

# La formación directiva

Modelos innovadores para la transformación del liderazgo educativo

Claudia Navarro-Corona





# **La formación directiva**

Modelos innovadores para la transformación  
del liderazgo educativo

Claudia Navarro Corona

*La formación directiva. Modelos innovadores para la transformación del liderazgo educativo.* Claudia Navarro-Corona.  
México: Editora Nómada, 1era edición, 2024.

D.R. © 2024, Claudia Navarro-Corona  
D.R. © 2024, Editora Nómada Sciolibris

ISBN: 978-607-8820-25-2

DOI: <https://doi.org/10.47377/9786078820252>

*Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación llevado a cabo por un comité de evaluación integrado por tres expertos académicos en el área. Por ende, el dictamen de aceptación cumple con los criterios de calidad científica y de evaluación.*

[www.editoranomada.mx](http://www.editoranomada.mx)  
[contacto@editoranomada.mx](mailto:contacto@editoranomada.mx)

Queda prohibida la reproducción comercial por cualquier medio sin la autorización por escrito de la autora o el editor.

# Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Design Thinking Sprint para la innovación y el liderazgo distribuido	23
Capítulo 2. Delimitación de retos y desarrollo de liderazgo distribuido mediante el Método CACE: apuntes para su innovación incremental	51
Capítulo 3. Diseño de un laboratorio abierto para la innovación educativa	79
Capítulo 4. Incubación y aceleración de proyectos educativos mediante formación diferenciada	107
Capítulo 5. Desarrollo de habilidades específicas mediante boot camps	125
Capítulo 6. Comentarios finales sobre la formación directiva	145



## Introducción

El trabajo que realizan los líderes educativos es decisivo para la mejora de las instituciones, su cultura de trabajo y para la innovación (OEA, 2010, Stoll & Temperley, 2011). Los investigadores educativos han señalado desde hace más de dos décadas que el liderazgo educativo tiene incidencia en el ambiente escolar, la equidad, la interpretación de las políticas públicas en materia de educación, la motivación del profesorado, la seguridad, las condiciones del plantel y en la instalación de nuevas prácticas de trabajo (Wahab, Hamid, Zainal & Rafik; 2013; Liu, 2020).

La creciente comprensión respecto a la importancia del trabajo directivo en la educación ha provocado una progresiva transformación en las exigencias del puesto y en las expectativas que se tienen del trabajo de los líderes de la educación. Por ejemplo, en algunos informes publicados por la OCDE, se encuentra la expectativa de que los directivos trabajen desde un enfoque de liderazgo pedagógico, asumiendo responsabilidades como la evaluación de la función docente, la supervisión de su desempeño, la organización de la instrucción, y la planificación de la formación docente (Pont *et al.*, 2008a; Pont *et al.*, 2008b). Otras publicaciones del mismo organismo incluyen un conjunto de expectativas centradas en la distribución del liderazgo; por lo que también es deseable que los directores de instituciones escolares promuevan el trabajo en equipo, propicien el aprendizaje colaborativo, distribuyan el poder en la toma de decisiones y consigan que los beneficios obtenidos impacten en la escuela y en el sistema en su conjunto (Stoll & Temperley, 2011). La Organización de Estados Americanos (OEA, 2010) puntualizó que se

requiere que los líderes educativos no solo atiendan aspectos administrativos y de gestión; sino también pedagógicos.

Todas estas directrices marcadas por los organismos internacionales han derivado en un conjunto de responsabilidades proyectadas por el Estado, donde se considera “al director escolar como agente que ‘puede generar un marco favorable y una mejor alineación de las escuelas en torno a un objetivo común’” (Trueco, 2005, como se cita en Díaz, 2018, p. 23). Si estamos de acuerdo con Rodríguez (2008) cuando señala que muchas transformaciones que la función directiva ha sufrido en el tiempo son acordes con las demandas sociales de cada época, entonces es razonable pensar que ante el incremento de los retos sociales, aumenten las exigencias de la función para quienes lideran las instituciones educativas.

En los últimos años, las demandas globales han estado vinculadas al aumento de la población, las migraciones masivas, las crisis de salud, la demanda de agua, alimentos y otros recursos naturales. Estos requerimientos imponen una nueva serie de retos de impacto mundial. En 2014, los estudios de prospectiva desarrollados por la ONU-CEPAL (Bitar, 2014; Medina, Becerra & Castaño, 2014) concluyeron que estos retos y otros, como las reubicaciones poblacionales en las grandes ciudades, generarán la necesidad de innovaciones para resolver problemas de planificación urbana y transporte público. Además, la escasez de recursos naturales y energía sea por aumento poblacional o por razones ecológicas y de cambio climático, podrán derivar en dificultades de gobernabilidad en todas las naciones del mundo.

De acuerdo con Bitar (2014), para el año 2050, todos estos retos se presentarán de forma aún más acentuada en los países Latinoamericanos; por ello, en medio de esta discusión global, es razonable la preocupación expresada por la OCDE, respecto a si los estilos de liderazgo educativo continúan respondiendo a las necesidades del presente y si serán capaces de responder a los retos del futuro (Stoll & Temperley, 2011).

La relevancia de los líderes educativos para la mejora escolar, no se encuentra en discusión. De acuerdo con Escudero (1986 como se cita en Díaz, 2018), el líder educativo es facilitador del cambio en la institución; no obstante, algunos estudios concluyen que el director se ha

legitimado como un controlador político. Díaz (2018) señala que el ámbito de acción de la dirección parece estar centrada en “la administración burocrática y la redición de cuentas” (p. 35). En ese mismo trabajo, se presentan testimonios de directores escolares en los que se afirma que “la práctica del director en la mayoría de los casos se desarrolla a partir de usos y costumbres” (SEJ-RC1,2012:34, como se cita en Díaz, 2018, p.45) y en los que expresan que el conjunto de demandas multifuncionales recibidas es digno de “Señores sabelotodo” (p. 137).

Ante las crecientes demandas a la función de los directores, la formación directiva aparece, tanto en los documentos de política educativa como en la producción académica, como una condición necesaria para que las instituciones puedan construir culturas de trabajo que respondan a las necesidades de este siglo. La OEA (2010) expresó que se requiere reeducar a los directores para legitimarlos como figuras con funciones de gestión y pedagógicas. También la UNESCO señaló la necesidad de ampliar la formación para atender las demandas profesionales de esta función (Delors, 1997).

La formación directiva ha sido discutida desde distintas perspectivas; algunas de estas son 1) la de políticas públicas, 2) la de evaluación curricular, y más recientemente desde 3) la de teorías de liderazgo (Díaz, 2018; 2022). Mediante estas formas de abordarla, los investigadores han aportado al campo conocimiento sobre necesidades de formación directiva, la identificación de dimensiones que deben ser incluidos (Maureira, 2006) y los diversos elementos sistémicos que inciden en la formación de los directores educativos (Díaz, 2018).

De cada una de las tres perspectivas señaladas, existen sendos estudios en los que se han analizado modelos de formación en el marco internacional. Algunos de los más relevantes son los análisis sobre los antecedentes y procesos de selección y formación de directores en los modelos de Italia, Gran Bretaña (Cantón, 2013); el análisis del marco normativo del modelo español para la formación directiva (Vázquez, Liesa & Bernal, 2016); el estudio de los modelos de formación de directores de Jalisco, México y Alberta, Canadá en el contexto de la gestión (Díaz, 2018) y el informe reportado por la UNESCO en el que se compara la gobernanza,

los estándares de desempeño y los destinatarios de los modelos de formación en Ontario, Canadá; Illinois, Estados Unidos, Australia; Singapur y Chile (Muñoz, 2018). De estos estudios, solo el de Muñoz (2018) aborda someramente algunas metodologías de enseñanza aplicadas en los modelos descritos.

A partir de su investigación comparada, Muñoz (2018) mencionó algunas estrategias específicas empleadas en los distintos países; por ejemplo, el uso de *Portafolio de iniciativas* en Australia; la *Reflexión pedagógica* y las *Conversaciones profesionales* en un marco enfocado en el *aprender haciendo*, que se aplica en Singapur; y el desarrollo de la metodología de *Investigación-Acción*, en Ontario. El autor también identificó algunas generalidades comunes entre modelos de formación analizados: dijo que se trata de metodologías que parten del trabajo en equipo, que son colaborativas y que “se llevan a cabo pensando el conjunto de personas que componen la organización” (p. 26). Esta tendencia hacia lo colaborativo se aprecia también en la pregunta planteada por la OCDE y hecha por sus países miembro sobre ¿cómo desarrollar liderazgos más distribuidos? (Stoll & Temperley, 2011). La tarea de encontrar una respuesta a esta legítima pregunta se puede ver dificultada si no se incluye una perspectiva didáctica a los análisis de los modelos de formación directiva, que permita entender las formas en que se enseña a los directores.

Existen pocos estudios que aborden modelos de formación directiva desde una orientación didáctica. Algunos de los más relevantes son los trabajos de Pelletier (1999) y Poggi (2001), en los que se aborda las complejidades de la formación, se marca la discontinuidad entre los modelos de dirección requeridos y los modelos de formación (Pelletier, 1999) y se revisan propuestas metodológicas como la observación, registros diversos, el método de casos y la práctica reflexiva (Poggi, 2001). Ante la dificultad de identificar estudios similares a estos, es necesario virar para tomar como referencia el conocimiento que aporta el campo de la formación docente. Si bien existen trabajos que analizan las políticas educativas (Donoso, 2012) y las necesidades de formación (Escamilla, 2006; Reviriego, 2013; González, Silva, Carnicero, & Antúnez, 2020), la formación del profesorado se sitúa primordialmente en el campo de la didáctica

y la organización escolar. La formación del profesorado estudia los procesos mediante los que los profesores se implican en experiencias de aprendizaje para perfeccionar su actividad profesional (Marcelo, 1995).

En el campo de la formación del profesorado tampoco se encuentra unanimidad respecto al concepto de “modelo de formación”; en este campo, al igual que como pasa en el análisis de los modelos de formación directiva, es abordado desde múltiples perspectivas, considerando aspectos administrativos, sistémicos o del desarrollo del contenido (Imbernón, 2008). Francisco Imbernón, uno de los académicos más influyentes en el campo de la formación docente en Iberoamérica (2008) precisó que un el concepto “refiere el modelo de formación como un marco de organización y de gestión de los procesos de formación” (p. 67) y describió cinco modelos transferibles a distintos contextos para la formación del profesorado; esto son: formación orientada individualmente, observación/evaluación, desarrollo y mejora, entrenamiento institucional e investigación indagativo. La característica común de estos modelos es que se trata de diseños de operación didáctica que pueden ser trasladados a la enseñanza de directores en distintos modelos sistémicos.

Es innegable la relevancia de las afirmaciones de Díaz (2018), cuando señaló que es necesario reconocer “la dirección como una profesión relacionada con los sistemas educativos, pero aparte de la docencia” (p. 197); en este sentido, también es preciso señalar la necesidad de consolidar el conocimiento respecto a modelos de formación directiva desde aproximaciones metodológicas para la enseñanza que lo consoliden como un campo, que dentro de la didáctica, se distinga de la formación de profesores por el hecho de estar orientados a profesionales con funciones distintas a la docencia, pero vinculadas.

Este libro es parte de dicha búsqueda; por lo tanto, me propongo compartir cinco modelos de formación de directivos abordándolos desde sus aspectos metodológicos para la enseñanza. El propósito es ampliar el número de alternativas metodológicas para la formación de líderes educativos. He aplicado tres modelos en contextos internacionalmente diversos y con líderes de distintos niveles educativos: 1) Design Thinking Sprint, 2) Método CACE, 3) Laboratorio abierto LISIE-Lab. El cuarto modelo,

4) Modelo de incubación y aceleración fue objeto de una investigación que realicé en 2018 sobre un proceso de enseñanza con líderes de proyectos educativos innovadores. También el quinto modelo 5) Boot Camps, fue objeto de una investigación en 2019. A diferencia de los otros métodos, este no ha sido implementado con directivos; no obstante, posee características que posibilitan su transferencia por formadores innovadores. Al igual que muchos otros modelos de uso común en la educación, como el modelo de casos, por ejemplo que fue tomado del área de los Negocios y el Derecho, estos modelos tienen orígenes diversos y provienen de la formación en las áreas de Diseño, la innovación social y procesos de gobierno, el desarrollo empresarial, el emprendimiento y la computación

El contenido de los capítulos de este libro tomó en consideración los cuatro elementos propuestos por Imbernón (2008) para la articulación de los modelos de formación: 1) La *orientación*, que hace referencia a los fundamentos teóricos y que permita analizar la manera en que los profesores, participan, adquieren y comparten el conocimiento; 2) la *intervención*, cómo se concreta el modelo en la práctica y qué criterios llevan a recomendar su implantación en distintos contextos educativos; 3) la *evaluación* de los resultados, que refiere a la investigación que permite obtener conocimiento de la intervención y de los cambios que ha ocasionado en la realidad; 4) el *proceso* de organización, como una pauta o plan que puede ser utilizado para orientar el diseño de un programa de formación. Así, cada capítulo identifica los fundamentos del modelo, describe sus componentes y analiza los resultados de investigación disponibles en cada uno, de acuerdo con su grado de avance en su establecimiento como práctica de formación. Revisar la formación directiva desde cuatro puntos propuestos por Imbernón (2008) facilita la transferencia de distintos modelos a contextos social, económico y estructuralmente diversos.

Es verdad que, como concluyó Díaz (2018) en su trabajo, transferir modelos de un contexto a otro conllevan una dificultad importante debido a la correspondencia que existe entre los modelos de gestión, de la formación y las tradiciones desde las que se entiende la función directiva, y en las que se ve al líder ya sea como mediador entre los distintos niveles de jerarquía del sistema (*funcionalista*) o como un agente que incorpora las

estructuras de comunicación con el propósito de transformar la escuela y la sociedad (*interaccionista*). También es verdad que en la operación de la formación existe una variedad de elementos que incide en la formación directiva como la estructura del sistema, las jerarquías, las afiliaciones gremiales, la participación distrital en la formación, el nivel educativo en el que se opera la formación y sus características, la autonomía de gestión con la que cuentan las instituciones escolares y sus directivos, los procesos de ascenso y selección, los procesos de entrenamiento previo, las motivaciones el ascenso que tienen los aspirantes, las estructuras de apoyo y las restricciones institucionales (Díaz, 2018). No obstante, estas complejidades no deben evitar el avance en la revisión de modelos que permitan avanzar en la enseñanza de los directivos educativos.

Grandes investigadores de talla mundial como Izahar Oplatka (2019) han compartido su opinión de que los países Latinoamericanos deben desarrollar sus propios modelos y no realizar transferencias de modelos avanzados implementados en países más desarrollados y con distintas infraestructuras. Este autor también recomienda a los investigadores latinoamericanos ser cuidadosos en la selección de modelos a considerar; no obstante, cinco razones para revisar los modelos incluidos en esta obra. La primera es que no se identifican estudios que aborden la formación directiva desde enfoques didácticos y que estructure claramente métodos de enseñanza específicos para la formación de los líderes educativos. En segundo lugar, los modelos han sido seleccionados por incluir metodologías que fomentan la colaboración, la distribución del liderazgo y la innovación educativa. Estas concepciones se amparan en términos como comprensión empática, el pivoteo o la iteración que son conceptos nativos de las áreas originales de cada método; por ello, el formador interesado en innovar sus métodos de formación directiva deberá enlazar ambos grupos semánticos. La tercera razón para la selección de modelos es que se desarrollan con intervención, en algún punto, de los equipos reales de trabajo, por lo que rompen la barrera existente entre la formación y la práctica. La cuarta razón por la que los modelos han sido seleccionados es por los roles que juegan los formadores o los equipos de formadores, quienes se encargan de ofrecer un soporte más que una transmisión de conocimientos, sean teóricos o prácticos. Derivado de este

razonamiento, la innovación surge como un concepto de revisión obligada para contar con un punto de partida de los tipos posibles de transformación en la formación directiva.

Algunos especialistas en políticas educativas invitan a la generación de nuevos modelos asegurando que: “es preciso innovar y no copiar lo que a otros les ha funcionado” (Díaz, 2018, p. 170); no obstante, es necesario entender que la innovación no nace del vacío, sino que se requieren puntos de referencia que permitan la generación y adaptación de alternativas; esta es la quinta razón para los revisar los modelos que se presentan en este libro.

## **I. La innovación como punto de partida**

El concepto Innovación proviene del sector empresarial en el que, por el dinamismo propio de las relaciones comerciales, surge la necesidad de creación para modificar patrones (Arroyo, 2017). De acuerdo con Apaydin (2010) la innovación es “la producción o adopción, asimilación y explotación de una novedad de valor añadido en esferas económicas y sociales; renovación y ampliación de productos, servicios y mercados; desarrollo de nuevos métodos de producción; y establecimiento de nuevos sistemas de gestión. Es tanto un proceso como un resultado”. En este sentido, la innovación no solo está vinculada a la creatividad del ser humano (González, 2014), sino también al desarrollo económico y a mejora de las condiciones de vida y trabajo. Arroyo (2017) planteó que los países en vías de desarrollo “solo lograrán superarse en la medida en que sean innovadores” (p. 24).

Si bien, en un inicio la innovación se vinculó primordialmente al desarrollo tecnológico y a las formas de hacer negocios, el uso del concepto se ha extendido a todos los sectores, incluido el campo de la educación básica, media y superior. Actualmente, el concepto innovación refiere a la creación de nuevos productos y servicios (Arroyo, 2017), sean estos del ámbito empresarial, gubernamental o educativo; puede decirse que se considera una innovación a toda creación o mejora de productos, servicios y procesos, incluidos los educativos, y los procesos de gestión en instituciones educativas. De acuerdo con Brugué, Blanco, y Boada, (2014)

la producción de nuevo conocimiento, más allá de la mera acumulación de saberes, también se reconoce como innovación. De acuerdo con estos autores, la innovación y el nuevo conocimiento se relacionan con la experiencia, los juicios y los valores en el marco de una red de actores, más que con el ejercicio del esfuerzo individual. Brugué y otros (2014) señalan que las instituciones innovadoras, lejos de acumular información, la usan para articular procesos colectivos que, a su vez, genera nuevo conocimiento.

Esta forma de comprender la innovación es de gran relevancia para quienes nos dedicamos al campo de la educación y en especial a la investigación en educación. Aunque existen distintas perspectivas de la función social de los resultados aportados por la investigación, una postura válida y necesaria es que todo hallazgo debería poder ser empleado en procesos colectivos para generar mejoras y beneficiar a las personas que participan en instituciones de educación de cualquier nivel n especial a sus profesores y estudiantes.

## **II. ¿Qué tipos de innovación existen?**

De acuerdo con Apaydin (2020), la innovación tiene distintos orígenes por lo que el innovador puede generar, adoptar o adaptar una innovación. Esta noción es relevante, pues deconstruye la idea de que las innovaciones siempre deben ser disruptivas, sin precedentes y altamente originales. Para definir la innovación en la formación de directivos este trabajo retoma la perspectiva de Clayton M. Christensen (1952-2020), académico de Harvard Business School, uno de los teóricos de la gestión más influyentes de este siglo. El autor es conocido por ser el precursor del concepto de disrupción, tan popular en las instituciones de educación superior. Para hablar de la innovación, Christensen hace referencia a productos y servicios, de forma general; estos términos pueden ser transferidos para analizar la educación en tanto que el trabajo ofrecido por las instituciones y distintos elementos que componente este servicio (programas curriculares, tecnologías, o contenidos educativos) pueden ser clasificados dentro de estas categorías. De acuerdo con Christensen

(2013) y Christensen y Raynor (2013) existen cuatro tipos de innovación; como se dijo, estas pueden ser aplicadas tanto a productos como servicios en la educación:

### ***A) Innovación de población o de mercados***

Este tipo de innovaciones se refiere al traslado de un servicio o de un producto en una forma actual o con nueva aplicación a un sector de la población donde típicamente no ha sido empleado. Lo relevante en este tipo de innovación es el conocimiento profundo del nuevo contexto, con la finalidad comprender como un servicio o producto puede resultar innovador. En este tipo de innovación se requieren reenfoques y adaptaciones que respondan a las necesidades del nuevo sector. Dependiendo de sus características, pueden ser un punto de partida para innovaciones revolucionarias o disruptivas. Un ejemplo de este tipo de innovación es, por ejemplo, es aplicar un método que ha sido exitoso en la formación de profesionales de un campo para formar a otro tipo de profesionales; por ejemplo el método de casos, originalmente empleado para analizar el desarrollo de empresas y que fue trasladado para la formación de médicos, abogados y directores escolares.

### ***B) Innovación incremental***

La innovación incremental refiere a las modificaciones que se realizan para mejorar un producto actual o un servicio. Las innovaciones incrementales suelen ser correcciones, desarrollo de funcionalidad, avances, adiciones, mejora de procesos y reducción de costos. El punto de referencia siempre es una versión previa del mismo servicio o producto. El costo en cada evento de innovación suele ser moderado, pero es necesario para mantener vigente una oferta o extender la vida útil de un servicio al adecuarlo para satisfacer nuevas necesidades de quienes se benefician de dicho producto o servicio. En el campo de la educación y más específicamente en la formación de directores educativos y docentes, un ejemplo de innovación incremental pueden ser las adaptaciones curriculares y rediseño de cursos formativos que respondan de forma más adecuada a las

necesidades de formación de estos profesionales de la educación. Otro ejemplo puede ser mejorar las formas de levantamiento de información en procesos de evaluación de docentes y directivos que mejore la experiencia y permita seleccionar de mejor forma a los candidatos a ocupar dichos puestos.

### ***C) Innovación revolucionaria***

Una innovación revolucionaria es una propuesta radicalmente nueva. Se caracteriza por poseer elementos diferenciadores que colocan el servicio o producto muy por encima de la segunda mejor opción. En este sentido, el punto de referencia son otras ofertas con características similares y los elementos distintivos que hacen una oferta diferente con relación al resto. Esta innovación requiere de inversión de recursos y suele ser de alto costo. Un ejemplo coherente con el campo de trabajo de docentes y directivos es el uso de plataformas virtuales que permitan a docentes y directivos de distintas regiones un fácil acceso a formación especializada para las funciones que realizan. Otro ejemplo puede ser el uso de nuevas alternativas tecnológicas para dispositivos móviles que permita certificar competencias directivas.

### ***D) Innovación disruptiva***

La innovación disruptiva se basa en la idea de generar productos y servicios que son fáciles de usar, de bajo costo y potenciales de ser masificados. Por sus beneficios y su accesibilidad suelen iniciarse en sectores que han sido marginados por la innovación revolucionaria y que, al convertirse de uso masivo, transforman el sector y el modo en el que se realiza típicamente una práctica. El punto de referencia es la masificación en su uso y a transformación en las formas de hacer típicamente alguna actividad. Un ejemplo hipotético en el sector educativo pudiera ser que, por la simplicidad de acceso, contenido y bajo costo desplazaran la formación típica mediante cursos presenciales hacia ofertas digitalizadas, de fácil acceso y costo.

### III. El contenido de esta obra

El libro se conforma de seis capítulos adicionales a esta introducción. Los primeros cinco capítulos presentan cinco modelos innovadores para la formación de equipos de liderazgo; eso significa, que tanto docentes, como líderes educativos y otros colaboradores son susceptibles de participar en estos esquemas. Para facilitar su abordaje, cada uno de estos capítulos se organiza de forma similar: se ofrece una introducción al capítulo, se clarifican los conceptos generales que permitan al lector contar con antecedentes suficientes para comprender el abordaje formativo, y se explica el modelo en su versión aplicable a la formación de equipos de liderazgo educativo por medio del análisis de sus componentes. Posteriormente, cada capítulo presenta un breve informe técnico que da cuenta de investigaciones cualitativas o cuantitativas que permiten entender mejor la transferencia de cada modelo al sector educativo. Por último, en cada caso se presenta una sección de consideraciones para los formadores que deseen replicar cualquiera de los modelos y que es producto de los hallazgos de cada investigación.

El Capítulo 1 presenta Design Thinking Sprint, un modelo adaptado para la formación de líderes educativos y otros actores de la institución educativa, en el que se busca comprender empáticamente una situación problemática y compleja para construir colaborativamente soluciones viables en contextos determinados. El capítulo describe una experiencia de formación con altos líderes universitarios y muestra resultados parciales sobre sus opiniones respecto a la experiencia. Los resultados muestran que los directivos opinaron que Design Thinking es pertinente a su labor y que tienen deseos de aplicarlo a su trabajo. Además, se muestra una evaluación positiva del desempeño de la instructora y se identifican cuatro tipos de contenidos en los comentarios recabados mediante preguntas abiertas. A partir de estos hallazgos, se ofrecen recomendaciones de implementación y para la innovación incremental de esta experiencia.

El capítulo dos sintetiza el Método de Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio o Método CACE, mismo que ha sido expuesto con suficiencia en el libro Método CACE, Autoetnografía para líderes

educativos (Navarro-Corona, 2023). Además de exponer sucintamente los componentes, presenta resultados parciales respecto a la opinión de directivos participantes respecto al logro de los objetivos de formación mediante las diferentes actividades que componen el Método CACE. Se encontró que los directivos expresan estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en haber alcanzado los objetivos de identificación de problemas, encontrar causas, estrechar vínculos, articular el problema, e integrar información enriquecedora a sus análisis. Además se reportan recomendaciones de mejora del proceso que se relacionan con el contenido teórico, el contenido experiencial, la operación del modelo y el diseño de actividades. Se ofrecen consideraciones para la innovación incremental de este modelo en implementaciones posteriores.

El capítulo tres describe el proceso de diseño del laboratorio abierto Ideación de soluciones en innovación educativa, ISIE-Lab. Además de definir los laboratorios abiertos y su relación con la innovación abierta, describe sus componentes y su operación. También analiza resultados parciales sobre las opiniones de directivos y equipos docentes participantes respecto a la implementación piloto para la formación de equipos. Se encontró que mediante el método, los miembros de los equipos identificaron una comprensión más profunda de un reto específico por parte de sus directivos educativos; el 98.93% dijo sentirse involucrado en la delimitación del problema y un 90.76 expresó deseos de continuar involucrado en el proyecto. Se identificaron los retos enfrentados por los directivos en el laboratorio; estos se relacionan con dificultades para acordar momentos, el uso del tiempo, problemas técnicos, desbordamiento catártico por los participantes, información insuficiente y resistencia o falta de interés. Entre las consideraciones aportadas en el capítulo se destaca la necesidad de continuar probando este método y de realizar adaptaciones necesarias para atender las necesidades de los directivos educativos y sus equipos.

El capítulo cuatro estudia los modelos de incubación y aceleración de proyectos educativos. Ofrece una descripción de los elementos del modelo articulados a partir de la literatura académica en este tema y el estudio de una experiencia piloto para la formación líderes de proyectos educativos. Presenta resultados parciales sobre entrevistas realizadas a los

participantes y al equipo formador. Los líderes de proyectos educativos reportaron haber adquirido aprendizajes asociados a la maduración del proyecto, aprendizajes estratégicos, aprendizajes en la dimensión personal, aprendizajes tecnológicos. Los miembros del equipo formador reportaron como retos de desarrollo del modelo seleccionar los mejores proyectos, conseguir financiamiento, integrar a los miembros del equipo de formación, adaptar el programa a las necesidades de cada proyecto, conseguir mentores, desarrollar el compromiso y vínculo con los participantes. Se ofrecen consideraciones para la transferencia.

El capítulo cinco aborda los *boot camps* como un modelo de formación intensiva para el desarrollo de habilidades específicas. Define los *boot camps* y sus componentes a partir de una investigación secundaria enriquecida con una investigación evaluativa de una implementación en el campo de la computación. A diferencia del resto de los modelos integrados en esta obra, los *boot camps* no han sido aplicados a la formación directa de líderes educativos; no obstante, sus elementos son susceptibles de ser transferidos por formadores innovadores.

Finalmente, el capítulo seis presenta comentarios finales y realiza una síntesis de los cinco modelos presentados en la obra. Analiza los retos de la formación directiva. Recapitula las razones por las que fueron seleccionados tales modelos; en concreto por romper la barrera entre la formación y la práctica, por desarrollarse desde una visión colaborativa y por tener aplicación en la enseñanza. El capítulo también discute y refuta algunas ideas de importantes autores que han criticado la transferencia de modelos. Finalmente orienta a reflexionar en cómo los modelos de enseñanza específicos para directivos educativos contribuyen a la consolidación de la formación directiva, diferenciándola de la formación docente, punto en el que se confluye con Díaz (2018).

## Referencias

- Apaydin, M. (2010). *A Multi-Dimensional Framework of Organization Innovation: A Systematic Review of the Literature*. *Journal of Management Studies*, 47(6), 1154-1191.
- Arroyo J. I. (2017). Innovación abierta como pilar del gobierno abierto. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 15(27), 13-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96055458002>
- Bitar, S. (2016). *Las tendencias mundiales y el futuro de América Latina*. Naciones Unidas-CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40788-tendencias-mundiales-futuro-america-latina-edicion-2016>
- Brugué, Q., Blanco, I., & Boada, J. (2014). Entornos y motores para la innovación en las políticas públicas. *Revista del clad. Reforma y Democracia*, 59, 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533691001.pdf>
- Bush T., & Glover D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership and Management*, 32(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.642354>
- Christensen, C. M. (2013). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C., & Raynor, M. (2013). *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth*. Harvard Business Review Press.
- Díaz, M. A. (2018). *Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en contexto de la gestión*. Gobierno de Jalisco.
- Donoso, S. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileña de Educación*, 17(49), 133-158.
- Escamilla, S. A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. [Tesis doctoral Universidad de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>
- González, C. S. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (40), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54730460002.pdf>
- González, J. J., Silva, P., Carnicero, P., & Antúnez, S. (2020). Análisis de necesidades de formación de los directivos escolares en México: una experiencia de cooperación interuniversitaria. *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*. <https://www.ocud.es/es/files/doc731/4juanjosegonzalez.pdf>

- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Liu, P. (2020). Motivating teachers' commitment to change through distributed leadership in Chinese urban primary schools. *International journal of educational management*, 34(7), 1171-1183. 10.1108/IJEM-12-2019-0431
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para le cambio educativo*. EUB.
- Medina, J., Becerra, S, & Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe. Planeación para el desarrollo*. Naciones Unidas-CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ec0f284f-db91-4c1c-9f6e-c14285fc2d83/content>
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada. Informe Final*. Unesco. [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Muñoz.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Muñoz.pdf)
- Navarro-Corona, C. (2023). *Método CACE. Autoetnografía para líderes educativos*. Editora Nómada.
- Poggi, M (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. UNESCO. <https://shorturl.at/KC92i>
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008a). *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership*. Vol 2. OECD publishing. 10.1787/9789264039551-en
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008b). *Improving school leadership Policy and practice*. Vol. 1. OECD publishing. 10.1787/9789264044715-en
- Reviriego, M. (2013). Necesidades de formación de los directores escolares. En M.E. Ballesteros-Mocoso y F. Ries. *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 434-450). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/56740>
- Stoll, L., & Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de Trabajo*. OECD publishing. 10.1787/9789264097797-es
- Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos* 38(151), 158-179. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Wahab J.A., Hamid A.H.A., Zainal S., & Rafik M.F.M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. *Asian Social Science* 9(16), 161-167. 10.5539/ass.v9n16p161

# Capítulo 1

## Design Thinking Sprint para la innovación y el liderazgo distribuido

*Ninguno de nosotros es tan listo como todos nosotros.*

Ken Blanchard

### Introducción

Leinonen y Durall (2014) emplean el término *Problemas Perversos* –o *Wicked problems*, por su denominación en inglés– para referirse a problemas sociales, culturales o institucionales que no solamente son difíciles de resolver, sino también de comprender. Con frecuencia los líderes educativos enfrentan problemas en los que la dificultad de entender la situación radica en que no cuentan con información suficiente u oportuna, en que los elementos que integran el problema cambian constantemente; o bien, en que existen distintos intereses involucrados que son de difícil conciliación (Leinonen & Durall, 2014). De acuerdo con Rittel y Webber (1973), cuando se trata de problemas perversos, las posibles soluciones resuelven la situación solo parcialmente. Es común que se generen consecuencias problemáticas que impacten tangencialmente en la situación o en la comunidad.

En la búsqueda de alternativas metodológicas que posibiliten una mediación que lleve a soluciones viables, diversos investigadores en el tema de la innovación como Gachago, Morkel, Hitge, Zyl e Ivala (2017), Smulders, Dorst y Vermaas (2014), Buchanan (1992), entre muchos otros

proponen el *Design Thinking* como una alternativa viable que permite desarrollar propuestas de solución a problemas de alta complejidad en el mundo real. Clemente, Tschimmel y Viera (2016) afirman que el “Design Thinking puede ofrecer un enorme potencial para mejorar los sistemas educativos y [ayudar] particularmente en el diseño de experiencias de aprendizaje” (p. 77). También Scheer Noweski, y Meinel (2012) y Von Kortzfleisch, Zerwas y Mokanis (2013), aseguran que el *Design Thinking* es útil para potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo en equipos de trabajo, tanto fuera como dentro de instituciones educativas, lo que permite desarrollar habilidades para resolver retos complejos y diseñar nuevas alternativas de solución y nuevas culturas de trabajo; por todo esto, *Design Thinking* puede ser considerado como una innovación revolucionaria que se distingue de otros abordajes por su orientación hacia la colaboración, la empatía, la distribución del liderazgo y la posibilidad de crear colectivamente alternativas factibles para dar solución a problemas complejos.

En los últimos años, el *Design Thinking* se ha convertido en tendencia en diferentes sectores debido a que brinda la posibilidad de generar ambientes estimulantes para la innovación (Melo y Abelheira, 2015). En el campo académico, profesores e investigadores han aplicado Design Thinking para innovar en procesos de investigación científica (Clemente *et al.*, 2016; Torres-Gordillo & Herrero-Vázquez, 2016), y para generar procesos de enseñanza empleando microaprendizaje (Betancur-Chicué & García-Valcárcel, 2023), aprendizaje colaborativo (Leinonen & Durall; 2014), gamificación (Galvis, Figueroa & Díaz, 2016; Rojas & Leal, 2019), y otras nuevas formas de enseñanza, principalmente en la educación superior (Pérez-Guerrero & Reyes, 2022). Docentes de otros niveles educativos también han empleado *Design Thinking* para fomentar el pensamiento creativo, crítico (Domínguez, 2016), práctico (Hernández, Jiménez & Rodríguez, 2018), y consolidar el proceso de resolución de problemas en los alumnos (Quintana-Ramírez, Páez & Téllez-López, 2018); fortalecer la educación de estudiantes de negocios (Coeviker-Coinar *et al.*, 2017), farmacología (Wolcott & McLaughlin, 2020) y en general para fortalecer

la formación de los estudiantes (McLaughlin, Chen, Lake, Guo, Skywark, Chernik & Liu, 2022).

No se puede hablar de Design Thinking sin hacer mención de instituciones prestigiosas en las que se ha instalado Design Thinking como parte de su set de prácticas de trabajo y enseñanza. Algunas de mención obligada son *Berkeley University-Hass Innovation Lab*, *Designmatters at Art Center College of Design*, *MIT-Lab*, *Northwestern's Segal Design Institute*, *School of Design and Creative Technologies at the University of Texas Austin*, *Stanford d.school (IDEO s.f)* y *Darden Bussiness School- Universtiy of Virginia (www.darden.virginia.edu)*.

*Design Thinking* no solo ha sido empleada por universidades líder. También ha sido empleada en contextos desfavorecidos para encontrar mejores soluciones a retos locales en países como Colombia, en donde se implementó *Design Thinking* en la Comuna 20 de Brisas de Mayo Siloé, Cali, una de las zonas más vulnerables de la ciudad, con niños de entre 7 y 13 años para desarrollar conocimientos básicos de electrónica (Bonilla, Mora, Torres & Saavedra, 2017). Otro ejemplo es el programa desarrollado por la Escola Nacional de Saúde Pública (de la Fundação Oswaldo Cruz, en Rio de Janeiro para trabajar con la salud de niñas en contextos de alta vulnerabilidad. En este sentido, puede decirse que *Design Thinking* no es solo una innovación revolucionaria por sus elementos distintivos, sino también una de carácter disruptivo (Christensen, 2013; Christensen & Raynor, 2013), por generar innovaciones relevantes en contextos privados de privilegios.

El presente capítulo está dedicado a explicar las generalidades del Design Thinking para después abordarlo como una alternativa para ofrecer a los líderes educativos y sus equipos la posibilidad de formarse en la generación de soluciones viables a problemas complejos en contextos educativos. Se presenta un estudio en el que se documenta una de cinco experiencias de formación realizadas con docentes, directivos y profesores. En dicha experiencia se trabajó con altos directivos en Design Thinking en una institución de educación superior en Centro América. Los resultados provienen de la encuesta de satisfacción administrada por la propia institución y entregados a la formadora para su análisis. El último apartado incluye recomendaciones para los formadores de docentes y directivos que deseen aplicar el modelo.

## Capítulo 6

### Comentarios finales sobre la formación directiva

*Los investigadores en gestión educativa que viven y trabajan en América Latina deberían desarrollar programas de investigación y una base de conocimientos que sean compatibles con lo que se respeta y considera “efectivo” en la cultura y la tradición latinoamericanas.*

Izahar Oplatka

La gestión educativa es un campo de estudio que surgió en el último cuarto del siglo diecinueve, diferenciándose de otros componentes de la educación. La consolidación de este campo se derivó en cierta manera de la participación de muchos educadores en la formación para la gestión, como resultado de la búsqueda de eficiencia en los resultados coherentes con el neoliberalismo (Oplatka, 2019). No obstante, los estudios sobre la formación para la gestión han estado relacionada principalmente con asuntos normativos, estructurales, políticos y en menor medida al análisis didáctico y metodológico de la enseñanza (Poggi, 2001). La gestión educativa ha encontrado un lugar formal en el mundo científico mediante la apertura de programas dedicados a la formación de directivos, primero en Estados Unidos y después en el resto del mundo; este creciente número de ofertas en gestión educativa da cabida a nuevas reflexiones que superan los análisis usuales sobre la gestión y requiere de una búsqueda que se concentre en nuevos métodos de enseñanza específicos para los líderes de la educación, que promuevan nuevos estilos de liderazgo educativo (Pelletier, 1999).

Con la finalidad de enriquecer esta discusión e incrementar las alternativas didácticas con las que cuentan los formadores de líderes educativos, se presentaron cinco modelos de formación. Cuatro de estos han sido empleados para la formación de directivos educativos de distintos niveles y con poblaciones en diferentes puntos del continente americano –tres por la autora y un cuarto analizado a partir del estudio de una experiencia–. Estos modelos son Design Thinking Sprint para directivos, Método CACE (Navarro-Corona, 2022) Laboratorios abiertos para la innovación educativa e Incubación y aceleración de proyectos educativos. Se adjuntó un quinto modelo, que aunque no ha sido aplicado directamente en la formación directiva, posee características que posibilitan su transferencia por formadores innovadores capaces de tomarlo como base la generación de nuevas estrategias. Al igual que otros modelos de mayor consolidación en el campo de la formación directiva –como los estudios de caso, por mencionar alguno–, los cinco modelos han sido adaptados de procesos de enseñanza proveniente de campos distintos al de la formación de directores escolares; sus orígenes se encuentran en los Negocios y el Emprendimiento, el Derecho, la Innovación social y gobierno, y la Computación, campos en los que han sido comprobada su efectividad para la formación de otros profesionales.

Existen distintas razones que llevaron a seleccionar los cinco modelos presentados en este libro. Los modelos fueron elegidos principalmente por poseer tres características: 1) Rompen la barrera entre la formación y la práctica, al desarrollarse de forma directa en el espacio de trabajo; 2) forman desde una visión colaborativa integrando la participación de otros actores en del proceso de formación: sean miembros del equipo, otros directivos o equipos de formación; 3) los modelos, si bien provienen de otros campos, han sido aplicados previamente en la enseñanza.

Algunos investigadores han expresado su desacuerdo respecto a la traslación de modelos. Con frecuencia, esto se debe a las experiencias de importación de modelos de gestión de la formación en las que no se han considerado las diferencias contextuales (Oplatka, 2019). Si bien esto es cierto, una acotación relevante es que con frecuencia, los estudios que se basan en el fracaso de modelos dejan de considerar los resultados de las

metodologías y tocan solo superficialmente los métodos empleados en la enseñanza para concentrarse en la operación estructural y la política educativa vigente. Tal como lo recomienda Oplatka (2019), es verdad que los países Latinoamericanos deben ser cuidadosos en la selección de modelos que intentan importar; no obstante, es indispensable incluir en los análisis realizados las consideraciones que permitan la elección de didácticas innovadoras. Este trabajo parte de la idea de que retomar modelos considerando su orientación, forma de intervención, resultados y organización (Imberón, 2008), facilita la transferencia de modelos y la consolidación de la formación directiva como un campo dentro de la didáctica que ofrezca alternativas de formación directiva de manera diferenciada.

En los artículos académicos también se registran opiniones respecto a la necesidad de innovar en la formación directiva, sin copiar modelos (Díaz, 2018). Esta opinión se fundamenta principalmente en dos razones. La primera razón es que la forma de entender el trabajo de los líderes educativos –funcionalista o interaccionista–, subyace las características de la formación. Es relevante considerar que la formación es un espacio desde el que se pueden proponer nuevas perspectivas de ejercer el liderazgo y de liderar las instituciones educativas. La segunda razón es que existe una complejidad estructural, política y sociohistórica que inciden en la operación. Ante este argumento, es importante considerar las aportaciones de Clayton Christensen, padre del concepto de innovación disruptiva, quien definió los tipos de innovación existentes, entre los que incluyó la transferencia de modelos de una población a otra como un tipo de innovación (Christensen, 2013; Christensen & Raynor, 2013). A la luz de ideas, la transferencia y adaptación de modelos de enseñanza desarrollados para formar a otros profesionales son válidas cuando se busca innovar en la formación de los líderes de la educación. La innovación resultará una tarea difícil, sino imposible, si no prueban modelos previos.

De acuerdo con Pelletier (1999), la construcción de programas de formación en la gestión atiende tres lógicas: 1) la cultural, que busca construir un individuo iniciado en la comprensión de las grandes culturas y al dominio de disciplinas; 2) la lógica funcional que se centra en las exigencias técnicas y en el ejercicio de la tarea de desarrollar la institución

educativa; 3) la lógica profesional, que sostiene que la formación debería apegarse a las exigencias de la actividad profesional entre los que se incluyen la estructura de valores, los aspectos éticos, y tal vez estéticos que fundamentan la profesión. En este sentido se enfatiza la necesidad de desarrollar análisis basados en modelos abordándolos desde la perspectiva de la enseñanza.

La tendencia en la investigación y en la política educativa está orientada al desarrollo de liderazgos distribuidos, con la finalidad de desarrollar habilidades para la toma de decisiones de manera colaborativa y la generación de innovaciones que respondan a los retos del presente siglo (Bitar, 2014; Medina *et al.*, 2014). Las condiciones generadas por el aislamiento y el posterior regreso a la presencialidad provocadas por la emergencia sanitaria por COVID-19, reafirmaron la necesidad de nuevas formas de liderar (UNESCO, 2020; UNESCO-IESALC, 2021)

Una última cuestión relevante es que meditar en los modelos de enseñanza para directivos posibilita la consolidación de la formación directiva como un campo diferenciado. Al igual que la formación docente, podría encontrar cabida dentro de la Didáctica como un conjunto de saberes y prácticas para formar a los líderes de la educación que, tal como lo sostiene Díaz (2018), realizan acciones vinculadas a la docencia, pero no son parte de ésta. Así, la formación directiva se asocia a la docencia pero no prepara para ser docente, por lo que requiere de modelos que fomenten y modelen nuevas formas de trabajo en las instituciones educativas mediante el desarrollo de habilidades para redimensionar problemas, comprenderlos desde posturas más empáticas, construir colectivamente, ensayar propuestas y hacer del error una estrategia de aprendizaje colectivo.

Dentro de la formación de directivos existen aún vacíos en el conocimiento pese a la abundante producción sobre gestión educativa y liderazgo; por lo que, derivado de este trabajo queda una agenda pendiente para la investigación. Es necesario avanzar en la sistematización del conocimiento existente sobre la enseñanza y el aprendizaje de líderes educativos, se requiere profundizar en las formas en las que aprenden, conocer si los intereses de aprendizaje de los líderes se asocian con las etapas de su carrera, contexto, edad o sexo.

Como tarea pendiente para los formadores, queda probar los modelos y encontrar nuevas adaptaciones y métodos para el desarrollo de liderazgo educativo; fomentar la sostenibilidad del liderazgo que ayude a disminuir los retos de la sucesión generacional; y lograr que la formación ayude a los líderes a instalar prácticas para la innovación en las instituciones educativas, y fomente su sostenibilidad.

Queda pendiente el desarrollo de otros estudios que corroboren los resultados parciales presentados en este trabajo y aporten nuevos hallazgos sobre las formas en que inciden en el liderazgo o incluso en la práctica de los formadores. Falta replicar los modelos presentados para adaptarlos de mejor modo a las necesidades de directivos y formadores e implicar a tomadores de decisiones nacionales e investigadores.

## *Referencias*

- Bitar, S. (2016). *Las tendencias mundiales y el futuro de América Latina*. Naciones Unidas-CEPAL. Santiago de Chile. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40788-tendencias-mundiales-futuro-america-latina-edicion-2016>
- Christensen, C. M. (2013). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C., & Raynor, M. (2013). *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful*
- Díaz, M. A. (2018). *Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en contexto de la gestión*. Gobierno de Jalisco.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Medina, J., Becerra, S., & Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe. Planeación para el desarrollo*. Naciones Unidas-CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ec0f284f-db91-4c1c-9f6e-c14285fc2d83/content>
- Navarro-Corona, C. (2023). *Método CACE: Autoetnografía para líderes educativos*. Editora Nómada.

- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Artigo*, 196-2010. <https://pdfs.semanticscholar.org/d692/44b6035bc71eb4d578be510c74da545a255a.pdf>
- Pelletier, G. (1999). *Formar a los dirigentes de la educación*. Aula abierta-La Muralla.
- UNESCO (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNESCO-IESALC (2021). COVID-19: su impacto en la educación superior y en los ODS. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>



¿Cómo se forman los líderes educativos en un mundo en constante cambio?

Este libro presenta cinco modelos innovadores para la formación de directivos educativos, explorando sus bases metodológicas y su aplicabilidad en distintos contextos. A partir de experiencias internacionales y de investigaciones rigurosas, la autora analiza modelos como el Design Thinking Sprint, el Método CACE y el laboratorio abierto LISIE-Lab, además de introducir un enfoque basado en incubación y aceleración, desarrollado a partir de su propia investigación con líderes de proyectos educativos innovadores.

Asimismo, examina el modelo de Boot Camps, una metodología con alto potencial de transferencia al ámbito educativo. Inspirados en disciplinas como el diseño, la innovación social, el emprendimiento y la gestión pública, estos enfoques ofrecen nuevas herramientas para fortalecer la formación de líderes y transformar la educación desde la práctica.

Una obra esencial para formadores, investigadores y todos aquellos comprometidos con la mejora y la innovación en el liderazgo educativo.

