posible el desarrollo de este estudio. Asimismo, se extiende el agradecimiento a los colegas y mentores que facilitaron el acceso a recursos y contribuyeron con valiosos comentarios.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Desenho Universal para a Aprendizagem: Flexibilização Curricular para a Inclusão de Alunos com Altas Capacidades

Assoni, Ana Paula *

Pereira, Marcelino Arménio*

Albuquerque, Cristina Petrucci*

Rondini, Carina Alexandra**

*Universidade de Coimbra (Portugal);

** UNESP (Brasil)

paulassoni@gmail.com

Palabras clave

Educação; Altas Capacidades; Sobredotação; AH/SD; Desenvolvimento Curricular.

Introdução

Este estudo explora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como instrumento para a inclusão de alunos com altas capacidades no ensino básico. Essa estrutura de instrução valoriza o social, a diversidade emocional e académica na sala de aula (Barteaux, 2014; Levey, 2023). O DUA é uma proposta para reduzir barreiras no ensino (Courey et al., 2013), oferecendo orientação para o processamento de informações (Levey, 2023). Com foco nas especificidades dos alunos com altas capacidades (Pereira, 2005; Renati et al., 2023), o DUA propõe práticas que promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional desses alunos, favorecendo seu aprendizado pleno.

Metodologia

A pesquisa é de carácter bibliográfico, considerando as características e as Necessidades Educativas dos alunos com altas capacidades e os desafios do ensino inclusivo (UNESCO, 1994). A partir dessa revisão, analisamos como o DUA pode ser aplicado para otimizar o aprendizado desses alunos nas salas de aula comum (Basham, 2022; Calvani, Pettenati, & Bonaiuti, 2011; Noguerras, 2024), considerando suas particularidades cognitivas e emocionais (Sebastián-Heredero, et al., 2022; Walker & Russell, 2019).

Desenvolvimento

A implementação de uma educação inclusiva ainda é um desafio em muitos países. A educação de qualidade para todos, inclusive os alunos com altas capacidades, é um objetivo da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Para incluir os alunos com altas capacidades é essencial identificar suas necessidades educativas e aplicar métodos de ensino eficazes (Sternberg, Renzulli & Ambrose, 2024). As altas capacidades são um fenómeno multifacetado, os alunos com essa condição possuem habilidades excepcionais, que incluem rapidez no processamento cognitivo e facilidade em resolução de problemas (Gardner, 2010).

Contudo, frequentemente eles são invisibilizados no ambiente escolar, pois, acredita-se que não necessitem de apoio pedagógico. Essa abordagem pode comprometer seu desenvolvimento (Sternberg, Renzulli & Ambrose, 2024).

Para o currículo atender os alunos com altas capacidades, é fundamental que ele seja flexível e adaptável. O DUA oferece uma estrutura que permite múltiplas abordagens, considerando a diversidade e propõe diretrizes pedagógicas que incentivam a exploração, a criatividade e o aprofundamento do conhecimento (CAST, 2024; Levey, 2023).

Contribuições Relevantes

O DUA é baseado em três princípios fundamentais:

Múltiplos meios de envolvimento: oferece propostas para motivar os alunos, despertando seu interesse e incentivando a participação ativa no processo de aprendizagem (CAST, 2024);

Múltiplos meios de representação: apresenta o conteúdo de diferentes formas, garantindo que os alunos possam aceder e compreender a informação de acordo com sua singularidade (CAST, 2024);

Múltiplos meios de ação e expressão: oferece oportunidades de os alunos demonstrarem seu aprendizado, permitindo que se expressem de forma criativa e significativa (CAST, 2024).

Esses princípios são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, que considere o potencial de cada aluno. Para os alunos com altas capacidades, o DUA permite que o currículo seja ampliado para incluir desafios adequados, estimular o pensamento crítico e a motivação (Samuels, 2007; Sebastián-Heredero et al., 2022).

Ao adaptar as práticas pedagógicas para que os alunos com altas capacidades possam explorar e aprofundar seus conhecimentos, o DUA contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor. O aprofundamento nos interesses e nos estilos de aprendizagem dos alunos cria um ambiente mais desafiador, incentivando a excelência no aprendizado (Sternberg, Renzulli & Ambrose, 2024).

Implicações Práticas

A aplicação do DUA exige uma organização curricular com objetivos claros, recursos diversificados e estratégias de ensino focadas nos alunos (CAST, 2024). Quando os alunos podem gerenciar suas atividades, eles percebem seu aprendizado desafiador e envolvente (Abell, Jung & Taylor, 2011).

Conclusão



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Apesar de o DUA concentra-se inicialmente em alunos com deficiências, desafios comportamentais e com diferenças culturais e linguísticas, o instrumento apresenta-se uma ferramenta significativa para promover a inclusão dos alunos com altas capacidades nas salas comuns. Ao proporcionar a possibilidade de diretrizes que orientam um currículo flexível, ele permite que os alunos recebam desafios ajustados ao seu nível de desenvolvimento. Garante a personalização do ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também, o seu bem-estar emocional ao proporcionar um ambiente de aprendizado eficiente e acolhedor.

Referências

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of Universal Design for Learning. *Learning Environments Research*, 14(3), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Barteaux, S. (2014). Universal Design for Learning. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(1), 50-54. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/universal-design-learning/docview/2461122323/se-2>
- Basham, J. D. (2022). Reenvisioning the future with universal design for learning. *State Education Standard*, 22(1), 32-36. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/reenvisioning-future-with-universal-design/docview/2722594490/se-2>
- Calvani, A., Pettenati, M. C., & Bonaiuti, G. (2011). Instructional principles, universal learning design and the role of technologies. In F. Ugolini & V. Tsipidis (Eds.), *International Conference ICT for inclusive learning: The way forward*. Euracademy Association.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.
- Levey, S. (2023). Universal Design for Learning. *Journal of Education*, 203(2), 479-487. <https://doi.org/10.1177/00220574211031954>
- Nogueras, R. H. (2024). Enhancing reading outcomes through inclusive education: Evaluating the impact of differentiated instruction, universal design for learning, and collaborative teaching models. *RISE Journals*, 1(8). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13364819>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). *Transformar nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONU. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>



Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 243-258.

Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2023). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>

Samuels, C. A. (2007). 'Universal design' concept pushed for education. *Education Week*, 27(10), 1-1,12. <https://www.proquest.com/trade-journals/universal-design-concept-pushed-education/docview/202725170/se-2>

Sebastián-Heredero, E., Moreira, S. F. da C., & Moreira, F. R. (2022). Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(3), 1904–1925. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>

Sternberg, R. J., Renzulli, J. S., & Ambrose, D. (2024). The Field of Giftedness—Past, Present, and Prospects: Insights from Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg. *Roeper Review*, 46(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

Walker, J., & Russell, V. (2019). UDL and executive functioning: Unlocking the capacity for learning. In W. W. Murawski & K. L. Scott (Eds.), *What really works with universal design for learning* (pp. 97–110). Corwin.

Agradecimientos

Gostaria de expressar o meu mais sincero agradecimento à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro através da bolsa [2023. 03184.BD - CAPAZ – *Alunos com altas capacidades: desafios à escola inclusiva*], essencial para a realização desta investigação.

Agradeço também ao Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC) pela colaboração e apoio ao longo deste estudo, proporcionando recursos valiosos e contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento desta investigação.



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Políticas educativas para a inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais no ensino superior

Duarte, Ana Paula;

Pereira, Marcelino

Universidade de Coimbra/ Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação (Portugal);

ana.duarte@student.fpce.uc.pt (Ana Paula Duarte)

Palabras clave

Políticas educativas; Inclusão; Alunos com Necessidades Especiais; Ensino superior; (Des)igualdades.

Breve resumen de la información que se incluirá en el póster

Uma sociedade inclusiva rege-se pelo princípio fundamental do respeito pelas diferenças individuais consignadas na convenção dos direitos humanos universais, nos quais se dá ênfase à diversidade da espécie humana, perspectivando-a como uma vantagem para todos, à semelhança do que acontece com qualquer ecossistema. Trata-se de respeitar as diferenças individuais com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno de cada pessoa, conscientes das limitações impostas à partida, mas convictos de que a poderemos conduzir ao máximo dos seus limites e dar-lhe oportunidades de participação social plena. Se ao nível da escolaridade obrigatória este princípio está regulamentado e em desenvolvimento o mesmo parece não acontecer no ensino superior. Contudo, os documentos transnacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reafirmam a educação como direito universal, ao declararem que os estudantes com Necessidades Especiais podem ter acesso ao ensino superior geral. Esses dois documentos confirmam, concomitantemente, o direito à igualdade e o a não discriminação. Assim, este póster integra-se num estudo mais amplo que está a ser desenvolvido no contexto de uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, intitulada “Inclusão dos alunos com Necessidades Especiais no ensino superior: Um processo marcado por desafios”. Nesse contexto, a investigação que sustentará a tese tem o objetivo geral de descrever e analisar criticamente o processo inclusivo dos estudantes com Necessidades Especiais inscritos nos cursos de licenciatura e programas de mobilidade de uma universidade pública portuguesa. A temática do estudo apresentado está sustentada em modelos teóricos que analisam as Políticas Educativas e (Des)igualdades. Pretendemos conhecer e analisar as políticas educativas relacionadas com a inclusão de estudantes com Necessidades Especiais no ensino superior português, a nível transnacional, nacional e institucional, tecendo algumas reflexões acerca de (des)igualdades que podem ser geradas a partir desse arcabouço teórico e político. A política educativa tem como alicerce princípios caracterizados a nível social, moral e político, definindo primazias e traçando caminhos para a educação (D’Hainaut, 1980). Nessa vertente, essa política tem como embrião interferências da sociedade, a qual desempenha ações sobre a educação. Salienta-se a

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

importância dessas políticas serem alicerçadas em princípios inclusivos que tornem a educação um bem universal, pautado por princípios, participado coletivamente e no qual todos tenham lugar (UNESCO, 2017). A nossa análise opera-se a três níveis: o nível transnacional/macro, o nacional/meso e o institucional/micro. Assim, num primeiro momento, faremos uma análise comparada entre as políticas de inclusão do ensino superior em Portugal e alguns países do espaço europeu, nomeadamente aqueles que partilham uma via única de inclusão (one track approach). Num segundo tempo, apresentamos uma análise comparada dos documentos que regulamentam a inclusão dos estudantes de ensino superior em duas instituições com forte tradição neste domínio.

Referencias

- D'Hainaut, L. (1980). Educação: Dos fins aos objectivos. Coimbra: Livraria Almedina.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-d4ead0fb-ad8d-4c9d-9e55-83f57341138d>
- Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU. <http://www.inr.pt/documents/11309/44742/ConvTxtOfPort.pdf/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>

Agradecimientos

Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-MCTES), através da bolsa de doutoramento com a referência 2024.05878.BD.

A unidade de acolhimento é o Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitiva e Comportamental (CINEICC), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.

Agradecemos à FCT e ao CINEICC.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



Frequency and Follow-up Activities After the Exhibition of Films in Class

Rocha, Felipe Queiroz Dias*;

*University of Minho (Portugal);

felipequeiroz.dr@gmail.com

Keywords

film; educational resource; didactic material; Vygotsky's interactionist theory; audio-visual productions.

Brief summary of the information to be included in the poster

Films can be both utilised and produced with the objective of conveying information on a wide range of subjects (Aguilera-Velasco et al., 2021) and does not always need to be viewed in its entirety, just as a literary or essayistic work may be segmented to allow the analysis of a particularly representative, eloquent, and meaningful part. The selection of excerpts facilitates a deeper exploration of the intended themes, enhances concentration, and fosters a more deliberate and rigorous interpretation of both content and imagery (De Puig, 2016; Miller & Lundquist, 2020). When presenting a film in a classroom, the educator should predefine the strategy for incorporating audio-visual material, anticipating its potential effects on the lesson to ensure its effective use rather than leading to unproductive outcomes (Czekalski & Uhmman, 2020). Upon concluding the film screening, the professor should prompt students to share their impressions and highlight what most captivated their attention to, gradually, this discussion be steered towards the core objectives of the lesson, ensuring a comprehensive engagement with the subject matter (Capar, 2012; De Puig, 2016). In this regard, they constitute a powerful educational resource (McCann & Huntley-Moore, 2016). The objective was to observe the frequency and reasons why films are used as didactic material and to know what activities are carried out based on a film shown in the classroom. Took part 15 professors who use films as didactic material. Among them, nine (60%) are women and six (40%) are men. All participants teach in higher education institutions in Portugal, with 60% based in Porto, 20% in Braga, and 20% in Lisbon. The mean age is 48 years, the median is 48, the standard deviation is 8.08, and the age range is 33 years. A questionnaire with two sections was created: the first to characterize the volunteer and the second with open questions about the use of films. This material was created in a research management application and sent to professors by email. A recruitment of participants was conducted through a fortuitous search, involving access to websites of Portuguese universities and locating the email addresses of professors teaching at the constituent faculties. Invitations were sent to the identified contacts calling them to participate in the study if they met the defined criteria. These criteria were outlined both within the invitation message and in a brief summary at the beginning of the material. In total, 401 emails were sent, yielding 15 valid responses. The results obtained were discussed in the light of Vygotsky's interactionist theory and show that the assiduity of use is predominantly low, but with some ambivalence. The frequency with which films are used as teaching materials varies across professors and the curricular units they teach. According to four individuals, these audio-visual productions should not be adopted in the classroom as an absolute resource, but rather

to illustrate and/or complement the content to be studied. After exhibiting the film, almost all professors mainly hold discussions. A participant suggests the relevance of examining pre-video instructional strategies. Notably, no standardised guidelines exist for recommending the utilisation of this tool across different educational levels and disciplines. Moreover, the literature concerning its usage frequency remains sparse and lacks precision.

References

- Aguilera-Velasco, M. Á., Acosta-Fernández, M., & Ordóñez-Hernández, C. A. (2021). Filmografía actualizada para visualizar las etapas y las problemáticas del proceso de jubilación. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(1), 203-235. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n1a13>
- Capar, M. (2012). The views of the prospective teacher of visual arts on using the films about artists to teach art criticism, aesthetics, art history and art production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 204-208. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.146>
- Czekalski, R. G., & Uhmman, R. I. M. (2020). *Estudos das concepções em Educação Ambiental em filmes como recurso didático*. Article presented in Salão do Conhecimento UNIJUÍ, Ijuí, Brasil, October of 2020. 18138-Texto do artigo-51287-493117-2-20201021 (1).pdf
- De Puig, I. (2016). Cinema per pensar. *Grup d'Innovació i recer per a l' ensenyament la filos*, Butlletí de filosofia. 3(18), 1–24.
- McCann, E., & Huntley-Moore, S. (2016). Madness in the movies: An evaluation of the use of cinema to explore mental health issues in nurse education. *Nurse Education in Practice*. 21, 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.09.009>
- Miller, S, W., & Lundquist, L. M. (2020). Impact of a film on student Pharmacists' view on quality of life and aging. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 84(4), 466-473. <https://doi.org/10.5688/ajpe7628>

Acknowledgement

The author expresses gratitude to Vera Lucia de Queiroz Dias, Guilherme Queiroz Dias Rocha, Liduvina Maria Queiroz Dias, and Daniela Queiroz Dias for their support, which contributed to the completion of this work.



Línea temática: Equidad, inclusión y justicia social: liderazgo en contextos de riesgo

Liderazgo inclusivo e intercultural en centros de educación para la primera infancia en Chile

Vargas-Valdés, Carla*;

Falabella, Alejandra**;

Romo, Francisca***

Universidad Alberto Hurtado y Universidad
Diego Portales, Chile**

csvargasvaldes@gmail.com

Palabras clave:

Liderazgo; educación intercultural; inclusión social

Breve resumen de la información que se incluirá en el póster

Introducción

En Chile, la migración de personas, particularmente desde otros países de Latinoamérica y el Caribe, ha sufrido un incremento significativo (Riedemann et al., 2020). Ante esto, el sistema educativo chileno ha visto crecer la matrícula de estudiantes de origen migrante (Stefoni et al., 2020), transitando desde un 2,2% en el año 2017 hasta un 7,4% del total nacional en el año 2023 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2024).

Ante este fenómeno, tanto los líderes educativos (directivos) como los equipos pedagógicos a nivel nacional, revelan no poseer las herramientas necesarias para lograr la plena inclusión socioeducativa de estudiantes migrantes y sus familias (Alarcón et al., 2020; Aravena et al., 2019; Gómez y Sepúlveda, 2022). Se destaca la necesidad de generar instancias de formación que desarrollen competencias para el trabajo de la interculturalidad y que ayuden a fortalecer prácticas para la inclusión de niñas y niños migrantes y sus familias (Arredondo y Paidicán, 2023; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024).

La cuestión de cómo desarrollar formas de educación más inclusivas es uno de los desafíos más importantes que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo. Sin embargo, aún es confuso en cuanto a qué acciones y medidas deben tomarse para orientar las políticas y las prácticas en una dirección más inclusiva (Ainscow y Sandill, 2010). Así, con la falta de claridad en las orientaciones, recae en los líderes educativos la responsabilidad de crear entornos de aprendizaje equitativos e inclusivos para todos los niños y niñas y sus familias (Lambrecht et al., 2020). En este sentido, un liderazgo para la justicia social contribuye a la reducción del impacto de los prejuicios implícitos en los centros educativos mediante una concientización de los modelos mentales de estructuras fijas o de mentalidad cerrada que perduran en la sociedad (Beauchum y Gullo, 2020). Además, para que los centros educativos funcionen realmente como espacios de inclusión, es necesario que los directivos exploren de manera crítica cómo funciona

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

la institución para todos los actores de la comunidad educativa, visualizando y desafiando las estructuras de poder simbólico que hay en los establecimientos (Sønsthagen, 2024).

A pesar de la relevancia del tema, la literatura empírica que refiere al liderazgo en contextos de diversidad cultural y social en educación infantil en Chile es prácticamente nula. En este contexto surgen preguntas de investigación necesarias de indagar, ¿cuáles son las visiones y comprensiones de los líderes directivos en educación infantil respecto a la inclusión intercultural?, ¿qué prácticas y experiencias han tenido al respecto?, ¿qué logros han obtenido y a qué tensiones se han enfrentado?, ¿cuáles son sus principales demandas y propuestas para fortalecer la política pública en la materia? Es así que el objetivo de este estudio corresponde a analizar, desde la perspectiva de directoras de centros de educación para la primaria infancia, sus visiones, experiencias y propuestas de inclusión intercultural que se promueven para los niños, niñas y familias migrantes.

Metodología

El enfoque metodológico que guía este estudio corresponde a uno de tipo cualitativo e interpretativo (Sandín, 2003). El fenómeno en estudio se explorará desde la perspectiva de 20 líderes educativos en educación infantil, situados/as en diferentes regiones de Chile. En cuanto a las técnicas de recogida de datos se ha optado por utilizar la entrevista en profundidad y la revisión documental. Para escoger a los y las informantes de esta investigación, se empleará una selección intencionada, según criterios previamente definidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para al análisis de las entrevistas y los documentos, se propone el análisis temático reflexivo (ATR) señalado por las autoras Braun y Clarke (2021), el cual refiere a un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos, organizados y descritos en detalle.

Resultados

Los resultados preliminares de este estudio se agrupan en torno a los siguientes temas:

- Alteridad “ellos y nosotros”: Se establece en el relato ciertas tensiones que problematizan la relación del centro educativo con las familias migrantes en cuanto al modo de pensar o hacer las cosas. Los principales temas que emergen son las diferencias en prácticas culturales que incluyen vestimenta, comida, transporte, idioma, género, entre otros.
- Falta de orientaciones y lineamientos prácticos desde las instituciones y las políticas: Las directoras señalan la creación de proyectos e iniciativas propias para ayudar a los niños, niñas y sus familias migrantes. A su vez, se reconoce la folclorización de las actividades realizadas y la necesidad de preparación y guías en temáticas relacionadas a interculturalidad e inclusión de familias migrantes.
- Rol del líder para la inclusión e interculturalidad: Se realza el rol de la directora como garante de derechos de la niñez y a su vez defensoras de la diversidad y las minorías. Ante la existencia de discriminación, la sensibilización de los equipos respecto al tema de la interculturalidad se presenta como un desafío para los líderes educativos.

Discusión



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de Investigación sobre Liderazgo
y Mejora de la Educación

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

La educación inicial tiene la potencialidad de ser un espacio significativo de acogida e inclusión para las familias migrantes. Lo anterior, considerando la realidad y contexto de estas familias, muchas veces, de falta de redes de apoyo, fragilidad económica y dificultades en el proceso de adaptación a un nuevo país. Desde el liderazgo, los centros educativos realizan diversas estrategias con la intención de acoger e incluir a las familias migrantes. Sin embargo, estas tienden verse limitadas en la instalación de prácticas más bien instrumentales y folclorizantes, centrado en las dinámicas y necesidades del centro educativo (Giménez, 2003). Además, las directoras reconocen no sentirse preparadas para el trabajo con niños/as y familias migrantes (Alarcón et al., 2020; Aravena Kenigs et al., 2019; Gómez y Sepúlveda, 2022). En un escenario con falta de políticas y apoyos en la temática, en muchos casos tanto líderes educativos como familias se sienten conflictuadas entre distintas pautas culturales en tensión, y cuando hay diferencias idiomáticas, las dificultades aumentan (Stefoni et al., 2016). Ante ello, resulta crucial contar con políticas, orientaciones y estrategias concretas de apoyo, espacios de reflexión crítica y formación en educación interculturalidad que velen por el bienestar superior de las infancias.

Referencias

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14: 4, 401- 416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa* (15). <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, H., y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arredondo, P. y Paidican, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 212–230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Beauchum, F.D., y Gullo, G.L. (2020). School Leadership: Implicit Bias and Social Justice. In: Papa, R. (eds) *Handbook on Promoting Social Justice in Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_66
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Londres, Reino Unido: SAGE
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 11–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>.
- Gómez, S., y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. y Spörer, N. (2020): The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*. 10.22199/issn.0718-1043-2020-0016

Riquelme-Sanderson, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *REXE-Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 273–291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill. México DF.

Servicio Jesuita a Migrantes (2024). *Anuario Estadístico de Movilidad Humana en Chile 2023*. Santiago, Chile.

Stefoni, C., y Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182.

Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, A., y Stang, F. (2020). *Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo*. Universidad Mayor.

Sønsthagen, A. (2021). *“Leadership and Responsibility: A Study of Early Childcare Institutions as Inclusion Arenas for Parents with Refugee Backgrounds”* PhD Thesis, University of South-Eastern Norway.

Agradecimientos

Financiamiento otorgado por ANID-Subdirección de Capital Humano/Beca Doctorado Nacional/2023/CEL00052026.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa

RILME
Red de investigación sobre liderazgo
y mejora de la educación



Línea temática: Política educativa, liderazgo y gobernanza

Reflexiones grupales sobre el liderazgo educativo en la formación del profesorado: Un análisis cualitativo

Ventura Campos, Mercedes*;
Calatayud Salom, María Amparo**;
Ventura Campos, Noelia*;
Hernández Onrubia, Emilia***

*Universitat Jaume I de Castellón (Spain);

** Universitat de València (Spain)

*** Conservatorio Profesional de Música de Valencia (Spain)

mventura@uji.es (autor de correspondencia)

Palabras clave

Liderazgo educativo; competencias; magisterio; estudio cualitativo; formación.

Breve resumen de la información que se incluirá en el póster

Introducción

El liderazgo docente es clave para crear una cultura escolar positiva, ya que tiene el poder de transformar una escuela común en un entorno de alta excelencia educativa (Baptiste, 2019). Este liderazgo va más allá de las competencias pedagógicas tradicionales, como la planificación o la evaluación, sino también una gestión organizativa eficaz. Como líderes, los maestros y maestras deben ser capaces de inspirar motivación en su alumnado y en sus equipos docentes (si ocupan cargos directivos en la institución educativa), establecer relaciones positivas dentro de la comunidad educativa, promover la estimulación intelectual y generar confianza en su entorno (Hansen y Phil, 2019). Según Leithwood et al. (2004), el liderazgo es el segundo factor, después de la enseñanza, que más impacta en los resultados académicos del alumnado. En este sentido, es esencial que los maestros y maestras desarrollen competencias de liderazgo no solo para optimizar su desempeño en el aula, sino también para fomentar la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, impulsar la innovación pedagógica, resolver problemas de forma efectiva, atender las necesidades específicas de su alumnado y promover los valores éticos y ciudadanos que son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado (Calatayud, 2017; Lowe, 2023; Rodríguez y Gairín, 2020). El liderazgo docente, entendido de manera holística, va más allá de la gestión del aula, ya que involucra la capacidad de generar un entorno de aprendizaje dinámico y adaptado a las necesidades del siglo XXI, donde se priorice la participación activa de toda la comunidad educativa. Un estudio llevado a cabo por Ventura y Calatayud (2025), en el que se analizaron los planes de estudio de los grados de Magisterio de las universidades de la Comunidad Valenciana, se encontró que, en general, estos programas ofrecían un nivel formativo insuficiente en cuanto a las competencias de liderazgo, a pesar de la creciente evidencia sobre la importancia de estas habilidades para el éxito educativo. En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar las reflexiones grupales del estudiantado de Magisterio en Educación Infantil sobre la importancia de desarrollar competencias de liderazgo durante su formación universitaria y el impacto que estas tendrán en su futura práctica docente.

Metodología



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



Facultad
de Educación

Grupo de Investigación
Equidad e
Inclusión Educativa



VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

Este estudio cualitativo se centra en un análisis de contenido para examinar las reflexiones grupales realizadas por estudiantes del último curso de Magisterio en Educación Infantil de la Universitat Jaume I (N = 24 grupos) sobre las competencias de liderazgo. Para ello, se solicitó a una muestra de 119 estudiantes (82 % mujeres) que completaran un cuestionario sobre competencias en liderazgo, con el fin de conocer su nivel de adquisición. A partir de los resultados obtenidos, se les pidió que reflexionaran de manera individual sobre sus competencias adquiridas durante su formación académica en liderazgo y la importancia que atribuían al desarrollo de estas competencias para su futura práctica docente. Posteriormente, las reflexiones individuales fueron compartidas y discutidas en grupos pequeños (de 4 a 5 personas), lo que facilitó una mayor profundización en el análisis mediante la interacción y el intercambio de ideas. Tras la conformidad del estudiantado, las respuestas grupales finales fueron recopiladas por escrito y sometidas a un análisis exhaustivo, garantizando la confidencialidad de los datos. El análisis se centró en identificar temas recurrentes y percepciones comunes, lo que permitió obtener una comprensión más amplia de las competencias de liderazgo desarrolladas durante la formación académica y la percepción sobre su relevancia para su futura labor docente.

Resultados

Los resultados revelaron cinco categorías emergentes. La primera fue la falta de formación formal en liderazgo, ya que la mayoría de los equipos expresaron no haber recibido formación específica en liderazgo educativo durante su carrera universitaria. Aunque algunos mencionaron temas relacionados como la inteligencia emocional y la gestión del aula, estos no fueron abordados de manera integral en el currículo. La segunda categoría, la percepción del nivel de competencia, mostró que la mayoría del estudiantado indicó disponer entre niveles bajos o medios en cuanto a la adquisición de competencias de liderazgo. La tercera categoría subraya la importancia de desarrollar la competencia de liderazgo, no solo para gestionar el aula, sino también para fomentar un ambiente positivo de aprendizaje, coordinar proyectos educativos y gestionar las relaciones con otros docentes, las familias y la comunidad educativa. La cuarta categoría, la experiencia práctica como alternativa, indicó que, a pesar de la falta de formación formal en liderazgo, el estudiantado desarrolló habilidades de liderazgo a través de trabajos grupales y en el Prácticum, lo que les permitió coordinar tareas, asumir responsabilidades y tomar decisiones en equipo. Finalmente, la quinta categoría destacó la necesidad de formación continua, ya que se enfatizó la importancia de seguir desarrollando estas habilidades a lo largo de la carrera docente. El estudiantado subrayó la necesidad de recibir formación específica en liderazgo educativo para poder aplicarlo eficazmente en el aula, y señalaron que la experiencia laboral sería crucial para fortalecer estas competencias.

Conclusión

El análisis de las reflexiones revela que la mayoría de los futuros docentes consideran fundamental desarrollar la competencia de liderazgo, especialmente en la gestión del aula, la coordinación con otros profesionales educativos y la comunicación con las familias. Sin embargo, existe una brecha significativa en la formación recibida en este ámbito, ya que pocos programas académicos abordan específicamente el liderazgo educativo, lo que se traduce en una percepción generalizada de baja adquisición de esta competencia. En este sentido, el estudiantado coincide en que una formación especializada en liderazgo es esencial para enfrentarse adecuadamente a los retos del entorno educativo. A nivel práctico, incorporar de manera transversal la competencia de liderazgo en los programas educativos del grado de Magisterio sería un valor añadido, mejorando así la preparación del estudiantado para su futura práctica profesional. Una limitación del estudio es el tamaño reducido de la muestra, lo que podría afectar la representatividad de los resultados. Como futura línea de investigación podría

VI CONGRESO INTERNACIONAL LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (CILME 2025)

Políticas
Gobernanza e
Inclusión

ampliar la muestra y utilizar datos cuantitativos analizando las competencias de liderazgo para obtener una visión más precisa y representativa de la competencia en liderazgo educativo en los futuros maestros y maestras.

Referencias

- Baptiste, M. (2019). No teacher left behind: The impact of principal leadership styles on teacher job satisfaction. *Journal of International Educational and Leadership*, 9(1), 1-11.
- Calatayud-Salom, M. A. (2017). La metamorfosis del liderazgo educativo. Hacia nuevas tendencias. *Perspectiva Empresarial*, 4(2), 7-12.
- Hansen, J. y Pihl-Thingvad, S. (2019). Managing employee innovative behaviour through transformational leadership. *Public Management Review*, 21(2), 1-27. <http://doi.org/10.1080/14719037.2018.1544272>
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research in Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.
- Lowe, B. (2023). *El liderazgo intermedio. Herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XX*. Narcea.
- Rodríguez, G. A. y Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4044>
- Ventura, M. y Calatayud-Salom, M. A. (2025). Fomento de las competencias en liderazgo en los programas de magisterio de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana: Una investigación en educación superior. En A. B. Barragán, M. Márquez, S. Fernández, y M. C. Pérez (Eds.), *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 339-360). Dykinson S.L.

Agradecimientos

Esta investigación se ha podido realizar gracias al proyecto de investigación titulado “Explorando el impacto de las estrategias neurodidácticas sobre el bienestar, actitudes no sexistas y sostenibilidad en un modelo de educación positiva” (24I488.01/1), y el proyecto de innovación titulado “Neurodidàctica i Matemàtiques: innovació amb metodologies actives a l'Educació Infantil” (56525/25), ambos financiados por la Universitat Jaume I de Castellón (Spain).

