

Documentos de trabajo Facultad de Educación



Un marco para pensar el liderazgo de innovaciones educativas

Gary Cifuentes

Serie Liderar innovaciones educativas

No. 11

Septiembre 2026

ISSN 2745-0015 Edición electrónica



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación



TRANS-
FORMANDO
la
educación

Autores

Gary Cifuentes, PhD.

*Profesor Asociado y Director de Investigaciones
Facultad de Educación
Universidad de los Andes*

Documentos de Trabajo 2026, edición No. 11,
ISSN 2745-0015 (En línea), edición electrónica, Septiembre de 2026

**2026, Universidad de los Andes, Facultad de Educación,
Dirección de Investigaciones de la Facultad de Educación -DIFE**

Calle 18A # 0-19 Este. Casita Rosada
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfonos: 3394949- 3394999
ext.: 4808
comitecife@uniandes.edu.co
<http://educacion.uniandes.edu.co>

Cifuentes, G. (2026). Un marco para pensar el liderazgo de innovaciones educativas (Documentos de trabajo No. 11). Dirección de Investigaciones de la Facultad de Educación.

Facultad de Educación

Jorge Grant Baxter

Decano, Facultad de Educación

Gary Cifuentes

Director de Investigaciones - Facultad de Educación

Equipo técnico

Cristian Alejandro Cortés García

Coordinador de Investigaciones y Publicaciones, Facultad de Educación

Diego Díaz Escobar

Coordinador de Comunicaciones, Facultad de Educación

Luyder Rodríguez

Profesional de Comunicaciones, Facultad de Educación

Guillermo Díez

Corrección de estilo

El propósito de esta publicación es abrir un espacio de divulgación para dar visibilidad a los trabajos en desarrollo, escritos meritorios de estudiantes e informes de consultoría que complementen la línea de artículos o libros de la comunidad de la Facultad de Educación; para que sean conocidos por académicos y por otros actores con el fin de discutirlos y retroalimentarlos, buscando incidir en debates públicos y la toma de decisiones. Son documentos que no tienen evaluación de pares. Por lo anterior, lo que se publique en esta serie es responsabilidad del autor y podrá cambiar en la medida en que las investigaciones avanza y las versiones cambian.

Este documento refleja exclusivamente la opinión de sus autores. No pretende representar el punto de vista de la Universidad de los Andes. El contenido de la presente publicación se encuentra protegido por las normas internacionales y nacionales vigentes sobre propiedad intelectual; por tanto, su utilización, reproducción, comunicación pública, transformación, distribución, alquiler, préstamo público e importación, total o parcial, en todo o en parte, en formato impreso, digital o en cualquier formato conocido o por conocer, se encuentran prohibidos, y solo serán lícitos en la medida en que cuenten con la autorización previa y expresa por escrito del autor o titular. Las limitaciones y excepciones al Derecho de Autor solo serán aplicables en la medida en que se den dentro de los denominados Usos Honrados (Fair Use); estén previa y expresamente establecidas; no causen un grave e injustificado perjuicio a los intereses legítimos del autor o titular; y no atenten contra la normal explotación de la obra.

Un marco para pensar el liderazgo de innovaciones educativas¹

Gary Cifuentes

2026

Resumen

Se propone la construcción de un marco para comprender el liderazgo en procesos de innovación educativa, atendiendo a un vacío persistente en la literatura especializada. Aunque los estudios sobre liderazgo educativo han avanzado en temas como el liderazgo instruccional o distribuido, rara vez han abordado de manera sistemática el fenómeno de las innovaciones educativas y los atributos que permiten su emergencia y consolidación. Frente a esta ausencia, este documento de trabajo plantea la necesidad de un enfoque que articule tres elementos fundamentales: la naturaleza de las innovaciones, su sostenibilidad en el tiempo y el papel que desempeña el liderazgo en dichos procesos. En particular, se otorga especial relevancia a la sostenibilidad de las innovaciones, entendida como su capacidad de perdurar, adaptarse y generar valor más allá del impulso inicial. En este marco, el liderazgo emerge no solo como una función directiva, sino como un conjunto de acciones distribuidas, situadas y mediadas por artefactos, relaciones y decisiones que habilitan —o limitan— la continuidad de los cambios. Se destaca, además, la importancia de la traducción de artefactos como una práctica analítica poco explorada, pero con gran potencial para comprender la naturaleza del liderazgo en contextos de innovación. Finalmente, se presenta la apuesta metodológica que orienta los documentos de trabajo de esta serie, enfatizando el uso del diseño de caso único, escogido por su capacidad para revelar en detalle la complejidad de los procesos de liderazgo y de innovación en contextos educativos reales.

Palabras clave: *Liderazgo educativo; Innovación educativa; Sostenibilidad de innovaciones; Traducción de artefactos; Diseño de caso único.*

1. Nota aclaratoria: Este documento se originó en el curso Innovación Educativa: Herramientas para liderar y entender el cambio, del cual el autor fue el profesor que diseñó e impartió dicha asignatura desde la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. La elaboración del presente documento no contó con financiación externa. En cuanto a los posibles conflictos de interés, el autor declara que no existen conflictos de interés asociados a este trabajo. Para el desarrollo del documento se emplearon herramientas de inteligencia artificial —particularmente Claude y Microsoft Copilot— en tareas de corrección de estilo, revisión sintáctica, afinación de redacción y unificación del sistema de citación. Todo el análisis, la interpretación de la información y la argumentación presentada son responsabilidad exclusiva del autor.

Gary Cifuentes

2026

Abstract

This working paper proposes the construction of a framework for understanding leadership in educational innovation processes, addressing a persistent gap in the specialized literature. Although studies on educational leadership have advanced in areas such as instructional or distributed leadership, they have seldom approached the phenomenon of educational innovations—and the attributes that enable their emergence and consolidation—in a systematic way. In response to this gap, the paper argues for an approach that brings together three fundamental elements: the nature of innovations, their sustainability over time, and the role played by leadership in these processes. Particular emphasis is placed on the sustainability of innovations, understood as their capacity to endure, adapt, and generate value beyond the initial enthusiasm. Within this framework, leadership emerges not merely as a managerial function but as a set of distributed, situated actions mediated by artifacts, relationships, and decisions that enable—or constrain—the continuity of change. The paper also highlights the importance of artifact translation as an analytical practice that remains underexplored yet holds substantial potential for understanding the nature of leadership in innovation contexts. Finally, the methodological approach guiding this series of working papers is presented, with special attention to the use of single-case design, chosen for its capacity to reveal in detail the complexity of leadership and innovation processes within real educational settings.

Keywords: *Educational leadership; Educational innovation; Innovation sustainability; Artifact translation; Single-case design*



Este documento de trabajo abre la serie de documentos de trabajo Liderar innovaciones educativas: prácticas que sostienen la transformación, la cual problematiza el modo en que dos campos de conocimiento —el de la innovación y el liderazgo— hacen posible entender la transformación en el ámbito educativo. Esta serie se sustenta en un marco de innovación educativa, un modelo para entender su sostenibilidad, así como una apuesta metodológica sustentada en el estudio de caso único como estrategia analítica para dar cuenta de cómo las prácticas de liderazgo efectúan una visión de cambio educativo. Todo lo anterior permite entender las prácticas que acá se analizan.

Introducción

El liderazgo se ha consolidado actualmente como un ámbito de conocimiento cada vez más relevante dentro del campo de la educación. Diversos estudios han mostrado una relación consistente entre el liderazgo educativo y el aprendizaje de los estudiantes, así como con la calidad de los procesos de enseñanza (Karadağ et al., 2020; Leithwood et al., 2017; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Sin embargo, lo que la literatura ha explorado de forma menos sistemática es la función del liderazgo educativo en el impulso de innovaciones dentro y fuera de las instituciones escolares. Para argumentar mejor este problema, es importante remitirse al desarrollo del campo del liderazgo educativo, para así evidenciar la necesidad de una mejor comprensión sobre su relación con la innovación educativa.

Este capítulo analiza la integración de dos campos —el liderazgo y la innovación— precisando lo que significa un marco de innovación educativa y su relevancia para hablar sobre su sostenibilidad como preámbulo a la presentación de casos reales que se fundamentan en este marco. Para ello, se parte de una revisión de enfoques teóricos que han modelado el campo del liderazgo —en particular, desde la psicología organizacional hasta perspectivas distribuidas y adaptativas— y se plantea la necesidad de articular estos enfoques con las condiciones reales en las que se gestan, implementan y sostienen las innovaciones en el ámbito escolar. En particular, se argumenta que liderar una innovación requiere la comprensión sobre su naturaleza (componentes, alcance, intencionalidad, etc.), a partir de lo cual se desprenden prácticas de liderazgo que hacen posible su perdurabilidad.

Desde un punto de vista histórico, dos campos disciplinares han constituido los pilares fundamentales en la producción de literatura especializada sobre liderazgo: la psicología organizacional y la teoría organizacional, esta última inscrita en el campo más amplio de los estudios administrativos. La primera aportó desde mediados del siglo XX un enfoque centrado en el comportamiento individual del líder, mientras que la segunda abordó el liderazgo como fenómeno situado en estructuras organizativas complejas, modeladas por sistemas, roles y funciones. A pesar de que otros campos han contribuido de manera creciente en las últimas décadas, estos dos dominios disciplinarios siguen siendo determinantes en la configuración del saber académico sobre el liderazgo (Northouse, 2021; Yukl, 1998).

En el caso de la psicología, el interés por el liderazgo surgió inicialmente desde la psicología social y la psicología de la personalidad, centradas en identificar los rasgos que distinguían a los líderes eficaces. Esta orientación, conocida como la *trait theory*, fue predominante en las primeras décadas del siglo XX y se nutrió de concepciones carismáti-

cas ya presentes en la obra de Max Weber (1922), particularmente en su noción del líder carismático como una figura legitimada por la devoción de sus seguidores. Sin embargo, hacia mediados del siglo XX, la psicología organizacional introdujo un viraje teórico al incorporar modelos conductuales, contingenciales y transformacionales. Autores como Bernard Bass —quien fuera psicólogo organizacional afiliado a la School of Management de Binghamton— desempeñaron un papel central en esta evolución. Su propuesta del liderazgo transformacional, ampliamente difundida a través del *Bass Handbook of Leadership*, consolidó una visión psicológica más dinámica y contextualizada del liderazgo (Bass & Bass, 2008).

Paralelamente, el campo de la teoría organizacional, anclado en la tradición administrativa y de gestión, ofreció una comprensión del liderazgo no como atributo individual, sino como función sistémica en las organizaciones. Con aportes fundamentales de autores como Herbert Simon y James March, la teoría administrativa abordó el liderazgo desde la lógica de la toma de decisiones racional, los límites cognitivos de los agentes organizativos y la interacción entre estructuras y actores. Estas perspectivas configuraron una epistemología del liderazgo centrada en los procesos organizacionales, más que en los rasgos personales, lo cual tuvo especial impacto en las escuelas de administración pública y en el desarrollo de modelos organizacionales durante la segunda mitad del siglo XX (Simon, 1947; March & Simon, 1958).

En las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, se ha producido una diversificación significativa en los enfoques teóricos sobre el liderazgo, alimentada por disciplinas como la sociología, la antropología, los estudios culturales, la ciencia política, la filosofía y la educación. Esta ampliación del campo ha dado lugar a perspectivas más críticas y transversales, que analizan el liderazgo desde dimensiones éticas, discursivas, decoloniales, e interseccionales. No obstante, estas aproximaciones, si bien enriquecedoras, han tenido un impacto menor en la construcción sistemática de teorías robustas o en la consolidación de escuelas paradigmáticas comparables con las provenientes de la psicología organizacional o la teoría organizacional (Jackson & Parry, 2018; Goethals, Sorenson & Burns, 2004).

Cabe retomar nuevamente el enfoque psicométrico y conductual que caracterizó buena parte del siglo XX. Aquí la psicología organizacional fue complejizando su mirada del liderazgo al incorporar perspectivas de corte socioconstructivista y relacional. Un hito en esta evolución fue el desarrollo del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), un instrumento diseñado para identificar y medir distintos estilos de liderazgo, que van desde el *laissez-faire* —frecuentemente asociado con la ausencia de liderazgo— hasta los estilos transaccional y transformacional (Bass & Avolio, 1995). La evidencia empírica ha mostrado que, mientras los estilos *laissez-faire* y transaccional tienden a mantener el *statu quo* con escasa capacidad de cambio organizacional, el liderazgo transformacional se asocia con mayor innovación, empoderamiento de equipos y creación de una visión compartida (Northouse, 2021).

Sobre esta base, surgieron en las últimas décadas nuevas perspectivas que buscan desplazar el foco desde el individuo hacia el entramado social en el que se ejerce el liderazgo. Tal es el caso del liderazgo distribuido, cuya formulación inicial por parte de Peter Gronn (2002) lo concibe como un “paquete de prácticas” que emerge de la interacción coordinada entre múltiples actores en un contexto organizacional determinado. Desde una perspectiva situada y sociocultural, James Spillane (2006) profundiza en este enfoque al proponer que el liderazgo debe analizarse como la práctica compartida entre líderes formales, actores intermedios y seguidores, en función de tareas, rutinas y estructuras institucionales. Esta concepción no implica la disolución de la figura del líder, sino una reconfiguración de su rol como articulador de acciones distribuidas en torno a una visión común.

En una línea convergente, el enfoque de liderazgo adaptativo, desarrollado por Ronald Heifetz y colaboradores, ha planteado que liderar implica movilizar a las personas para enfrentar desafíos complejos que no pueden resolverse mediante respuestas técnicas o autoridad formal. Estos llamados *adaptive challenges* requieren transformación interna: cambio de creencias, hábitos y prioridades tanto individuales como colectivos (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009). El liderazgo, en esta perspectiva, no consiste en ofrecer soluciones, sino en crear las condiciones para que las personas puedan aprender, adaptarse y prosperar en medio de la incertidumbre.

Estos desarrollos recientes, si bien menos consolidados teóricamente que los modelos clásicos, reflejan la creciente atención a las dimensiones contextuales, relacionales y culturales del liderazgo. En este sentido, constituyen un paso más en la evolución de un campo que ha transitado desde explicaciones centradas en rasgos individuales hacia marcos más complejos y distribuidos, sin abandonar del todo los fundamentos establecidos por la psicología organizacional y la teoría administrativa.

Implicaciones para el campo educativo

En este punto, se puede afirmar que ciertos enfoques de liderazgo pueden ser más afines que otros con el ámbito de la innovación educativa, en la medida en que sean tipos de liderazgo orientados hacia una visión compartida, la agencia conjunta, el desarrollo de las personas y la adaptación al cambio en escenarios de incertidumbre.

Si bien es indudable el aporte de campos como la psicología organizacional y la teoría organizacional en la consolidación del estudio del liderazgo, resulta crucial reconocer la emergencia de una tradición distinta en el campo educativo. En este contexto, autores como Kenneth Leithwood han estructurado lo que podríamos llamar un *liderazgo pedagógico*, entendido específicamente desde y para entornos escolares. Leithwood, profesor emérito en OISE, Universidad de Toronto, ha generado un corpus teórico y empírico centrado en la capacidad del liderazgo escolar para incidir en la mejora educativa mediante prácticas visionarias e influyentes (Leithwood & Sun, 2015).

Recogiendo ideas centrales del corpus constituido, Leithwood sostiene que el liderazgo educativo se fundamenta en dos acciones clave: la formulación de una visión transformadora y la capacidad de influir en la comunidad educativa para llevarla adelante. Estas características, trasladadas al ámbito escolar, configuran el liderazgo pedagógico, definido como una guía estratégica y relacional orientada a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear culturas de mejora sostenida (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019).

No obstante, como parte de un giro más reciente, han surgido aproximaciones críticas dentro del liderazgo educativo que cuestionan el énfasis en las “buenas prácticas” y la lógica tecnocrática de la medición de efectos. Autores como Niesche y Gowlett (2019) hablan de un *theory turn* crítico que confronta el paradigma dominante de la eficacia, invitando a revisar dimensiones de poder, inequidad y discursos normativos. Estas corrientes identifican limitaciones en el enfoque tradicional, especialmente en su reducción del liderazgo a “lo que funciona”, sin examinar cómo y para quién (Niesche & Gowlett, 2019).

En los últimos diez años, estas visiones críticas se han enriquecido con perspectivas teórico-políticas, decoloniales y de justicia social, que interpelan las suposiciones fundacionales del liderazgo escolar. Relecturas de Leithwood en este sentido han abierto paso a problematizaciones sobre la pertenencia, la equidad y el poder en prácticas educativas (McGinity & Fuller, 2022), cuestionando implícitamente las estructuras y los valores que subyacen a la idea de liderazgo eficaz. Así, el campo del liderazgo educativo se consolida no solo como continuación de tradiciones anteriores, sino como un espacio autónomo, crítico y en constante reelaboración.

Como se puede ver, desde el campo de la educación existe un desarrollo teórico cada vez mejor fundamentado en evidencia en el ámbito escolar —con diferentes enfoques que se anclan a tradiciones paradigmáticas muy diversas—. Pese a lo anterior, es importante considerar que cuando se analiza el liderazgo de las innovaciones educativas, la literatura puede quedar limitada al dar por supuesto que se entiende muy bien aquello que se está estudiando. Lo que sigue a continuación es entonces una problematización acerca del modo como se puede abordar el direccionamiento de una innovación en el contexto educativo.

Un marco para pensar la naturaleza y sostenibilidad de las innovaciones educativas

Si bien es posible pensar el liderazgo de innovaciones educativas desde ciertas categorías convencionales provenientes de los enfoques ya mencionados previamente, los casos que componen esta serie de documentos de trabajo evidencian la necesidad de entender mejor las condiciones y características de las innovaciones educativas que son objeto de las prácticas de liderazgo que se presentan. Así, entonces, cada documento de trabajo

evidencia que cuando se habla de liderar una innovación para direccionar el cambio resulta necesario pensar las condiciones y naturaleza de dicha innovación. En otras palabras, analizar una innovación desde su naturaleza permite entender las condiciones materiales para su liderazgo, al tiempo que da las bases para el marco que acá se propone.

Por naturaleza de la innovación nos referimos al conjunto de atributos que llevan a que una innovación tenga unas particularidades que la distinguen de otras innovaciones. Modelos multidimensionales como el de Rivas (2000) llevan a plantear, por ejemplo, preguntas analíticas del tipo qué cambia (sus componentes), cómo cambia (sus modos), qué tanto cambia (su intensidad) o hasta dónde cambia (su alcance o extensión).

Otros atributos que son igualmente relevantes en la literatura que fundamentan un marco de análisis de innovaciones educativas se refieren, por ejemplo, a la estructura de la innovación, es decir, si se trata de iniciativas que son rutinarias y continuas, o son focalizadas y coyunturales (Gilad-Hai & Somech, 2016; Ferguson et al., 2011; Elder & Prochnow, 2016). También se ha documentado la actitud que tienen los actores beneficiarios de la innovación, ya sea de confianza o de resistencia, como lo muestran estudios que destacan el papel del interés, la motivación y el compromiso docente (Drits-Esser et al., 2017; Gibson & Chase, 2002; King, 2016; Mouza, 2009; Deaney & Hennessy, 2007; Andreou et al., 2015; Kirtman, 2002). Otro atributo clave es el nivel de conocimiento y destreza que tienen los receptores de la innovación para adoptarla, lo cual ha sido abordado por autores que señalan la importancia del conocimiento conceptual y procedimental para sostener prácticas innovadoras (King, 2016; Deaney & Hennessy, 2007). Finalmente, se resaltan características del contexto donde la innovación se sitúa, como el grado de apoyo institucional para promoverla y el nivel de rotación del personal en la institución, factores que pueden facilitar la apropiación y difusión o, por el contrario, generar etapas de rezago y falta de consolidación (Kirtman, 2002; Sandholtz & Ringstaff, 2016; Andreou et al., 2015; Saito et al., 2012).

Este tipo de estudios —que soportan el marco para el análisis de innovaciones educativas— han permitido realizar ejercicios de evaluación e investigación para emitir juicios sobre el mérito, el valor y los efectos de las innovaciones sobre las comunidades educativas (Cifuentes & Caldas, 2018). En tal sentido, problematizar su naturaleza, sus efectos y el valor que tienen lleva a una mejor comprensión sobre lo que significa liderar estas innovaciones, lo cual, a su vez, genera nuevas preguntas sobre las mismas prácticas de liderazgo.

A partir de este marco se generan nuevas preguntas, que pueden tener que ver con la sostenibilidad de una innovación, esto es, con las condiciones para que sea perdurable. Como se verá, el liderazgo emerge como una de las condiciones determinantes para dicha sostenibilidad, y es precisamente sobre la cual esta serie de documentos de trabajo se enfoca.

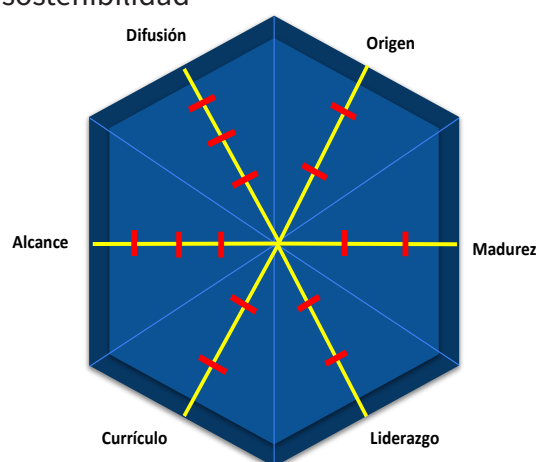
En esta serie, se define la *innovaci3n educativa* como un proceso deliberado y planificado que busca resolver problemas y responder a necesidades espec3ficas del contexto educativo, con el prop3sito de mejorar la calidad del aprendizaje. Este proceso implica intervenciones en los objetivos y m3todos de ense1anza, y se caracteriza por generar cambios sostenibles, cuyos resultados pueden ser transferidos y aplicados en otros contextos educativos (UNESCO, 2016; Huberman, 2015; Garc3a-Pe1alvo, 2015). Una implicaci3n que se desprende de esta definici3n unificada sobre la innovaci3n educativa es la falta de precisi3n sobre lo que se puede entender por *sostenibilidad* —de ah3 las cursivas—.

Producto de una revisi3n sistem3tica de literatura sobre innovaciones educativas con 44 publicaciones indexadas internacionalmente —que analizaban la sostenibilidad de innovaciones educativas—, Prenger y colaboradores realizan un an3lisis cruzado para identificar factores asociados que permiten llegar a una definici3n m3s precisa del t3rmino. Seg3n este estudio, “una innovaci3n educativa es sostenible cuando se logra integrar los aspectos fundamentales de una intervenci3n en las rutinas organizacionales, las cuales se adaptan al trabajo continuo, manteniendo o continuando los resultados de mejora obtenidos” (Prenger et al., 2022).

De igual manera, un estudio a nivel nacional realiz3 un an3lisis comparado con cuarenta innovaciones educativas, identificando factores que las hac3an m3s propensas a perder, pese a estar situadas en condiciones adversas, atendiendo poblaci3n vulnerable y desde una perspectiva territorial. En dicho estudio, se define que una innovaci3n educativa es sostenible “cuando logra mantenerse en el tiempo, adaptarse a cambios y continuar generando valor dentro de una comunidad educativa espec3fica” (Cifuentes et al. 2024).

Ambos estudios logran identificar que un factor determinante para la sostenibilidad de una innovaci3n educativa es el liderazgo. Precisamente, el segundo estudio propone un conjunto de seis variables asociadas a la sostenibilidad, como se pueden ver en la figura 1.

Figura 1. Hex3gono de la sostenibilidad



Fuente: tomado de Cifuentes et al. (2024).

A continuación, se sintetizan estas dimensiones, las cuales dan lugar a comprender los factores asociados a la sostenibilidad de cualquier innovación educativa.

Origen: puede ser generado internamente, cuando un docente o colectivo identifica una necesidad o un problema que lo lleva a innovar; o inducido externamente, cuando la innovación proviene de un agente externo.

Madurez: cuando se refiere al grado de desarrollo de la innovación, la cual puede estar en una etapa de experimentación e implementación inicial, o bien, puede estar consolidada.

Currículo: referida al grado en que la innovación se integra a los procesos de formación y experiencias de aprendizaje, con lo cual puede estar circunscrita a un curso, módulo o asignatura, pero puede llegar a estar transversalizada.

Alcance: referida al foco de intervención al que pretende llegar, que puede ir desde un aula de clase o grupo específico hasta un alcance con extensión mayor, como el nivel institucional, territorial, o incluso nacional.

Difusión: relacionada con las estrategias de socialización y posicionamiento que tenga la innovación, que pueden moverse entre espacios informales para mostrar la experiencia localmente, hasta estrategias formalizadas con eventos, artículos escritos y demás formas de comunicación que inspiren a otros gracias a la experiencia documentada.

Liderazgo: referido a las prácticas que agencian una visión compartida y las diferentes estrategias para influir sobre otros para encaminar dicha visión. El espectro puede ir desde un liderazgo más directivo y carismático hasta uno distribuido y adaptativo.

No se pretende acá detallar el diseño y los hallazgos del estudio que fundamenta este Hexágono, pero sí poner de manifiesto el lugar que ocupan las prácticas de liderazgo como uno de los factores centrales para lograr la perdurabilidad de una innovación educativa. Es precisamente sobre esta variable —el liderazgo—, y desde un marco de análisis de innovaciones educativas, que esta serie enfoca su análisis.

Una tesis central es que todas estas dimensiones están conectadas de manera sistémica e interdependiente. Así, por ejemplo, el origen de una innovación empieza con la capacidad de visionar (atributo central de un líder), pero las formas de difusión e integración curricular estarán determinadas también por ciertas prácticas de liderazgo. Los casos que describen los diferentes documentos de trabajo de esta serie demuestran con evidencia empírica dichas intersecciones. Allí se verá que el liderazgo es problematizado en cada caso analizado con relación a: i) La capacidad de visionar del líder y su equipo; e ii) La capacidad de ejercer influencia sobre los actores para movilizar el cambio.

Traducción y uso de artefactos: una práctica inexplorada

Una dimensión poco explorada en la literatura reciente sobre innovación educativa, pero que se revela como fundamental en varias de las experiencias descritas en esta serie, es la práctica de traducir artefactos por parte de quienes lideran una innovación. Desde una perspectiva sociomaterial (Orlikowski, 2007), esta noción va más allá de la simple interpretación o implementación técnica de instrumentos, ideas o dispositivos pedagógicos (una guía didáctica, una Tablet con recursos educativos, un marco de competencias para introducir curricularmente, etc.). Inspirados en la teoría del actor-red (Latour, 2005) y en los estudios de política educativa desde el enfoque del *policy enactment* (Ball, Maguire & Braun, 2012), se entiende la traducción como un proceso en el que los actores —humanos y no humanos— se conectan de manera adaptativa y contingente, transformándose mutuamente al entrar en relación. En este proceso, los artefactos no son meras herramientas subordinadas a la voluntad humana, sino mediadores activos que configuran la acción educativa.

Como muestran Cifuentes y Valbuena (2018), las políticas educativas —incluidas aquellas que promueven innovaciones— no se ejecutan linealmente desde el centro hacia la periferia, sino que se traducen localmente en contextos escolares mediante la movilización de prácticas, actores y artefactos. De forma similar, Cifuentes y Valero (2016) han demostrado que incluso en entornos de educación superior, el trabajo cotidiano con políticas de integración TIC exige un conjunto de traducciones donde artefactos invisibles o rutinarios (formularios, plataformas, plantillas, rúbricas) resultan decisivos para la configuración de prácticas institucionales. En esa línea, Halverson (2003) propone entender las políticas como sistemas de práctica mediadas por artefactos, y Spillane et al. (2004) plantean que la comprensión del liderazgo distribuido en procesos de implementación debe partir del reconocimiento de cómo los líderes trabajan con y a través de artefactos organizacionales.

Los casos presentados en esta serie revelan que las innovaciones lideradas en contextos educativos solo logran cierta sostenibilidad en la medida en que los líderes educativos son capaces de traducir y gestionar dichos artefactos —ya sean de origen local o externos— para alinearlos con su visión institucional, sus valores pedagógicos y sus dinámicas propias. La capacidad de traducción no se limita entonces a comprender o adaptar instrumentos; implica ensamblar recursos, prácticas y relaciones en configuraciones locales que sostienen la innovación en el tiempo.

El estudio de caso único como apuesta metodológica para el estudio de innovaciones

Cada una de las innovaciones presentadas en esta serie se aborda mediante un diseño de estudio de caso único (*single-case design*), conforme a la metodología propuesta por Robert Yin (2018). Uno de los principales beneficios de esta estrategia es que permite captar en detalle la naturaleza específica de cada innovación a través de tres dimensiones relativas a este tipo de diseño: contexto, caso y unidad de análisis.

El contexto refiere al entorno real en el que se implementa la innovación, incluidas las condiciones institucionales, culturales y sociales que la anteceden y modelan. Como observa Yin (2018), los estudios de caso son apropiados precisamente cuando “los límites entre fenómeno y contexto no son evidentes” (p. 37), lo cual resulta esencial al contrastar, por ejemplo, la implantación de justicia restaurativa en un colegio urbano, frente a otro en un ámbito rural.

El caso, dentro de esta estructura, corresponde específicamente al objeto analizado en cada documento de trabajo: la innovación educativa en cuestión. Como Yin señala, el caso debe definirse como un “fenómeno contemporáneo en profundidad dentro de su contexto real” (Yin, 2018, p. 15). De esta forma, cada documento de trabajo se enfoca en una innovación particular, delimitada por tiempo, espacio y fenómeno educativo.

Finalmente, la unidad de análisis como nivel específico que se ha seleccionado en todos esos documentos de trabajo son las prácticas de liderazgo, asociadas a cada innovación en su contexto respectivo. Según Yin, cuando se elige un diseño de caso único, puede definirse una sola unidad de análisis o, si se requieren subanálisis, optar por un diseño incorporado (*embedded design*) que incluya múltiples unidades internas (Yin, 2003).

Definir claramente estas tres dimensiones ofrece al lector un marco de referencia robusto que permite transitar entre los detalles únicos de cada innovación educativa y encontrar patrones comunes a lo largo de esta serie. Así, se asegura una lectura coherente, donde lo singular de cada caso, pero también las prácticas transversales de liderazgo, quedan articulados bajo una lógica metodológica común.

En este punto, el abordaje de Flyvbjerg (2006) es relevante para reconocer el potencial de los estudios de caso si se corrigen al menos cinco malentendidos que circulan como creencias engañosas: que el conocimiento independiente del contexto es más valioso que el concreto y dependiente que proviene de los casos; que no se puede generalizar basándose en un solo caso; que los casos solo sirven para probar hipótesis y no para construir teorías; que los casos tienden a confirmar nociones preconcebidas del investigador; o que son difíciles de sintetizar, dada su complejidad.

Sin ahondar en todos estos malentendidos —que Flyvbjerg se encarga de desmontar y corregir—, vale la pena mencionar, en especial, la necesidad de entender el valor de los casos particulares: un caso único elegido estratégicamente puede servir para falsear hipótesis y construir conocimiento, dada la profundidad que surge del conocimiento concreto y dependiente del contexto —por ejemplo, la teoría sobre la caída de los objetos de Aristóteles que logró falsear Galileo no se basó en una gran cantidad de observaciones, sino en eventos concretos como la caída de una pluma—. Como lo muestra Flyvbjerg, la generalización puede ser factible a partir de casos críticos y de inferencias lógicas del tipo si es válido para este caso, es válido para todos o muchos otros en condiciones similares.

Los fundamentos que se han presentado en este documento de trabajo pretenden inaugurar la serie Liderar innovaciones educativas: prácticas que sostienen la transformación, así como hacer explícita la caja de herramientas con la que cada documento que compone dicha serie las usa de manera diferenciada. Como verá el lector, cada caso permite mostrar de qué manera este marco para el análisis de innovaciones educativas puede servir para estudiar prácticas de liderazgo que trascienden el enfoque de “buenas prácticas” y problematizan las condiciones materiales para que una iniciativa perdure. Como se ha insistido más arriba, existe una ausencia en la literatura sobre innovación y liderazgo acerca de la naturaleza de una innovación educativa, y cómo ella modula las prácticas de líderes en terreno. Esta serie busca contribuir a cerrar ese vacío, ofreciendo análisis situados que permitan comprender cómo se sostiene una transformación, qué prácticas la mantienen viva y qué mediaciones —humanas, organizacionales y materiales— posibilitan que una innovación se consolide en el tiempo. Con ello, se espera no solo enriquecer el campo de estudio del liderazgo en educación, sino también ofrecer a investigadores, líderes escolares y formuladores de políticas un conjunto de perspectivas útiles para pensar, diseñar y acompañar innovaciones educativas en contextos reales.

REFERENCIAS

- Andreou, T. E., McIntosh, K., Ross, S. W. & Kahn, J. D. (2015). Critical incidents in sustaining school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Special Education*, 49 (3), 157-167. <https://doi.org/10.1177/0022466914554298>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire* (2nd ed.). Mind Garden.
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press.
- Cifuentes, G. & Valero, P. (2016). Tracing translations of ICT policies in higher education. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (28). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Cifuentes, G. & Valbuena, M. (2018). El problema de la traducción de la política TIC: Aportes para superar una racionalidad técnica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (120). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3861>
- Cifuentes, G., & Caldas, A. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar investigaciones educativas*. Ediciones Uniandes.
- Cifuentes, G. Naranjo G. & Aguilar-Forero N. (2024). *Transformaciones que perduran: Orientaciones para garantizar la sostenibilidad de una innovación educativa*. Ediciones Uniandes.
- Deaney, R. & Hennessy, S. (2007). Sustainability, evolution and dissemination of information and communication technology-supported classroom practice. *Research Papers in Education*, 22 (1), 65-94. <https://doi.org/10.1080/02671520601152102>
- Drits-Esser, D., Gess-Newsome, J. & Stark, L. A. (2017). Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for inservice primary school teachers. *Professional Development in Education*, 43 (3), 375-396. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1179664>
- Elder, K. I. & Prochnow, J. E. (2016). PB4L school-wide: What will support the sustainability of the initiative? *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (1), 83-97. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0036-1>
- Engin Karadağ et al. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross cultural meta analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21, 49-64.

- Ferguson, N., Currie, L.-A., Paul, M. & Topping, K. (2011). The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. *Educational Research*, 53 (3), 237-256. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.598657>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6-23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Gibson, H. L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86 (5), 693-705. <https://doi.org/10.1002/sce.10039>
- Gilad-Hai, S. & Somech, A. (2016). The day after: The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration*, 54 (1), 19-40. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0084>
- Goethals, G. R., Sorenson, G. J. & Burns, J. M. (Eds.). (2004). *Encyclopedia of Leadership*. Sage Publications.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13 (4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (37). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n37.2003>
- Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Huberman, A. M. (2015). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO. (Obra original publicada en 1973).
- Jackson, B. & Parry, K. (2018). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying leadership* (3rd ed.). Sage Publications.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20 (5), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Kirtman, L. (2002). Policy and practice: Restructuring teachers' work. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (25). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n25.2002>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523
- Leithwood, K., & Suresh, T. (2017). Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 11–32). Cham, Switzerland: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Wiley.
- McGinity, R., & Fuller, K. (2021). Critical perspectives in and approaches to educational leadership in England. In S. J. Courtney, H. M. Gunter, R. Niesche, & T. Trujillo (Eds.), *Understanding Educational Leadership: Critical Perspectives and Approaches* (pp. 29–42). Bloomsbury Academic.
- Mouza, C. (2009). Does research-based professional development make a difference? A longitudinal investigation of teacher learning in technology integration. *Teachers College Record*, 111 (5), 1195-1241. <https://doi.org/10.1177/016146810911100502>
- Niesche, R., & Gowlett, C. (2019). Critical perspectives in educational leadership: A new ‘theory turn’? En sus *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership* (pp. 17–34). Springer.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization Studies*, 28 (9), 1435-1448. <https://doi.org/10.1177/0170840607081138>
- Peters, J. (2011). Sustaining school colleagues’ commitment to a long-term professional experience partnership. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (5), 16-30. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n5.2>
- Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L. & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, Article 970715. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Saito, E., Khong, T. D. H. & Tsukui, A. (2012). Why is school reform sustained even after a project? A case study of Bac Giang Province, Vietnam. *Journal of Educational Change*, 13 (2), 259-287. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9173-y>
- Sandholtz, J. H. & Ringstaff, C. (2016). The influence of contextual factors on the sustainability of professional development outcomes. *Journal of Science Teacher Education*, 27 (2), 205-226. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9451-x>
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. Macmillan.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). *Towards a Theory of Leadership*
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- UNESCO (Ed.). (2016). *Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Lima: CARTOLAN E.I.R.L. Recuperado de www.unesco.org/lima
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. University of California Press. (Obra original publicada en 1922).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Prentice-Hall.



ReDefine Realidades

educacion.uniandes.edu.co



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación



**TRANS-
FORMANDO**
la
educación