

diàlegs

JULIO 2026
VOL. 6 · NÚM. 1

Liderar la escuela del futuro

De una buena educación
a una educación
excelente

PANORÁMICA
Anna Cristina d'Addio

LEGADO
Andy Hargreaves

EN PROFUNDIDAD
John Hattie

Héctor Ruiz Martín · M^a Rosa Buxarrais
Anna Jolonch · Nacho Calderón
Gloria Gratacós · Carles Monereo · Anna Forés

editorial



Sistemas educativos pensados para servir, no solo para ser eficientes

Cuanto más cerca, mejor lideramos



Ana Moreno Salvo
Directora de Impuls Educació

Apreciado lector/a:

Hay conversaciones que no se olvidan. Una de ellas tuvo lugar hace poco más de un año, con responsables de organizaciones escolares que reflexionaban sobre la formación de sus directivos. Su reivindicación fue unánime: era necesario pasar de una dirección gestora, atrapada en la administración cotidiana, a un liderazgo pedagógico y colaborativo, con visión y arraigo en la evidencia. Poco después, el GEM Report 2024-2025 de la UNESCO venía a confirmar con datos lo que aquella conversación ya intuía: el liderazgo educativo es el segundo factor escolar de mayor influencia sobre el aprendizaje, solo por detrás de la acción docente. La palanca estaba identificada. La pregunta era cómo accionarla.

De esa inquietud nació un grupo de trabajo con expertos catalanes de perfil diverso: Coral Regí, Miquel Àngel Prats, Pepe Menéndez, Neus Lorenzo, Maria Rosa Buxarrais, Josep Maria Esteve, Montse Jiménez, Anna Jolonch, Jesús Moral. En las primeras reuniones surgió la idea de crear el congreso Liderar la escuela del futuro. Así fue como en febrero de 2026 tuvo lugar la primera edición del I Congreso Impuls Educació, superando todas las expectativas, incluso las meteorológicas: cuando una alerta civil obligó a pasar el primer día al formato online en cuestión de horas. El evento se inauguró en el Aula Magna de la UIC, vacía de personas físicas, pero llena de presencias digitales, una paradoja con un mensaje contundente: «Liderar es también saber gestionar la incertidumbre, tomar decisiones difíciles y adaptar el rumbo sin perder el propósito». Ese día, todos lo pusimos en práctica.

Este ejemplar de Diàlegs recoge precisamente todas las voces de este primer congreso, las nacionales y las internacionales, cada una con un mensaje potente y enriquecedor que tuvo gran impacto en los asistentes. Andy Hargreaves reivindicó el liderazgo desde el medio como corazón del cambio educativo y el fracaso sistemático de las reformas impuestas desde arriba. John Hattie aportó el respaldo de 2.500 metaanálisis para proponer cinco argumentos clave que tienen la “magia” de llevar a las escuelas de la zona de rendimiento ordinario a la excelencia. Anna Cristina d'Addio, desde el GEM Report, recordó que la educación no cambia con documentos: cambia a través de las personas. Anna Jolonch reformuló una pregunta de fondo —qué escuela para qué mundo— y, junto a Maria Rosa Buxarrais, situó el propósito moral en el centro de cualquier liderazgo educativo genuino. Para Héctor Ruiz Martín el reto es construir una innovación que nazca del problema, no del entusiasmo, y se evalúe con criterios científicos, pasando del dogma a la evidencia.

En el congreso hubo también un espacio para debates y mesas redondas, con referencias al contexto y análisis de ideas clave para impulsar un liderazgo eficaz con visión ética y pedagógica. Como cabía esperar, uno de los momentos que más entusiasmo levantó fueron los paneles de experiencias, pues manifestaron la alta profesionalidad en liderazgo transformador de muchos centros catalanes, pero en este caso no como concepto, sino como algo que está ocurriendo en muchas escuelas.

Esperamos que te inspire.

editorial

Cuanto más cerca,
mejor lideramos

2

panorámica

ANNA CRISTINA D'ADDIO

La educación
cambia a través de
las personas

8

proyecto

**GLORIA GRATACÓS
PEDRO-LEÓN VIVAS**

Cuando la
dirección siembra,
el liderazgo del
profesorado florece

24

en profundidad

JOHN HATTIE

Aprendizaje visible:
Desbloqueando estrategias de
liderazgo para la transformación
escolar

ANDY HARGREAVES

Liderazgo desde el medio para el
desarrollo profesional

12



impuls
educació

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dirección y artículos
Ana Moreno

Publicaciones
Impuls Educació

Diseño Original
Guillem Batchellí

Diseño y Comunicación
Marta Masip Gibert

Ilustraciones
Maria Yuling Martorell

Redacción i suscripciones
Impuls Educació
Avda. Montserrat Roig, 3
08195 Sant Cugat del Vallès
revista@impulseducacio.org
<https://impulseducacio.org/>

ISSN 2938-2114
DL B 7335-2023



actualidad

32 Las virtudes de un liderazgo que mejora el aprendizaje

ANNA JOLONCH

36 Liderazgo educativo ético. Identidad, interioridad y ética

MARIA ROSA BUXARRAIS

42 Qué aporta la ciencia a una educación de calidad

HÉCTOR RUIZ MARTÍN

48 Presente y futuro de la IA como herramienta para la calidad educativa

OSCAR SECORÚN

debate

54 Retos de un liderazgo para el aprendizaje

JOHN HATTIE, CARLES MONERO, ANNA FORÉS Y PEPE MENÉNDEZ

60 Retos de un liderazgo sostenible

ANDY HARGREAVES, ANNA CRISTINA D'ADDIO, M^ª ROSA BUXARRAIS Y GLORIA GRATACÓS

experiencias

68 Innovación informada por la evidencia

**INS ANGELETA FERRER I SENSAT
ESCUELA VIROLAI
INNOVAMAT
INSTITUTO DE GURB**

74 Liderazgo, visión y transformación

**IES MATADEPERA
ESCUELA FONT DEL ROURE
ESCUELA SADAKO
COLEGIO LA VALL**

biblioteca

Novedades

80

autor

JOHN HATTIE

Diez Marcos Mentales del Aprendizaje Visible

82

legado

TRIBUTO A ANDY HARGREAVES

El arquitecto del alma colectiva escolar

90

mesa redonda

96 Liderar para el aprendizaje

HÉCTOR RUIZ MARTÍN, IGNACIO CALDERÓN, MERCÈ GISBERT Y NEUS LORENZO

100 Liderazgo educativo eficaz

MIREIA TINTORÉ, MERITXELL RUIZ, ANNA JOLONCH Y IGNASI GARCÍA PLATA

panorámica



Inaguración académica





Anna Cristina d'Addio es analista Senior de Políticas en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) de la UNESCO. Como responsable de la sección temática, ha liderado la investigación del Informe GEM 2024/2025 sobre liderazgo y educación, analizando cómo los líderes escolares pueden transformar los sistemas de aprendizaje. Doctora en Economía Cuantitativa y Pública, anteriormente trabajó en la OCDE. Su visión combina el rigor estadístico con el diseño de políticas para empoderar a directivos y docentes a nivel global.

La educación cambia a través de las personas

por Impuls Educació

PONENCIA DE ANNA CRISTINA D'ADDIO

Aprendizajes a la baja en países de altos y bajos ingresos, escasez creciente de profesorado, salud mental al límite, transformación digital acelerada, disrupción climática, desigualdades que se ensanchan. En la conferencia inaugural del I Congreso Impuls Educació, Anna Cristina d'Addio —una de las voces detrás del Informe GEM de la UNESCO— pone el liderazgo educativo en el centro de la respuesta. Los datos no admiten matices: el liderazgo es el segundo factor escolar de mayor influencia sobre el aprendizaje, solo por detrás de lo que hace el profesorado en el aula. De ahí la tesis con la que abre la sesión: la educación no cambia con documentos, estrategias ni

marcos teóricos. Cambia a través de las personas.

La urgencia: un panorama global complejo

Los resultados de aprendizaje caen en todo el mundo, también en los países ricos. Crece el número de niños y niñas fuera del sistema. Y la prioridad presupuestaria que los gobiernos —ricos y pobres— dan a la educación se estanca o retrocede. A eso se suma una lista de desafíos que ya estaba presente antes de la pandemia y que la pandemia agravó: pérdidas de aprendizaje, falta de profesorado, salud mental deteriorada en estudiantes y docentes, una digitalización que no se detiene, la crisis climática y desigualdades cada vez más profundas. Y al mismo tiempo aparecen

innovaciones, pedagogías nuevas, alianzas que antes no existían. La pregunta de fondo —la que d'Addio plantea desde el primer minuto— ya no es si la educación tiene que cambiar. El cambio es inevitable. La pregunta es cómo se lidera.

El liderazgo como fuerza pedagógica

La evidencia más reciente confirma que el liderazgo es central en cualquier proceso de mejora. El Informe GEM 2024-25 lo cuantifica: segundo factor escolar más potente, por detrás solo de la acción docente. Un buen liderazgo mejora la enseñanza, sostiene el clima del centro, ayuda a retener al profesorado y, al final del recorrido, eleva los aprendizajes. Esto choca con una idea que sigue muy arraigada: que liderar un centro

La pregunta de fondo ya no es si la educación tiene que cambiar. El cambio es inevitable. La pregunta es cómo se lidera

es, sobre todo, gestionarlo, y que es algo secundario respecto a lo que pasa en el aula. No lo es. El liderazgo es, en sí mismo, una práctica pedagógica. La educación no cambia con documentos políticos ni con marcos teóricos: cambia a través de las personas que dan dirección, generan confianza, hacen crecer a otros y crean las condiciones para que el aprendizaje ocurra.

Y esto recorre todo el sistema.

La dirección de un centro, el profesorado que lidera de forma informal entre sus iguales, la administración educativa, los rectorados, los ministerios. En todos los niveles hay líderes, y son ellos quienes deciden cómo se

usan los recursos, cómo se cuida al profesorado, cómo se incluye al alumnado y cómo se implica a la comunidad.

Del liderazgo heroico a la capacidad colectiva

Liderar, recuerda d'Addio, no es gestionar, ni mandar, ni controlar. Es influir, dar dirección, generar confianza, mantener coherencia y sostener un propósito. Es un proceso, no un puesto. Por eso no se reduce a quien dirige formalmente un centro o firma una norma desde un despacho ministerial: también está en la profesora que mentoriza a una compañera, en el técnico que conecta política y práctica, en el equipo universitario que cuida la cultura profesional, en las comunidades que defienden a su alumnado.

Un liderazgo que funciona es inclusivo, distribuido, basado en evidencia, sensible al contexto y centrado en el aprendizaje. El Informe GEM lo dice claro: quienes lideran hoy lo hacen en un entorno especialmente difícil. Se les pide

Un liderazgo sólido mejora la calidad de la enseñanza, fortalece el clima escolar, contribuye a la retención del profesorado y, en última instancia, eleva los niveles de aprendizaje

subir resultados, cuidar al equipo, integrar tecnología, responder a un cambio social acelerado y, además, preparar al sistema para un futuro incierto. Con esa ecuación, la figura del líder individual y heroico no aguanta. Hay que construir capacidad colectiva.

Los sistemas que funcionan se sostienen sobre culturas profesionales fuertes. Y eso pide tres desplazamientos deliberados: del cumplimiento de la norma a la cultura compartida, de la supervisión al apoyo profesional,



y de la autoridad individual a la responsabilidad colectiva. Liderar así construye capacidad, no concentra poder.

En un entorno de profunda complejidad como el de hoy, el liderazgo, para ser eficaz, debe desplazarse de una noción individual a la construcción de capacidad colectiva

Un compromiso con el futuro de la educación

Hablar de liderazgo educativo — insiste d'Addio— no es un ejercicio académico. Lo que se discuta aquí llega al aula, a quienes enseñan, al alumnado y a las comunidades. El objetivo final es que el liderazgo se convierta de verdad en motor de justicia, calidad, equidad y

Hay que pasar del cumplimiento normativo a la cultura, de la supervisión al apoyo, de la autoridad individual a la responsabilidad compartida

oportunidad.

Y eso pide tres cosas. Coraje, para cuestionar lo que uno da por hecho, hacerse las preguntas incómodas y compartir los fracasos con la misma honestidad con la que se cuentan los éxitos. Colaboración, dentro y fuera de cada disciplina, porque las mejores ideas suelen aparecer en los cruces. Y propósito, porque liderar va, al final, de personas: de que cada estudiante pueda desarrollarse y cada profesional pueda crecer, y de construir sistemas pensados para servir, no para ser eficientes a secas.

El futuro de la educación no se decide en la política. Lo escribirán quienes no pierdan el foco del aprendizaje, quienes inviertan en el profesorado, quienes escuchen a la comunidad y quienes asuman la equidad como una responsabilidad y no como un eslogan. Ahí está

el liderazgo educativo: motor de calidad, palanca de inclusión, puente entre política y práctica, y un compromiso real con cada estudiante.

El futuro de la educación no se decreta. Lo configuran quienes mantienen el foco en el aprendizaje, invierten en el profesorado, escuchan a la comunidad y se responsabilizan de la equidad



en profundidad

A portrait of John Hattie, a middle-aged man with short, light-colored hair, smiling slightly. He is wearing a light-colored shirt and a patterned tie. The background is a solid, muted red color.

John Hattie PhD, investigador educativo con casi treinta años de experiencia analizando qué es lo que mejor funciona en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Su investigación, más conocida como Visible Learning (Aprendizaje Visible), es la culminación de casi tres décadas sintetizando más de 2.100 metaanálisis que comprenden más de cien mil estudios e involucran a más de 300 millones de estudiantes en todo el mundo. Ha participado como ponente principal en más de trescientas conferencias internacionales y ha recibido numerosos reconocimientos por sus contribuciones a la educación. Entre sus publicaciones más destacadas se incluyen: Visible Learning; Visible Learning for Teachers; Visible Learning and the Science of How We Learn; Visible Learning for Mathematics, Grades K-12M 10 Mindframes for Visible Learning.

Aprendizaje visible: Desbloqueando estrategias de liderazgo para la transformación escolar

El liderazgo como amplificador: cinco claves para una escuela de alto impacto

por Impuls Educació

PONENCIA DE JOHN HATTIE

Detrás del Aprendizaje Visible hay 2.500 metaanálisis y datos de 300 millones de estudiantes: el corpus más amplio que existe sobre lo que funciona en la escuela. A partir de ahí, John Hattie sitúa el liderazgo educativo como amplificador del impacto docente —su efecto es 0,37, cifra muy alta para una influencia que pasa siempre por el profesorado— y propone cinco argumentos para sacar a las escuelas de la zona amarilla (efecto inferior a 0,40) y llevarlas a la zona azul (superior a 0,40). Y un dato más: la eficacia docente colectiva alcanza un efecto de 1,32 —cuadruplica el ritmo de aprendizaje.

Las dos zonas del Aprendizaje Visible

La base empírica del liderazgo de alto impacto es sólida: 2.500 metaanálisis y unos 300 millones de estudiantes. La métrica clave es el promedio de los efectos identificados, que se sitúa en 0,40 sobre la escala de tamaño del efecto. Los detalles de cada efecto individual importan, pero el foco está aquí en la influencia relativa. Un dato sorprende: casi ninguna influencia educativa cae por debajo de cero. Es decir, casi ninguna intervención hace daño activo al alumnado. Los pocos factores con efecto negativo —el acoso escolar (−0,30), la ansiedad (−0,50)— reducen lógicamente los logros. Y como entre el 95 % y el

97 % de las intervenciones elevan el rendimiento en algún grado, el listón del éxito tiene que situarse en el promedio: 0,40.

El núcleo del Aprendizaje Visible consiste en comparar las influencias de la zona azul (por encima de 0,40) con las de la zona amarilla (entre 0,0 y 0,40). La zona amarilla funciona como contrafáctico. El objetivo personal de Hattie es que cada estudiante tenga un docente de zona azul.

El análisis de datos de pruebas nacionales en Inglaterra, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda a lo largo de varios años revela algo decisivo: el crecimiento promedio que un estudiante hace de un curso al siguiente es, exactamente, 0,40. Quien opera en la zona azul



facilita, por tanto, más de un año de crecimiento por cada año de input. Hoy, entre el 50 % y el 60 % de las escuelas alcanza ese estándar. Para las escuelas de la zona azul, el foco no es el cambio sistémico, sino entender y sostener su excelencia. Las de la zona amarilla deben mejorar. Suelen escucharse excusas —el currículo, la demografía del alumnado, las familias, el liderazgo—; pero el verdadero desafío de quien lidera está dentro de su propia escuela: la variabilidad interna. ¿Por qué un docente da resultados de zona azul mientras otro, en el mismo contexto, se queda en la amarilla?

El listón de progreso de un curso es de 0,40. Por encima, zona azul (excelencia); por debajo, amarilla (bajo rendimiento)

El liderazgo como amplificador

El efecto promedio de cerca de 90 metaanálisis sobre liderazgo escolar es 0,37. Parece ligeramente por debajo del 0,40, pero el dato hay que leerlo bien: representa una influencia secundaria, que pasa siempre por el

profesorado.

En ese contexto, 0,37 es un tamaño de efecto altísimo.

Quien lidera una escuela hace, sobre todo, dos cosas: magnificar y amplificar. Su mayor poder es controlar la narrativa de lo que sucede dentro del centro. Dos líderes pueden aplicar

exactamente las mismas iniciativas y producir impactos muy distintos sobre su alumnado.

La efectividad depende menos de qué hacen y más de cómo piensan lo que hacen. La credibilidad es lo más importante. La capacidad de construir confianza y crear entornos seguros determina, en última instancia, si el profesorado puede pasar de la zona amarilla a la azul. Y ese paso hay que entenderlo como crecimiento profesional, no como acusación o culpa.

La realidad cotidiana y los estilos de liderazgo

Llama la atención lo poco que escriben sobre su trabajo quienes dirigen escuelas. Mientras académicos como Michael Fullan o Andy Hargreaves publican mucho, son muy pocos los libros firmados por líderes en activo —con excepciones como el trabajo de John Marsden. Una dirección escolar gestiona entre 80 y 120 tareas al día, el 95 % de ellas no planificadas. Y aun así, más del 90 % dice encontrar una profunda satisfacción en el oficio. Documentar esas experiencias reales y las estrategias para sobrellevarlas es vital.

Sobre los estilos de liderazgo, la primera investigación distinguía entre liderazgo transformacional y liderazgo instruccional. El transformacional prioriza el clima del centro, el apoyo individualizado y la autonomía del profesorado.

El instruccional se centra en la observación del aula, los resultados de las pruebas y los altos estándares. La investigación de Viviane Robinson (2010) demostró que el liderazgo instruccional tiene un impacto mucho mayor. El efecto más alto (0,84) aparece cuando el liderazgo promueve activamente y participa en el aprendizaje del profesorado. Establecer altos objetivos y altas expectativas

Liderar no es ejecutar iniciativas: es amplificarlas. Mismo plan, distinto líder, resultados muy distintos

también importa —y eso solo es posible con alta confianza, aulas que invitan y un clima propicio. Al final, el liderazgo es responsable de la cultura y el clima del centro entero.

Autonomía docente y la coalición del éxito

La investigación muestra que muchos docentes de secundaria prefieren que se les deje en paz: la autonomía profesional es, para ellos, un valor supremo. Pero entendida así, esa autonomía frena el desarrollo de una cultura escolar colectiva y de alto impacto. El enfoque del Aprendizaje Visible es identificar dónde se sitúa cada docente en el continuum de impacto, formar una coalición del éxito con los de zona azul, dar voz a esa coalición en el aprendizaje profesional e invitar al profesorado de zona amarilla a sumarse. Sin culpa, sin vergüenza —con alta confianza e intención clara. El objetivo último es el progreso hacia el logro. Para llegar ahí, Hattie propone cinco argumentos para un liderazgo de alto impacto.

Cinco argumentos para un liderazgo de alto impacto

PRIMERO: REDEFINIR EL IMPACTO Y EL ENTORNO DE APRENDIZAJE

Primero hay que redefinir el propio impacto. Alto impacto no es solo altas puntuaciones en las pruebas. Implica crear un entorno escolar acogedor y seguro. Seguro significa: seguro para no saber, seguro para equivocarse. El error como

oportunidad —no como vergüenza. Hattie pone un ejemplo de su propia familia: el primer día de escuela de su nieta. La niña disfrutó al principio, pero pronto se angustió al ver que no sabía leer. Sintió vergüenza. Y ese episodio cotidiano revela un fallo grave: a menudo el alumnado aprende, casi desde el primer día, que no saber es vergonzoso —en lugar de ser la razón misma por la que va a la escuela. La motivación y la confianza para aceptar retos hay que cultivarlas con intención. De hecho, los estudiantes con rendimiento por encima de la media suelen evitar el desafío y preferir tareas que ya dominan. Más allá de las discusiones de sala de profesores sobre metodologías, importa recordar un dato: al alumnado, en el fondo, no le interesa cómo enseñan los docentes; su obsesión es aprender. Con instrumentos como la curva de Jenkins, quien lidera tiene que evaluar si el alumnado realmente quiere aprender lo que se le enseña. Si la implicación cae al llegar a primaria, el centro no está logrando alto impacto.

SEGUNDO: PROGRESO SOBRE ESTANCAMIENTO Y ALTAS EXPECTATIVAS

Las escuelas tienen que evaluar el rendimiento y el progreso a lo largo del tiempo. Un problema sistémico habitual son las escuelas o aulas en crucero: el alumnado parte por encima de la media pero no llega a hacer el equivalente a un año de crecimiento. Los sistemas suelen ser hábiles enseñando al alumnado por debajo de la media, pero les cuesta añadir valor al alumnado por encima. Y justifican ese estancamiento detrás de la

El liderazgo que aprende con el profesorado alcanza un efecto de 0,84. Exige confianza alta

Una autonomía mal entendida frena la cultura colectiva. La coalición del éxito invita, no culpabiliza

obsesión por los altos estándares. Las escuelas más eficaces son las que, sea cual sea el punto de partida, generan más de un año de crecimiento por curso académico. El análisis de los datos del aula es decisivo. Lo demuestra el contraste entre estudiantes con alto rendimiento pero estancados —Tane, Daniel— frente a estudiantes con rendimiento menor pero con un progreso elevado —Ryan, Connor. Como ha demostrado Graham Nuthall, el profesorado pasa por alto el 80 % de lo que ocurre en el aula. Por eso la observación entre iguales y las conversaciones abiertas al aprendizaje son necesarias: desplazan el foco hacia el progreso de todo el alumnado. Las expectativas docentes son, además, extraordinariamente poderosas. El profesorado con altas expectativas para todo su alumnado duplica el ritmo de aprendizaje (efecto 0,42). Con bajas expectativas, el efecto cae a 0,03 —prácticamente nulo. La expectativa mínima aceptable es ayudar al estudiante a alcanzar el potencial que él mismo cree tener; el verdadero objetivo es ayudarlo a exceder lo que cree que es su potencial. Por eso el aprendizaje profesional debe centrarse en entender y elevar las expectativas docentes: ese marco mental decide lo que pasa en el aula.

TERCERO: PROCESOS DE APOYO Y DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

El tercer argumento es la provisión de procesos de apoyo. Como ya dijo Stephen Covey, el esfuerzo en el contexto equivocado es inútil. La sala de profesores debe ser un espacio seguro para hablar de los problemas reales de la práctica.

Una responsabilidad central del liderazgo es asegurar que se identifica y se aborda el problema correcto. A menudo, las escuelas montan excelentes programas de desarrollo profesional en áreas donde el profesorado ya es competente, mientras el problema real queda intacto. Graham Nuthall demostró que entre el 40 % y el 50 % de lo que se enseña ya es conocido por el alumnado: la tarea es demasiado fácil y no exige compromiso cognitivo real. Quien lidera debe diagnosticar los problemas correctos, dar voz a quienes los resuelven y montar sistemas para monitorizar el impacto —que cada estudiante alcance al menos un año de crecimiento.

CUARTO: EFICACIA COLECTIVA EN ACCIÓN

El cuarto argumento se centra en la eficacia colectiva. Un buen ejemplo práctico es Grant Smith, líder de educación infantil que facilita decisiones colectivas, basadas en evidencia, sobre el progreso del alumnado frente a criterios de éxito concretos. Esa moderación práctica elimina la confusión que generan los estándares de calificación dispares entre docentes. La eficacia docente colectiva

Las altas expectativas duplican el aprendizaje. Meta: que cada alumno exceda lo que cree poder

La amenaza no es la resistencia, sino la adaptación que convierte lo nuevo en lo viejo

tiene un tamaño de efecto de 1,32: cuadruplica el ritmo de aprendizaje del alumnado. Para llegar ahí, el profesorado tiene que analizar conjuntamente su propio impacto, discutir las expectativas y convertirse en crítico constructivo del trabajo de sus colegas. La eficacia colectiva del alumnado y el aprendizaje colaborativo se exigen cada vez más en el mercado laboral. Colaborar bien requiere habilidades concretas: participación y sensibilidad social —entender la perspectiva del otro. Si en un grupo se sitúa a un estudiante muy capacitado —como Bishri, colaborador habitual de Hattie—, lo habitual es que esa persona haga todo el trabajo mientras los demás se quedan pasivos. Eso no es aprendizaje colaborativo: es trabajo individual disfrazado. Escuchar es la habilidad más infravalorada del mundo educativo. Los grandes líderes y los colaboradores eficaces son escucha excepcionales: capaces de demostrar que han oído y comprendido perspectivas distintas.

QUINTO: EL MODELO DE IMPLEMENTACIÓN Y EL PENSAMIENTO EVALUATIVO

El último argumento subraya la necesidad de un modelo de implementación transparente. La construcción de la confianza relacional, como destacan Viviane Robinson y Tony Bryk, es el paso fundamental. La confianza se construye con escucha consistente, expectativas claras y titularidad

compartida del éxito.

El marco de implementación —conocido como modelo DIIE (Diagnóstico, Intervención, Implementación, Evaluación)— empieza siempre con un diagnóstico riguroso. Las intervenciones tienen que estar vinculadas al problema diagnosticado e implementarse con alta fidelidad y dosis correcta. Por ejemplo: la ciencia de la lectura es altamente eficaz para la decodificación, pero administrar fonética en exceso a quienes ya saben leer es contraproducente. La mayor amenaza para la implementación es la adaptación excesiva: el profesorado va modificando una intervención hasta convertirla, en la práctica, en una réplica de sus prácticas anteriores. El liderazgo debe fomentar el pensamiento evaluativo —buscar constantemente evidencia de impacto, incluida la evidencia de que las estrategias actuales puedan estar fallando— para asegurar mejora continua y resultados de alto impacto en todo el sistema.

La eficacia docente colectiva tiene un efecto del 1,32: cuadruplica el aprendizaje. Y escuchar sigue siendo lo más infravalorado



en profundidad



Andy Hargreaves PhD, Profesor investigador en el Boston College con más de 100.000 citas académicas. Ha sido asesor de gobiernos en Escocia y Canadá, y presidente del ARC, red global comprometida con la equidad y el bienestar. Reconocido como el 15.º académico con mayor impacto en el debate educativo estadounidense, ha desarrollado conceptos fundamentales como el capital profesional y el liderazgo sostenible. Es autor de obras de referencia galardonadas, entre las que destaca su reciente libro *Leadership from the Middle* (2023). Su trayectoria, avalada por doctorados honoris causa y el prestigioso premio Grawemeyer, combina la investigación de vanguardia con un firme compromiso por la transformación humanista de las escuelas.

Liderazgo desde el medio para el desarrollo profesional

El corazón, el alma y la columna vertebral del cambio educativo

por Impuls Educació

PONENCIA DE ANDY HARGREAVES

El profesor Hargreaves desafía las metáforas mecanicistas de la política educativa y propone una agenda distinta para los equipos directivos: cuanto más cerca se trabaja de la práctica docente y más estrecha es la colaboración entre pares, mayor el impacto. Frente al fracaso reiterado de las reformas verticales, el liderazgo desde el medio reivindica a quien dirige un centro como instigador del cambio —no como gestor de mandatos ajenos— y articula una propuesta apoyada en la cocreación, el capital social, la solidaridad y la solidez

La premisa: cuanto más cerca, mejor lideramos

El núcleo de la teoría del liderazgo desde el medio cabe en un principio aparentemente sencillo: cuanto más cerca estamos, mejor

lideramos. La afirmación tiene un doble sentido. Primero: cuanto más estrechamente colaboramos entre nosotros, más eficaz se vuelve nuestro liderazgo. Segundo: cuanto más cerca trabajamos de la práctica real —enseñanza y aprendizaje—, mayor es el impacto que generamos. El marco se aplica plenamente a directores, líderes docentes y al conjunto de profesionales educativos que trabajan dentro de los centros y entre ellos.

El fracaso sistémico de las políticas impuestas desde arriba

Para entender la necesidad del liderazgo desde el medio hay que examinar primero el liderazgo desde la cúspide. Una investigación dirigida por Romain Vienne y Beatriz Pont en la OCDE analizó 450 políticas educativas implementadas en distintos países a lo largo de

una década. La conclusión fue contundente: más del 80 % de las políticas no llegan nunca a aplicarse plenamente.

Cuanto más colaboramos entre nosotros y más cerca trabajamos del aula, mayor es el impacto

Hay dos razones de fondo. La primera: la tendencia a abordar la implementación de forma estrictamente lineal. Una política se diseña en lo alto del sistema —a menudo importada de otra jurisdicción— y se empuja después hacia abajo mediante un proceso de nombre problemático, deliverology (lógica de la entrega), concepto popularizado por Michael

18

19

diàlegs

EN PROFUNDIDAD

Barber. El enfoque se sustenta en plazos rígidos, objetivos cuantitativos y microgestión, casi siempre con consecuencias punitivas para quien no alcanza las métricas. El resultado habitual: los profesionales acaban manipulando el sistema para cumplir con los indicadores. Ausencia de

Más del 80 % de las políticas educativas analizadas por la OCDE no llegan a aplicarse plenamente

impacto real o, peor aún, impacto perjudicial.

El síndrome del cambio repetitivo y la respuesta de la cocreación

La segunda razón es lo que el profesor de gestión empresarial Eric Abrahamson llamó Síndrome del Cambio Repetitivo. En muchos



sistemas educativos, las nuevas políticas se introducen cada pocos años. Antes de que una iniciativa pueda implementarse y desplegar sus efectos, una nueva administración impone un mandato contradictorio. Los educadores sometidos a este ciclo terminan, inevitablemente, con fatiga del cambio.

Cuando se analiza al profesorado que cae en la "zona amarilla" de bajo impacto descrita por John Hattie, es muy probable que muchos sean víctimas, precisamente, de este síndrome. No son docentes reacios al cambio por naturaleza: son docentes que han aprendido que comprometerse con transformaciones efímeras impuestas desde arriba es un derroche de energía profesional. La salida a esta crisis de implementación pasa por la cocreación. Las políticas deben elaborarse con la participación activa de quienes se ven afectados: profesorado, trabajadores educativos, alumnado y comunidad.

Colaboración y capital social ante los retos complejos

Algunas iniciativas sencillas pueden imponerse desde arriba con cierto éxito, pero las políticas complejas y multidimensionales no.

Muchos docentes de la zona amarilla no son resistentes: son víctimas del síndrome del cambio repetitivo

Un buen ejemplo es la política de educación inclusiva de Nueva Escocia, en Canadá, evaluada por Andy Hargreaves y Jess Whitley. La política abarcaba mucho más que las necesidades educativas especiales: identidad de género,

lengua, condición migratoria, pobreza.

Al encuestar a los directores para identificar qué predice el éxito en la implementación de un mandato tan complejo, dos factores emergieron con claridad. El segundo más potente: la capacidad del director para desarrollar una colaboración genuina dentro de su propio centro, dejando que los equipos hallaran soluciones para su contexto. El primero, y más decisivo: la capacidad del director para colaborar con otros directores de centros distintos.

Esta polinización cruzada se apoya en dos formas de capital social descritas por Robert Putnam. La primera, el capital de cohesión (bonding), surge en comunidades homogéneas donde los individuos comparten valores y prácticas. La segunda, el capital puente (bridging), conecta a personas que piensan de forma distinta o trabajan en contextos diversos. Los educadores tienden a construir con más facilidad el capital de cohesión; pero el capital puente es esencial para superar los desafíos sistémicos complejos.

El predictor más decisivo de éxito no es la colaboración interna, sino la colaboración entre directores

De la ingeniería a la ecología: las metáforas que enmarcan el cambio

El lenguaje con el que describimos el cambio educativo decide, en gran medida, cómo lo desplegamos. El discurso sobre las políticas se ha visto dominado, históricamente, por metáforas de ingeniería y construcción: conducir, entregar,

escalar, edificar, niveles. Términos mecanicistas que raramente capturan la realidad humana de las escuelas.

Una alternativa: recurrir a metáforas ecológicas y orgánicas. Crecimiento, redes, tramas, sostenibilidad, corazón o centro de un organismo. Aplicadas al "liderazgo intermedio", el concepto se transforma. Teóricos como Michael Fullan, Andreas Schleicher o Michael Barber han concebido tradicionalmente el medio como un estrato o conducto destinado a conectar la cúspide del sistema con la base. Una mirada ecológica, en cambio, sitúa al medio como corazón, alma y columna vertebral del cambio educativo. Liderar desde el medio es actuar como instigadores y desarrolladores de la transformación, no como meros gestores de los mandatos ajenos.

Liderar desde el medio es ser corazón, alma y columna vertebral, no un mero estrato de transmisión

Verstehen: la metodología propia de las ciencias humanas

Esta perspectiva del liderazgo se alinea con una determinada concepción de la ciencia en el ámbito humano. Hace un siglo, Max Weber argumentó en La metodología de las ciencias sociales que estas difieren de las ciencias naturales en algo de fondo. Los átomos no tienen opiniones sobre cómo se comportan; los seres humanos sí. Weber acuñó el concepto de Verstehen (comprensión): el estudio de los sistemas humanos exige comprender, a fondo, la perspectiva de los propios sujetos.

La docencia no es un laboratorio: es medicina comunitaria. Requiere observar, escuchar, y comprender

La docencia no se parece a un experimento de laboratorio controlado ni a una intervención quirúrgica. Se parece mucho más a la medicina comunitaria, la salud mental o el cuidado de personas mayores: ámbitos que requieren matiz contextual. Los grandes estudios estadísticos son valiosos, sí; pero la investigación cualitativa —observar, escuchar, identificar las prácticas que emergen sobre el terreno— es igual de vital. La ciencia educativa debe equilibrar la búsqueda de promedios amplios y la comprensión profunda de casos únicos y complejos.

Profesionalismo colaborativo: solidaridad y solidez

La investigación demuestra que la colaboración mejora el rendimiento del alumnado, eleva la retención del profesorado y aumenta la satisfacción laboral. Para identificar cómo se configura una colaboración genuinamente eficaz, Andy Hargreaves y Michael O'Connor analizaron culturas colaborativas robustas en cinco países distintos. La conclusión señaló dos elementos fundacionales: solidaridad y solidez. La solidaridad no es cordialidad superficial ni acuerdo fácil. Es compromiso profundo y consistente con valores compartidos. Es la fortaleza necesaria para sostener conversaciones difíciles, confrontarse mutuamente y actuar como un frente unido en la búsqueda de la equidad y el éxito del alumnado.

La solidez, por su parte, alude a los componentes estructurales de la colaboración. Las relaciones, por sí solas, no bastan. La solidez son protocolos, roles claros, responsabilidades definidas y gestión rigurosa del tiempo. El bastón de la palabra (talking stick), por ejemplo, garantiza una participación equitativa y previene reacciones emocionales desbordadas en discusiones difíciles. Un liderazgo eficaz exige los dos elementos. Quienes gravitan naturalmente hacia las relaciones



deben incorporar solidez estructural. Quienes son altamente organizados y orientados a los datos deben cultivar una solidaridad genuina.

Descolonizar el profesionalismo colaborativo

El profesionalismo colaborativo debe, además, contextualizarse culturalmente. La colaboración adopta formas muy distintas en cada parte del mundo. En Hong

Las relaciones no bastan. Una colaboración robusta exige solidaridad y solidez: valores y estructura

Kong, prácticas como el Lesson Study son altamente colaborativas y operan dentro de una jerarquía respetada y estructurada, como muestra el trabajo de líderes como Veronica Yao. En Colombia, en cambio, la colaboración entre docentes es marcadamente animada, informal y profundamente entrelazada con pasiones personales y políticas.

A la hora de adoptar modelos colaborativos procedentes de otras jurisdicciones, conviene evaluar críticamente qué debe permanecer constante y qué debe adaptarse al contexto cultural específico. Y conviene evitar la dependencia con los modelos importados: hay que dialogar con ellos de forma

interactiva y respetuosa.

Trabajar con la resistencia, no contra ella

Liderar desde el medio exige, finalmente, una aproximación a la resistencia. Quien impulsa cambios encuentra, inevitablemente, reticencias. En lugar de tratar la resistencia como un obstáculo que aplastar, podemos aprender de las metáforas que el término ofrece en otros campos. En medicina, la resistencia (inoculación) consiste en introducir una pequeña cantidad de patógeno para fortalecer el organismo. En ingeniería eléctrica, los resistores regulan el flujo de corriente para que el sistema no colapse. En carpintería, el artesano experto trabaja con la resistencia de la fibra de la madera, no contra ella. En el liderazgo educativo, trabajar con la resistencia es identificar e implicar a los docentes tradicionales y muy respetados que, en un primer momento, rechazan la nueva iniciativa. En un proyecto financiado por la Fundación Lego, una directora reclutó deliberadamente a Carrie Sloan, una docente tradicional, muy estructurada, escéptica

La colaboración no es uniforme. Cada contexto cultural pide discernir qué adaptar y qué conservar

frente al aprendizaje basado en el juego. Honrando su experiencia y persuadiéndola para participar, la directora no solo transformó la práctica de esta profesora: aprovechó su influencia informal para convencer al resto del claustro.

El nodo más crítico no está en la cúspide, sino en el centro de la trama comunicativa

En la teoría de redes, el nodo más crítico no es la persona situada en la cúspide de la jerarquía: es la que ocupa el centro de la trama comunicativa. Comprender, dialogar y persuadir permite transformar la resistencia en una fuerza al servicio de una mejora sistémica y sostenible.

proyecto

A woman with dark, wavy hair and brown-rimmed glasses is speaking into a small, thin microphone. She is wearing a blue and white patterned sweater. The background is a light-colored wall with large, faint, grey text that includes the words "más social", "verita", "ce", "a", and "perso".

Gloria Gratacós Casacuberta es doctora en Educación y profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad Villanueva (Madrid), donde ha ejercido como decana de la Facultad de Educación y de la Facultad de Psicología. Actualmente, dirige el Máster en Dirección de Centros Educativos, orientado a la formación de directivos nacionales e internacionales. Especialista en gobierno de centros educativos, su investigación se centra en el impacto del liderazgo directivo sobre el liderazgo docente, la calidad de la enseñanza y el clima escolar. Es autora de numerosas publicaciones sobre liderazgo escolar y colabora activamente en redes y foros internacionales, como el International Study of Teacher Leadership (ISTL). Asimismo, es la coordinadora del Grupo de Investigación CEAFAF (Calidad educativa, aprendizaje eficaz y desarrollo profesional docente) de la Universidad Villanueva.

Pedro-León Vivas es doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Profesor e investigador en la Universidad Austral (Argentina) y profesor invitado en universidades de España, Uruguay y Argentina. Su trabajo se centra en la comprensión de las prácticas de liderazgo escolar en procesos de cambio en centros educativos. También investiga acerca del liderazgo docente y sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en la gestión escolar. Integra la red ISTL (International Study of Teacher Leadership) y el Grupo CEAFAF (Calidad educativa, aprendizaje eficaz y desarrollo profesional docente) de la Universidad Villanueva. Ha publicado capítulos y artículos en editoriales y revistas internacionales y cuenta con una amplia trayectoria en gestión educativa, incluyendo su desempeño como Inspector de Nivel Superior en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina).

Cuando la dirección siembra, el liderazgo del profesorado florece

por Impuls Educació

ARTÍCULO DE GLORIA GRATACÓS Y PEDRO-LEÓN VIVAS

En un centro de Educación Infantil de Madrid, la llegada de una nueva directora en 2019 desencadenó algo más que un relevo en la gestión: activó el potencial latente de un claustro y transformó su cultura profesional. El caso, documentado por el grupo internacional de investigación ISTL, ofrece una hoja de ruta concreta sobre cómo el liderazgo docente puede renovar un centro cuando la dirección decide sembrar antes de exigir

El grupo de investigación ISTL (International Study of Teacher Leadership; www.mru.ca/istl) reúne a investigadores de distintos países con un propósito común: estudiar el liderazgo docente en contextos culturales diversos. Su punto de partida es la constatación

de que los cambios sociales contemporáneos exigen a los centros educativos algo más que un liderazgo concentrado en la figura directiva. La crisis sanitaria de 2020 lo ilustró con claridad: lo que permitió a muchos centros mantener la continuidad educativa no fueron sus infraestructuras ni sus recursos materiales, sino la implicación del profesorado, capaz de movilizar lo mejor de cada uno para atender a sus estudiantes en circunstancias excepcionales. El grupo ISTL centra su trabajo en tres preguntas: qué se entiende por liderazgo docente, cómo se fomenta y cómo se sostiene en diferentes contextos culturales. Una de sus herramientas metodológicas principales es el estudio de casos, orientado a aprender directamente de lo que ocurre en la realidad de los centros. En esa clave

participaron en el I Congreso Impuls Educació «Lidera la escuela del futuro», donde Gloria Gratacós presentó la investigación arraigada en la práctica real junto a expertos internacionales y nacionales. El caso que se presenta a continuación documenta cómo, la dirección de un centro de Educación Infantil de Madrid impulsó, en 2019, el liderazgo docente mediante la creación de grupos de expertas. El análisis aborda las prácticas directivas que hicieron posible esa iniciativa, los cambios que produjo en la práctica docente y los efectos observados en los aprendizajes del alumnado. Al tratarse de un centro de Educación Infantil, las docentes eran mujeres, lo que explica el uso del género femenino a lo largo del texto.

¿Por dónde empezar? un diagnóstico claro y una pregunta guía

El punto de partida fue un diagnóstico exigente: descenso de matrícula por baja natalidad, aumento de la competencia en el entorno inmediato y necesidad de renovar las prácticas docentes. El equipo directivo se formuló entonces una pregunta que orientó toda la intervención: ¿cómo mejorar el rendimiento académico y, al mismo tiempo, reforzar la motivación y el compromiso del profesorado? La formulación misma era una declaración de intenciones: ambas dimensiones no eran excluyentes, sino potencialmente complementarias. La dirección comprendió que ajustar procedimientos no era suficiente. Era necesario impulsar un cambio cultural que reposicionara a las docentes como agentes clave en la generación e implementación de la mejora. Se pasó de un modelo directivo a uno distribuido, compartiendo las decisiones pedagógicas y potenciando las fortalezas del claustro. La respuesta tomó una forma concreta como explica la propia directora: *"Buscar los puntos fuertes de las profesoras y apoyarnos allí, en sus inquietudes, en las cosas que se les da bien. Y a partir de ahí, formar los grupos de expertas. Yo creo que eso fue clave para motivar al profesorado."*

Las decisiones que encendieron el motor de la innovación docente

Los grupos de expertas son equipos reducidos de docentes organizados en torno a un interés curricular común. Su función es investigar, formarse, diseñar, implementar y evaluar nuevas propuestas metodológicas, para transferirlas después al conjunto del centro. No son comités burocráticos: son laboratorios pedagógicos con autonomía real y responsabilidad compartida. En

este caso, dieron lugar a iniciativas en inglés, matemáticas, educación emocional, psicomotricidad y aprendizaje basado en proyectos. Su puesta en marcha combinó elementos prácticos y actitudes concretas que la dirección articuló de forma coherente. El primer paso fue conocer al equipo: la directora mantuvo reuniones individuales para identificar los intereses, motivaciones y fortalezas de cada docente. Ese conocimiento cercano se convirtió en el cimiento de toda la estrategia. Sobre él se definieron las prioridades curriculares del centro y se buscó, de forma explícita, el alineamiento entre esas prioridades institucionales y las vocaciones de cada docente. Los investigadores identifican este cruce como el mayor acierto de la intervención: los grupos así formados operan desde una motivación intrínseca que ningún incentivo externo habría podido generar. Para sostener ese trabajo, la dirección reservó tiempos exclusivos, dotó a los equipos de recursos materiales y formación específica, y estableció una premisa fundamental: el error no sería penalizado. Esa garantía de respaldo institucional fue la condición que convirtió a los grupos de expertas en un motor genuino de innovación pedagógica y crecimiento profesional.

Cómo los grupos de expertas renovaron la docencia y activaron el liderazgo docente

Los grupos de expertas modificaron la lógica de trabajo vigente en el centro. El profesorado dejó de ser ejecutor de directrices para convertirse en coautor de la propuesta curricular y didáctica: asumió un papel activo en el diseño de metodologías, en la revisión de contenidos y en la toma de decisiones pedagógicas.

Los grupos así formados operan desde una motivación intrínseca que ningún incentivo externo habría podido generar

Este cambio se sustentó en el trabajo colaborativo sistemático. Las docentes comenzaron a dialogar sobre su propia práctica, a compartir experiencias y a coordinar decisiones. Ese proceso fortaleció la coherencia curricular del nivel e instauró un clima sostenido de confianza mutua y enriquecimiento profesional. Las sesiones de transferencia interna —en las que cada grupo comunicaba sus avances, ofrecía orientaciones didácticas y motivaba al resto del claustro a incorporar las iniciativas— fueron el mecanismo que convirtió la experiencia individual en capital colectivo. Como afirma una docente del centro: *"Cuando te formas y aprendes a aplicar lo que has aprendido, te entra mucha más seguridad, mucha mayor autoestima. Entonces eres mejor docente"*. A lo largo del proceso, algunas docentes emergieron como referentes pedagógicas en sus áreas de especialización. No lo hicieron por designación, sino por el reconocimiento de su experiencia, su compromiso y su capacidad de movilizar al resto del equipo. Este es el perfil del liderazgo docente que el grupo ISTL estudia: informal en su origen, pero de notable alcance e influencia. Al participar en el diseño y la mejora de las metodologías, las docentes se convirtieron en autoras de las innovaciones que llevaban al aula. Ese protagonismo reforzó su vínculo con el proyecto educativo del centro.



Al integrar sus intereses y fortalezas en las iniciativas, los desarrollos adquirieron un significado personal y profesional más profundo.

El impacto de los grupos de expertas en los aprendizajes

Los efectos del trabajo de los grupos de expertas se tradujeron en avances observables en distintas áreas.

En matemáticas, la incorporación de nuevas metodologías permitió al alumnado alcanzar logros que superaron las expectativas iniciales del propio equipo docente, incluidas capacidades de abstracción y conteo numérico no observadas sistemáticamente a esas edades con los enfoques

anteriores. En inglés, el trabajo sobre fonética, comprensión auditiva y expresión oral se tradujo en una mejora perceptible de las competencias comunicativas y en una transición más sólida al nivel de Primaria. El trabajo en educación emocional favoreció el desarrollo

Más integrada, más como que el colegio forma parte de ti, porque tú estás aportando algo tuyo para el crecimiento y desarrollo educativo

de la conciencia y la regulación afectiva desde las primeras etapas, con efectos positivos también en el clima del aula. El aprendizaje basado en proyectos, por su parte, impulsó la motivación y consolidó los aprendizajes al situar al alumnado como protagonista de su propio proceso. Estos resultados no pasaron desapercibidos para las familias, que manifestaron de forma espontánea su sorpresa ante los progresos observados. Los grupos de expertas evidencian, en este sentido, que la colaboración profesional sostenida —cuando cuenta con las condiciones necesarias— es una palanca poderosa para mejorar los aprendizajes del alumnado.

Liderar juntos: cuando la dirección y el profesorado forman un solo equipo

El caso analizado muestra que afrontar desafíos complejos exige un estilo directivo que no monopolice la acción sino que la distribuya. La dirección no renunció a su rol: lo reconfiguró. Pasó de gestionar a construir un ecosistema en el que el profesorado pudo asumir iniciativas desde su propia experiencia y conocimiento. La dirección, así entendida, ejerce su influencia no solo a través de lo que hace directamente, sino también de las condiciones que genera y las capacidades que habilita en el equipo.

El liderazgo directivo, por sí solo, no es suficiente para afrontar la complejidad de los desafíos educativos actuales, y el liderazgo docente, sin respaldo institucional ni cohesión en torno a un proyecto común, puede resultar frustrante tanto para el profesorado como para el centro. Ambos son necesarios, y su articulación deliberada es la que permite una mejora sostenida.

Para directivos y docentes interesados en la mejora escolar, la invitación que se desprende de este caso es concreta: identificar

las fortalezas del equipo, crear condiciones para el trabajo colaborativo y diseñar mecanismos que conviertan la experiencia individual en capital colectivo alineado con el proyecto educativo institucional. Los grupos de expertas no son una fórmula universal, pero sí un ejemplo práctico y replicable de cómo el liderazgo integrado —directivo y docente, complementarios y coherentes— puede transformar un centro desde dentro.

Las lecciones que aprendemos de la práctica

Los investigadores del grupo ISTL subrayan el valor de una ciencia educativa que nace de la práctica y vuelve a ella. Cuando la investigación se aproxima a los centros, escucha a las personas involucradas y comprende las dinámicas que sostienen su día a día, genera un círculo virtuoso: la práctica inspira la investigación y la investigación retorna a la escuela para mejorarla. En el I Congreso Impuls Educativo, el experto internacional Andy Hargreaves reivindicó la importancia de comprender la práctica desde dentro. Este estudio adopta precisamente ese enfoque: hace visible un proceso de liderazgo que

ha tenido efectos concretos tanto en el desarrollo profesional del profesorado como en el aprendizaje del alumnado. El mensaje que se desprende es directo: si en un centro existen docentes con intereses y fortalezas sin explotar, el primer movimiento es escucharles. El siguiente, crear las condiciones para que ese potencial se convierta en práctica compartida. Lo que comenzó con pequeños equipos de docentes acabó transformando la cultura de un centro entero. Esto, precisamente, es lo que el liderazgo integrado puede hacer.

La dirección influye tanto por sus acciones directas como por las condiciones y capacidades que fomenta en su equipo



Actualidad

liderazgo educativo





ANNA JOLONCH

Las virtudes de un liderazgo que mejora el aprendizaje
p. 32

MARIA ROSA BUXARRAIS



Liderazgo educativo ético. Identidad, interioridad y ética
p. 36

HÉCTOR RUIZ MARTÍN

Qué aporta la ciencia a una educación de calidad
p. 42

OSCAR SECORÚN LUPÓN

Presente y futuro de la IA como herramienta para la
calidad educativa
p. 48



Anna Jolonch Directora de LID-BARCELONA – Centro de Liderazgo Educativo. Profesora asociada en la UCL Centre for Educational Leadership del Instituto de Educación de Londres. Su trabajo se centra en cómo los equipos directivos pueden transformar sus escuelas para mejorar los resultados académicos y el bienestar de toda la comunidad educativa. Su visión ofrece a los líderes una guía para ejercer un liderazgo pedagógico que impulse realmente el cambio y la mejora. Su trayectoria se ha orientado a construir puentes entre la teoría y la práctica educativa, y ha sido asesora en política educativa comparada para el gobierno catalán.

Las virtudes de un liderazgo que mejora el aprendizaje

Liderar es hacer crecer al otro

por Impuls Educació

PONENCIA DE ANNA JOLONCH

Solo la acción docente influye más en el aprendizaje del alumnado que el liderazgo educativo.

Anna Jolonch reformula desde ahí la pregunta de fondo: qué escuela queremos para qué mundo. En un mundo de guerras, desigualdad estructural y crisis democrática —con un tercio de jóvenes que ya no cree en el sistema—, la respuesta exige líderes virtuosos, no solo competentes, capaces de hacer crecer a los demás. Porque los buenos líderes cambian las organizaciones; los grandes líderes cambian a las personas.

Qué escuela para qué mundo

La reflexión sobre qué escuela queremos para qué mundo es la pregunta clave de cualquier proyecto educativo y de cualquier liderazgo pedagógico. Hace más de ochenta años, el acta constitutiva de las Naciones Unidas estableció que poner la educación y la cultura en el centro del interés común garantizaría el respeto a la dignidad humana. La realidad presente contradice abiertamente aquel principio. Vivimos un mundo de guerras —Ucrania, con miles de escuelas bombardeadas—,

violencia estructural, redes de explotación y una crisis democrática que hace que un tercio de los jóvenes ya no crea en el sistema. Toda esta complejidad entra cada mañana en las aulas. Convierte a la escuela en un espacio de resistencia que debe preservar valores y formas de convivencia. La educación es horizonte y futuro. Hay una enorme responsabilidad: proteger la dignidad de cada alumno y alumna, sabiendo que un solo gesto docente puede cambiar una vida. El objetivo es formar una ciudadanía crítica, capaz de leer el mundo y de liderar su propia vida con autonomía. Como recuerda el profesor Hargreaves, la escuela debe ser un espacio de pertenencia: en un mundo que levanta muros, la escuela debe crear comunidad, respetar la diversidad y descubrir el talento singular de cada niño y niña para que llegue a creer en sí mismo.

Los tres polos de la pedagogía: axiología, ciencia y praxis

El profesor Philippe Meirieu define la pedagogía a través de tres grandes polos: el axiológico (los valores y la ética, dimensión abordada por Maria

Rosa Buxarrais), el científico (las evidencias y el conocimiento, expuesto por John Hattie) y el praxiológico (las metodologías). Hoy, la pedagogía no puede beber solo de la ciencia.

Un solo gesto docente puede cambiar una vida. La escuela, espacio de resistencia y pertenencia

El enfoque basado en la evidencia no dicta la dirección del proyecto educativo: es el polo axiológico el que define hacia dónde se camina y para qué se educa.

La neurociencia y la psicología cognitiva explican cómo funciona el cerebro y cómo se aprende, pero nunca podrán decir qué se quiere que el alumnado aprenda ni qué lecturas debe hacer. La perspectiva de los valores aporta la visión y la dirección: cualquier liderazgo educativo debe tenerlas claras antes de cualquier decisión técnica. La profesión docente tiene, en este sentido, un propósito moral

fundamental: el deseo de influir positivamente en los demás. El líder educativo es quien crea las condiciones para que todos tengan oportunidades —y hace crecer a los demás generando, de paso, nuevos líderes. La complejidad y las desigualdades actuales, sin embargo, dificultan enormemente el ejercicio cotidiano de la docencia.

El segundo factor que más influye en el aprendizaje

La investigación educativa y los informes recientes de la UNESCO, presentados por expertas como Anna Cristina D'Addio, lo dejan claro: el liderazgo educativo es un factor decisivo. Invertir en formación, capacitación y recursos para los líderes es una de las políticas educativas más rentables que existen. Hay, además, un consenso global: se necesitan líderes bien preparados en todos los niveles del sistema —desde el aula hasta la inspección y la administración—, tal como recoge la traducción adaptada al contexto local elaborada por LID Barcelona.

La ciencia explica cómo aprende el cerebro, pero no dice qué debe aprender el alumnado

El liderazgo es, de hecho, el segundo factor escolar que más influye en el aprendizaje, solo por detrás de la acción docente. Para que ese liderazgo despliegue plenamente su influencia hacen falta condiciones adecuadas: autonomía para tomar decisiones, reconocimiento, mentorías, evaluación formativa y una reducción significativa de la carga administrativa que hoy aleja al líder educativo, precisamente, del liderazgo pedagógico que debería ejercer.

La carga administrativa aleja al líder educativo del liderazgo pedagógico que debería ejercer

Las virtudes del liderazgo: tres dimensiones del oficio

La profesora Vivian Robinson destaca la importancia del liderazgo virtuoso. Las virtudes no son aquí conceptos teóricos ni adornos retóricos: son prácticas diarias que definen el modo de trabajar de un líder. Se resumen en un principio sencillo y exigente: hacer el trabajo correcto del modo adecuado. Estas virtudes se ordenan en tres grandes dimensiones. Primero, las virtudes propiamente del liderazgo: propósito moral, compromiso incondicional con el aprendizaje del alumnado, lejos de cualquier búsqueda de poder o de estatus personal. Segundo, las virtudes para resolver problemas: capacidades estratégicas para priorizar, analíticas para comprender fenómenos como la resistencia docente, y creativas para reinventar centros en situación de vulnerabilidad —como muestran los proyectos Magnet a los que se refieren Jesús Moral y Núria Sabaté. Por último, las virtudes interpersonales: integridad moral, respeto, coraje, empatía y humildad para seguir aprendiendo.

Liderar el aprendizaje: indagación y comunidad profesional

El concepto de organizaciones que aprenden sitúa el aprendizaje en el corazón del centro: si los docentes y los líderes no aprenden, el alumnado tampoco lo hará. Esta visión exige el éxito de todo el alumnado, sin excepción. Según Vivian Robinson y John Hattie, la acción con mayor impacto de un líder educativo es promover

el desarrollo profesional de su equipo. Ese desarrollo no debe basarse en formaciones aisladas sin transferencia real al aula, sino en modelos que generen impacto auténtico, como establece la pirámide de Thomas R. Guskey citada por Ana Iturbe. Para hacerlo posible, la organización del centro debe adaptarse: la codocencia o la observación entre iguales tienen que poder hacerse con normalidad. Este proceso pide, además, una cultura de indagación docente.

Las virtudes no son retórica: son práctica diaria. Compromiso moral, capacidad estratégica y humildad

Antes de innovar hay que investigar y diagnosticar la realidad concreta del aula. Como señala la profesora Louise Stoll, el desarrollo profesional eficaz se construye poniendo en diálogo la experiencia del docente con los datos y la investigación académica. Eso exige espacios, tiempos y protocolos rigurosos para mantener conversaciones pedagógicas centradas en el aprendizaje, que generen conocimiento útil y contextualizado. Es imprescindible, además, fomentar comunidades profesionales de aprendizaje basadas en la confianza, donde la observación mutua tenga como objetivo la mejora —nunca el juicio. Esa colaboración debe extenderse, además, entre centros: sustituir la competitividad por la responsabilidad colectiva.

Bienestar docente: cuando cambiar la organización significa cambiar a las personas

El bienestar docente está intrínsecamente unido al desarrollo profesional.

La profesora Qing Gu señala que gran parte del malestar y de la frustración actuales del profesorado deriva de la incapacidad para alcanzar el propósito moral de la profesión. Más allá de las mejoras salariales o de la reducción de ratios, el sistema debe ofrecer oportunidades reales

La acción con mayor impacto de un líder es promover el desarrollo profesional de su equipo

para que el profesorado desarrolle su talento, tenga una carrera profesional con perspectiva y pueda ejercer roles de mentoría.

Los buenos líderes cambian las organizaciones; los grandes líderes cambian a las personas.

La escuela es, ante todo, una organización de personas: la clave de su éxito está en que todas dispongan de oportunidades genuinas para crecer profesionalmente.

En un mundo desorientado, la educación tiene la responsabilidad histórica de liderar la construcción de la sociedad que queremos — sentar las bases de un futuro mejor para toda la ciudadanía.

El sistema debe ofrecer oportunidades reales para que el profesorado desarrolle su talento, tenga una carrera profesional con perspectiva y pueda ejercer roles de mentoría



Liderazgo educativo ético. Identidad, interioridad y ética

El futuro de la escuela depende de la integridad y los valores de quien la lidera

por Impuls Educativo

PONENCIA DE MARIA ROSA BUXARRAIS

Pandemia, crisis climática, inteligencia artificial, polarización social: la incertidumbre del presente empuja a buscar soluciones técnicas, indicadores medibles y eficiencia gestora. Frente a ese impulso, Maria Rosa Buxarrais reivindica una vía menos transitada: la transformación profunda del propio liderazgo. Tres dimensiones —identidad, interioridad y ética— articulan una propuesta en la que el trabajo hacia afuera empieza por el trabajo hacia adentro. Liderar es, antes que nada, una forma de ser.

El presente reclama más que gestión técnica

Vivimos en un tiempo de profunda incertidumbre. La pandemia, las crisis climáticas, las tensiones geopolíticas, la desigualdad creciente y la revolución tecnológica impulsada por la inteligencia artificial

transforman el contexto en el que se ejerce el liderazgo educativo. Las escuelas afrontan retos inéditos: integrar la inteligencia artificial sin perder la esencia de la educación, acompañar a una generación inmersa en la sobreinformación, responder a una diversidad creciente y sostener comunidades en un clima de polarización social. En este escenario es tentador buscar solo respuestas técnicas: gestión eficiente, indicadores medibles, protocolos cerrados. Pero la transformación de las escuelas exige algo previo a cualquier protocolo: la transformación profunda de quien las lidera. Como señaló William Foster, cada decisión administrativa comporta una reestructuración de la vida humana. Por eso, la

administración escolar es, en su esencia más íntima, la resolución de dilemas morales. Cada decisión despliega consecuencias que trascienden la organización y afectan a estudiantes, familias y comunidades. Hace falta un liderazgo que no solo gestione con eficacia, sino que actúe con consciencia ética. Un liderazgo que entienda que su tarea principal es educar, acompañar e inspirar. Este liderazgo ético se estructura en tres dimensiones inseparables: identidad, interioridad y ética propiamente dicha.

La identidad: un proceso de devenir, no un don heroico

La investigación contemporánea muestra que la identidad no es algo fijo, sino un proceso de devenir, un

Cada decisión administrativa reestructura vidas. La gestión escolar es, en esencia, la resolución de dilemas morales



Maria Rosa Buxarrais Estrada Catedrática del Departamento de Teoría i Historia de la Educación e investigadora principal del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la UB. Su trabajo se enfoca en cómo los líderes educativos pueden construir escuelas que no solo sean centros de excelencia académica, sino también comunidades que promuevan el desarrollo humano integral y la ciudadanía responsable. Su visión es fundamental para quien busca un liderazgo con propósito y valores sólidos. Su labor ha sido reconocida por la contribución al debate sobre la función de la educación en la sociedad y la importancia de los valores en la formación de las nuevas generaciones.

llegar a ser. Es una identidad fluida y múltiple, construida en la intersección de distintos discursos, contextos y experiencias. Tradicionalmente se ha conceptualizado desde perspectivas individualistas que privilegian la figura del líder heroico —una tendencia documentada por autores como Nietzsche y Heffernan. Esta visión es insuficiente y, sobre todo, perjudicial para los retos del siglo XXI: genera expectativas irrealistas, aísla a quien lidera e impide el desarrollo de un liderazgo distribuido y colaborativo. La identidad, lejos de descender de pedestales, se construye en la práctica cotidiana y en las relaciones sociales. Esta identidad presenta múltiples dimensiones interrelacionadas. La identidad personal —historia vital, valores fundamentales, experiencias formativas— hace más sensible a las dificultades del entorno, una cualidad imprescindible para mantener la consciencia de la realidad. La identidad profesional —cómo se concibe la propia tarea educadora y qué principios la guían— no se adquiere solo con titulaciones: se reconstruye a lo largo de la carrera mediante las experiencias acumuladas y la resolución de conflictos de valor. La identidad relacional recuerda que liderar es una práctica relacional: como ya enseñaba Martin Buber, el liderazgo ético exige construir relaciones genuinas "yo-tú", basadas en el reconocimiento del otro, evitando la relación "yo-ello" en la que el otro queda reducido a instrumento. Por último, la identidad contextual e interseccional señala que el contexto es constitutivo, no accesorio. Investigadoras como Blackmore y Horsford subrayan cómo estas identidades se construyen en las intersecciones de género, clase social y origen étnico: las mujeres

líderes, por ejemplo, navegan entre discursos contradictorios sobre feminidad y autoridad, mientras que las personas líderes pertenecientes a minorías afrontan retos derivados de estereotipos estructurales. Construir una identidad ética sólida exige cuatro elementos fundamentales: el autoconocimiento, según la máxima de Sócrates, como puerta para identificar valores y sesgos propios; la reflexividad crítica, con la humildad necesaria para cuestionar las propias asunciones; la coherencia entre el pensar, el ser y el actuar, reduciendo la distancia entre la narrativa personal y la práctica real; y la sensibilidad hacia la diversidad, expresada en una identidad genuinamente intercultural. Como apunta Kappers, el liderazgo por la equidad exige una transformación personal profunda.

La interioridad: un acto de resiliencia contracultural

El concepto de interioridad puede sonar inusual en un contexto educativo dominado por la eficiencia y los resultados medibles. En un mundo obsesionado por las métricas, hablar de interioridad es un acto de resiliencia contracultural —y, sin embargo, fundamental para sostener un liderazgo auténtico y sostenible en el tiempo. La interioridad alude a la vida interior: los valores profundos, las motivaciones, los propósitos y la capacidad de reflexión que permite desarrollar la sabiduría práctica —lo que Aristóteles llamaba frónesis. En una época que empuja constantemente hacia el exterior y la hiperconexión, cultivar la interioridad es un acto de libertad que prepara para activar la consciencia y la profundidad de pensamiento. Grandes referentes educativos como Maria Montessori, Paulo Freire o Nel Noddings trabajaron a fondo

esta dimensión. Se lidera desde lo más profundo del propio ser: si el mundo interior está fragmentado o saturado de ansiedad no resuelta, esas carencias se proyectarán sobre las decisiones y las relaciones profesionales. Foucault, con su concepto de las tecnologías del yo, mostró cómo es posible trabajar conscientemente la propia formación subjetiva. Cultivar esta interioridad pasa por varias prácticas concretas. Primero, la autorreflexión mediante herramientas como el diario reflexivo, dedicando tiempo a analizar las experiencias y decisiones de cada jornada. Segundo, la atención a las emociones: investigadores como Shapiro y Stefkovich y neurocientíficos como Antonio Damasio han demostrado que las decisiones racionales incorporan dimensiones emocionales esenciales —algo que supera la dicotomía clásica de Kohlberg. Tercero, el autocuidado: en profesiones de cuidado como la educación, establecer límites saludables y mantener el equilibrio personal no es un capricho privado: es una responsabilidad ética para evitar el agotamiento profesional. Esta interioridad capacita para una relación más auténtica con los demás. Se traduce en una presencia de calidad, en una escucha profunda orientada a comprender genuinamente al interlocutor y en una respuesta desde el ser, que evita los automatismos que tantas veces se activan ante el conflicto. Autoras como Deborah Netolicky han documentado cómo este ejercicio transforma el modo de relacionarse. Implica, además, reconocer la propia vulnerabilidad y abandonar el modelo del líder invulnerable para devenir una figura más humana, accesible y, por eso mismo, más creíble.

Cuatro paradigmas para una ética del liderazgo

La ética del liderazgo educativo se aborda desde cuatro paradigmas

El líder heroico es del siglo XX. La identidad ética se construye en lo cotidiano



Sin vida interior cultivada no hay sabiduría práctica ni liderazgo sostenible en el tiempo

fundamentales que conviene reconocer y combinar. El primero es la ética de la justicia, arraigada en el pensamiento liberal democrático de autores como Kant, Rawls o Kohlberg. Se centra en los derechos, las leyes y los principios de equidad: pregunta si las normas se aplican de manera justa y proporcional para todos. El segundo es la ética de la crítica, fundamentada en autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple. Este paradigma invita a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sistémicas. Obliga a preguntarse quién se beneficia de una determinada política, qué voces son silenciadas y de qué modo las prácticas escolares pueden estar reproduciendo el clasismo o el racismo. Recuerda que la educación no es neutra y que liderar es transformar las dinámicas que perpetúan la desigualdad. El tercero es la ética del cuidado, impulsada por autoras como Carol Gilligan, Nel Noddings o Virginia Held. Pone el foco en la responsabilidad hacia los demás, en la empatía y en las consecuencias concretas de las decisiones sobre las personas implicadas. Ante un conflicto, prioriza comprender las necesidades del estudiante y buscar opciones restaurativas que promuevan su crecimiento. El cuarto es la ética de la profesión: integra los códigos profesionales formales

El verdadero liderazgo ético consiste en integrar los cuatro paradigmas—justicia, crítica, cuidado y profesión

con los valores personales. Exige priorizar siempre el bienestar y el mejor interés del estudiante, incluso cuando eso pueda entrar en conflicto con creencias personales arraigadas. El verdadero liderazgo ético no consiste en adoptar uno u otro paradigma de forma excluyente: consiste en integrar los cuatro, reconocer las tensiones entre ellos y aplicar la frónesis aristotélica para tomar decisiones equilibradas en cada situación concreta.

Dilemas cotidianos y deliberación colectiva

En la práctica diaria emergen numerosos dilemas éticos. Entre los más habituales: la tensión entre los derechos individuales y los estándares comunitarios —los límites a la libertad de expresión o de vestimenta, por ejemplo—; la disonancia entre el currículum formal y el currículum oculto, es decir, entre lo que se proclama y los mensajes implícitos en la organización del espacio o en la gestión de los conflictos; el conflicto entre códigos personales y profesionales; y el equilibrio entre privacidad y seguridad —una cuestión especialmente delicada hoy, con la presencia masiva de redes sociales e inteligencia artificial en la vida escolar. Para abordar estos dilemas con rigor, se propone un proceso sistemático: identificar con claridad el dilema subyacente, reunir información y fundamentación teórica sólida, analizar la situación desde los cuatro paradigmas, evaluar las opciones disponibles y sus consecuencias y, finalmente, tomar y revisar la decisión. Este proceso no debería ser nunca un ejercicio solitario: pide espacios de deliberación democrática con el equipo directivo, el claustro y la comunidad. La discusión constante de dilemas es, de hecho, un motor

poderoso para elevar la capacidad de razonamiento moral de toda la institución.

Liderar desde lo que se es

Identidad, interioridad y ética conforman una unidad inseparable. El liderazgo ético no se ejerce desde un cargo: se ejerce desde una persona íntegra que mantiene la coherencia entre el ser, el pensar y el actuar. Cultiva su mundo interior como fuente de sabiduría, decide considerando múltiples perspectivas éticas, reconoce su propia vulnerabilidad y construye comunidades basadas en el cuidado, la justicia y la equidad —siempre con el estudiante en el centro.

La discusión constante de dilemas éticos eleva el razonamiento moral. Decidir bien es práctica democrática

Como orientaciones prácticas, conviene desarrollar un código ético personal y profesional que sirva de brújula en los momentos de incertidumbre, y establecer rutinas estables de reflexión: el diario personal, la mentoría o la atención plena son herramientas accesibles y demostradamente eficaces. Las nuevas generaciones necesitan modelos de integridad, espacios de cuidado genuino y oportunidades reales para desarrollar el pensamiento crítico. Solo se les podrá ofrecer aquello que, de algún modo, ya se encarna. Se lidera desde lo que se es: por eso, el trabajo más importante de todos es el trabajo hacia adentro —la propia formación como persona ética e íntegra. una figura más humana, accesible y, por eso mismo, más creíble.



Qué aporta la ciencia a una educación de calidad

Educar con evidencia: la ciencia como aliada del liderazgo escolar

por Impuls Educativo

PONENCIA DE HÉCTOR RUIZ MARTÍN

Reducir el fracaso lector del 30 % al 5 %, o elevar la competencia lectora del 47 % al 84 % en tres años en distritos socioeconómicamente vulnerables: estos son algunos de los resultados que aporta la ciencia a la educación cuando se aplica con rigor. Héctor Ruiz Martín plantea un cambio de paradigma: superar las decisiones basadas solo en la tradición o la intuición, identificar los sesgos cognitivos que condicionan la experiencia profesional, y construir una innovación que nazca del problema —no del entusiasmo— y se evalúe con criterios científicos.

La medicina como espejo: del dogma a la investigación

Hoy asumimos sin reservas que la medicina es una disciplina fundamentada en la investigación científica. De lo contrario, dudaríamos antes de poner nuestra salud en manos de un profesional. Esa fundamentación empírica es, sin embargo, sorprendentemente

reciente: durante milenios, la práctica médica se apoyó casi solo en la tradición, la autoridad académica y la experiencia personal. La misma transición —del dogma a la evidencia— es el reto que la educación tiene hoy planteado. La pregunta central, desde el liderazgo educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, es esta: qué puede aportar la ciencia a una educación de calidad.

De Babilonia a Luis XIV: la lección de la flebotomía

Un ejemplo paradigmático del peso de la tradición sobre la evidencia es la flebotomía, o sangría, una técnica empleada desde la antigua Babilonia para tratar prácticamente cualquier dolencia. Los médicos de cada época estaban convencidos de su eficacia. En el siglo XVII, Luis XIV recibía sangrías de manera preventiva, tanto que Molière compuso *El enfermo imaginario* para ironizar sobre el uso indiscriminado del mismo remedio para enfermedades opuestas. Textos de la época, como los firmados por el profesor Guy Patin,



Héctor Ruiz Martín Investigador y divulgador, su trabajo consiste en promover una educación informada por la evidencia, transfiriendo a la comunidad educativa los conocimientos científicos sobre cómo aprenden las personas. Su visión ofrece a los líderes educativos una base científica para tomar decisiones que maximicen el potencial de aprendizaje de cada alumno. Sus aportaciones han sido reconocidas en foros internacionales por su capacidad de simplificar conceptos complejos y hacerlos accesibles para la práctica educativa.

La medicina pasó del dogma a la evidencia, la educación afronta hoy la misma transición

decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de París, llegaron a describirlas como milagrosas.

A mediados del siglo XIX, el médico Pierre Charles Alexandre Louis propuso una idea revolucionaria por su sencillez: comprobar empíricamente la eficacia del tratamiento mediante la recopilación sistemática de datos. Comparó la tasa de supervivencia de los pacientes que recibían sangrías con la de aquellos que no las recibían. Los resultados fueron concluyentes: sobrevivían más pacientes sin el tratamiento. Aun así, pese a que un solo estudio aportó más luz que milenios de práctica basada en la autoridad, la resistencia al cambio fue notable: las sangrías continuaron aplicándose incluso durante la Segunda Guerra Mundial. El recorrido ilustra cómo una disciplina con un fuerte componente de arte y técnica puede servirse de la ciencia para identificar las prácticas más adecuadas, sin renunciar a su dimensión profesional.

Las sangrías se aplicaron hasta la Segunda Guerra Mundial. La resistencia convive con la evidencia

Probabilidad frente a determinismo: la ciencia en sistemas complejos

En el ámbito educativo es habitual

escuchar dudas razonables sobre la viabilidad de aplicar el método científico, por la enorme multiplicidad de variables que concurren en un aula. Pero la ciencia lleva décadas trabajando con sistemas multivariados. Su función es, precisamente, identificar cuáles son las variables verdaderamente determinantes —y eso supera, con creces, la capacidad analítica de la sola experiencia humana. Es crucial entender que la ciencia real no da respuestas deterministas, sino probabilísticas, como en la meteorología. La ciencia reduce la incertidumbre, pero no garantiza certezas absolutas. En educación, cuando un estudio compara dos métodos de enseñanza, la investigación indica cuál tiene una mayor probabilidad de éxito. Como el aprendizaje depende de múltiples factores interconectados, el éxito o el fracaso de un estudiante con un método específico no invalida la evidencia general; lo decisivo, en cada caso, es discernir si un alumno aprende gracias al método aplicado o, más bien, a pesar de él.

Lo decisivo: si el alumno aprende gracias al método o a pesar de él

Los límites de la ciencia y los límites de la experiencia

La ciencia, como toda forma de conocimiento, tiene limitaciones inherentes: no puede responder a todas las preguntas que la educación plantea. Preguntas como qué objetivos debe tener el sistema educativo o qué contenidos enseñar pertenecen al ámbito de la política, la ideología y la ética, no al de la investigación empírica. Pero, una vez establecido

democráticamente un objetivo —por ejemplo, que todo el alumnado adquiera una óptima competencia lectora—, la ciencia sí puede orientar con rigor sobre cómo alcanzarlo.

Frente a esas limitaciones, la alternativa —basar las decisiones educativas solo en la experiencia personal, la tradición o la intuición— presenta deficiencias mucho mayores. La experiencia profesional tiene un valor innegable, pero está sujeta a sesgos cognitivos. Esos sesgos son mecanismos naturales del procesamiento cerebral: alteran, de manera sistemática, la percepción, el recuerdo y la interpretación de la realidad.

La ciencia no responde a todo, pero la tradición y la intuición tienen deficiencias mucho mayores

Sesgo de confirmación y disonancia cognitiva

El cerebro humano no registra la información sensorial de manera neutra: la reconstruye. Esto explica los sesgos de percepción, en los que la realidad física difiere de la experiencia visual. Más allá de lo perceptivo, el sesgo de confirmación es especialmente relevante en contextos profesionales. Es la tendencia a percibir, interpretar y recordar las experiencias de manera que encajen con nuestras creencias y expectativas previas. Condiciona la atención que prestamos a los hechos, la interpretación que hacemos de ellos y los recuerdos que conservamos. En la práctica, lleva al docente o a quien dirige un centro a recordar con más frecuencia las situaciones

que validan sus decisiones —la implementación de una innovación, por ejemplo— y a olvidar las que las contradicen. Al final, el sesgo de confirmación lleva, inexorablemente, a las conclusiones a las que ya se quería llegar. El método científico aspira, precisamente, a liberarnos en parte de estos sesgos. Al hacerlo, la ciencia genera con frecuencia disonancia cognitiva: una incomodidad mental que aparece cuando la evidencia contradice creencias arraigadas. La ciencia moderna nació, históricamente, provocando una disonancia masiva al demostrar el heliocentrismo frente a la experiencia intuitiva del geocentrismo. En educación ocurre lo mismo: muchas ideas populares, aparentemente lógicas, no tienen respaldo empírico. Adoptar una educación informada

La experiencia, sin método, conduce a las conclusiones a las que ya queríamos llegar

por la evidencia exige, por tanto, honestidad intelectual y disposición para cambiar convicciones previas.

El impacto medible de la educación basada en la evidencia

La aplicación rigurosa de la evidencia científica tiene un impacto demostrable en los resultados educativos. Un ejemplo paradigmático es la enseñanza de la lectura. La implementación de métodos basados en la llamada ciencia de la lectura ha reducido drásticamente el porcentaje de alumnado que no alcanza la competencia lectora esperada: del 30 % a cifras entre el 5 % y el 8 %. Hay casos a gran escala, como

el de varios distritos escolares de Pensilvania con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, donde la formación específica del profesorado en estas metodologías elevó el porcentaje de estudiantes competentes del 47 % al 84 % en tres años. Las investigaciones del propio Ruiz Martín sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje —en línea con lo expuesto por John Hattie— demuestran que enseñar al alumnado de secundaria técnicas para aprender a aprender no solo mejora el rendimiento académico a corto plazo: aumenta, de manera significativa, la durabilidad del aprendizaje en el tiempo.



La ciencia de la lectura elevó el alumnado competente del 47 al 84 % en Pensilvania

Redefinir la innovación: del entusiasmo al problema

Paradójicamente, la investigación científica no siempre llega a los profesionales de la educación. Y eso repercute, directamente, en los procesos de innovación. En el ámbito educativo, la innovación tiende a asociarse con creatividad, inspiración o desarrollo, omitiendo el término que debería ser fundamental: el problema. La innovación no debería ser un fin en sí misma, ni nacer de simples ocurrencias —por bien intencionadas que sean—: debería surgir, de manera disciplinada, de la necesidad de resolver un problema concreto.

Al diseñar un proyecto de innovación, es imperativo plantearse tres preguntas fundamentales: cuál es el problema que se desea resolver, cómo se planificará la evaluación de los resultados y en qué evidencia se sustenta la elección de la medida concreta. El ciclo de innovación debe seguir, por tanto, una actitud genuinamente científica: establecer un objetivo claro, realizar una evaluación diagnóstica inicial, implementar la intervención basada en la investigación y evaluar los resultados con rigor metodológico. Si los resultados no son los esperados, hay que evitar a toda costa el sesgo de confirmación —por ejemplo, alterando los objetivos a posteriori para justificar la inversión— y usar los datos obtenidos para ajustar la intervención.

Pseudociencias y neuromitos: el coste de no saber distinguir

Finalmente, la ciencia proporciona un marco crítico imprescindible para discernir la validez de las múltiples propuestas innovadoras que llegan a los centros educativos. Muchas de estas iniciativas carecen de fundamentación rigurosa y se apoyan en pseudociencias. Ejemplos elocuentes: el Brain Gym, el uso de gafas de colores para tratar la dislexia —un trastorno cuyo origen no es visual— o el método Doman.

La popularidad de los neuromitos en la profesión es alarmante. Estudios recientes indican que más del 90 % de la comunidad educativa cree en la teoría de los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, cinestésico), aunque la evidencia científica la ha refutado de manera reiterada. Más del 40 %, además, da credibilidad al falso mito de que solo utilizamos el 10 % del cerebro. El uso superficial de la neurociencia para legitimar prácticas sin rigor empírico es un riesgo constante. Avanzar hacia una educación informada por la evidencia exige, por todo ello, dotar a los líderes educativos de referencias sólidas y de criterios científicos para que puedan tomar las mejores decisiones para su comunidad escolar.

Liderar exige distinguir la evidencia del neuromito. Más del 90 % cree en mitos refutados



Presente y futuro de la IA como herramienta para la calidad educativa

Aprender no es generar: la IA como reto pedagógico, no tecnológico

por Impuls Educatió

PONENCIA DE OSCAR SECORÚN LUPÓN

Oscar Secorún Lupón Lidera la implementación de herramientas innovadoras como Gemini y NotebookLM, ayudando a las instituciones a utilizarlas como palancas de calidad y eficiencia. Actualmente, es el Education Lead de Google for Education para Cataluña, Andorra, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana.

El uso de la inteligencia artificial generativa en el aula no es un reto tecnológico, sino fundamentalmente pedagógico. Esa es la tesis que Oscar Secorún Lupón despliega a partir de su trayectoria en Google, su pasado como profesor de matemáticas e ingeniero industrial y los datos más recientes del informe Digital Education Outlook de la OCDE. Frente a la tentación de medir el aprendizaje por el producto generado, reivindica el proceso: una infografía o un texto generados con IA son prácticamente instantáneos, pero la comprensión real solo aparece cuando el estudiante es capaz

de explicar lo que ha aprendido. Pensamiento crítico, privacidad institucional y un nuevo modelo de evaluación articulan su propuesta.

Una misión que se reformula con la IA

Esta intervención se propone analizar la evolución de Google, la dirección hacia la que avanza la integración de la inteligencia artificial y las necesidades actuales del entramado educativo —desde las escuelas hasta los ministerios de educación y las universidades. La misión de Google, desde sus inicios, ha sido organizar la información del mundo y hacerla universalmente accesible y útil. Ese propósito cobra

una relevancia singular hoy, cuando el aprendizaje universal y la atención personalizada de cada estudiante piden soluciones afinadas que la inteligencia artificial puede aportar. Conviene recordar que Google tiene una larga trayectoria en la integración de la inteligencia artificial. Aunque el concepto se ha popularizado en los medios solo en los últimos años, la compañía aplica procesos de IA en productos de uso cotidiano desde hace tiempo: la predicción de texto en el correo electrónico, los diccionarios de los dispositivos móviles o las recomendaciones del buscador y de YouTube son algunos ejemplos. Más de 2.000 millones de personas utilizan, hoy, herramientas que



llevan integrada esta tecnología sin que despierte ya ningún sobresalto.

No es si la IA llegará al aula: es con qué criterio pedagógico la integraremos

Una empresa científica: DeepMind y los Premios Nobel

Más allá del buscador y de las herramientas educativas que la han hecho universalmente conocida, Google es —argumenta el ponente— una empresa fundamentalmente científica. Como prueba, la presencia de tres

Premios Nobel en su equipo. Dos de ellos, Demis Hassabis y John Jumper, premiados con el Nobel de Química en 2024, forman parte del equipo de Google DeepMind. En él destaca también el vicepresidente Oriol Vinyals. DeepMind ha desarrollado proyectos de gran impacto científico, como AlphaFold, centrado en el plegamiento de proteínas para acelerar los avances en biología y medicina. Hay que mencionar también a Michel Devoret, reconocido en el ámbito de la física por su trabajo en Google Quantum AI, donde se combina la computación cuántica con la inteligencia artificial. Junto a la biología, DeepMind trabaja en proyectos como AlphaGenome,

en robótica avanzada y en predicciones meteorológicas de alta precisión orientadas a anticipar desastres naturales. El objetivo declarado es que la inteligencia artificial sea útil al conjunto de la humanidad, manteniendo siempre la ciencia y el aprendizaje en un lugar prioritario.

LearnLM y NotebookLM: una IA pensada para el aula

La inteligencia artificial está transformando el modo de resolver problemas y reduciendo drásticamente el tiempo necesario para crear contenidos. En el ámbito educativo, esa transformación impacta directamente sobre cómo se aprende, se estudia y se

enseña. En este contexto, Google ha desarrollado productos como Gemini for Education y NotebookLM, ambos basados en un motor interno propio llamado LearnLM.

LearnLM, según expone Secorún, no es un producto comercial adaptado después a las aulas: es un modelo diseñado y afinado específicamente para la educación a partir de la ciencia del aprendizaje. El motor se integra en herramientas propias —Google Classroom, Gemini, YouTube— y también en plataformas de terceros como Khan Academy. En Gemini, por ejemplo, la función de aprendizaje guiado no da respuestas directas: usa preguntas socráticas para acompañar al estudiante en su propio proceso de descubrimiento.

Uno de los productos más destacados hoy, prosigue el ponente, es NotebookLM. Es una inteligencia artificial que, en sus palabras, no padece alucinaciones: solo genera respuestas a partir de los documentos —archivos PDF, presentaciones, páginas web— que el usuario ha subido y validado previamente. Funciona, por tanto, como un cuaderno inteligente que resuelve dudas y genera contenido de estudio —infografías, mapas mentales— a partir, solo, de las fuentes proporcionadas.

LearnLM es un modelo diseñado para la educación. En Gemini, las preguntas socráticas sustituyen las respuestas

Antes de la herramienta, el pensamiento crítico

Desde una perspectiva personal —como padre y como antiguo profesor de matemáticas e ingeniero industrial—, la principal

La gobernanza del dato no es opcional. Los datos del alumnado pueden acabar entrenando modelos comerciales

preocupación de Secorún no está en cómo los niños y niñas utilizan la tecnología, sino en cómo aprenden y qué capacidades desarrollan al hacerlo. La competencia más crítica que deben adquirir es el pensamiento crítico y la comprensión profunda de aquello que estudian. Esto exige un cambio real de paradigma educativo. Conviene superar de una vez la época en que el aprendizaje se medía solo con exámenes memorísticos —los que dejaban al alumno vacío en cuanto terminaba la prueba.

El aprendizaje real se demuestra cuando el estudiante es capaz de explicar aquello que ha aprendido. Por eso es fundamental combinar el soporte tecnológico con métodos analógicos y cultivar deliberadamente la expresión oral y la comprensión lectora.

El aprendizaje real se demuestra cuando el estudiante es capaz de explicar lo aprendido

Privacidad y seguridad: la diferencia institucional

El uso de herramientas educativas con inteligencia artificial exige garantizar con rigor la privacidad y la seguridad de los datos del alumnado. En este punto es fundamental distinguir entre las cuentas comerciales —en las que los datos se utilizan habitualmente para el modelo de negocio de la empresa propietaria— y las cuentas educativas institucionales. Cuando se trabaja con un dominio educativo validado, según

afirma el ponente, la privacidad y la seguridad son de nivel organizacional: Google no entrena ningún modelo de inteligencia artificial con los datos de las personas usuarias educativas, no los comparte con terceros y ofrece a las instituciones gobernanza completa sobre su información. Esos entornos cumplen, además, normativas exigentes como el Esquema Nacional de Seguridad de categoría alta y el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Es un error grave, advierte Secorún, utilizar cuentas institucionales en productos de terceros que no reconocen la naturaleza educativa del dominio: en esos casos, la información del alumnado podría acabar usándose, sin saberlo el centro, para entrenar modelos comerciales ajenos al ámbito escolar.

El informe de la OCDE: cuatro claves para integrar la IA generativa

La integración de la inteligencia artificial en la educación no es —insiste Secorún— un reto tecnológico, sino pedagógico. El informe Digital Education Outlook de la OCDE sobre el uso efectivo de la IA generativa en educación aporta datos reveladores. Según el estudio, las tareas que más estrés generan al profesorado son, paradójicamente, las administrativas y las de evaluación. La inteligencia artificial puede aliviar esa carga administrativa con eficacia: actúa como un microasistente que aumenta la productividad y permite al profesorado concentrarse en la pedagogía propiamente dicha. El informe extrae cuatro conclusiones clave. Primera: hay que enseñar al alumnado a pensar

antes de escribir las instrucciones —el llamado prompt—. Antes de interactuar con la herramienta, debe estructurar su pensamiento y definir con claridad el propósito de la consulta. Segunda: los algoritmos sugieren, pero el docente decide y valida el proceso; en ningún caso ha de aceptarse a ciegas la respuesta que la IA devuelve. Tercera: los productos han de estar diseñados por equipos educativos y con finalidades educativas, no ser meras adaptaciones tardías de productos

La tecnología debe empoderar, no vigilar. La solución no es prohibir: es transformar la evaluación

de consumo masivo. Cuarta: la tecnología debe empoderar, no vigilar. No se trata de fiscalizar si el alumnado utiliza inteligencia artificial: es inevitable que la utilice. Y la solución no pasa por la prohibición ni por el control: pasa por la transformación profunda de los métodos de evaluación.

El proceso por encima del resultado

La reflexión final —y, en palabras del ponente, la más importante— es que el resultado generado, el output, no equivale al aprendizaje. Producir una infografía o un texto con inteligencia artificial es un proceso prácticamente instantáneo, pero no implica comprensión. El aprendizaje auténtico está en el camino: en el recorrido que se hace para entender un concepto y, sobre todo, en la capacidad de explicarlo a

El output no es aprendizaje: generar es instantáneo, comprender no. Evaluar el proceso, no el producto

alguien. Ahí está, sostiene Secorún, el círculo virtuoso de la educación. La consecuencia es directa y pide aplicación práctica: la evaluación no debería centrarse en el producto final, sino en el acompañamiento y la valoración del proceso completo de aprendizaje. Quien lidera un proyecto educativo y diseña sus políticas internas de integración tecnológica está hoy llamado a tomar esa distinción como punto de partida —no como añadido reflexivo.





The background is a stylized landscape composed of various geometric shapes. The top half features a blue sky with a large white sun or moon in the upper right corner. Below the sky, there are yellow and orange geometric shapes representing hills or mountains. The bottom half of the image is dominated by a series of parallel lines in shades of yellow, orange, and red, creating a sense of perspective and depth.

Debate

internacional

RETOS DE UN LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

John Hattie, Carles Monereo, Anna Forés y Pepe Menéndez

p. 54

RETOS DE UN LIDERAZGO SOSTENIBLE

Andy Hargreaves, Maria Rosa Buxarraís, Anna Cristina d'Addio y Gloria Gratacós

p. 60



John Hattie es PhD e investigador educativo con casi treinta años de experiencia analizando el rendimiento académico. Es el autor de *Aprendizaje Visible*, la mayor síntesis de metaanálisis sobre educación a nivel mundial, realizada desde la Universidad de Melbourne. Ha recibido numerosos reconocimientos internacionales por sus contribuciones científicas al impacto del aprendizaje real.

Anna Forés es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y directora de la cátedra de neuroeducación de la Universidad de Barcelona (UB). Académica de número de la Academia Hispanoamericana de Doctores y experta reconocida en resiliencia y didáctica. Investiga la dimensión relacional del liderazgo, subrayando la importancia de la red afectiva y la apertura al cambio.

Pepe Menéndez es referente del liderazgo educativo en proyectos de transformación escolar y asesor internacional. Impulsor del proyecto *Horitzó 2020* en la red de Jesuïtes Educació y autor de la obra *Educar para la vida*. Defiende una escuela basada en el consentimiento del aprendizaje y en la creación de entornos de seguridad emocional.

Carles Monereo es doctor en Psicología y Catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Es un referente en psicología de la instrucción, coordina el grupo de investigación SINTE y es experto en el análisis de incidentes críticos. Su enfoque destaca la importancia del liderazgo auténtico y la capacidad de reflexión dialógica en el docente.

Cómo liderar el progreso real por encima del logro académico

54

55

diàlegs

DEBATE

modera Enric Vidal

RETOS DE UN LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

Cuatro voces de referencia debatieron en el I Congreso Impuls Educació, bajo la moderación de Enric Vidal, los retos de un liderazgo orientado al aprendizaje. John Hattie, autor del Aprendizaje Visible; Carles Monereo, catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona; Anna Forés, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y directora de la cátedra de neuroeducación de la Universidad de Barcelona; y Pepe Menéndez, referente del liderazgo educativo en proyectos de transformación escolar. Del consentimiento del aprendizaje a la red afectiva, del coraje de las preguntas difíciles al

progreso por encima del logro: las cuestiones formuladas trazaron la panorámica de las condiciones que un liderazgo educativo necesita para impactar en el aprendizaje real del alumnado.

El líder auténtico: vulnerabilidad, reflexión y compromiso

Carles Monereo abrió la conversación remitiendo a la literatura científica sobre el liderazgo auténtico: el que ejerce una persona próxima, no defensiva, capaz de mostrar sus vulnerabilidades y de aceptar la crítica. Sobre esa base, dos condiciones le parecen fundamentales: la capacidad de reflexión y la capacidad de comprometer al equipo en un objetivo común.

La reflexión, desde una perspectiva dialógica, consiste en autodiálogo con uno mismo y con las propias posiciones. En el profesorado coexisten múltiples roles — evaluador, comunicador, gestor de normas, tutor, investigador— que entran a menudo en conflicto interno. Según Hubert Hermans, la democracia interna del diálogo con uno mismo se proyecta en la democracia externa con los demás. El objetivo es, por tanto, un líder capaz de invocar diversas voces internas y de tomar, sobre esa base, decisiones genuinamente democráticas. Monereo aportó como evidencia empírica el caso de los mentores curriculares para la introducción de la LOMLOE en Catalunya: los más exitosos no buscaban consensos ficticios,

sino acuerdos reales —establecer límites, negociar, alcanzar una narrativa compartida. El compromiso implica considerar al otro de manera integral, convirtiéndolo en socio del proyecto. Eso exige comprender su trayectoria personal, darle agencia genuina y compartir representaciones ante los incidentes críticos.

El líder auténtico no es defensivo: muestra sus vulnerabilidades y acepta la crítica

Consentimiento del aprendizaje y autoridad moral

Pepe Menéndez introdujo en el debate un concepto de notable originalidad: el consentimiento

del aprendizaje. Como expresa Begonya Gasch, directora de la Fundació El Llindar, los jóvenes no se convierten en alumnos hasta que aceptan aprender. Una responsabilidad primordial del liderazgo educativo es, por eso, crear entornos de seguridad emocional, bienestar y sentimiento de pertenencia. Solo ese clima de confianza otorga la autoridad moral para iniciar, sin imposición, el proceso de crecimiento personal del alumnado.

La escuela, sostuvo Menéndez, no es un espacio para fabricar personas a serie: es un espacio para pactar acuerdos mutuos en los que el estudiante adquiere autonomía progresiva —en la línea de la educación dialógica de Paulo Freire. Y este consentimiento no debería aplicarse solo al alumnado: el profesorado también debe sentir que forma parte de un proyecto colectivo en el que es visible e importante.

El joven no se convierte en alumno hasta que acepta aprender. La escuela no fabrica: pacta

Escucha, vínculo y exploración: la actitud del líder

Anna Forés matizó el retrato del liderazgo desde una perspectiva relacional. Tomando como referencia el libro *Alto y claro* de Nélida Zaitegi, subrayó que el líder debe mantener una actitud de apertura y escucha activa. En una sociedad en la que la escucha escasea, esa actitud se convierte en una forma genuina de acoger al otro. A ella se suma una segunda exigencia: revisar continuamente las propias certezas con humildad y atreverse a cambiar sin miedo. El contrario del miedo es la confianza —y la confianza, recordó



Forés, debe trabajarse con toda la comunidad educativa, no solo con el equipo más próximo.

Carles Monereo intervino para añadir una referencia complementaria: según Néstor Román, toda persona tiene tres necesidades básicas —sentirse querida, sentirse respetada y sentirse tenida en cuenta. El reto institucional es, precisamente, garantizar que cada miembro de la comunidad educativa se sienta valorado en esos tres aspectos a la vez.

Forés cerró el bloque con una observación sobre la dimensión exploradora del liderazgo. Como ha señalado Genís Roca, las novedades llegan siempre de la mano de los exploradores. Quien lidera un centro educativo debe ser, en esa medida, un explorador de oportunidades: alguien que descubre nuevas vías y las comunica con entusiasmo y pasión.

El contrario del miedo es la confianza. Un líder es un explorador que comunica con pasión

El coraje de las preguntas difíciles

John Hattie, al ser preguntado por las acciones de liderazgo que efectivamente promueven el aprendizaje, situó el foco en algo aparentemente sencillo pero exigente: el coraje de plantear las preguntas difíciles, de identificar los problemas correctos y de persistir en su resolución. El trabajo fundamental de quien lidera es el impacto sobre el alumnado. El objetivo —sostuvo— es que cada niña y cada niño quiera ser un aprendiz, y la función del liderazgo es darle permiso para ser curioso y hacer que el aprendizaje sea

Muchas escuelas están cerradas a aprender y solo abiertas a enseñar. ¿Qué están aprendiendo los estudiantes?

visible. Esto exige, antes que nada, mantenerse uno mismo abierto a aprender. Muchas escuelas están cerradas a aprender y solo abiertas a enseñar. El énfasis debería ponerse, por el contrario, en qué están aprendiendo los estudiantes y si eso marca una diferencia real. Para Hattie, el alumnado es, por naturaleza, un aprendiz extraordinario —como demuestra su interacción con los videojuegos o las redes sociales, espacios en los que encuentra interacción real y sensación de ser escuchado. La función de los equipos directivos es, por tanto, tener el coraje de escuchar las voces del aprendizaje.

Cómo se forman nuevos líderes: legado, red y mentoría

La pregunta del moderador sobre cómo se crean nuevos líderes en el entorno escolar suscitó tres respuestas complementarias. Para Carles Monereo, la mente funciona como un laboratorio social: ante un conflicto, un líder puede representarse mentalmente la situación para entender las razones del otro y construir acuerdos. En los procesos de transformación surgen siempre resistencias, porque el cambio tiene un coste emocional. A menudo, las metodologías validadas por la investigación no perduran porque no logran integrarse en la cultura del centro. El primer paso para formar a un líder, por tanto, es desarrollar su capacidad de negociar y de tratar al profesorado como socio —no como ejecutor— de cualquier proceso de innovación. Pepe Menéndez, desde su experiencia directiva, planteó una autoexigencia: garantizar la formación de los futuros equipos directivos antes de dejar el cargo.

Es la necesidad de dejar un legado basado en la ejemplaridad. El liderazgo educativo, para Menéndez, tiene mucho que ver con construir un proyecto vital basado en valores compartidos —algo que pide ilusión, sueños y asumir riesgos con consciencia. Anna Forés añadió un tercer pilar: constatar, antes que nada, que no se está solo. En los sistemas complejos, los componentes se comportan de forma no lineal. La base de un gran liderazgo es rodearse de personas potentes que ayuden a sostener el proyecto. Pensar que el líder está solo es una trampa: su fuerza está en la red afectiva y efectiva que lo acompaña.

Un líder debe rodearse de personas potentes. Su fuerza está en la red afectiva y efectiva

Resultados bajos: priorizar el progreso sobre el logro

Cuando el moderador planteó qué hacer en una escuela con resultados académicos bajos, John Hattie respondió con una distinción crucial: el primer error es obsesionarse con el logro absoluto en lugar de con el progreso. Hay que concentrarse en el progreso. Siempre existen pequeños grupos de profesorado que consiguen un buen progreso con su alumnado: la tarea del liderazgo es identificar esos focos de éxito y escalarlos, hacer que las expectativas de esos docentes se transmitan al conjunto de la escuela. Esto exige

El primer error: obsesionarse con el logro. Identificar focos de éxito y escalarlos

coraje para privilegiar el progreso por encima de la antigüedad. Hay que buscar logros a corto plazo: que el alumnado entienda qué significa ser un aprendiz y que los errores se diagnostiquen con precisión. La solución, insistió, no es cambiar el currículum, sino apoyar a los educadores que marcan la diferencia. Carles Monereo añadió una herramienta complementaria: trabajar con la zona de desarrollo del centro, partiendo de las buenas prácticas ya existentes. Es fundamental documentar todo lo que se hace con éxito para que perdure cuando llegue nuevo profesorado. Un proyecto de escuela se construye con pasos pequeños pero seguros. Pepe Menéndez introdujo una observación organizativa: el equipo directivo es responsable de cuáles son las conversaciones dominantes en la escuela. Si las reuniones profesionales se aprovechan para construir un relato basado en la expectativa de éxito del alumnado, se establece una narrativa positiva que va impregnando toda la institución. Nos formamos continuamente, recordó, a través de cómo se gestionan las reuniones. Anna Forés completó la respuesta con la dimensión simbólica: cuando una escuela tiene un proyecto sustentado en evidencia científica, debe explicarlo bien a toda la comunidad. Y la simbología tiene un papel crucial. Citó el caso de una escuela en la que ningún alumno terminaba la secundaria y que empezó a colocar una estrella con el nombre de cada alumno graduado. Esa simbología visual motivó al resto y demostró que el éxito era posible.

Familias y aprendizaje: cambiar las preguntas

Sobre la integración de las familias en los proyectos educativos, John

Hattie insistió en la necesidad de cambiar el tipo de preguntas que se formulan. Habría que preguntar al alumnado qué retorno —qué feedback— le ha dado hoy el profesorado y qué dificultad ha logrado superar. Como educadores, hay obligación de informar a las familias sobre el aprendizaje real que están viviendo sus hijos, y transmitir un mensaje positivo sobre las estrategias que se están utilizando. Pepe Menéndez completó la idea desde la organización: en las reuniones informativas con las familias se tiende a centrar el foco en cuestiones técnicas. Si se logra que la conversación central sea sobre el proceso de aprendizaje, se establece una alianza familia-escuela mucho más estrecha y productiva.

Cambiar las preguntas: de qué nota has sacado, a qué dificultad has superado

Tiempo, burocracia y resiliencia: sostener el oficio

A la pregunta de cómo un líder puede transformar la escuela en contextos de vulnerabilidad invirtiendo demasiado tiempo en gestión burocrática, Anna Forés respondió con una observación filosófica: el tiempo es relativo —es, sobre todo, una cuestión de prioridades. Si no se reserva tiempo para dialogar y compartir, no se puede aprender ni avanzar. Carles Monereo aportó una vía instrumental: disponer de datos sobre la trayectoria del alumnado permite personalizar la enseñanza y anticipar incidentes críticos —y reduce, así, la inmediatez reactiva

que tantas veces consume la jornada. John Hattie llevó la respuesta al terreno colectivo. El liderazgo, dijo, debe ser colectivo. Citando a Andy Hargreaves, recordó que Martin Luther King no tenía un plan estratégico: tenía un sueño. El profesorado necesita conocer el sueño de quien lo lidera. Si el objetivo de la dirección se reduce a la gestión burocrática, la escuela fracasa. Sobre el exceso de burocracia, Hattie reclamó analizar la evidencia: a menudo, el tiempo real dedicado al cumplimiento normativo es mínimo, y la burocracia funciona como una excusa generada por prácticas innecesarias que los propios centros perpetúan. La cuestión derivó hacia la resiliencia de la comunidad educativa. Pepe Menéndez fue tajante: la resiliencia está directamente conectada con el propósito. En los peores momentos, si existe un sueño y un proyecto compartido, la comunidad sale adelante. Las actitudes y el lenguaje no verbal del equipo directivo son, en este punto, fundamentales. Carles Monereo añadió una recomendación práctica: hay que proteger y reforzar al profesorado vocacional que asume las tareas más complejas. Ese reconocimiento puede traducirse en privilegios organizativos. Estos docentes son la primera línea —y es vital cuidarlos para evitar que se agoten. Anna Forés sintetizó el conjunto del debate: hay dos grandes elementos para fomentar la resiliencia educativa. El primero, el propósito o misión compartida. El segundo, la solidez de la red de apoyo comunitario.

El profesorado necesita conocer el sueño de quien lo lidera





Andy Hargreaves

Boston College



Maria Rosa Buxarrais

Universitat de
Barcelona



Anna Cristina d'Addio es doctora en Economía Cuantitativa y Pública, y economista senior de la UNESCO. Como figura clave del Informe GEM (Global Education Monitoring), ha liderado la investigación sobre liderazgo y educación a nivel mundial, aportando una visión que combina el rigor estadístico con el diseño de políticas para empoderar a directivos y docentes.

Maria Rosa Buxarrais es doctora y especialista en ética y liderazgo educativo de la Universidad de Barcelona (UB). Su investigación se centra en cómo los líderes pueden construir escuelas que, más allá de la excelencia académica, sean comunidades basadas en valores sólidos, el propósito, el desarrollo humano integral y la ciudadanía responsable.

Glòria Gratacós es doctora en Educación y profesora titular en la Universidad Villanueva (Madrid). Experta en gobierno de centros y directora del Máster en Dirección de Centros Educativos, su investigación se centra en el impacto que tiene el liderazgo directivo sobre el liderazgo docente, la calidad de la enseñanza y el clima escolar.

Andy Hargreaves es PhD y Profesor Investigador en el Boston College, es uno de los académicos con mayor impacto y citas en el debate educativo actual. Asesor de gobiernos y creador de conceptos clave como el capital profesional y el liderazgo sostenible, combina la investigación de vanguardia con un firme compromiso por la transformación humanística de las escuelas.

Una escuela con futuro y un proyecto que perdure

60

61

diàlegs

DEBATE

modera Enric Vidal

RETOS DE UN LIDERAZGO SOSTENIBLE

Cuatro voces de referencia debatieron en el segundo debate internacional del Congreso, bajo la moderación de Enric Vidal, los retos de un liderazgo educativo verdaderamente sostenible. Andy Hargreaves, autor junto a Michael Fullan del concepto de capital profesional; Maria Rosa Buxarrais, especialista en ética y liderazgo educativo de la Universidad de Barcelona; Anna Cristina d'Addio, figura clave del Informe GEM (Global Education Monitoring) de la UNESCO; y Gloria Gratacós, experta en liderazgo y desarrollo

docente. El diagnóstico de fondo fue compartido: liderar es, antes que nada, crear las condiciones para que el proyecto educativo perdure más allá del propio líder. Y para sostener esas condiciones hace falta capital profesional — humano, social y decisonal—, un contrato moral compartido y un genuino sentido de pertenencia para toda la comunidad.

¿Qué significa liderar personas en el centro educativo?

Maria Rosa Buxarrais abrió la conversación situando el liderazgo en el plano de la creación de

condiciones. Liderar personas es ofrecer oportunidades y crear las condiciones necesarias para que todos los miembros de la comunidad puedan compartir o construir juntos el proyecto educativo. Esa conducción hacia un objetivo común exige una base sólida de valores éticos — equidad, cuidado, compromiso. Una condición previa fundamental, subrayó, es la legitimidad moral: que todo el equipo conozca y comprenda los valores del líder, para evitar malentendidos y generar confianza. Gloria Gratacós completó la

idea desde una perspectiva más operativa. Liderar es, en primer lugar, creer en el potencial de las personas. En el ámbito del liderazgo docente —referido al profesorado sin cargos formales—, la confianza es un elemento clave. Las políticas educativas, hoy, suelen impulsar la participación del profesorado mediante una estrategia de arriba abajo; pero hay que transitar hacia una estrategia de creación de condiciones. Quien mejor conoce las necesidades reales del alumnado y de las familias es el propio profesorado. Gratacós añadió un matiz crucial sobre el compromiso vocacional: la investigación destaca la importancia del compromiso moral y vocacional, y muestra que los docentes con una alta motivación altruista —los

Liderar es crear condiciones para que todos compartan el proyecto. Sin legitimidad moral no hay confianza

que buscan contribuir a la mejora social y a la equidad— abandonan a menudo la profesión si no encuentran apoyo en la dirección y en la cultura escolar. Anna Cristina d'Addio formuló la cuestión en términos sistémicos. Liderar personas es, sobre todo, un proceso colectivo orientado a un objetivo común: mejorar la educación. Un liderazgo efectivo se sostiene, según el Informe GEM, sobre cuatro dimensiones cruciales: establecer expectativas claras y compartidas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración mediante un

liderazgo distribuido y desarrollar profesionalmente a las personas. Como un buen docente no es necesariamente un buen líder, es imprescindible profesionalizar el liderazgo escolar mediante formación específica. Andy Hargreaves cerró el primer bloque con una observación que matiza todas las anteriores. El liderazgo se ejerce en un entorno saturado de complejidades. El sistema educativo debe permitir que quienes lideran encuentren momentos de alegría en su tarea diaria, viendo el impacto positivo que han logrado en los demás.



Las dificultades son inherentes al liderazgo, pero el trabajo no debería ser solo una fuente de estrés: debe permitir afrontar cada jornada con positividad para poder transmitirla a la comunidad educativa.

Vocación, etapas profesionales y contrato moral

Cuando el moderador preguntó cómo debe adaptarse el liderazgo a las diferentes etapas vitales y profesionales del profesorado, dos voces convergieron en una idea compartida: lo decisivo no es la edad, sino la vocación y la cultura institucional.

Maria Rosa Buxarrais apuntó que la investigación muestra que la actitud no depende estrictamente de la edad. Hay docentes jóvenes que llegan con ideas innovadoras pero se desencantan si la institución les pone obstáculos, y docentes con muchos años de experiencia que mantienen un profundo

La actitud no depende de la edad: depende de la vocación y de la cultura moral

compromiso vocacional. La clave está, por tanto, en la vocación y en la cultura moral de la institución. El contrato moral que se establece al incorporarse a un equipo educativo tiene implicaciones éticas profundas: depende, al final, de la concepción que cada persona tenga sobre qué significa educar. Gloria Gratacós añadió la dimensión sistémica. Para que el liderazgo docente sea sostenible, debe ser sistémico: reconocido, apoyado y valorado. En los centros hay docentes con larga experiencia que han asimilado a fondo la cultura institucional; el reto del liderazgo es crear las condiciones para que esos referentes compartan su

El capital profesional descansa sobre tres pilares: humano, decisional y social. La rotación rápida los destruye

experiencia y el proyecto educativo con las nuevas generaciones. Se trata, en sus palabras, de buscar un impacto común, un liderazgo por misión que alinee los objetivos de la institución con los del profesorado, aprovechando la riqueza que aporta la diversidad de perspectivas.

El capital profesional: tres elementos para liderar con consistencia

La pregunta sobre el capital profesional permitió a Andy Hargreaves desplegar uno de los conceptos más influyentes de su obra. El término capital profesional, desarrollado conjuntamente con Michael Fullan, surgió como respuesta a las políticas educativas que pretendían sustituir al profesorado por tecnología o fomentar una alta rotación de profesorado joven y barato. Frente a esa lógica, el capital profesional postula que la pericia docente se construye con tiempo, vínculos y juicio acumulado. Se compone de tres elementos.

PRIMERO, EL CAPITAL HUMANO.

Para quienes lideran, es saber ser: confiar en uno mismo, tener un marco ético claro, mostrar coraje y, sobre todo, no esconder la propia identidad. Ocultar quién se es — subrayó Hargreaves— perjudica tanto al individuo como a su entorno profesional.

SEGUNDO, EL CAPITAL

DECISIONAL: la capacidad de desarrollar la experiencia y el juicio a lo largo del tiempo. Es la dimensión que la rotación rápida

del profesorado y los contratos cortos destruyen sistemáticamente. **TERCERO, EL CAPITAL SOCIAL:** recuerda que somos mejores juntos que solos. Hargreaves matizó, sin embargo, que la colaboración debe ser equilibrada y nunca debería paralizar la toma de decisiones que el oficio exige.

Construir liderazgos resilientes exige formación, mentoría, mayor diversidad y atención al legado positivo

Construir resiliencia en contextos de incertidumbre

Sobre cómo construir liderazgos más resilientes ante la incertidumbre actual, Anna Cristina d'Addio centró su respuesta en cuatro condiciones estructurales. Construir resiliencia ante la complejidad contemporánea exige, en primer lugar, formación y acompañamiento. Quienes lideran necesitan mentoría y preparación específica para comprender un rol que va más allá del aprendizaje académico: incluye también crear un entorno seguro y de apoyo para el alumnado.

A eso se suman dos exigencias adicionales. Hace falta abordar la falta de diversidad en el liderazgo escolar, para que las direcciones reflejen mejor la realidad de las aulas que dirigen. Y es fundamental, finalmente, estudiar cómo quienes lideran construyen y mantienen un legado positivo en sus escuelas —un asunto sobre el que la investigación, advirtió d'Addio, todavía tiene mucho que decir.

Los elementos imprescindibles de una escuela

A la pregunta del moderador sobre los elementos que toda escuela

debería garantizar, las cuatro voces aportaron formulaciones complementarias.

Maria Rosa Buxarrais sintetizó tres condiciones: una escuela debe ser coherente con los valores familiares, tener un equipo docente estable y un proyecto educativo común y sólido.

Una buena escuela: cada estudiante vuelve a casa con pertenencia y aprendizajes útiles para la vida

Gloria Gratacós insistió en la coherencia entre el decir y el hacer institucional. La escuela debe creer firmemente en el potencial de su alumnado, de su profesorado y de las familias, e integrarlas activamente para resolver las necesidades reales de los estudiantes.

Andy Hargreaves propuso tres garantías concretas: que el alumnado aprenda cosas nuevas y

útiles cada día, que se fomente el sentido de pertenencia y amistad —especialmente en el seno de la diversidad— y que se garantice un entorno seguro con políticas claras y positivas contra el acoso escolar. Anna Cristina d'Addio ofreció una formulación más sintética y, posiblemente, la más útil como criterio práctico: cada niña o niño debe volver a casa sintiendo que pertenece a la comunidad escolar y que ha adquirido aprendizajes útiles para la vida diaria.

Liderazgo intermedio y compromiso docente sostenible

La última cuestión del debate apuntaba al núcleo del título: ¿cómo pueden ejercer un liderazgo sostenible los líderes intermedios, y qué condiciones se necesitan para mantener el compromiso del profesorado? Anna Cristina d'Addio subrayó que el desarrollo de la capacidad profesional no es exclusivo del equipo directivo: pertenece a todas las personas que trabajan en la escuela. Quien lidera un centro debe empoderar y generar confianza en todo el personal para que cada cual pueda afrontar los desafíos desde su

propia posición.

Gloria Gratacós cerró el debate con una formulación que funciona, en sí misma, como síntesis del bloque entero. Para mantener el compromiso docente es imprescindible ofrecer apoyo y formación vinculada a las necesidades reales del centro. Hay que transmitir a toda la comunidad educativa la expectativa de su aportación para alcanzar el impacto deseado.

Cuando se cuenta con todos y todos asumen su responsabilidad, nace el sentido de pertenencia

Cuando los profesionales, el alumnado y las familias sienten que se cuenta con ellos y asumen su parte de responsabilidad, se genera un auténtico sentido de pertenencia que consolida el compromiso sostenible con el proyecto educativo.



Organitza

imp



Patroci

Univers
Villanue

64
65

dialogs

DEBATE

INNOVACIÓN INFORMADA POR LA EVIDENCIA

Abraham de la Fuente, Carol de Britos, Sandra Entrena, Marc Colomer, Francesc Giménez y Núria Samsó

p. 68

LIDERAZGO, VISIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Xavi Ros, Xavier Solé, Jordi Mussons y Nuria Cagigós

p. 74





Experiencias



Del aula al sistema: cuatro experiencias de transformación educativa basada en la evidencia

modera Josep M^a Esteve

INNOVACIÓN INFORMADA POR LA EVIDENCIA

Cuatro experiencias catalanas de transformación educativa, en el panel moderado por Josep Maria Esteve. Abraham de la Fuente, director del Institutoo Angeleta Ferrer de Barcelona —un centro público de nueva planta, diseñado desde el origen como instrumento de formación docente para el sistema—; Francesc Jiménez y Núria Samsó, director y coordinadora de calidad del Institutoo de Gurb, con un modelo de gestión certificado por ISO 9001 y una evaluación formativa por bloques; Sandra Estrena y Carol Britos, responsable de innovación y jefa de estudios de primaria de la Escola Virolai, donde planes estratégicos trienales sostienen el cambio; y Marc Colomer, gerente y responsable de investigación

educativa de Innovamat, con el marco de la transformación responsable. Cuatro experiencias muy distintas, un hilo común: cómo asegurar que la innovación educativa se sostenga, se evalúe y trascienda los muros del propio centro.

Institutoo Angeleta Ferrer: la formación docente como motor del sistema

Abraham de la Fuente abrió el panel con una experiencia singular: un centro público de secundaria que nació, deliberadamente, como instrumento del sistema. El Instituto Angeleta Ferrer se creó a partir de una oportunidad conjunta del Departament d'Educació y el Consorci d'Educació de Barcelona, ante la evidencia de que los resultados educativos del país podían mejorar. La apuesta: un centro creado desde cero

enfocado en formación docente e investigación educativa.

Es un centro público de secundaria, y su alumnado persigue los mismos objetivos que cualquier estudiante de Catalunya. La diferencia está en que el foco no recae solo en el aprendizaje del alumnado, también en el del profesorado. Y ese aprendizaje docente no busca solo mejorar las propias clases —busca formar líderes educativos capaces de implementar en otros centros lo que la investigación señala como efectivo. Apoyándose en investigadores como Héctor Ruiz Martín o John Hattie, el centro trabaja sobre tres ejes: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje personalizado y aprendizaje comunitario. En el aprendizaje personalizado, los 320 estudiantes tienen 320 planes individualizados, circulación libre y acompañamiento de docentes e iguales. El objetivo: autonomía, motivación intrínseca,

autorregulación.

El modelo exige una simetría absoluta: si el alumnado trabaja en equipo y por proyectos, el profesorado también. Cada docente tiene un itinerario personal de aprendizaje, acompañamiento individualizado y espacios de reflexión como los círculos de palabra. La misión última del centro, subrayó De la Fuente, no es ser un instituto aislado y excepcional: es convertirse en una herramienta para el sistema. En la práctica, los docentes formados allí pasan, una vez consolidados, a dirigir o crear nuevos institutos. A esto se suma un programa de

Formar líderes educativos para escalar al sistema lo que funciona. La simetría docente-alumnado es la condición

Evaluar por bloques con rúbricas, no por nota global. La automatización libera tiempo docente

visitas y estancias formativas para profesionales de otros territorios: demuestran, en directo, que un modelo sin asignaturas tradicionales, sin calificaciones numéricas y sin medidas punitivas es posible y funcional.

Instituto de Gurb: evaluación formativa y gestión de la calidad

El equipo del Instituto de Gurb —representado por Francesc Jiménez, director, y Núria Samsó, coordinadora de calidad— presentó una experiencia distinta y complementaria. El instituto, inaugurado en 2010, acoge alumnado de cuatro municipios de Osona y el Lluçanès. Desde el principio se ha enfocado en el trabajo competencial, la evaluación formativa, el trabajo cooperativo y la acción tutorial para garantizar el bienestar del alumnado. Su modelo de gestión se basa en

la calidad y la mejora continua, certificado por la norma ISO 9001 —un mecanismo que les sirve para que el proyecto educativo se traduzca en realidad tangible. Se alejan del modelo en que el profesorado actúa como una suma de trabajadores autónomos aislados: el centro tiene un sistema organizativo definido, con espacios de coordinación, formación y evaluación interna mediante indicadores rigurosos. Una de las mejoras más significativas: la reformulación de los informes de evaluación. El objetivo, un retorno detallado al alumnado y a las familias sobre el proceso de aprendizaje y las estrategias de mejora. En lugar de una nota global y poco informativa, evalúan por bloques específicos. En inglés, por ejemplo: comunicación oral, comprensión lectora, expresión escrita —más los



ámbitos personal, social y digital, transversales a todas las materias. Los informes incluyen comentarios generados a partir de rúbricas que profundizan en los logros y abren oportunidades claras de mejora. Han incorporado, además, la voz del alumnado mediante plantillas de reflexión trimestral: ahí valoran su aportación al aula, la gestión de las tareas y el funcionamiento del trabajo cooperativo. También evalúan el aprovechamiento de la lectura y la gestión de la carpeta de aprendizaje. Para que esto sea viable sin saturar burocráticamente al profesorado, han desarrollado una herramienta interna que automatiza la generación de comentarios a partir de las evidencias recogidas. El profesorado luego revisa y personaliza.

De la intuición a la evidencia. Tres años, plazo óptimo para evaluar el impacto

Escuela Virolai: decisiones basadas en evidencia y planes estratégicos

Sandra Estrena y Carol Britos presentaron, después, el modelo de la Escola Virolai: un centro con 1.400 estudiantes —desde educación infantil hasta ciclos formativos— en cuatro edificios pero funcionando como una sola entidad.

En el contexto educativo actual — con creciente exigencia académica, necesidad de atender la salud emocional de la comunidad, aumento de la diversidad y transformación digital constante—, la velocidad de los cambios puede resultar abrumadora. Ante esa complejidad, las decisiones educativas no pueden basarse en la intuición, la inercia o la reactividad. Hay que reequilibrar: pasar de la intuición a la evidencia, de la reacción a la reflexión colectiva, de las impresiones a los datos. La pregunta de fondo es siempre la misma: ¿lo que hacemos tiene impacto real y positivo en el aprendizaje de todo el alumnado? Esta premisa enmarca la cultura del centro como "escuela que

aprende", basada en modelos de excelencia como el modelo "e2cat". Implica definir objetivos claros, establecer indicadores pertinentes y fáciles de recoger, buscar el contraste con la investigación universitaria y mantener una evaluación constante.

En lo organizativo, esta visión se estructura en planes estratégicos de tres años —un período óptimo, sostuvieron, para valorar el impacto real de las medidas. Actualmente están concluyendo un plan sobre pensamiento creativo, basado en la investigación de la Universidad de Harvard y en los marcos de PISA. El primer año se dedica a definir los ejes de actuación y a

Hay que analizar a fondo si una innovación funciona: para quién, en qué contexto, con qué apoyos



construir consenso con el claustro: un proceso lento, con pausas reflexivas, pero fundamental para asegurar pertenencia e identidad compartida. El segundo año, implementación y formación continua. El tercero, evaluación del impacto. Estas líneas de actuación, advirtieron, no caducan a los tres años: se integran de manera sostenida en la cultura y en el ADN del centro.

Innovamat: transformación responsable y evaluación de programas

Marc Colomer cerró el ciclo desde una perspectiva singular: la de una organización creadora de recursos educativos que conecta investigación, datos y aula. Introdujo el concepto de transformación responsable: ninguna innovación debe hacerse por inercia —debe estar informada por la investigación y las evidencias teóricas. Y el proceso no termina al llevar la propuesta al aula: hay que recoger evidencias del impacto y devolver esos datos a la investigación, para favorecer el aprendizaje de toda la comunidad educativa. El problema del que parte la compañía: una tradición de enseñanza de las matemáticas excesivamente mecánica, basada en algoritmos opacos y en la memorización como fin en sí. El objetivo de Innovamat es transformar esa realidad en las aulas. Para determinar si un programa funciona, advirtió Colomer, hay que ir más allá de las respuestas binarias y analizar a fondo qué funciona, para quién, en qué contexto, con qué apoyos. La

El verdadero centro no es el estudiante: es el aprendizaje. También para el profesorado

implementación es muy compleja, condicionada por todo el ecosistema educativo: docentes, equipos directivos, familias, recursos. Encaran la investigación en tres dimensiones. La primera, análisis del contenido: sus principios teóricos están recogidos en un libro blanco público, y utilizan herramientas de investigación para evaluar la riqueza matemática de las actividades. Se someten, además, a procesos de revisión rigurosos —los del estado de California, por ejemplo—, donde comités de personas expertas validan a fondo la calidad de los materiales. La segunda dimensión, la implementación: recogen valoraciones anuales del profesorado, y observan que la percepción y la eficacia del programa mejoran de forma notable a partir del segundo año de uso. La tercera, el impacto final: en Río de Janeiro, una evaluación externa validó los resultados positivos de la propuesta en cinco escuelas públicas —el gobierno escaló entonces el programa a 160 centros. Han comprobado, además, resultados académicos superiores en escuelas que usan Innovamat, mediante adaptaciones de pruebas internacionales como TIMSS.

Síntesis: el verdadero centro es el aprendizaje

En el cierre, Josep Maria Esteve identificó cinco ideas que convergían en las cuatro experiencias: trabajar individualmente no equivale a

trabajar solo; los docentes son los auténticos protagonistas y motores de la transformación; las innovaciones aisladas corren el riesgo de desaparecer si no se extienden al sistema; las escuelas deben concebirse como organizaciones en aprendizaje constante; y hay que validar los indicadores —para asegurar que lo que se hace mejora objetivamente el aprendizaje para consolidar así una transformación responsable. Abraham de la Fuente añadió un matiz que situó todo el panel sobre una premisa más profunda. La idea habitual de poner al estudiante en el centro merece, sostuvo, un giro decisivo: el verdadero centro debería ser el aprendizaje. En su contexto, los docentes también son aprendices. La investigación internacional demuestra que en los sistemas educativos donde el profesorado dispone de un itinerario riguroso de desarrollo profesional y se le considera aprendiz activo, los resultados globales son notablemente superiores. El aprendizaje, por tanto, debe ser el eje vertebrador para toda la comunidad educativa —y no solo el del estudiante: también el del profesorado y, en última instancia, el del propio sistema.



Equipo, propósito, coherencia y misión: cuatro relatos de liderazgo

modera Coral Regí

LIDERAZGO, VISIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Bajo la moderación de Coral Regí, cuatro voces de la dirección escolar catalana presentaron experiencias reales de transformación educativa en sus centros. Jordi Musons, Xavi Ros, Xavier Solé y Núria Cagigós —cada uno desde una realidad institucional distinta— compartieron las palancas que les han permitido sostener el cambio en sus claustros: el cuidado del equipo directivo como cuerpo colegiado; la formulación clara de un propósito en el centro público; la coherencia entre pensamiento, discurso y diseño del espacio; y el desarrollo de una práctica visible sustentada en la evidencia

científica. Cuatro relatos, cuatro respuestas convergentes: cómo se traduce, en la cotidianidad del centro, un liderazgo realmente eficaz para el aprendizaje.

El equipo directivo como cuerpo colegiado

Jordi Musons abrió el panel rebajando, con experiencia acumulada, la centralidad de la figura del líder individual. Los centros involucrados en procesos de cambio presentan tipologías muy diversas —desde estructuras asincrónicas hasta proyectos con una identidad histórica marcada—, pero en todos ellos el concepto de líder individual es, sostuvo, insuficiente. La transformación y la consistencia de un centro

educativo recaen siempre en el equipo directivo: un órgano que materializa un proyecto educativo sólido independientemente de las personas que lo ocupen temporalmente.

Una de las lecciones más importantes que ha aprendido es la necesidad de cuidar al equipo directivo, por las enormes tensiones y la complejidad de las decisiones diarias. Conviene configurar equipos plurales que integren tres perfiles indispensables: personas con visión estratégica conectadas con las tendencias educativas globales; personas con pensamiento lateral o divergente, capaces de aportar soluciones, no solo de identificar el problema; y perfiles que representen la



diversidad real del claustro en edad, género y carácter.

La toma de decisiones debe fundamentarse, además, en evidencias científicas, y romper inercias basadas en opiniones predeterminadas. El equipo directivo debe proyectar una visión positiva y compartirla constantemente con el equipo docente, dando sentido a cada acción. Hoy, advirtió Musons, el volumen de gestión supera las dimensiones de los equipos directivos tradicionales; y eso, sumado al cambio generacional que demanda más tiempo personal, exige redimensionar esos equipos. Entre las estrategias concretas de éxito para la transformación, destacó la docencia compartida como herramienta fundamental para crear sintonía y superar la soledad en los procesos de cambio.

El líder individual es insuficiente. La transformación debe recaer en un equipo directivo plural

También son clave la transparencia, la agilidad organizativa y la capacidad de retroceder y rectificar ante el error. Los cambios exigen un empoderamiento progresivo: tiempo para que los equipos asimilen las nuevas implementaciones. Finalmente, el papel del equipo directivo es garantizar que ningún docente se quede atrás, acompañar el proceso y fomentar el trabajo en red con otras instituciones.

Sostener el cambio en la escuela pública

Xavi Ros abordó la transformación desde la realidad específica de un centro público. La necesidad

Sostener el cambio en la escuela pública: propósito claro, formación, liderazgo distribuido, ética y cohesión

de ser más inclusivos, alcanzar aprendizajes profundos y garantizar una convivencia segura impulsó a su centro a implementar prácticas de personalización, evaluación formativa y trabajo por ámbitos interdisciplinarios. Mantener este cambio es complejo, especialmente ante la alta movilidad de las plantillas docentes y la pérdida de capacidad de influencia de los centros públicos en la selección de personal. A eso se suma una creciente presión social que cuestiona la innovación pedagógica y aboga por el retorno a modelos tradicionales. Para sostener la transformación, su centro aplica cinco estrategias fundamentales. En primer lugar, tener claro el propósito de cada acción y explicarlo de manera constante, porque los nuevos modelos exigen más esfuerzo y necesitan justificación pedagógica explícita. En segundo lugar, la formación interna y el aprendizaje compartido como motor del cambio: la observación entre iguales y la búsqueda constante de mejora son aquí esenciales. En tercer lugar, una organización interna compleja basada en el liderazgo distribuido, con múltiples espacios de coordinación y equipos impulsores, en la que el equipo directivo actúa como facilitador del ecosistema. En cuarto lugar, el modelo educativo debe ser percibido como justo, ambicioso y éticamente incuestionable, especialmente en su vocación inclusiva. Y, finalmente, es imprescindible cohesionar el equipo humano: celebrar los éxitos y generar un entorno de apoyo mutuo y bienestar profesional, convertir el centro en un verdadero espacio de seguridad y cobijo para los docentes.

Coherencia, espacios y narrativa

Xavier Solé describió el proceso de personalización del aprendizaje en su centro como respuesta a una alta diversidad del aula, ante la cual los modelos estandarizados resultaban inoperantes. Este proceso de cambio no fue lineal. Iniciaron la implementación de forma estratégica desde el ciclo inicial, creando un producto mínimo viable que posteriormente extendieron al resto de etapas mediante un trabajo colectivo de visión y propósito.

Es fundamental, sostuvo, operar con ideas claras y potentes, basadas en la confianza en las capacidades inherentes del niño —entendido como una semilla que contiene ya todo lo necesario para desarrollarse. La coherencia entre el pensamiento, el discurso y la acción docente otorga autenticidad y fuerza al proyecto.

Ante el reto de la inestabilidad de las plantillas, su estrategia se centra en la acogida rigurosa de los nuevos docentes: los integran mediante rituales que valoran su biografía educativa. El diseño de los espacios actúa, por su parte, como catalizador metodológico: la eliminación de tarimas y pupitres tradicionales dificulta el retorno a las clases magistrales y favorece la integración en el nuevo modelo.

El proyecto se sustenta sobre tres ejes: el sentido —reconocer y agradecer la historia del centro—, el significado —compartir acuerdos y reflexión pedagógica con la comunidad— y la dirección —focalizar la acción hacia un objetivo común. A esos se suman la construcción de una narrativa compartida, la visibilización de las



OTROS PANELES DEL I CONGRESO IMPULS EDUCACIÓ

01

Inclusión y evaluación «Éxito para todos»

MODERA **Pepe Menéndez**

- Eduard Riudavets** · *Escola Vedruna Àngels*
Cuando la escuela es casa: que lo urgente no nos impida ver lo importante.
- Marta del Campo** · *IE La Mina*
Referentes positivos: una escuela inclusiva para el éxito del alumnado gitano.
- Teisa Dalmau** · *Institució Familiar d'Educació*
Ningún niño atrás. El radar no nace del docente: nace de la dirección.
- Begonya Gasch** · *Fundació El Llindar*
Escuela de nuevas oportunidades: una propuesta atravesada por la subjetividad.

02

Tecnología «Potenciador del aprendizaje»

MODERA **Miquel Àngel Prats**

- Elena Vercher** · *Escola Sant Jordi (L'Ametlla de Mar)* · everche2@xtec.cat
¡Storytelling Robots! Creatividad y robótica en el aula.
- Susanna Tuset** · *Colegio Sagrat Cor Sarrià*
De STEAM a ESTiMA: la tecnología como herramienta de aprendizaje e inclusión
- Sílvia Zurita** · *INS Angeleta Ferrer i Sensat*
Hacer en el aula de tecnología, y lo aprendido de lo hecho (bien y mal).
- Pompeu Casanovas / Marta Poblet** · *IIIA-CSIC*
Medios de interés público e IA: reflexiones para el mundo educativo.

03

Liderazgo para el desarrollo y empoderamiento docente

MODERA **Miquel Àngel Prats**

- Ana Vicálvaro** · *Escola Octavió Paz*
De vivirlo a liderarlo en equipo.
- Anna Comas** · *Escola La Maquinista* · acomas@xtec.cat
Liderazgo compartido, proyecto compartido. Más de 10 años de transformación.
- David Bernal** · *FEDAC*
Teal no es solo un color: repensar el liderazgo de las 25 Escuelas FEDAC.
- Núria Vaqués** · *ST Tarragona*
¿Cuál es nuestro poder? Transformar el yo en un nosotros.

04

Liderazgo sostenible y formación de líderes

MODERA **Jesús Moral**

- Núria Sabaté** · *Escola Maria Fortuny*
Liderar por comunidades: equipos docentes resilientes y colaborativos.
- Joan Urgell Farran** · *Learnlife* · joan@learnlife.com
Visión, sistema, cultura: formar líderes para que el carácter del centro perdure.
- Albert Bayot i Fuertes** · *Instituto Ticeris*
Liderar un centro de Secundaria y hacerlo de forma compartida.
- Dolors Oliver** · *IE Teresa Altet*
Buscar complicidades, empoderar líderes y decidir de forma colegiada.

buenas prácticas, la apertura al entorno y el trabajo en red, como elementos clave para consolidar la cultura del centro.

Visión, evidencia y práctica visible

Núria Cagigós presentó el modelo educativo de su centro como ejemplo de un liderazgo con visión orientado a una transformación pedagógica sostenible e integrada en la cultura. Esta transformación se articula sobre tres palancas: una red de personas implicadas

Tres ejes: sentido, significado y dirección. Sin tarimas ni pupitres, no se vuelve atrás

—para evitar la dependencia de figuras individuales—; un desarrollo profesional sólido —que trascienda la teoría abstracta—; y una práctica visible en el aula —que supere el mero discurso.

El liderazgo sostenible, formuló, busca una mejora educativa con impacto real en el aprendizaje profundo, con capacidad de inspirar a la comunidad y de perdurar en el tiempo. Este proceso exige identificar necesidades reales, seleccionar prácticas avaladas por la evidencia científica, implementarlas con intencionalidad y medir su impacto para gestionar el retorno y aplicar mejoras sucesivas.

El despliegue operativo se apoya en la formación continua conectada con la realidad del aula, en el acompañamiento docente mediante técnicas de observación y retroalimentación, y en la figura de los líderes pedagógicos, que actúan como modelo y soporte para el resto del equipo.

El centro aplica, además, principios

de las ciencias cognitivas: el alumnado aprende aquello que procesa con esfuerzo. En esta línea, incorpora técnicas basadas en la evidencia —como las propuestas por Doug Lemov—: amplía el tiempo de espera tras formular preguntas para fomentar un pensamiento más profundo, y establece rutinas para hacer visible el pensamiento. Estas prácticas garantizan una evaluación formativa rigurosa y una participación equitativa de todo el alumnado

Las condiciones estructurales: lo que la Administración debería garantizar

La pregunta final de la moderadora sobre las condiciones necesarias para garantizar y mejorar el trabajo docente en el aula —elemento transformacional último de las escuelas— recibió cuatro respuestas complementarias.

Jordi Musons identificó tres necesidades estructurales: más recursos de plantilla para atender la inclusión, una visión compartida del sistema y más autonomía para los centros tanto en la selección de personal como en la gestión económica.

Xavi Ros formuló su respuesta en términos de relación administración-centro. La Administración debería facilitar las condiciones para que los centros se empoderen, y evitar imposiciones verticales que son sistemáticamente ineficaces según la evidencia. Como ha señalado Andy Hargreaves, la transformación debe llevarse a cabo desde el convencimiento interno.

Liderazgo sostenible: red, desarrollo profesional, práctica visible. El alumnado aprende lo que procesa con esfuerzo

Xavier Solé apeló a una necesidad menos cuantificable pero decisiva: calma y tiempo para dedicar a la pedagogía, y reducir de manera drástica y urgente las cargas burocráticas innecesarias. A ello sumó la exigencia de un liderazgo político con visión de futuro que culmine en un pacto de país por la educación, acompañado de una financiación adecuada —especialmente para la inclusión. Núria Cagigós cerró el panel desplazando el foco del recurso al sentido. Más allá de los recursos económicos, sostuvo, es fundamental despertar el sentido de misión y pertenencia del profesorado. Ser conscientes del impacto que tenemos en las personas es el motor interno que garantiza el compromiso y la profesionalidad.

Más recursos y autonomía. Y, más allá: despertar el sentido de misión y pertenencia del profesorado



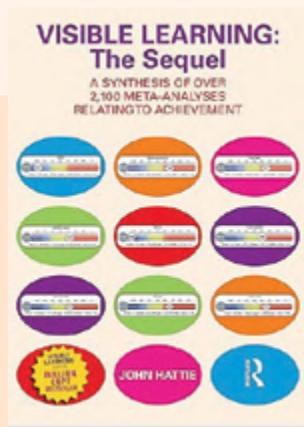
biblioteca

novedades



Diez marcos mentales del aprendizaje visible
John Hattie y Klaus Zierer
Narcea, 2025

Basándose en el mayor programa de investigación empírica sobre rendimiento escolar, Hattie y Zierer destilan diez marcos mentales para el docente de alto impacto. Son convicciones profesionales basadas en evidencias que integran creencias y valores sobre el aprendizaje. El libro ofrece criterios concretos para que los profesores actúen como evaluadores de su propia práctica, agentes de cambio y buscadores de feedback, logrando así hacer el aprendizaje visible para el alumno y para el propio educador.



Visible Learning: The Sequel
John Hattie
Routledge, 2023

Quince años después de la publicación de Visible Learning (2008), considerada el "Santo Grial" de la educación, Hattie regresa con una base empírica más que duplicada: más de 2.100 metaanálisis y 130.000 estudios con 400 millones de estudiantes. Esta continuación no solo actualiza los datos, sino que amplía el modelo, reflexiona sobre su aplicación en las escuelas, cuestiona el sistema escolar actual y traza el futuro de la investigación. Una obra imprescindible para toda la comunidad educativa y responsables políticos.



El liderazgo sostenible
Andy Hargreaves y Dean Fink
Morata, 2008

Hargreaves y Fink proponen siete principios para un liderazgo escolar a largo plazo que beneficie a todo el sistema: Profundidad en aprendizajes reales frente al rendimiento superficial; Duración del impacto más allá del mandato; Amplitud como responsabilidad compartida; Justicia para no perjudicar a otros centros; Diversidad frente a la estandarización; Inventiva para preservar la energía del líder; y Conservación de lo mejor del pasado. Una obra de referencia para liderar con propósito.



Leadership from the middle
Andy Hargreaves
Routledge, 2023

Ante las crisis globales actuales, Hargreaves propone superar los enfoques verticales con el "liderazgo desde el centro", un modelo que conecta gobiernos, distritos y escuelas en una red colaborativa. Basado en investigaciones en EE. UU., Reino Unido y Canadá, el libro analiza cómo esta conducción transforma obstáculos en oportunidades, abraza la paradoja y resulta inclusiva e inspiradora. Una guía indispensable para desplegar este modelo frente a los desafíos educativos contemporáneos.



¿Cómo aprendemos?

Héctor Ruiz Martín
Graó, 2020

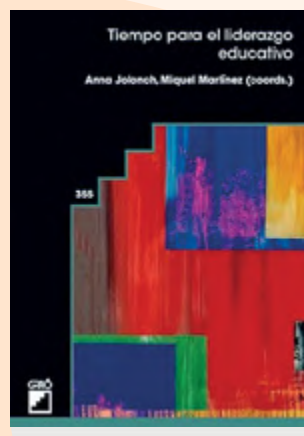
En los últimos años, la ciencia del aprendizaje ha dado pasos decisivos para tender puentes entre la investigación y el aula. Este libro recorre ese camino de forma rigurosa y accesible: desde los mecanismos cognitivos que gobiernan la memoria y el aprendizaje hasta los factores socioemocionales que inciden en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Examina también los procesos clave de la enseñanza —instrucción, feedback y evaluación— y presta especial atención a la autorregulación del aprendizaje y su vínculo con el éxito académico.



«Edumitos»

Héctor Ruiz Martín
ISTF Editorial, 2023

En educación circulan mitos populares nacidos de malas interpretaciones o nociones intuitivas que carecen de base científica y distorsionan las decisiones pedagógicas. A lo largo de ocho bloques temáticos —que van desde el cerebro y la memoria hasta las técnicas de estudio y la tecnología—, Ruiz Martín contrasta estas creencias con la evidencia disponible. Una obra rigurosa y accesible, indispensable para fundamentar la práctica docente en certezas de la ciencia del aprendizaje.



Tiempo para el liderazgo educativo

Anna Jolonch y Miquel Martínez (coords.)
Graó, 2024

Esta obra reúne a expertos internacionales para analizar las cualidades del liderazgo escolar transformador. El libro defiende la formación permanente de los equipos y señala al liderazgo colaborativo —basado en la confianza y la autoridad moral— como palanca clave para mejorar el aprendizaje. Así, sitúa la indagación docente, la evidencia científica y el bienestar del profesorado como motores inseparables del éxito educativo. Una lectura de referencia para liderar con propósito y vocación de cambio.



Temps per a l'escola

Coral Regí, Montserrat Jiménez y Carme Ortoll
Penguin Random House, 2025

Tres educadoras de larga trayectoria reflexionan sobre los retos del sistema educativo actual: inclusión, pobreza infantil, inmigración, burocratización, tecnología y formación docente. Recogiendo las voces de maestros, alumnos y familias, el libro invita a un debate conjunto para impulsar los cambios estructurales que la escuela necesita, defendiendo que educar es una responsabilidad compartida que trasciende las aulas.



autor

Diez marcos mentales del Aprendizaje Visible



John Hattie (1950, Nueva Zelanda)

es, probablemente, el investigador educativo cuya obra ha tenido mayor proyección práctica en las dos últimas décadas. Profesor emérito del Melbourne Education Research Institute (Universidad de Melbourne) y antiguo presidente del Australian Institute for Teaching and School Leadership, lleva más de veinticinco años sintetizando lo que la investigación ha aprendido sobre lo que funciona en el aula. Su síntesis, conocida como Aprendizaje Visible, descansa hoy en cerca de 2.500 metaanálisis y datos de 300 millones de estudiantes. Su ambición no es identificar lo que funciona —prácticamente todo funciona en algún grado—, sino lo que funciona mejor y cómo amplificar su impacto.

MASTERCLASS DE JOHN HATTIE

por Impuls Educató

Publicado recientemente en castellano, este libro recoge una de las tesis fundacionales del trabajo de Hattie: la pericia docente trasciende la metodología. Lo decisivo no es qué enseña un profesor, sino cómo concibe su labor y por qué la entiende como una actividad de impacto medible. La obra organiza esa mirada en diez marcos mentales agrupados en tres dimensiones —impacto, cambio y desafío y enfoque del aprendizaje— y ofrece, por primera vez en castellano, un vocabulario común para hablar con rigor del oficio docente.

La masterclass que Hattie impartió en el I Congreso Impuls Educató —recogida en este artículo— traslada esa misma arquitectura al terreno del liderazgo educativo. Si el libro es una herramienta de trabajo para el aula, la masterclass es su contraparte para quien dirige el centro. Recomendamos leer ambos materiales como condición práctica para que los marcos mentales del autor se desplieguen, de forma simultánea y coherente, en la dirección y en el claustro.

Marcos mentales del liderazgo: pensar y actuar evaluativamente

John Hattie ha redefinido lo que significa enseñar con impacto. En esta masterclass dirigida a quienes lideran centros, el autor neozelandés traslada los diez marcos mentales —pensados para el profesorado en su obra de referencia— al terreno del liderazgo. Su premisa es exigente: el primer marco que cualquier dirección debería interiorizar, antes de cualquier otra decisión, es "evalúo mi impacto". Todo lo demás —la evaluación, el feedback, la cultura de aula, la mejora— se ordena después.

El marco empírico: 2.500 metaanálisis y la línea de los 0,40

El marco conceptual descansa en unos 2.500 metaanálisis que abarcan a 300 millones de estudiantes. Un metaanálisis sintetiza la literatura existente determinando el tamaño de un efecto —cero, pequeño, mediano o grande— e identifica moderadores: variables que pueden alterar dicho efecto, como la ubicación geográfica o la edad. A escala de 300 millones de estudiantes, sin embargo, los moderadores significativos son difíciles de encontrar. Lo que funciona en educación funciona, en esencia, igual de bien en todo el mundo desarrollado: la singularidad de una escuela no reside en su alumnado, sino en cómo implementa las intervenciones y cómo piensa quien la lidera. El promedio de todas las influencias educativas es un tamaño de efecto de 0,40. Esa cifra funciona como línea base para distinguir las intervenciones de bajo impacto de las de alto impacto. El efecto del summer slide —el retroceso estival— es de -0,15. Curiosamente, el efecto del cierre escolar provocado por la pandemia de COVID-19 fue también de -0,15. La pandemia planteó una situación casi imposible y, aun así, el efecto negativo global quedó relativamente

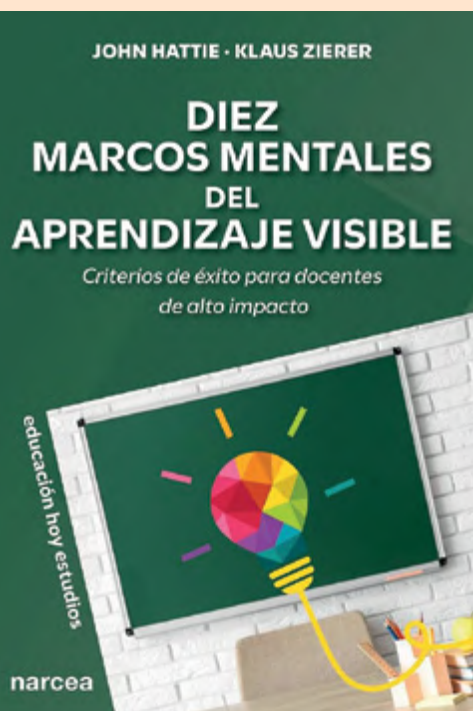
contenido. El mérito fue del profesorado, que reinventó la escolarización de la noche a la mañana.

El objetivo no es identificar qué funciona —casi todo funciona en algún grado—, sino qué funciona mejor y cómo optimizar su implementación.

La pregunta del liderazgo no es ya qué funciona, sino qué funciona mejor y cómo optimizarlo

Los marcos mentales del impacto: evaluar lo que se hace

El marco mental más crítico de cualquier dirección es uno: "evalúo mi impacto". Cada mañana, quien lidera un centro debería entrar en él con ese objetivo. Llevarlo a la práctica exige una idea clara y compartida de qué significa impacto. Impacto no es solo alta puntuación en pruebas estandarizadas: incluye también que cada aula tenga un clima y una cultura deseables, que la escuela sea un lugar acogedor donde cada estudiante sienta que pertenece y que el alumnado desarrolle confianza para asumir desafíos. El pensamiento evaluativo se concreta en tres preguntas: ¿qué se ha enseñado bien hoy y qué no? ¿A quién se le ha enseñado bien y a quién no? ¿Cuánto crecimiento se ha producido? La función del liderazgo es pedir al profesorado evidencia para responder a esas preguntas. Como recordaba Karl Popper, la ciencia avanza preguntándose qué evidencia probaría que estamos equivocados. Encontrar evidencias que confirmen lo que ya creemos es fácil; el verdadero desafío —y el núcleo



del pensamiento evaluativo— está en buscar aquello donde nuestro impacto está fallando.

El liderazgo debe utilizar herramientas como la curva de Lee Jenkins para medir la implicación del alumnado. Si un porcentaje significativo de estudiantes no quiere estar en la escuela aprendiendo lo que se le enseña, el sistema está fallando. La cuestión más urgente en educación es la variabilidad del impacto docente dentro de una misma escuela. La dirección debe identificar qué docentes facilitan sistemáticamente el progreso, cuáles permiten que el alumnado entre en modo crucero y cuáles resultan indiferentes; a partir de ahí, privilegiar las voces del profesorado altamente eficaz para impulsar la mejora colectiva.

Vinculado al primer marco aparece un segundo: la evaluación como herramienta para informar el impacto. Si una evaluación no informa al docente sobre qué se ha enseñado bien, quién ha aprendido y cuánto crecimiento se ha producido, es una pérdida de tiempo del alumnado. La función de la evaluación formativa es dictar los

siguientes pasos en la enseñanza. En medición educativa, la calidad de los datos importa, pero la interpretación es lo decisivo. Si los datos no se están interpretando, conviene dejar de recopilarlos. Lo mismo vale para constructos complejos como la creatividad o la pasión: se evalúan mediante observación experta, interpretación y crítica colaborativa. El objetivo último es desarrollar estudiantes y docentes capaces de evaluar su propio aprendizaje, conscientes de su nivel actual de comprensión, capaces de buscar feedback y de reconocer cuándo han dominado un concepto.

Si los datos no se interpretan, conviene dejar de recopilarlos: nadie los va a leer

Aplicar este marco al profesorado exige construir un entorno donde obtener evidencia del propio impacto sea la norma. La observación entre pares debe normalizarse, pero observar a otra persona docente solo para criticar su estilo es contraproducente. La meta de la observación es ayudar al profesorado a ver su impacto. Como demostró Graham Nuthall, el 80 % de lo que ocurre en una clase pasa desapercibido para el propio docente. El análisis de vídeo —reproduciendo la grabación sin sonido y pidiendo al profesorado que explique el aprendizaje que está sucediendo— desplaza el diálogo desde la justificación de los métodos hacia el análisis del impacto real sobre el alumnado.

Los marcos mentales del cambio y el desafío

El profesorado es agente de cambio. Los efectos de las

expectativas son enormes: docentes con altas expectativas para todo su alumnado duplican el ritmo de aprendizaje (efecto 0,42). En el extremo opuesto, docentes con bajas expectativas obtienen un efecto despreciable de 0,03. La investigación de Christine Rubie-Davies muestra que el profesorado de bajas expectativas se apoya con fuerza en la diferenciación estática y en el agrupamiento por capacidad. Como argumenta Carol Ann Tomlinson, el agrupamiento rígido o semipermanente es perjudicial: ofrece tareas más fáciles al alumnado de menor capacidad y, con ello, ensancha la brecha de rendimiento. La verdadera diferenciación consiste en dar distintos tiempos y distintas vías para que todo el alumnado alcance los mismos altos criterios de éxito. Estudios recientes muestran que un estudiante necesita entre cinco y siete oportunidades para aprender un concepto; un docente eficaz se asegura de que existan.

El profesorado debe reclamar también el crédito de su éxito. En 1900, el 14 % del mundo era alfabetizado y sabía contar; en 2000, esa cifra alcanzaba el 86 %. Este cambio no se debió a los manuales ni a la infraestructura: se debió al profesorado. La función

Las altas expectativas docentes duplican el ritmo de aprendizaje (0,42); las bajas lo anulan (0,03)

del liderazgo es asegurar que cada docente reconozca y celebre la magnitud de ese impacto. El aprendizaje también requiere búsqueda activa de desafío. La ciencia de la enseñanza descansa,

en este punto, sobre el principio de Ricitos de Oro: la tarea no debe ser ni demasiado difícil, ni demasiado fácil, ni demasiado aburrida. Los videojuegos ilustran bien este paradigma: evalúan el rendimiento previo, ajustan el reto óptimo y proporcionan práctica deliberada en la que el fracaso forma parte esperada del proceso. Las escuelas deberían asumirlo y dar la bienvenida al error como paso esencial del recorrido, no como fuente de vergüenza. Conviene distinguir entre expectativas y aspiraciones. Si una familia exige una aspiración concreta —"quiero que mi hijo sea cirujano"— suele producirse un efecto negativo por sobrepresión. Las altas expectativas generales —"quiero que mi hijo curse estudios superiores o un oficio"— tienen, en cambio, un efecto positivo. La escuela no debe apagar las expectativas familiares, sino canalizarlas hacia un amor general por el aprendizaje y hacia el desarrollo de la resiliencia.

Los marcos mentales del enfoque del aprendizaje

El feedback es uno de los motores más potentes del aprendizaje. Pero un tercio del que se proporciona tiene un efecto entre nulo y negativo. Su gran problema es la variabilidad. Para ser eficaz debe escucharse, comprenderse y traducirse en acción. Y el elogio lo diluye: si un docente mezcla elogio y feedback crítico sobre la tarea, el alumno solo recordará el elogio. La evaluación del desempeño del profesorado opera con el mismo principio. Las evaluaciones tradicionales que se limitan a enumerar éxitos y fracasos pasados son ineficaces. Igual que el alumnado, el profesorado valora el feed-forward: una retroalimentación que identifica los problemas con claridad y aporta pasos accionables para la mejora futura.



Un tercio del feedback que damos tiene efecto entre nulo y negativo: el elogio lo diluye

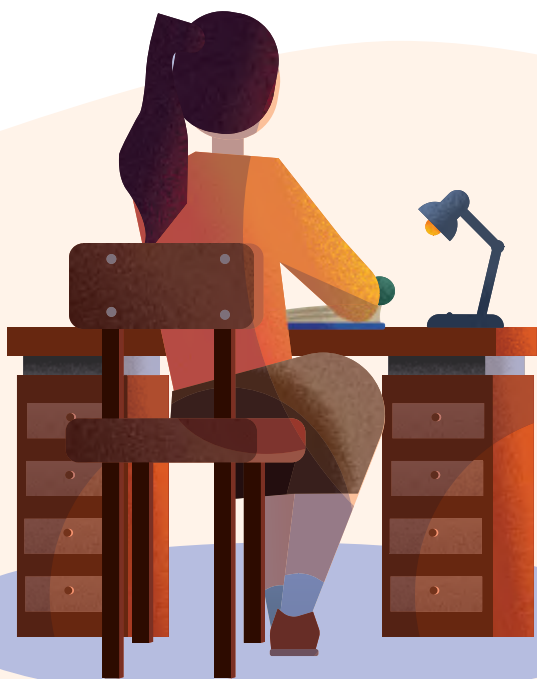
El aula sufre también un fuerte desequilibrio entre monólogo y diálogo. Sobre la base de 20.000 horas de observación, se sabe que el profesorado habla el 89 % del tiempo. La palabra docente es necesaria en la fase de adquisición inicial del conocimiento de superficie, pero se vuelve perjudicial en la fase de consolidación. Consolidar exige palabra del estudiante, autocuestionamiento y pensamiento en voz alta. La memorización en fase de adquisición tiene un efecto de 0,03; en fase de consolidación

—mediante recuperación y práctica deliberada— alcanza 0,96. Las escuelas deben pasar de ser lugares donde el profesorado actúa a entornos donde el alumnado consolida lo aprendido mediante diálogo y resolución de problemas. Anticipar al alumnado —y al profesorado— qué aspecto tiene el éxito aumenta de forma marcada la probabilidad de alcanzarlo. El 63 % de los estudiantes que no conocen los criterios de éxito se aburren en clase; la implicación se invierte por completo cuando esos criterios son transparentes. Sobre todo esto descansa la confianza relacional, base de cualquier entorno de aprendizaje. La confianza garantiza que el error sea bienvenido y que el profesorado pueda llevar al claustro los problemas de su práctica sin temor al juicio.

El profesorado habla el 89 % del tiempo. La memorización en consolidación alcanza un efecto de 0,96

Liderar la transformación: IA, diagnóstico y desimplementación

Si los ordenadores tardaron cincuenta años en superar el umbral de efecto de 0,40 —porque se usaron para ganar eficiencia, no para mejorar la enseñanza—, la inteligencia artificial forzará un cambio pedagógico mucho más rápido. Hoy, en una jornada lectiva, el profesorado formula entre 80 y 120 preguntas; el alumnado, una media de dos preguntas no



procedimentales. Una dinámica así no sirve en la era de la IA. Los empleos de mayor crecimiento en la industria tecnológica son los de prompt engineer: Hay que enseñar al alumnado a hacer las preguntas correctas, a formular preguntas de seguimiento y a ejercer pensamiento evaluativo para discernir si lo que produce una IA es fiable y preciso.

Para quien accede a una dirección con la misión de liderar una transformación, la receta de Hattie es clara: no implementar inmediatamente nuevos programas. Empezar con un diagnóstico riguroso —una evaluación de capacidades del centro— que determine si la escuela es un verdadero entorno de aprendizaje, si el alumnado y el profesorado se sienten apoyados y si existe una crítica colaborativa centrada en el impacto. Pruebas estandarizadas,

evaluaciones de aula y entrevistas se combinan para construir una imagen completa. Una nueva dirección debe ser percibida, sobre todo, como escucha y resolutora colaborativa de problemas. Conviene dejar de mirar solo a Finlandia, Singapur o Shanghái en busca de respuestas. Cada región tiene su propia historia y su propio contexto. El foco debe estar en identificar y escalar con fiabilidad la excelencia que ya existe en las escuelas locales. El mayor desafío global es la falta de prestigio social de la profesión docente: si no se reconoce y se celebra públicamente la pericia del profesorado, la crisis de captación de futuros docentes y líderes está garantizada. El liderazgo de alto impacto requiere un modelo transparente de implementación, como el modelo DIIO (Diagnóstico, Intervención, Implementación,

Evaluación). Pero importa igual su contrapartida: la desimplementación. Tener el coraje de dejar de hacer lo que no aporta para crear espacio a las prácticas que sí impactan en el aprendizaje del alumnado. Adoptar estos marcos mentales evaluativos permite transformar la cultura, el diálogo y los resultados de toda la institución.

**Tan importante
como implementar
es desimplementar:
dejar de hacer lo
que no aporta al
aprendizaje**

legado





El arquitecto del alma colectiva escolar

Tributo a Andy Hargreaves

forward.

Andy Hargreaves es profesor investigador en el Boston College con más de 100.000 citas académicas. Ha sido asesor de gobiernos en Escocia y Canadá, y presidente del ARC, red global comprometida con la equidad y el bienestar. Reconocido como el 15.º académico con mayor impacto en el debate educativo estadounidense, ha desarrollado conceptos fundamentales como el capital profesional y el liderazgo sostenible. Es autor de obras de referencia galardonadas, entre las que destaca su reciente libro *Leadership from the Middle* (2023). Su trayectoria, avalada por doctorados honoris causa y el prestigioso premio Grawemeyer, combina la investigación de vanguardia con un firme compromiso por la transformación humanista de las escuelas.



por Impuls Educació

Cuarenta años pensando el cambio educativo desde la profesión docente. Andy Hargreaves ha dedicado su carrera a un proyecto coherente: devolver al profesorado y al liderazgo intermedio el centro del cambio educativo y demostrar, con investigación rigurosa y vocación práctica, que ninguna reforma es sostenible si no nace de —y para— quienes la habitan cada día.

Andy Hargreaves (Accrington, Reino Unido, 1951) es uno de los pensadores más influyentes en el campo del cambio educativo y el liderazgo escolar de las últimas cuatro décadas. Profesor emérito de la Lynch School of Education and Human Development del Boston College, donde ocupó la cátedra Thomas More Brennan en Educación, es actualmente Research Professor en la Universidad de Ottawa y profesor visitante en la Universidad de Hong Kong. Cofundador y director del Atlantic Rim Collaboratory

(ARC Education) —una red internacional de sistemas educativos comprometidos con la equidad, el bienestar y la inclusión—, ha presidido el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). Su obra, traducida a numerosos idiomas, ha recibido reconocimientos como el Premio Grawemeyer en Educación (compartido con Michael Fullan en 2015) y el Whitworth Award for Educational Research de la Canadian Education Association.

A lo largo de más de treinta libros, Hargreaves ha desplazado el debate del cambio educativo desde una lógica vertical y mecanicista hacia una visión ecológica, profesional y sostenible. Conceptos hoy de uso común en la literatura especializada —capital profesional, profesionalismo colaborativo, liderazgo desde el medio, liderazgo sostenible— se le deben, en buena medida, a él y a sus colaboraciones más estables con Michael Fullan, Dean Fink, Dennis Shirley y Michael O'Connor.

Prolífico autor, entre sus publicaciones destaca:

Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado (1994). Ensayo fundacional sobre el oficio docente y los efectos del tiempo escolar sobre la profesión.

Liderazgo sostenible (con Dean Fink, 2006). Marco de referencia internacional para pensar la sostenibilidad del cambio educativo más allá del horizonte del líder en activo.

Capital profesional (con Michael Fullan, 2012). Su aportación más citada: el capital profesional como suma de capital humano, social y decisional del profesorado.

Profesionalismo colaborativo (con Michael O'Connor, 2018). Análisis comparado de cinco culturas colaborativas docentes en distintos países.

SÍNTESIS DE SU PENSAMIENTO:

La conferencia con la que Andy Hargreaves cerró el Congreso funcionó, en buena medida, como síntesis testamentaria de su pensamiento sobre sostenibilidad educativa.

Siete reglas para un liderazgo educativo sostenible

Profundidad, durabilidad, amplitud, diversidad, renovación, justicia y conservación: en colaboración con Dean Fink, el profesor desgranó hace ya casi dos décadas estos siete principios y los rescata ahora para describir un liderazgo capaz de operar en un mundo atrapado entre la volatilidad global y la hiperestandarización sistémica. Lejos de la sostenibilidad mal entendida como simple continuidad burocrática, su propuesta recupera la definición original del Informe Brundtland: satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas.

La matriz mejora-innovación: una zoología institucional

Para entender qué significa un liderazgo verdaderamente sostenible, Hargreaves propone una matriz que cruza dos dimensiones esenciales: la mejora y la innovación. La mejora consiste en perfeccionar las prácticas existentes y alcanzar mayor eficiencia y eficacia en lo que ya se hace: es la lógica de la *best practice*. La innovación, por el contrario, implica desplegar enfoques radicalmente nuevos y distintos: la lógica de la *next practice*.

Mejorar sin innovar: caballo de carreras. Innovar sin mejorar: pegaso. La meta es el caballo de hierro

De la intersección de ambos ejes emergen cuatro arquetipos organizativos, que el profesor representa metafóricamente como cuatro tipos de caballos. Una institución sin mejora ni innovación está estancada: es un caballo muerto. Una institución que mejora sin innovar se convierte en caballo de carreras: altamente eficiente y rápido, pero esencialmente inalterado. Una institución que innova sin mejorar se asemeja a un pegaso o a un unicornio: persigue ideas mágicas y novedosas que, sin embargo, no tienen eficacia práctica ni anclaje real. Por último, una institución que mejora e innova a la vez actúa como un caballo de hierro: una entidad transformacional que alcanza objetivos tradicionales mediante mecanismos enteramente nuevos y poderosos. El objetivo del liderazgo sostenible es, justamente, cultivar esa capacidad transformacional.

El contexto insostenible: entre el VUCA y el GERM

La urgencia de un liderazgo sostenible nace del entorno profundamente insostenible en el que operan hoy las escuelas. Las instituciones educativas están, hoy, atrapadas entre dos fuerzas sistémicas opuestas. De un lado, el entorno VUCA —*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*—: un mundo que se siente cada vez más fuera de control por las pandemias, los conflictos armados, el cambio climático y el retroceso global de las democracias plenas.

Del lado opuesto, lo que Pasi Sahlberg llamó GERM — *Global Education Reform Movement* —. Esa fuerza es el control excesivo: estandarización, prescripción rígida y evaluaciones de alto riesgo. La alimentan los pánicos sistémicos en torno a métricas como los resultados de PISA, que provocan, a menudo, intervenciones inmediatas por parte de figuras como Andreas Schleicher, pese a que esas pruebas miden el rendimiento educativo pasado —no presente— de la educación primaria.

Esa dicotomía —estar a la vez fuera de control globalmente e hipercontrolados sistémicamente— genera una carga psicológica insostenible tanto para el alumnado como para el profesorado. Una manifestación clara es la crisis de la adicción digital: mientras los sistemas educativos tratan de prohibir los teléfonos inteligentes al alumnado, los adultos modelan a menudo las mismas conductas adictivas. Abordar esa cuestión exige un modelo de responsabilidad compartida: escuelas y familias deben navegar juntas los retos de la era digital, no depositar la carga del ajuste sobre una sola de las partes.

La crisis docente: de la periferia al núcleo del oficio

Ese entorno insostenible ha precipitado una crisis global en la captación y la retención del profesorado. Como respuesta, una comisión global creada por el secretario general de Naciones Unidas António Guterres, junto a la Organización Internacional del

Trabajo, ha publicado recientemente un informe exhaustivo sobre el futuro de la profesión docente.

Las escuelas, atrapadas entre el VUCA global y el GERM sistémico: fuera de control e hipercontroladas

El informe identifica con acierto la necesidad de mejorar las condiciones que rodean la profesión —retribución, estatus, bienestar y tiempo asignado a la planificación, como ya ocurre en sistemas como el finlandés, el estonio o el chino—; pero esas medidas, en sí mismas, solo abordan la periferia del oficio. Para resolver de verdad la crisis de retención, lo que debe transformarse es la naturaleza fundamental del trabajo docente: hacerlo más motivador y, sobre todo, más gozoso.

Esa transformación exige cultivar culturas de innovación dentro de las escuelas. Con apoyo de iniciativas como las de la Fundación Lego, las escuelas deben generar entornos donde tanto el alumnado como el profesorado experimenten un aprendizaje atractivo e innovador. No hay implicación ni bienestar del alumnado sin implicación y bienestar del profesorado. Y eso no significa imponer disrupciones tecnológicas desde arriba: significa dar al docente la autonomía necesaria para innovar. Lo demuestran los sistemas educativos de los Países Bajos y Singapur: prescriben un currículo nuclear pero dejan aproximadamente un 30 % del tiempo lectivo abierto al desarrollo de propuestas curriculares específicas para cada contexto y comunidad.

No hay implicación ni bienestar del alumnado sin implicación y bienestar del profesorado

Redefinir la sostenibilidad: el legado del informe Brundtland

Para alcanzar ese horizonte es imprescindible redefinir lo que entendemos por sostenibilidad. En el ámbito educativo, sostenibilidad se confunde a menudo con simple mantenibilidad —preservar un programa en marcha después de que cambien los fondos o el liderazgo. La verdadera sostenibilidad, sin embargo, recupera la definición acuñada por la Comisión Brundtland en 1987: satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. A partir de esa definición fundacional, Hargreaves

ha desglosado, con Dean Fink, el concepto en siete principios nucleares del liderazgo sostenible. Son los siete principios que, expuestos con voluntad de balance al cierre del Congreso, condensan buena parte de su contribución intelectual al liderazgo educativo.

Sostenibilidad no es mantenibilidad: es no comprometer la capacidad de las generaciones futuras

Las siete reglas del liderazgo sostenible

1. **Profundidad: sostener lo que importa.**

El liderazgo debe centrarse en propósitos verdaderamente significativos —el aprendizaje profundo, el bienestar, la implicación— en lugar de fijarse miopemente en los resultados de las pruebas estandarizadas.

2. **Durabilidad: ¿perdurará?** El liderazgo sostenible exige una planificación meticulosa de la sucesión. Hay líderes que destruyen su propio legado al negar su eventual partida: agotan los recursos antes de marcharse, dividen la institución en facciones o tratan de controlar el futuro escogiendo a un sucesor "a su imagen y semejanza" —un mini-me. Dejar el liderazgo es una transición existencial que debe gestionarse con previsión, asegurar que la institución prospere más allá de la etapa del líder en curso.

3. **Amplitud: responsabilidad compartida y diversidad.** Los entornos estandarizados y monoculturales son frágiles, ecológica y organizativamente. Las escuelas sostenibles exigen neurodiversidad, identidades diversas y conjuntos profesionales variados —integrar tanto a las personas visionarias como a las planificadoras meticulosas— para construir una responsabilidad compartida sólida y resistente.

4. **Diversidad.** Las redes eficaces deben evolucionar desde modelos centralizados de tipo hub-and-spoke (eje y radios) hacia estructuras nodales y, en última instancia, hacia redes "cristalinas", en las que las escuelas y los educadores interactúan e innovan de manera independiente, facilitados —no controlados— por el centro del sistema.

5. **Renovación.** En lugar de pensar la energía organizativa desde el prisma de la entropía —según el cual la energía se disipa inevitablemente y debe conservarse con cautela para evitar

el agotamiento—, el liderazgo sostenible la trata como un recurso renovable. Implicar al profesorado en una innovación significativa genera una energía autorrenovada que combate la fatiga profesional.

6. **Justicia: impacto en los demás.** El liderazgo sostenible trasciende los muros del propio departamento o centro. Implica un compromiso sistémico con la equidad, asegurar que el acaparamiento de recursos o de demografías acomodadas no perjudique a centros y comunidades vecinas.
7. **Conservación.** La sostenibilidad genuina es, en su sentido más literal, conservadora: preserva lo mejor del pasado como fundamento para avanzar hacia el futuro. Descartar de un plumazo las prácticas anteriores aliena al profesorado veterano y desperdicia una sabiduría institucional valiosísima.

Integrar estos siete principios permite a las instituciones educativas navegar las tensiones del mundo actual sin claudicar ante ninguna. La meta es

La energía no se conserva con miedo: se renueva con innovación genuina

alcanzar y consolidar la condición de caballo de hierro —el que mejora e innova a la vez—, transformar las escuelas en motores de progreso educativo y social altamente eficientes y autorrenovables, capaces de beneficiar a todos los actores que las constituyen. No es un mal horizonte para cerrar un Congreso —ni para resumir el legado de cuatro décadas de pensamiento.

Los siete principios convierten escuelas en caballos de hierro: no muertos, no pegasos efímeros

92

93

dialegs

LEGADO



Mesa redonda





LIDERAR PARA EL APRENDIZAJE

Héctor Ruiz Martín, Ignacio Calderón, Mercè Gisbert Y
Neus Lorenzo

p. 96

LIDERAZGO EDUCATIVO EFICAZ

Mireia Tintoré, Meritxell Ruiz, Anna Jolonch Y Ignasi
García Plata

p. 100

mesa redonda

Liderar para el aprendizaje

Evidencia, ecosistemas, inclusión y datos: cuatro palancas del liderazgo pedagógico



modera Montse Jiménez

Cuatro voces de referencia se reunieron en la mesa redonda dedicada al liderazgo para el aprendizaje, moderada por Montse Jiménez. Héctor Ruiz Martín, divulgador científico y fundador de la International Science Teaching Foundation; Ignacio Calderón Almendros, catedrático de la Universidad de Málaga y referente en educación inclusiva; Mercè Gisbert, catedrática de la Universitat Rovira i Virgili especializada en tecnología educativa; y Neus Lorenzo, consultora educativa y experta en políticas digitales. Cuatro claves vertebraron sus aportaciones: proteger al profesorado con prácticas basadas en evidencia, hacer del centro un ecosistema digital ético, transformar la cultura escolar haciendo aflorar el sufrimiento oculto que producen la exclusión y la patologización, y dar al uso del dato la función de mejora continua en lugar de control.

EVIDENCIA Y FORMACIÓN: LA DIRECCIÓN COMO PROTECCIÓN DEL PROFESORADO

Héctor Ruiz Martín abrió la mesa recordando que el Informe GEM de la UNESCO sitúa la calidad del profesorado como primer factor escolar de impacto, en línea con lo que ha documentado John Hattie. La incidencia del liderazgo está, por tanto, en ayudar al profesorado a mejorar su práctica: formación sólida, herramientas adecuadas y acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una de las funciones más decisivas de la dirección es proteger al profesorado de las presiones externas para que pueda concentrarse en su tarea: enseñar.

Ese apoyo se construye desde la formación. A los centros llega con demasiada frecuencia formación sin base sólida, incluidas propuestas pseudocientíficas que se venden como ciencia. El papel del liderazgo es garantizar que el desarrollo docente esté alineado con la evidencia disponible. Quien lidera un centro debe



formarse, primero, para distinguir qué ideas tienen alguna probabilidad de funcionar en el aula y cuáles conviene descartar. Sobre la innovación, Ruiz-Martín advirtió de dos errores frecuentes. El primero, tratar la innovación como un fin en sí mismo cuando solo es un medio para resolver un problema concreto. El segundo, innovar para seguir haciendo lo mismo: cambiar la apariencia sin tocar los principios pedagógicos. Un ejemplo claro es la tecnología que se introduce para replicar prácticas analógicas —poner un libro de texto en una pantalla— sin ningún valor añadido. Para orientar estas decisiones, recomendó apoyarse, de momento, en iniciativas anglosajonas como la la Education Endowment Foundation (EEF, UK) o el What Works Clearinghouse (WWC, EEUU), a la espera de que se consoliden referentes similares aquí.

ARQUITECTOS DE ECOSISTEMAS DIGITALES: EL LIDERAZGO EN LA ERA DE LA IA

Neus Lorenzo desplazó el foco hacia la digitalización con una formulación de partida: la cuestión no es cómo evoluciona la tecnología, sino para qué queremos utilizarla.

Quien lidera un centro debe convertirse en arquitecto de ecosistemas digitales éticos, sostenibles y eficaces. La tarea parte siempre de la realidad del centro: gestionar los recursos disponibles y transformar la práctica docente para atender las necesidades del alumnado.

Como arquitectos de ecosistemas, conviene mirar la realidad de forma multisectorial. La legislación europea sobre inteligencia artificial —el EU AI ACT— obliga ya a las instituciones a informar a las personas usuarias del uso que la organización hace de esta tecnología. Hay que

El liderazgo protege al profesorado de las presiones externas para que pueda concentrarse en enseñar

conocer, por tanto, cómo se está utilizando la IA en el centro y establecer protocolos y decálogos de buen uso compartidos.

El ecosistema debe responder a las prioridades pedagógicas del proyecto educativo: mejorar el aprendizaje, fomentar la inclusión, atender al alumnado vulnerable. La dirección debe ofrecer espacios de experimentación controlados y evaluados, con la complicidad de las familias y la participación del alumnado. El objetivo no es digitalizar por digitalizar, sino crear un contexto digital que ayude al proyecto educativo, lo conecte con el ecosistema del territorio y permita compartir soluciones con otros centros.

HACER AFLORAR EL SUFRIMIENTO OCULTO: LA INCLUSIÓN COMO CULTURA

Ignacio Calderón Almendros llevó la conversación al terreno de la inclusión y del lenguaje moral con que se nombra la diversidad. Lo primero, sostuvo, es dotar de sentido al proyecto de educación inclusiva. No nace de una moda: responde a un sufrimiento oculto en las escuelas, normalizado, que afecta al alumnado, a las familias y también a los propios profesionales. Hacer aflorar ese sufrimiento dota de sentido a la transformación y une a los distintos colectivos de la comunidad. Hay que transformar, a la vez, las cartografías mentales que determinan cómo se piensa y se actúa en educación. Se ha naturalizado la existencia de "buenos" y "malos" alumnos, la predeterminación de los destinos sociales y educativos y un modelo experto que sitúa el saber profesional por encima de cualquier otro. Hay que desmontar la patologización de las diferencias, cuestionar prácticas ineficaces como la repetición o la segregación y perder el miedo al conflicto, que las instituciones tienden a silenciar.

La pregunta no es cómo evoluciona la tecnología, sino para qué queremos usarla en el aula

Construir una verdadera cultura de la investigación en el centro pasa por desafiar el sentido común

establecido. El proceso no puede hacerse solo desde la academia: es la propia comunidad quien debe reconstruir el saber científico. Se consigue partiendo de las emociones y las experiencias vitales, enlazándolas con la evidencia disponible y construyendo colectivamente nuevas prácticas mediante el trabajo biográfico y participativo.

La educación inclusiva no es una moda: responde al sufrimiento oculto que las escuelas han normalizado

DE LA CULTURA DEL CONTROL A LA CULTURA DEL DATO ÚTIL

Mercè Gisbert abordó la pregunta sobre evaluación y datos con una tesis transversal: todo docente debería ser un líder del proceso formativo, aunque esa competencia rara vez aparezca de forma explícita en los currículos de formación del profesorado. Y para liderar ese proceso hay que tomar decisiones basadas en la evidencia. Desde la investigación aplicada, Gisbert subrayó la necesidad de tender puentes entre la universidad y la realidad educativa de las aulas. Conviene analizar cómo la tecnología transforma esa realidad en perspectiva longitudinal —de la educación infantil a la universidad—. Con la teoría de la actividad como marco, es posible mirar el ecosistema educativo en su conjunto: qué tecnología se usa, cuál es la planificación pedagógica, qué agentes intervienen. Eso permite, después, evaluar si los objetivos formativos se han alcanzado. Conviene distinguir entre alfabetización digital y competencia digital. Ser competente no es saber usar una herramienta concreta —ChatGPT, por ejemplo—, sino integrarla con criterio en el proceso pedagógico. El análisis cualitativo aporta la información necesaria para saber qué funciona en cada contexto. El reto principal, advirtió, es la sistematización del dato. Los centros disponen ya de muchas herramientas que generan datos, pero a menudo no tienen una estrategia para usarlos en la toma de decisiones. Hace falta definir el ecosistema digital del centro y establecer un trabajo conjunto entre los equipos de investigación universitaria y el sistema educativo. La universidad puede aportar el tiempo y la pericia necesarios para sistematizar la información que los centros ya generan.

PALANCAS DE CAMBIO: COMPLICIDAD, CONFLICTO Y COLABORACIÓN

La pregunta final de la moderadora —qué palanca de cambio propone cada participante para proteger

Los centros generan datos, pero falta estrategia. El reto es pasar del dato al criterio

el tiempo del liderazgo pedagógico— dio pie a cuatro síntesis personales y, en buena medida, complementarias.

Neus Lorenzo propuso una sola palabra: complicidad. Liderar es crear un equipo y una red potentes, compartiendo recursos y soluciones. La inteligencia artificial, por ejemplo, ya puede identificar patrones y simular soluciones prácticas —el diseño de patios escolares, la gestión del huerto escolar—. Hay herramientas y experiencia previa suficientes: el tiempo debe dedicarse a compartir las buenas prácticas y no a inventar actividades desde cero una y otra vez.

Ignacio Calderón propuso algo aparentemente paradójico: abrir el espacio para que pueda ocurrir aquello que la institución da por improbable —y eso implica asumir el conflicto. En los procesos de evaluación participativa, cuando se escucha de verdad la voz del alumnado vulnerable y se exponen sus experiencias de exclusión, aparece un conflicto necesario para la transformación. La investigación participativa y ciudadana permite construir un conocimiento valioso que transforma la realidad del

centro desde dentro.

Mercè Gisbert apostó por la colaboración estable entre la universidad y los centros. En proyectos conjuntos como el Projecte Pont, los estudiantes universitarios diseñan e implementan propuestas tecnológicas en las aulas, respondiendo a las necesidades reales de los centros. El intercambio aporta nuevas miradas y herramientas, y enriquece tanto la formación de los futuros maestros como la práctica de los docentes en activo.

Héctor cerró la mesa con una mirada honesta sobre el acceso a la investigación. La conexión entre la academia y la comunidad educativa todavía no está suficientemente desarrollada. Las publicaciones científicas suman además barreras de acceso, idioma y formato. De momento, recomendó apoyarse en iniciativas anglosajonas que ya digieren y hacen accesible esa investigación, con la esperanza de que pronto se consoliden recursos parecidos en el contexto nacional.

Complicidad, conflicto, colaboración y evidencia: cuatro palancas para proteger el tiempo del liderazgo pedagógico



mesa redonda

Liderazgo educativo eficaz

Cultura, visión, equidad y autonomía: cuatro condiciones del liderazgo educativo eficaz



modera Xavier Chavarría

Cuatro voces que conocen a fondo el sistema educativo catalán se reunieron en la **mesa redonda sobre liderazgo educativo eficaz, moderada por Xavier Chavarría.**

Mireia Tintoré, doctora en Humanidades y Ciencias Sociales, profesora titular de universidad y fundadora del Observatori Ibèric de Lideratge Educatiu; Ignasi García Plata, maestro, inspector de educación y exsecretario de Políticas Educativas; Meritxell Ruiz, secretaria general de la Fundació Escola Cristiana y exconsellera d'Ensenyament; y Anna Jolonch, directora del LID BARCELONA – Centro de Liderazgo Educativo, doctora en Ciencias de la Educación y responsable de investigación de la Fundació Jaume Bofill. Sus aportaciones convergen en cuatro condiciones para que el liderazgo educativo sea eficaz: una cultura institucional sólida, una visión que combine el largo plazo con pasos cortos y asumibles, una formación de líderes que supere la falsa dicotomía entre equidad y excelencia, y un marco de autonomía apoyado en la corresponsabilidad y la estabilidad.

LA CULTURA COMO SOSTÉN INVISIBLE: CLIMA, VALORES Y LIDERAZGO CAPACITADOR

Mireia Tintoré abrió la mesa con una imagen clara: el clima es la parte visible del ambiente de una escuela, lo que se respira al entrar —el orden, la exigencia, el bienestar, el aprendizaje—; pero solo es la punta del iceberg. La parte oculta, la que sostiene la organización, son los valores, los significados compartidos y la cultura del centro.

Para crear un clima positivo, orientado al aprendizaje y al bienestar emocional, hay que empezar por definir los valores guía. A partir de esos valores se desarrolla la visión del centro. El primer responsable de llevarla a cabo es el equipo directivo, que debe modelar con su práctica los valores establecidos y crear un espacio seguro y de cuidado. Como han mostrado autoras como Karen Seashore Louis, la base del liderazgo son las relaciones: cuentan por igual el trabajo en equipo y las interacciones individuales.

Otro elemento clave es el liderazgo distribuido, entendido como un liderazgo capacitador. No consiste en delegar tareas, sino en capacitar a las personas



100
101

diàlegs

MESA REDONDA



El liderazgo distribuido no es delegar tareas: es capacitar personas para que asuman responsabilidades

para que asuman responsabilidades. La distribución debe empezar por los mandos intermedios —jefaturas de departamento, orientación—. Siguiendo a Andy Hargreaves sobre el liderazgo desde el medio, estos mandos no deben ser simples correas de transmisión, sino motores de cambio. Conviene potenciar también a los docentes líderes: profesionales con gran influencia dentro y fuera del aula. Exigencia académica, respeto, cuidado de las personas y trabajo colaborativo consolidan un clima en el que los profesionales se desarrollan en su trabajo.

MIRAR LEJOS Y CAMINAR DESPACIO: EL EQUILIBRIO ENTRE CORTO Y LARGO PLAZO

Meritxell Ruiz, desde su experiencia directiva y de gobierno, abordó la pregunta sobre el ritmo de la transformación con equilibrio. Hace falta combinar ambas perspectivas: si no sabemos a dónde vamos, es difícil avanzar; pero si conocemos el destino e ignoramos el camino, llega la frustración. Con frecuencia, advirtió, el uso de conceptos

grandilocuentes sobre transformación e innovación ha generado temor en los claustros. Conviene, por tanto, combinar la mirada a largo plazo con pasos cortos y factibles. A partir de una reflexión compartida sobre la visión de futuro, hay que identificar las acciones asumibles a corto plazo. Esos pasos deben apoyarse en la realidad de cada centro y en la experiencia que ya existe en el aula. Cada escuela tiene su propia realidad, y aplicar los mismos procesos de transformación a todos los centros por igual es un error. El avance llega compartiendo una visión, definiendo pasos pequeños y partiendo de la realidad de cada claustro.

LA FALSA DICOTOMÍA: EQUIDAD Y EXCELENCIA VAN JUNTAS

Anna Jolonch abordó la formación de líderes desde una premisa que matiza un lugar común: existe, sostuvo, una falsa dicotomía entre eficacia y equidad, y también entre equidad y excelencia. Como ya señaló el profesor Ferran Ferrer, equidad y excelencia pueden —y deben— ir juntas. Trabajar por la equidad es garantizar que todo el alumnado tenga oportunidades

El largo plazo exige pasos cortos, factibles y enraizados en la realidad de cada centro



Equidad y excelencia pueden y deben ir juntas: cada estudiante debe alcanzar su propia excelencia

de aprendizaje y alcance su propia excelencia. Para lograrlo hace falta un cambio de paradigma en la formación de líderes, orientándola hacia un impacto real en los centros y las aulas. Eso pasa por introducir metodologías de indagación: paseos de aprendizaje, visitas pedagógicas entre centros, mentoría y lesson study. Estas prácticas, que implican observación colaborativa del aprendizaje del alumnado y retorno constructivo entre iguales, generan una cultura colaborativa real. Quienes lideran deben trabajar también en red, para superar la soledad del cargo y potenciar el aprendizaje entre iguales. Y hace falta, por último, un marco de competencias para la dirección escolar que oriente la formación, la capacitación y la evaluación formativa de los líderes educativos.

AUTONOMÍA CON PROPÓSITO: LA CORRESPONSABILIDAD COMO CONDICIÓN ESTRUCTURAL

Ignasi García Plata, desde su experiencia en la administración educativa, situó el problema en

términos estructurales. La administración tiene dos obligaciones: fijar un propósito claro orientado a los buenos resultados y a la equidad, y facilitar a los centros las herramientas para alcanzar esos objetivos. La aprobación de la Ley de Educación de Catalunya y los decretos de autonomía, direcciones y plantillas supuso, en su día, un avance estructural relevante. El modelo se inspiró en experiencias previas como los Planes de Autonomía de Centro, impulsados por profesionales como Jesús Moral, Eugeni García y Marta del Campo. Aquellos planes se apoyaban en la planificación estratégica participativa, la asignación de recursos adicionales, el acompañamiento y la rendición de cuentas.

Hoy, una herramienta fundamental es la capacidad de los centros para definir puestos de trabajo con perfiles específicos, a los que se accede por formación o experiencia acreditada. En el ámbito de la inmersión lingüística, García Plata reivindicó recuperar referentes didácticos como Josep Maria Artigal o Ignasi Vila para hacer frente a la emergencia actual en el uso del catalán. Consolidar este modelo exige garantizar la estabilidad de las plantillas —reduciendo la rotación excesiva de profesorado— y permitir que los puestos perfilados los ocupen funcionarios de carrera mediante concursos específicos. Hace falta también desarrollar la figura del docente sénior, ya prevista por la ley, para reconocer la calidad docente y la implicación

La administración tiene dos obligaciones: fijar un propósito orientado a la equidad y dar las herramientas

en la mejora del centro: esos profesionales podrían asumir tareas de mentoría y liderazgo pedagógico sin abandonar la escuela.

ESTABILIDAD, RECURSOS Y GOBERNANZA: LAS CONDICIONES QUE FALTAN

La última pregunta del moderador sobre la financiación asimétrica y los marcos competenciales suscitó cuatro respuestas complementarias.

Anna Jolouch identificó la inestabilidad institucional como uno de los principales frenos a la aplicación de las políticas educativas. Los cambios constantes en la administración impiden consolidar los proyectos. Hay que diferenciar, sostuvo, entre política y competencia técnica. Y la diversidad de centros no debería traducirse nunca en desigualdad: la financiación debe ser asimétrica para responder a la realidad de cada centro, evitando soluciones uniformes que no atienden las necesidades específicas.

Mireia Tintoré completó la observación con experiencia internacional: en una visita a Portugal con el Observatori Ibèric de Lideratge Educatiu, su equipo comprobó que los centros con alta vulnerabilidad y un porcentaje elevado de alumnado con necesidades educativas especiales disponen, allí, de una dotación de personal de apoyo muy superior a la nuestra. Las políticas de inclusión, recordó, deben ir acompañadas de los recursos humanos y económicos necesarios para hacerlas viables.

Meritxell Ruiz matizó que el sistema necesita condiciones adecuadas, no solo recursos. La estabilidad política y la estabilidad de las plantillas docentes son esenciales. Hay que mejorar la gobernanza: el sistema público necesita los mecanismos de gobernanza del sistema concertado, y el sistema concertado, los recursos del sistema público. Y hace falta, por último, recuperar la confianza en los docentes y en los equipos directivos, reconociendo su pericia en el funcionamiento de la escuela.

Ignasi García Plata cerró el bloque insistiendo en que la financiación asimétrica es necesaria para atender la complejidad, pero no debería vincularse a la obtención de resultados. Los centros en entornos complejos deben disponer, sin más, de plantillas más amplias. El cambio de fondo está en consolidar la autonomía de los centros mediante acuerdos de corresponsabilidad con la administración: planificación estratégica, estabilidad de plantillas y evaluación continua. Los indicadores de centro —que permiten comparar resultados con centros de complejidad similar— son una herramienta potente para apoyar los planes de mejora en datos objetivos y orientar al sistema hacia la mejora continua.

La diversidad no debe traducirse en desigualdad: la financiación asimétrica responde a cada realidad



CALL FOR PAPERS

Más humanos que nunca

Crecer con la IA sin perder el centro: la persona

Ya estamos preparando el siguiente número de la revista «Diàlegs». ¿Quieres participar?

Mientras debatimos si dejar usar ChatGPT en los deberes, la frontera está ya en otra parte: tutores de IA que adaptan cada lección al instante, escuelas pioneras que concentran la instrucción en un par de horas diarias y liberan el resto para proyectos, agentes que acompañan a niños de primaria, sistemas que perciben el desánimo de un alumno antes que su profesor. La pregunta ya no es si la IA entrará en la escuela, sino qué escuela quedará cuando esté en todas partes. Y ahí empieza lo importante. Cuando la máquina explica, corrige, personaliza y hasta consuela, queda al descubierto lo que ninguna máquina puede dar: una mirada que reconoce, una pregunta que despierta, una comunidad donde aprender a ser. La IA no viene a sustituir lo humano: viene a redescubrirlo. Por eso este número no va de tecnología, va de grandeza: la oportunidad de usar el cambio de época más profundo de nuestra generación para formar personas más libres, más sabias y más plenamente humanas. ¿Te atreves a pensarla con nosotros? Envía tu colaboración a: **revista@impulseducacio.org**. Indica la sección en la que te gustaría colaborar: Proyecto, Actualidad, Experiencias, En profundidad, o bien en la columna de Opinión.

Artículos

Los artículos deben tener una extensión de 1.500 palabras. Los autores tienen que aportar:

- Título
- Subtítulo
- Bio del autor (40 palabras)
- Foto del autor
- Correo electrónico publicable (si lo deseas)
- Perfiles en redes sociales (preferiblemente Twitter y/o LinkedIn)
- Referencias bibliográficas

Las citas recogidas en el texto tienen que ir acompañadas de su correspondiente referencia como nota al pie. Los datos, cifras o menciones a informes tienen que ir acompañados de su correspondiente nota al pie. Si propones un destacado, tiene que ser de unas 30 palabras.

Columna de opinión

Las columnas de opinión deben tener una extensión de 900 palabras. Los autores tienen que aportar:

- Título
- Subtítulo
- Bio del autor (40 palabras)
- Foto del autor
- Correo electrónico publicable (si lo deseas)
- Perfiles en redes sociales (preferiblemente Twitter y/o LinkedIn)
- Referencias bibliográficas

Las citas recogidas en el texto, tienen que ir acompañadas de su correspondiente referencia como nota al pie. Los datos, cifras o menciones a informes tienen que ir acompañados de su correspondiente nota al pie. Si propones un destacado, tiene que ser de unas 30 palabras.



diàlegs

Avda. Montserrat Roig, 3. 08195 Sant Cugat del Vallès
www.impulseducacio.org

