

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

