

Documentos de trabajo Facultad de Educación



Programa de desarrollo de competencias socioemocionales a partir del pensamiento de diseño: una mirada desde el liderazgo

Susana Ballesteros
Juan Camilo Aljuri
Jonathan Delgado
Mónica Rojas

Serie Liderar innovaciones educativas

No. 17

Septiembre 2026

ISSN 2745-0015 Edición electrónica



 **Universidad de
los Andes**
Colombia

Facultad de
Educación

10 **TRANS-**
AÑOS **FORMANDO**
la
educación

Autores

Susana Ballesteros

Mg en filosofía.
Estudiante de Doctorado en Educación - Asistente graduada.
Facultad de Educación.
Universidad de los Andes.

Juan Camilo Aljuri Pimiento, MA

Líder de Academia
MentuLabs
Bogotá, Colombia

Jonathan Alexander Delgado Ochoa

Universidad de los Andes

Mónica Rojas

Documentos de Trabajo 2026, edición No. 17,
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>

Ballesteros, S., Aljuri, J. C., Delgado, J., & Rojas, M. (2026). Programa de desarrollo de competencias socioemocionales a partir del pensamiento de diseño: Una mirada desde el liderazgo (Documentos de trabajo No. 17). 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.

Programa de desarrollo de competencias socioemocionales a partir del pensamiento de diseño: una mirada desde el liderazgo¹

Susana Ballesteros, Juan Camilo Aljuri, Jonathan Delgado y Mónica Rojas

2026

Resumen

Las innovaciones son fundamentales para la mejora e inclusión de la población en el sistema educativo, principalmente en contextos dominados por la desigualdad, como el colombiano. En este sentido, diversos actores han fomentado programas, como el que analizamos en el presente Documento de Trabajo, que tienen como finalidad mejorar el proceso de aprendizaje, a través del compromiso social de las comunidades educativas en todo el territorio nacional. El programa que analizamos fue introducido por una fundación educativa desde Asia y lleva trece años de funcionamiento en el país, lo que evidencia su éxito en términos de sostenibilidad. Sin embargo, la amplia escala de la innovación crea condiciones que complejizan la tarea. En este marco, analizamos algunos aspectos del liderazgo del programa mediante categorías del hexágono de la innovación, las cuales nos permitieron encontrar elementos que favorecen su sostenibilidad y otros que crean obstáculos. En general, clasificamos estos aspectos en interpretaciones de las políticas educativas, por una parte, y formas en que los actores involucrados traducen dichas interpretaciones en sus prácticas cotidianas, por otra. Lo anterior, bajo la idea de que el ejercicio de liderazgo de las innovaciones educativas requiere evaluación y reflexión constante en pro de su propio desarrollo.

Palabras clave: *Innovación, liderazgo, competencias socioemocionales, sostenibilidad, interpretación de programas, traducciones, prácticas innovadoras.*

1. Origen del documento: este documento de trabajo se desprende del curso Innovación Educativa: Herramientas para liderar y entender el cambio. Este curso pertenece al modelo de microcredenciales ofertadas por la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes desde una apuesta por certificar competencias; en particular, este curso buscaba desarrollar herramientas de análisis del liderazgo y gestión educativa para direccionar estratégicamente innovaciones en diferentes escenarios de formación. Financiación: la investigación no contó con ninguna financiación. Conflictos de interés: uno de los autores (Juan Camilo Aljuri) trabaja actualmente en el programa acerca del cual trata la investigación; sin embargo, el análisis de caso fue realizado por los cuatro autores, previniendo así los sesgos que se pudieran encontrar. Lenguaje: hemos optado por utilizar el masculino genérico. Uso de inteligencia artificial: no utilizamos modelos de inteligencia artificial en la elaboración de este documento de trabajo.

Susana Ballesteros, Juan Camilo Aljuri, Jonathan Delgado y Mónica Rojas

2026

Abstract

Innovations are essential for the improvement and inclusion of the population in the education system, mainly in contexts dominated by inequality, such as ours. Hence, various actors have promoted programs, as the one analyzed in this Working Document, which aim to improve the learning process, through the social commitment of educational communities throughout the national territory. The program we analyzed was introduced by an Educational Foundation from Asia and has been operating in the country for thirteen years, which is evidence of its success in terms of sustainability. However, the large scale of innovation creates conditions that make the task more complex. In this framework, we analyzed some aspects of the program's leadership through categories of the innovation hexagon, which allowed us to find elements that favor its sustainability and others that create obstacles. In general, we classify these aspects into interpretations of educational policies, on the one hand, and ways in which the actors involved translate these interpretations into their daily practices, on the other. The foregoing, under the idea that the exercise of leadership of educational innovations requires constant evaluation and reflection in favor of its own development.

Keywords: *innovation, leadership, socio-emotional competencies, sustainability, program interpretation, translations, innovative practices.*

Este documento de trabajo corresponde a la serie 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. Si el lector quiere ampliar estos marcos y referentes, puede remitirse al documento de trabajo Un marco para pensar el liderazgo de innovaciones educativas, en el cual se amplían estos fundamentos.

Introducción

Según Orrego, “las innovaciones educativas son procesos endógenos y exógenos, reflexivos, intencionados, deliberados, institucionalizados, técnicos-pedagógicos y políticos que introducen cambios cualitativos en la didáctica, currículo, política o tecnología en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación” (Orrego, 2022, p. 95). Asimismo, la innovación educativa es un proceso dinámico que implica transformación, reflexión crítica y un avance constante hacia la mejora. Tal como señalan Cifuentes y Caldas (2018), se trata de un proceso que exige revisar y reflexionar sobre las prácticas existentes, identificando las necesidades antes de introducir cambios.

En este sentido, el programa innovador que analizaremos en el presente documento de trabajo ha ido evolucionando en el tiempo y ajustándose a las circunstancias que emergen día a día, con el fin de mejorar la calidad de la educación en Colombia; así, sus líderes incentivan a escuelas y a profesores a construir proyectos que desarrollen en los estudiantes competencias socioemocionales. Este programa fue creado en 2009 en Asia y se ha expandido a más de veinte mil escuelas en varios países, convirtiéndose en un referente internacional. Su idea original fue empoderar a los estudiantes para que fuesen agentes de cambio en sus comunidades, a través de una metodología que fomenta la empatía, la creatividad y la acción colaborativa. Mediante el pensamiento de diseño (*Design Thinking*), los niños identifican y ponen en marcha soluciones creativas a problemas de su entorno. Así, una reconocida fundación educativa lo introdujo en Colombia en 2012, lo que ha significado la constante reestructuración del programa, en aras de dar cuenta del contexto del país. En palabras de su director, “el programa ha respondido a los constantes aprendizajes producto de su propio desarrollo”.

Con el fin de analizar este caso único (Yin, 2009), realizamos un acercamiento a tres actores líderes del programa, el análisis de nueve documentos institucionales señalados en la tabla 1 y la página web del programa. En adelante utilizaremos el concepto de “artefacto” para referirnos a estos documentos, ya que se trata de “entidades diseñadas para dar forma y habilitar las prácticas organizativas. [...] Los artefactos como las políticas, los programas y los procedimientos pueden considerarse herramientas poderosas utilizadas por los líderes locales para influir y mantener las prácticas educativas en las escuelas” (Halverson, 2003, p. 2). Dicho material fue analizado a través de una metodología de codificación axial, usando como categorías las que aparecen en el marco de sostenibilidad de las innovaciones que se ha descrito en el documento de trabajo Un marco para pensar el liderazgo de innovaciones educativas. A lo largo del documento de trabajo se usarán fragmentos o paráfrasis de testimonios de los actores entrevistados, los cuales fueron anonimizados para salvaguardar su identidad.²

2. “The term artifact, borrowed from human-computer interaction research (cf. Norman 1988; 1993), refers to entities designed to shape and enable organizational practices. When applied to understanding school leadership, artifacts such as policies, programs, and procedures can be seen as powerful tools used by local leaders to influence and maintain instructional practices in schools” (Halverson, 2003, p. 2).

Tabla 1. Componentes del programa: publicidad, documentos analizados (artefactos) y actores entrevistados.

Componentes del programa	
Comunicaciones públicas	Página web
	Cartilla para cuerpo profesoral
	Video explicativo de la metodología
	Protocolos de formación docente
	Diseño pedagógico de talleres
Artefactos	Plegable institucional
	Presentaciones formativas - 2024
	Ficha técnica del programa
	Plan de comunicaciones
	Informe de gestión - 2023
	Ley 2383 de 2024 del Congreso de Colombia
	Entrevista a director del programa
Actores clave	Entrevista a directora de la Fundación
	Entrevista a coordinadora del operador pedagógico

Delimitación del caso de estudio

Siguiendo a Yin (2009), en este apartado diferenciamos tres niveles que son relevantes para entender la naturaleza de esta innovación educativa: el contexto institucional, el caso de estudio y la unidad de análisis.

En cuanto al contexto institucional, como se mencionó anteriormente, el programa fue creado en Asia y llegó a Colombia traído por una fundación educativa que lo implementa en las escuelas del país desde 2012. Así, el principal reto de la Fundación ha sido adaptar dicho programa a las necesidades de los contextos en los que opera. Encontramos que la implementación del programa en Colombia ha tenido dos tareas gruesas. La primera corresponde a la interpretación de aquel que realiza la Fundación. La segunda es su “traducción”, la cual se refiere a las prácticas que generan los profesores en el proceso de implementación en las escuelas, a partir de la interpretación inicial. En este sentido,

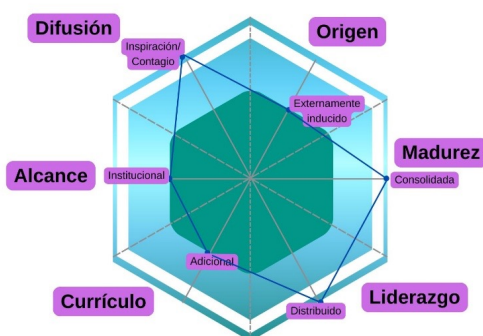
dada su condición de ser externamente inducido, el programa requiere “un proceso creativo y productivo, una movilización que obliga a la puesta en práctica por medio de acciones concretas en tácticas tales como reuniones, capacitaciones, acompañamientos, etc.” (Cifuentes & Valbuena, 2018, p. 4). Tales acciones son lideradas por la Fundación, su operador implementador y otros aliados, y enfocadas directamente a los agentes de las escuelas, principalmente, a los docentes.

Finalmente, como unidad de análisis, se tomarán las prácticas de liderazgo de la Fundación para movilizar el programa en todo el territorio nacional. Esta gran escala y la complejidad social y cultural, propia del país, implican que el liderazgo del programa enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, destaca la importancia de garantizar que los proyectos emanen de los estudiantes, quienes son el objetivo final del programa. Asimismo, la Fundación ha trabajado en estrategias que equilibren un concurso —diseñado para motivar la participación en el programa— con el objetivo central de desarrollar competencias socioemocionales y del siglo XXI en los estudiantes.

Análisis del caso a partir de las categorías del hexágono de la innovación

A continuación, presentamos una caracterización y un análisis del programa, en términos del hexágono de la innovación (Cifuentes & Caldas, 2018). Estas categorías nos permitirán profundizar en los distintos aspectos del programa que contribuyen a su sostenibilidad o que la afectan. A partir de allí, analizaremos los elementos relativos al liderazgo, el cual ha llevado al programa a cambiar a lo largo de los años, desde su inicio hasta hoy. A partir de la propuesta gráfica del hexágono de la innovación de Cifuentes, Naranjo y Aguilar (2024), hemos ubicado el estado de esta innovación pedagógica en sus seis estaciones, como aparece en la figura 1.

Figura 1. Estado de la innovación: Programa de desarrollo de competencias socioemocionales a partir del pensamiento de diseño



Fuente: elaboración propia.

Origen

El programa fue creado en 2009, tiempo en el que ha sido llevado a numerosos países y se ha convertido en un programa transnacional, conectado en red, y cuyo nodo principal continúa siendo Asia. En sus inicios, la innovación se concentró en fortalecer las competencias de los niños para intervenir sus entornos, a partir de la conexión empática con los problemas cercanos. A partir de 2012, el programa fue traído a Colombia por una fundación educativa, la cual le imprimió su carácter al programa: comenzó como un concurso de innovación educativa para el desarrollo de competencias socioemocionales y del siglo XXI y, posteriormente, se concentró en la formación y el acompañamiento en la metodología de Design Thinking a los docentes de diferentes regiones del país. Estos docentes hacen parte, en su mayoría, de instituciones oficiales ubicadas en diversos territorios. En este sentido, el programa es externamente inducido, ya que es liderado por agentes externos a las escuelas.

En 2012, a través de la página web de la Fundación, se lanzó un concurso para la realización de proyectos innovadores en las escuelas, teniendo en cuenta problemáticas de sus propios entornos. Allí mismo, se ofrecían materiales pedagógicos traducidos al español —con una breve contextualización— y se anunciaban premios para las diez propuestas más innovadoras. De esta manera, el programa se consolidó en este formato durante seis años. Sin embargo, en 2018, después de evaluar el recorrido del programa, la Fundación inició un proceso para implementar también la formación y el acompañamiento a los docentes. Este cambio supuso una primera adaptación a las necesidades del país, ya que muchos de los maestros de los territorios no tienen formación o experiencia en la metodología de pensamiento de diseño o en las herramientas necesarias para realizar esta formación de manera autónoma.

Ahora bien, la coexistencia entre el concurso y la formación docente ha llevado, en algunas ocasiones, a que el desarrollo de las capacidades de los estudiantes se relegue. Según el director del programa, algunas veces el foco de los profesores es el desarrollo de un proyecto para participar en el concurso. En estos casos, los docentes adaptan su discurso pedagógico a la metodología, sin que realmente la implementen. Esto implica que, por un lado, los proyectos presentados no se desarrollan desde la metodología del programa y, por otro, que los estudiantes no logran una participación significativa en el transcurso de los proyectos. Según el director de la Fundación, esta dificultad aún persiste.

Lo anterior es resultado de que, en el imaginario colectivo, prevalece la idea de que el concurso es el centro del programa; por el contrario, para sus líderes en Colombia, el concurso está diseñado para ser una plataforma de difusión. Gracias a aquel, los docentes conocen la innovación educativa y se motivan a llevar a cabo la formación en la metodología. Esta confusión implica que, además, se les otorgue mayor visibilidad a iniciativas que son mediáticas y no necesariamente provienen de los intereses de los estudiantes.

Madurez

El programa ha ido adaptándose al contexto colombiano, en dos aspectos principales. Por un lado, la Fundación que lo soporta le ha dado cierta identidad, es decir, lo ha interpretado según su propia visión. Por otra parte, la idea inicial también ha debido adecuarse a las prácticas docentes del país —con sus particularidades regionales— y a las exigencias y posibilidades del sector educativo. Gracias al interés de los docentes y al esfuerzo del equipo de la Fundación y sus aliados en la difusión del programa, las formaciones metodológicas y el concurso han ganado un espacio en el campo escolar, tanto en las ciudades principales como en regiones apartadas. El empeño en continuar adaptándose y expandiéndose hace parte de la maduración del programa, desde que fue traído hasta hoy. Sin embargo, otros factores continúan incentivando a los líderes de la Fundación a reevaluar el rumbo del programa.

Algunos factores están relacionados con requerimientos tanto nacionales como internacionales que presionan todo el sistema educativo. Así, desde hace algunos años, la educación se ha enfocado en el desarrollo de competencias, particularmente, de competencias socioemocionales y del siglo XXI en los estudiantes. En este marco, la Fundación encontró que su programa innovador estaba estrechamente relacionado con el objetivo de desarrollar algunas de dichas competencias en el alumnado. Por tanto, el programa es hoy en día pionero en llevar esta formación a las escuelas.

No obstante, cabe destacar que estas competencias, aunque han cobrado relevancia en Colombia a través de las políticas educativas, han sido objeto de debate a nivel mundial, sin un consenso claro sobre su definición o importancia. En estos debates, encontramos posturas más inclinadas hacia lo emocional; otras, al mundo laboral, y otras, hacia la ciudadanía responsable (Scott, 2015). Incluso, se habla hoy en día de emociones morales (Haidt, 2003) y de emociones políticas (Szanto & Slaby, 2020), las cuales terminan siendo relevantes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y particularmente importantes en las escuelas.

En síntesis, el programa está consolidado, tanto por su reconocimiento y trayectoria a nivel nacional como por el acervo de aprendizajes obtenido. Esta experiencia se refleja en las cifras de cobertura que alcanza año a año, el número de proyectos, la capacidad de llegar a la gran mayoría de territorios del país, así como la capacidad de transformación que manifiesta.

Currículo

El programa innovador —según su director— cuenta con algunas experiencias de “curricularización”. Esto significa que la metodología ha pasado a hacer parte de los currículos de algunas escuelas, bien sea como parte de una asignatura o mediante programas transversales, desde los cuales se desarrollan soluciones a problemas locales. Para la Fundación, estas experiencias son exitosas, dada la importancia de afianzar las prácticas de innovación en las instituciones. En este marco, los directivos de la Fundación consideran que la continuidad del proceso de formación de los y las docentes y el trabajo constante con estudiantes es lo que puede llevar a que la propuesta del programa perdure a través del tiempo.

Así, el trabajo en aula por “problemas” es, en algunos casos, asumido por las instituciones educativas. Esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje permite, también, el diálogo y la articulación entre diferentes disciplinas; de esta forma, se dan experiencias de transversalización curricular. Sin embargo, la introducción del aprendizaje basado en problemas en los currículos puede encontrar barreras y resistencia en un contexto como el colombiano, donde el currículo es principalmente tradicional y está muy compartimentado en las distintas disciplinas (Montoya, 2016).

Alcance

En los trece años de su desarrollo en Colombia, el programa ha logrado diseminarse por el territorio nacional. Según las cifras que aparecen en su página web, el programa ha tenido presencia en todos los departamentos del país y ha formado a más de 15 mil docentes, quienes han involucrado a más de 600 mil estudiantes en los proyectos. Estos números dan cuenta de la envergadura de la innovación. No obstante, el alcance principal de los proyectos diseñados, según las categorías del hexágono de la innovación, es institucional. Esto significa que, aunque algunos de los proyectos pueden trascender e impactar a la comunidad adyacente, son las escuelas los lugares de desarrollo e interés principal del programa.

Ahora bien, la Fundación ha apostado por establecer una relación directa con los docentes, bien sea mediante el concurso o a través de las capacitaciones y el acompañamiento. Empero, como pudimos constatar en entrevistas con el equipo directivo, algunos docentes se arrojan los proyectos y olvidan la posibilidad de volverlos institucionales. En este sentido, llamó nuestra atención que los rectores de los colegios, así como otros actores relevantes (por ejemplo, consejos de padres) no suelen ser parte de la operación cotidiana del programa. Estos agentes educativos son clave en la “curricularización” de cualquier actividad escolar (Cifuentes & Aguilar, 2020).

Difusión

Las cifras de participación de docentes, estudiantes y colegios, en todo el territorio nacional, muestran el esfuerzo de la Fundación por llevar el programa a la mayor cantidad de escenarios posibles. Además del concurso, según el equipo directivo del programa, se utilizan diferentes formas de difusión de la innovación. Por ejemplo, se trabaja con las secretarías de Educación y otras fundaciones, con quienes se establecen acuerdos y convenios previamente, y se aprovecha la experiencia de proyectos ya realizados para inspirar a otros agentes educativos. Así mismo, se tienen bases de datos de docentes que se han acercado al proyecto en algún momento, con los que se mantiene comunicación.

Como señala la coordinadora del programa, resulta especialmente importante y motivadora la difusión de la innovación como la posibilidad de ser partícipe de una iniciativa internacional. Para ello, los responsables en Colombia han aprovechado el “liderazgo moral” (Bush, 2019) de sus creadores en Asia y hacen énfasis en la posibilidad de que docentes y escuelas compartan experiencias, mediante la plataforma internacional del programa. Sin embargo, en este proceso surge la barrera del inglés, ya que la participación se hace en dicho idioma. Así, lo que en principio resulta atractivo, se puede convertir en un obstáculo a la participación o a la continuidad del proceso. Dado lo anterior, consideramos que el programa se apunala en la difusión por inspiración.

Liderazgo

El liderazgo del programa en Asia gira en torno a la figura de sus creadores. Ellos lo diseñaron a partir de su propia experiencia pedagógica y con el interés de empoderar a los niños en todo el mundo, de tal manera que, desde el primer momento, definieron un alcance mundial para la iniciativa. Su estilo de liderazgo ha sido moral, basado en el carisma y, claramente, ha sido exitoso, ya que a partir de sus ideas y emotividad han inspirado a setenta países a seguir su ejemplo. Asimismo, estos líderes se reúnen con los equipos de todos los países que implementan el programa —varias veces al año— y generan un encuentro global anual, que se realiza cada vez en un lugar diferente del mundo.

Ahora bien, en este marco, la Fundación hace un trabajo consciente de interpretación, mientras delega ciertas funciones a los operadores implementadores y aliados, aunque intentando ser fiel al programa original. Así, conserva la secuencia de la metodología de pensamiento de diseño: i) empatizar con las dificultades del contexto, ii) definir el problema o desafío, iii) idear soluciones posibles, iv) prototipar las posibles soluciones y v) testear los prototipos; pero, a su vez, se ha propuesto enfocar estos pasos en el desarrollo de competencias socioemocionales y del siglo XXI, lo que originalmente no es el objetivo explícito. Por tanto, en términos de liderazgo ya se presentan diferencias con el programa original y, adicionalmente, debido a los diferentes agentes que participan en su implementación, el liderazgo se despliega en diferentes capas.

Además, según la directora del operador implementador actual, el programa es también una apuesta por transformar la idea de que los niños son sujetos pasivos que reciben información de sus docentes; así, el programa también busca posicionar a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades, lo que implica un cambio cultural importante en las escuelas colombianas.

A continuación, analizaremos los aspectos relacionados con la interpretación y la traducción del programa en Colombia, desde el prisma del liderazgo. En este proceso, exploraremos los dilemas y las tensiones a los cuales se enfrentan los líderes, en lo concerniente a la visión general del programa, pero también al modo en que se relacionan con otros liderazgos. Estas reflexiones se construyen a partir del estudio de las comunicaciones públicas de la Fundación sobre el programa, del análisis de documentos propios (los que denominamos artefactos) y de las entrevistas a su director y otras dos personas del equipo del programa, los cuales se detallaron en la tabla 1.

Discusión sobre las prácticas de liderazgo

El liderazgo de una innovación como la que estamos estudiando acá presenta retos significativos, dado su carácter externamente inducido; principalmente, debido a que se trata de un programa importado de un contexto social, económico y cultural diferente al colombiano. Si bien se trata de un programa creado en el denominado “sur global”, los objetivos se han desplazado poco a poco, a partir de la visión de la Fundación que lo dirige y la historia de las prácticas educativas en el país. Aun así, la Fundación hace énfasis en el interés por la niñez —manifestado de manera motivadora por sus creadores— y continúa resaltando esa unión internacional en torno al objetivo cosmopolita de mejorar el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

Hasta acá hemos hecho referencia —principalmente— a dos aspectos de la implementación del programa: i) la interpretación de los líderes y ii) la traducción a las realidades territoriales, con énfasis en las prácticas pedagógicas. El primero de ellos se relaciona con los objetivos del programa: el desarrollo de competencias socioemocionales y del siglo XXI en los estudiantes que participan en los proyectos. El segundo se refiere a la necesaria y fundamental mediación de los docentes entre la Fundación y los estudiantes, mediante las formaciones y el acompañamiento; complejizado, además, por los diferentes actores implementadores. En lo que sigue, analizaremos con mayor detenimiento ambas características, a la luz de aquellos retos que presenta el programa en términos de liderazgo.

a. Competencias socioemocionales y para el siglo XXI

Según las entrevistas realizadas a los líderes, encontramos que la Fundación considera que el programa debe contribuir al desarrollo de algunas competencias del siglo XXI, a través de soluciones a problemas sociales y comunitarios. No obstante, como señalamos

en el apartado sobre la madurez del programa, no hay un consenso en la comunidad educativa del país o de la región sobre cuáles son estas competencias o cómo desarrollarlas. El establecimiento de unas u otras parece relacionarse con las circunstancias nacionales, territoriales o escolares particulares.

Asimismo, en lo que respecta a las competencias socioemocionales, en Colombia se han realizado algunos programas de educación emocional, pero, hasta ahora, no hay un lineamiento sobre su inclusión dentro de los currículos o la gestión escolar de todo el sistema educativo (Congreso de la República de Colombia, 2025). A menudo, algunos cuerpos directivos muestran interés en que los docentes participen en programas como el aquí analizado, pero no asumen un papel protagónico para convertir ciertas competencias en parte de la cultura o el currículo de la institución. En consecuencia, el trabajo socioemocional queda supeditado a la voluntad de un pequeño grupo de instituciones o profesores y, en el caso del programa acá analizado, cuando los docentes cambian de escuela o modifican sus prioridades, los procesos pueden perderse.

Por ello, recientemente, fueron promulgadas las leyes del Congreso de la República 2383 y 2414 de 2024, las cuales buscan promover “la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia” y fortalecer “la educación en habilidades sociales y emocionales, en la educación básica y media”, respectivamente. Estas leyes constituyen una oportunidad para que el programa se posicione como pionero en el país en este tipo de contenido curricular. Hace parte del liderazgo educativo aprovechar este tipo de ventanas.

Aun así, sobresale en este punto la dificultad que representa definir una ruta pedagógica para el desarrollo de competencias socioemocionales. Como hemos señalado, hay una tendencia internacional a considerar esta dimensión humana, principalmente en espacios fundamentales como los educativos, dado que “[e]l salón de clase es un lugar emocional” (Pekrun, 2014, p. 6). No obstante, el sustento teórico y práctico de este tipo de formación es aún campo de debates, y las vías de fortalecer este aprendizaje están en desarrollo. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que —en nuestro país— el cuerpo docente no fue educado bajo dicha tendencia. En este sentido, consideramos importante que el liderazgo de las innovaciones educativas se encamine más decididamente al diálogo, la transformación y, en última instancia, la construcción de liderazgo compartido con docentes y directivos, con el fin de atender explícitamente las realidades específicas de los territorios; en este caso, el fomento y la guía para la consecución de habilidades socioemocionales en toda la comunidad escolar.³

Las personas al frente de las innovaciones educativas deben establecer directrices claras que otorguen sentido e identidad a los agentes que participan en ellas (Leithwood et al., 2004; Villa, 2019; Bush, 2019). En el caso que acá analizamos, a lo largo de los años, la visión del programa y su puesta en marcha han estado entre el énfasis en las competencias

3. “The classroom is an emotional place”.

socioemocionales y del siglo XXI de niños, niñas y jóvenes y la necesidad de la elaboración de los proyectos para el concurso. Esta tensión se manifiesta con fuerza en los artefactos analizados: muchos de ellos están concentrados en describir las condiciones del concurso y no tanto en las posibilidades de formación y desarrollo docente y estudiantil. Asimismo, hay falta de coherencia en los documentos sobre las competencias objetivo de la metodología. En este marco, la visión compartida no se logra del todo y no hay un aporte asertivo a lo que Halverson (2003, p. 2) llama un “sistema local de prácticas”, a través de los artefactos. De esta manera, es fundamental que la interpretación que hace la Fundación sobre las competencias socioemocionales y del siglo XXI sea diáfana.

Los cambios sociales acelerados de nuestra época alientan cambios educativos que difícilmente pueden seguir las comunidades. En este sentido, el liderazgo cobra una gran importancia al promover la coherencia en programas de largo aliento, como el estudiado acá. En este caso, es necesario profundizar en la visión pedagógica de las competencias que se quieren desarrollar en las escuelas e incluirlas tanto en la visión del programa como en su operación; por tanto, resulta fundamental la consistencia y la transparencia en todos los artefactos diseñados por los líderes del programa y, en general, de su difusión. La apuesta pedagógica del programa acá analizado se centra en la metodología que deben apropiar los docentes y compartir con sus estudiantes, pero no se ve de manera clara cómo a través de ella se desarrollan de manera intencionada las competencias socioemocionales y del siglo XXI. Asimismo, la evaluación de entrada y salida del programa se queda en el plano de la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes, y no se está monitoreando la autopercepción del cuerpo docente y los estudiantes, el logro de competencias en los estudiantes o, incluso, sus condiciones de participación.

No obstante, experiencias reportadas por la Fundación a través de sus canales de comunicación muestran cómo muchos de los proyectos logran procesos robustos en términos del aprendizaje socioemocional y de otras competencias a nivel escolar. En estos proyectos, el resultado no es el fin último, sino que todo el enfoque está en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias socioemocionales, de trabajo en equipo y de solución de problemáticas locales que logran los estudiantes con la guía de sus docentes. Un caso interesante fue una iniciativa para contrarrestar el aislamiento social que se impuso en el país a causa de la pandemia de COVID-19. Esta iniciativa involucró no solo a docentes y a estudiantes, sino también a padres y madres, quienes publicaron una revista y lanzaron una emisora escolar como formas de reapropiación del territorio y resignificación de los procesos de acompañamiento escolar, según relatan los mismos docentes. En este marco, se pone de manifiesto que es posible establecer diálogos y una participación más amplia de la comunidad educativa, con el fin de generar un aprendizaje común (Leithwood et al., 2004). En términos de liderazgo, resulta fundamental el análisis de este tipo de logros y, en el caso de liderazgo por inspiración, se requiere que las experiencias publicitadas se correspondan de manera explícita con la visión y los objetivos de las innovaciones.

La sostenibilidad de las innovaciones no puede medirse solo en términos de cuántas escuelas, docentes o proyectos se desarrollan, sino también en la adecuación de los procesos; en este caso, la visibilidad del componente de desarrollo emocional y relacional, y, en última instancia, en el cumplimiento de los objetivos de la innovación educativa, el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados publicados hacen parte esencial del programa, ya que señalan el camino para todos aquellos que quieran participar o replicar las experiencias. De lo contrario, los agentes, incluidos docentes y escuelas, pueden interpretar las innovaciones de múltiples formas, no todas ellas alineadas a los objetivos profundos de los líderes. Darle un sentido preciso a la difusión de las innovaciones ayuda a todos los agentes a incorporarlas en sus prácticas o traducirlas de una forma más congruente.

b. La mediación de los docentes

En el caso estudiado, son las instituciones y los cuerpos docentes quienes realizan o traducen la innovación de manera directa, por lo que gran parte del liderazgo se juega en la relación con estos agentes. En este sentido, como han entendido los líderes del programa, resulta primordial profundizar en la formación y el acompañamiento a los profesores. Así, el liderazgo se ve obligado a ser distribuido: a diferencia del liderazgo instruccional (Bush, 2019), en donde se incide directamente en los aprendizajes de los estudiantes, en este caso el liderazgo distribuido de la Fundación se apoya, principalmente, en el saber-hacer docente. Es decir que, en este proceso, los profesores tienen un alto grado de agencia, en el marco de la metodología del programa, gracias a la cual ellos son los garantes del desarrollo de competencias en estudiantes.

Como señalamos anteriormente, la transformación de los docentes resulta esencial, dado que el programa se encuentra en un contexto donde el sistema es mayoritariamente tradicional. Asimismo, el alcance a todo el territorio nacional con sus desigualdades de base —por ejemplo, en la formación inicial de los docentes— genera tensiones adicionales. En este marco, puede aparecer una importante resistencia al cambio, dado que no todos los profesores y las escuelas tienen disposición hacia la innovación educativa. Por tanto, ciertas características propias de la enseñanza innovadora deberán ser impulsadas mediante el proceso de formación a docentes, tales como el rol central de los estudiantes en el desarrollo del programa o el trabajo colaborativo entre pares. Sin embargo, tanto la transformación de escuelas y docentes como la distribución de liderazgo con estos últimos requieren un liderazgo sólido en términos de influencia, establecimiento de valores compartidos y visión (Bush, 2019).

En el caso del programa estudiado, la Fundación ejerce su influencia compartiendo los valores y la inspiración propia del programa internacional. Así, hay un lema global para todos los proyectos desarrollados en el marco del programa. Sin embargo, debido a la

preponderancia que ha adquirido el concurso como incentivo, se ha desplazado el énfasis de desarrollo estudiantil al logro de un puesto en el podio del concurso. De esta manera, muchos dentro de los cuerpos docentes pueden en realidad no estar logrando la transformación hacia un tipo de enseñanza innovadora. En algunos casos, según el director, se advierte que la práctica docente se ha limitado a un cumplimiento formal de las etapas de la metodología que culmina en un producto final más encaminado al público general.

En este marco, de nuevo cobran importancia los artefactos y la difusión del programa. En el caso que nos ocupa, cabe destacar la adopción de los artefactos pedagógicos diseñados por la Fundación, los cuales son el soporte de los múltiples niveles de mediación de la innovación, desde los operadores implementadores hasta los docentes. Muchos de estos, tales como el diseño pedagógico de los talleres, la rúbrica de evaluación de proyectos, la matriz de seguimiento a proyectos y el plan de comunicaciones, fueron diseñados de manera local, sin perder la orientación de la propuesta traída desde Asia. La oportunidad acá, para la mejora de la innovación con miras a su sostenibilidad, es fortalecer estos artefactos como elementos transformativos, incluyendo a los diferentes agentes en su constante revisión.

En este sentido, para prosperar, las innovaciones educativas deben tener presente el papel de traducción que hacen los agentes escolares, como procesos que implican no solo una comprensión compartida de los objetivos, sino también la posibilidad de ejercer creatividad y llevar a cabo prácticas adaptadas a las necesidades y aspiraciones locales. En este marco, a diferencia de la libertad con la que cuenta la Fundación para interpretar el programa en términos de las competencias por desarrollar, su campo de acción es más limitado en cuanto a la traducción, y deberá concentrarse en impulsar a los profesores y los cuerpos directivos a reflexionar y realizar acciones encaminadas a conseguir los objetivos del programa. Aquí se juegan la inspiración y la distribución del liderazgo de manera más evidente. Con el fin de consolidar un “sistema local de prácticas” (Halverson, 2003), es posible desarrollar artefactos para las directivas escolares, y junto con ellas. Así, el liderazgo distribuido tendrá mayores oportunidades de transformar la cultura escolar.

En este sentido, también cobran relevancia la inclusión y la distribución del liderazgo con otros agentes educativos fundamentales: los rectores de las escuelas. Como señala Leithwood, el liderazgo escolar —entendido como la labor del director o directora de escuela— es el segundo factor que más contribuye a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, después de la docencia (Leithwood et al., 2004). Empero, este factor ha permanecido en la sombra. De hecho, en una entrevista realizada a un docente participante del programa en un periódico local, encontramos que considera que los rectores pueden obstaculizar a aquellos miembros que buscan innovar, pero no vislumbra la posibilidad de que ellos sean impulsores de las innovaciones educativas. Por ello, resulta importante que las directivas del programa logren influenciar, mediante una visión sólida, a este grupo de agentes educativos, mediante la misma inspiración que brindan al cuerpo docente.

Ahora bien, con el fin de ejercer ese liderazgo distribuido y transformativo que proponemos acá, los líderes educativos deben conocer las comunidades que buscan influenciar e inspirar. Como señalamos en la introducción, la innovación educativa implica reflexión sobre la base de necesidades situadas. En el caso acá analizado, por ejemplo, se requiere un análisis de la barrera idiomática para la participación internacional de los profesores locales. En este sentido, la comprensión de las comunidades y su interacción con las innovaciones educativas se logran mediante evaluaciones y monitoreos constantes, con miras al cumplimiento de los objetivos en los distintos niveles.

Finalmente, como señalamos líneas más arriba, es el currículo uno de los aspectos más codiciados por las innovaciones educativas, ya que permite procesos que se desarrollan y permanecen en el tiempo. En el caso que nos atañe, consideramos que la clave serán la influencia y el trabajo mancomunado con las comunidades educativas, pero especialmente con los rectores de las instituciones. La curricularización de un programa como el estudiado acá implica integrar de modo consistente los valores, las prácticas y los recursos de la metodología de pensamiento de diseño en la escuela, de tal manera que el aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo de competencias socioemocionales no se perciban como un elemento circunstancial, sino como un componente estable de la enseñanza y el aprendizaje. Ello solo parece posible mediante la transformación y el empoderamiento de los agentes de las instituciones, quienes deberán traducir las directrices de la iniciativa a sus propios contextos.

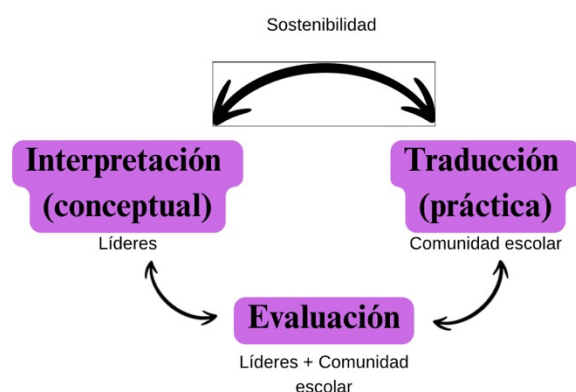
Conclusiones

En este documento de trabajo hemos analizado el caso de un programa educativo innovador traído desde Asia, cuyo objetivo —según la interpretación de la Fundación que lo lidera— es el desarrollo de competencias socioemocionales y del siglo XXI en estudiantes escolares, para la mejora de su aprendizaje. En este sentido, hemos visto cómo su implementación (véase la figura 2) obedece a las particularidades educativas de nuestro país y le infunde sus necesidades e intereses propios. Asimismo, la escala de la innovación conlleva retos, ya que se trata de un programa con amplia cobertura y con vocación de expansión, pero que se enfrenta a la gran diversidad y desigualdad social, cultural y geográfica colombiana.

Figura 2. Implementación del programa y sus agentes

Programa de Desarrollo de Competencias Socioemocionales

Implementación de programas de innovación educativa externamente inducidos



Fuente: elaboración propia.

El programa lleva trece años de desarrollo en nuestro país y cuenta con resultados importantes a nivel de cobertura. Se trata de una innovación consolidada, con un puesto ganado en el campo educativo colombiano, y que ha logrado adaptarse a la pluralidad ya señalada y a los cambios (algunas veces abruptos) del entorno social, tanto a nivel nacional como internacional. Esta perdurabilidad puede explicarse por la constante revisión del programa en términos de sus posibilidades de mejora. En este sentido, hemos concluido que este tipo de innovaciones de gran envergadura y complejidad requieren mecanismos robustos de evaluación, que velen por resultados alineados a sus objetivos.

De esta manera, nos hemos referido a la importancia de que los líderes establezcan una visión y unos objetivos claros para toda la comunidad de agentes que participen en las innovaciones. En el caso estudiado, al tratarse de un programa que busca desarrollar competencias socioemocionales y del siglo XXI en estudiantes escolares, surge la dificultad de lograr un consenso en cuáles competencias priorizar, cómo hacerlo y cómo corroborar el logro de tales objetivos, en medio de una diversidad de marcos. Asimismo, hemos argumentado a favor de la idea de que la comunicación y la difusión del programa constituyen elementos esenciales para el liderazgo; estas dimensiones no son meramente modos de divulgación, sino que involucran la responsabilidad de inspirar y guiar a las personas a cambios complejos (Rogers, 2003). En general, en este aspecto, las innovaciones educativas deben lograr la coherencia y la consolidación de una visión y unos objetivos transparentes, que se reflejen en todos los artefactos utilizados tanto para el trabajo conjunto con todos los agentes como para el público general. En este caso, ello se vuelve aún más urgente, dada la cantidad de mediaciones que ocurren en el camino de implementación del programa.

De esta forma, los líderes de las innovaciones educativas externamente inducidas deben profundizar cada vez más en la comprensión de los contextos y el diálogo con todos los agentes involucrados. En el caso acá expuesto, esta profundización consiste en esclarecer la visión y los objetivos, de cara a inspirar y transformar. Para ello, la vía más expedita es el fortalecimiento del liderazgo distribuido, principalmente, con los agentes escolares directos: el cuerpo docente y el cuerpo directivo de las instituciones. En este aspecto, sobresale de nuevo la importancia de la evaluación, que, en última instancia, es el puente entre los idearios y objetivos del programa y las prácticas que los llevan a cabo.

Por otra parte, a partir del caso estudiado, encontramos que la difusión de las innovaciones educativas resulta crucial y puede convertirse tanto en un elemento transformador como en un inconveniente para la consecución de los objetivos. En esta innovación particular, el concurso utilizado como forma de divulgación de la innovación ha creado una tensión entre su gran atractivo a ojos de la comunidad educativa del país y la distorsión que representa la creencia de que ganar la competencia es la finalidad del programa. Por ello, los líderes de la innovación deben realizar una tarea de esclarecimiento y alineación de visión y objetivos con todos los agentes.

En este marco, la coherencia en los artefactos diseñados, desde una perspectiva de liderazgo inspirador, desempeña un papel de primer orden. Los artefactos son esos elementos que les dan una guía de interpretación y traducción a los agentes innovadores. Por este motivo, dichos documentos deben estar diseñados con miras al rol de cada uno de ellos: sus posibilidades, necesidades y aspiraciones. Un diálogo abierto y franco alrededor de estos elementos de difusión, con todos los agentes participantes, constituye una práctica de liderazgo distribuido potencialmente transformadora.

En suma, como señalamos en la introducción de este capítulo, las innovaciones educativas requieren permanente reflexión e identificación de necesidades. En el caso del programa de desarrollo de competencias socioemocionales estudiado acá, el diálogo reflexivo entre la interpretación y la traducción del programa —entre sus aspectos conceptuales y la construcción de las prácticas con los agentes educativos locales— será necesario para su sostenibilidad y mejora. En última instancia, la construcción de procesos de innovación educativa, principalmente cuando se trata de innovaciones importadas de otros contextos, requiere la evaluación y la revisión constante de los objetivos y los medios para alcanzarlos, en el marco de las situaciones particulares.

REFERENCIAS

- Aguilar-Forero, N. & Cifuentes, G. (2020) Rastreando ensamblajes y controversias en un ecosistema de innovación educativa. *Sociedade e Estado*, [Online] 35 (3), 935-956.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 107-122 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Cifuentes, G., Naranjo, G. & Aguilar Forero, N. (2024). *Transformaciones que perduran: orientaciones para garantizar la sostenibilidad de una innovación educativa* (1.a ed.). Ediciones Uniandes.
- Cifuentes, G. & Caldas Quintero, A. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas. Principios y herramientas para docentes que investigan y evalúan el cambio*. Ediciones Uniandes
- Cifuentes, G. A. & Valbuena Osorio, M. C. (2018). El problema de la traducción de la política TIC: Aportes para superar una racionalidad técnica. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 120-. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3861>
- Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024*. <https://www.senado.gov.co>
- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Informe de ponencia positiva para segundo debate al proyecto de Ley Número 202 de 2024*. *Gaceta del Congreso*, 332.
- Haidt, J., (2003). The Moral Emotions. *E Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Halverson, R. R. (2003). Systems of practice: how leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (37), 37-. <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n37.2003>
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24 (1), 57-79. <https://doi.org/10.1080/1363243042000172822>
- Ley 2383 del Congreso de la República de Colombia. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. 19 de julio de 2024. D.O. No. 52822.
- Ley 2414 del Congreso de la República de Colombia. Por la cual se fortalece la educación en habilidades sociales y emocionales, en la educación básica y media, y se dictan otras disposiciones. 8 de agosto de 2024. D.O. No. 52842.

- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia* (Primera edición.). Ediciones Uniandes.
- Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Ensayos pedagógicos*, [Online] 17 (2), 95-116.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Ginebra: International Academy of Education.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*, 5ta edición Tampa, FL: Free Press. [Google Scholar].
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación, UNESCO. (Documentos de Trabajo ERF, No. 14). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Szanto, T. & Slaby, J. (2020). Political Emotions. En *The Routledge handbook of phenomenology of emotion*, editado por Thomas Szanto y Hilge Landweer. Taylor & Francis Group.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage. Thousand Oaks, CA.



ReDefine Realidades

educacion.uniandes.edu.co



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación



TRANS-
FORMANDO
la
educación