

Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: implicaciones prácticas

Gabriela Torres Delgado
Tecnológico de Monterrey

Gabriela María Farías Martínez
Tecnológico de Monterrey

José Antonio Canchola González
Tecnológico de Monterrey

"Una de las motivaciones más poderosas para el cambio es mirar en el espejo"
(Shulman, 2002).

Introducción

El sistema educativo mexicano requiere hoy en día de nuevos modelos y acciones para lograr sus objetivos académicos y de gestión. La importancia de la administración y dirección de las acciones en los centros escolares radica en su nivel de eficiencia de la gestión educativa. El impacto que tiene la gestión educativa en los resultados, logros académicos, desarrollo del capital humano y la infraestructura educativa son relevantes. La ejecución de dichos planes y proyectos hacen de la gestión educativa la mano invisible que transforma los elementos, recursos y actores educativos en resultados tangibles y visibles a toda la comunidad.

Los objetivos principales de la gestión educativa pueden observarse en la vinculación del sector educativo con el sector empresarial, para desarrollar una sinergia entre ellos e impulsar el desarrollo económico del país; impulsar la proyección del profesor, como el corazón del sistema educativo; desarrollar las mejores prácticas administrativas y de liderazgo, por parte de los encargados de dirigir los centros escolares de todos los niveles educativos; así como, organizar la participación de los expertos, empresas y público en general para rediseñar los planes y programas de estudio acorde a las necesidades del entorno en el que los estudiantes viven y se desarrollan.

En este capítulo, se aborda el proceso metodológico para la identificación de las tendencias del área de gestión educativa, además de profundizar en las tres de las tendencias con mayor impacto, las cuales son: formación de actores educativos, liderazgo y comunidad y práctica. Dichas líneas fueron establecidas a través de un Mapeo y de un Sistema de Revisión de Literatura (SLR) de las tendencias educativas más relevantes en la literatura en la actualidad. La participación e interacción de los actores educativos de diferentes niveles educativos y múltiples cargos administrativos y de enseñanza, fueron los que apoyaron en identificar y seleccionar las tendencias más importantes desde la óptica de su experiencia en la

gestión educativa y perfil en la enseñanza.

Método

La línea de investigación de gestión educativa incluye estudios relacionados con los procesos de administración (planeación, organización, dirección y evaluación) de los recursos humanos, materiales y financieros de las instituciones educativas, desde aquellas que ofrecen educación básica hasta las que ofrecen estudios universitarios. Algunos temas que se abordan en esta línea de investigación son los de liderazgo, comunidades de práctica, formación de docentes, formación de directores escolares, calidad educativa y uso de analíticas de aprendizaje y datos masivos para la toma de decisiones.

El estudio se llevó a cabo en tres fases. En una primera fase, se llevó a cabo un mapeo sistemático de literatura de gestión educativa se identificaron cinco tendencias: comunidad y práctica, formación de actores educativos, calidad educativa, liderazgo, uso de información para la toma de decisiones y miscelánea. Se definen a continuación de forma breve para su comprensión:

1. Comunidad y práctica. Estudios sobre el funcionamiento de las instituciones educativas tanto en sus procesos como en su organización.
2. Calidad educativa. Estudios en los que se analizan condiciones propicias para el adecuado funcionamiento de la institución como escuela.
3. Uso de información para la toma de decisiones. Estudios sobre el uso de análisis de datos de gran y pequeña escala para orientar las acciones de los directores y la toma de decisiones.
4. Formación de actores educativos. Estudios sobre la perspectiva formativa de la comunidad. Aborda la profesionalización de los actores educativos específicamente de directores y de docentes.
5. Liderazgo. Estudios centrados en el directivo como sujeto y en su caracterización
6. Miscelánea. Estudios variados vinculados al contexto, la multiculturalidad y la tecnología.

En una segunda fase se llevó a cabo un SLR de estas tendencias. Y en una tercera fase, el repertorio de tendencias fue discutido en un taller que se realizó el 14 junio del 2018 de 17:00- 9:30 horas llamado Taller de Tendencias de Innovación Educativa, donde participaron 64 personas de distintas líneas de investigación (estudios psicopedagógicos, estudios socioculturales, uso de desarrollo y tecnología, y gestión educativa), todos ellos actores educativos. El grupo de gestión educativa estuvo integrado en dos mesas de 19 personas que incluyeron directivos, profesores, investigadores y colaboradores académicos. De los cuales 14 (61%) personas se encuentran entre los 35 y los 55 años; y siete de ellos cuentan con maestría (30.5%) y siete con doctorado (30.5%). Cada mesa contaba con un moderador que explica y coordina la metodología de participación y diálogo en la sesión.

Se recolectó información de los participantes que después de dar información al respecto y lanzar preguntas detonantes para discusión, se generaba una respuesta y postura por cada participante. La información de cada participante se obtuvo con la aplicación menti.com en los celulares de los participantes. En tiempo real se podían observar las respuestas de todos los participantes.

Entre los contenidos que ofreció el taller, se obtuvo:

- Definición de cada una de las categorías identificadas en el mapeo de gestión educativa y que pensaban los expertos sobre estas categorías.

- De las categorías identificadas por el mapeo de gestión educativa se consideraron las de mayor relevancia para la innovación educativa.
- Casos concretos de aplicación para las tendencias más votadas por los participantes.
- Los principales retos que supone la aplicación de estas tendencias en la práctica.
- La metodología utilizada, útil para estudios de nuevas tendencias dentro de las instituciones educativas.

Las respuestas obtenidas por parte de los participantes académicos se muestran en las Figuras 12.1 y 12.2.

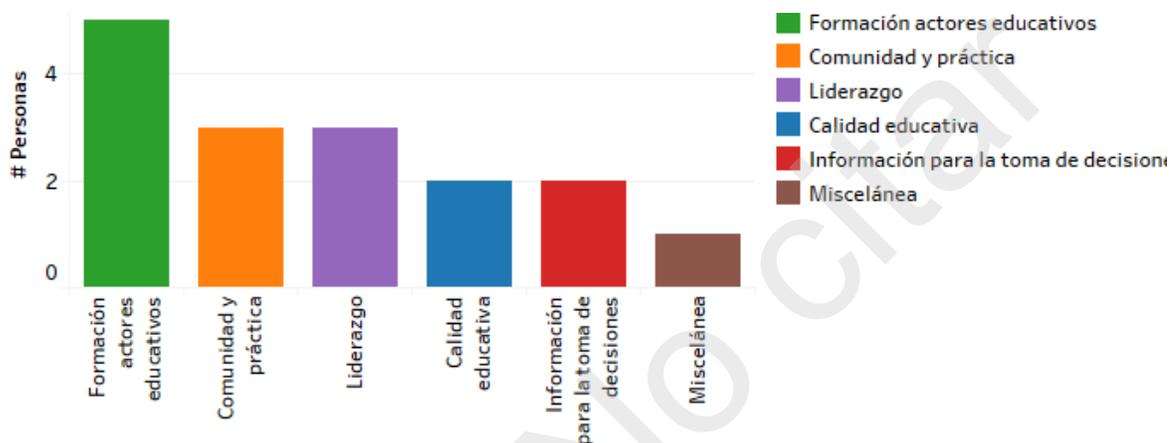


Figura 12.1. ¿Cuál de las categorías identificadas en tu línea de investigación, consideras de mayor relevancia para la innovación educativa?

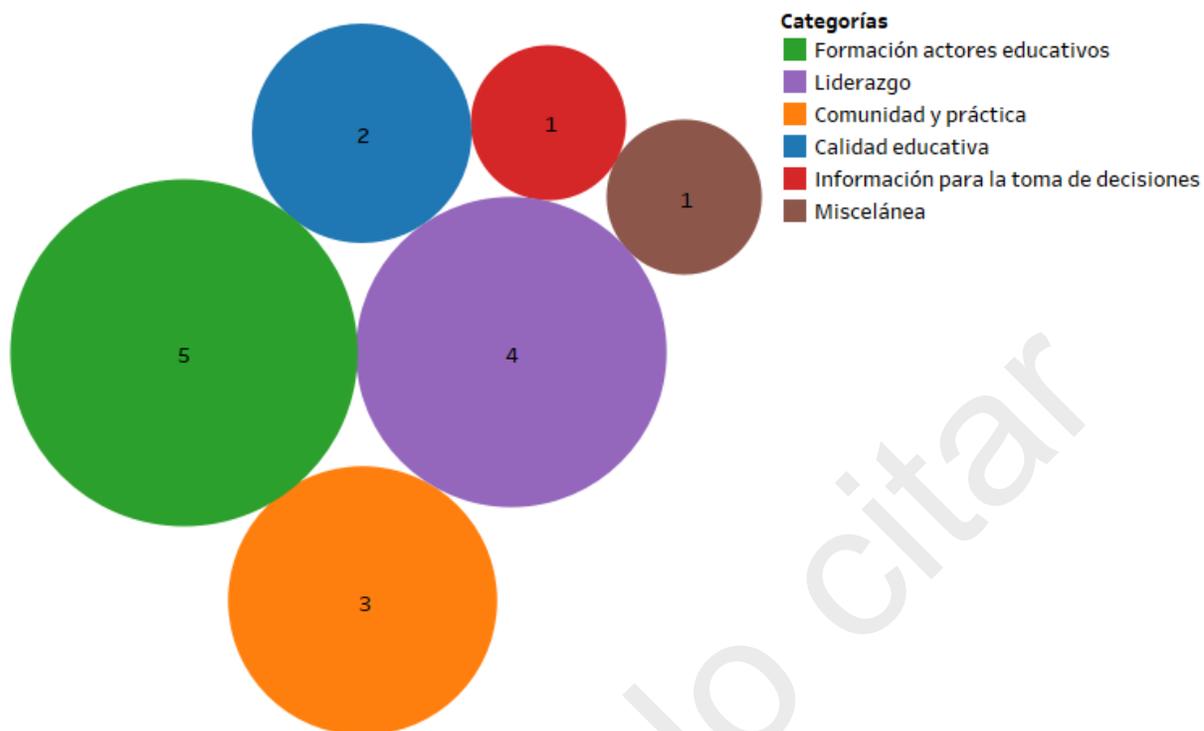


Figura 12.2. ¿Cuál de las categorías identificadas en tu línea de innovación, es más factible de aplicarse a la práctica pedagógica?

Resultados

A continuación, se analizan las tendencias que los expertos y académicos identificaron como más relevantes.

Formación de actores educativos. Para hablar de la formación de los actores educativos tenemos que reconocer algunas características del contexto socio-cultural actual (Obando Gil, 2006). La cultura se mueve en el péndulo de la innovación. Los desarrollos tecnológicos y las teorías científicas no terminan de asumirse cuando ya surgen nuevas realidades. El hombre se encuentra en la era de la globalización, fundamentalmente económica, y la individualidad de su cultura. Todo lo económico es global para las potencias.

Los procesos formativos se integran entre la adquisición de información y el camino hacia la producción de conocimiento. Anteriormente se educaba para la repetición y adquisición de la información. Actualmente hay un esfuerzo por formar para diferenciar y reconocer la información pertinente que ayuda en la generación, aplicación y transferencia de conocimiento. La experiencia cotidiana se ha convertido en laboratorio para aprender a enseñar. La ciencia y la tecnología han cambiado nuestros estilos de vida y nuestras creencias. Y consumimos solo una sombra del desarrollo de la ciencia y la tecnología, y todavía no lo usamos, o muy poco, con sentido social y comunitario.

Las nuevas formas de contratación laboral en el mercado exigen mayor liderazgo y desarrollo de competencias como la necesidad urgente de adaptación a los cambios para responder satisfactoriamente a los requerimientos del medio. Se están construyendo nuevos perfiles de la profesión del profesor, sobre todo en lo relacionado con sus competencias, como gestor y diseñador de los procesos educativos en la nueva sociedad del conocimiento y de la comunicación. De hecho, se privilegia la formación de sujetos cada vez más autónomos y autocríticos respecto de sus propios procesos de formación el aprendizaje innovador que aporte a la supervivencia y a la dignidad humana, a la autonomía y a la integración.

La formación del maestro empieza a situarse procesos abstractos de acompañamiento y no solo en saberes teóricos, ahora hay que demostrar la construcción de una tarea dialéctica entre el saber y el hacer y en la reconstrucción de este proceso continuo como un agente transformador de la sociedad. Derivado del análisis realizado del mapeo, SRL previo y la experiencia propia, se hacen algunas connotaciones de la tendencia en la formación de los profesores, pues a pesar de todos los actuales cambios en los factores tecnológicos y didácticos, el profesor es el que tiene más influencia significativa en los logros de los estudiantes, más que cualquier otro factor escolar (U.S. Department of Education, 2010):

1. Desarrollar una comunicación activa encaminada al desarrollo del sujeto e incremento en la motivación intrínseca. Promover el desarrollo personal de los alumnos, la independencia y la autorregulación con alta motivación intrínseca del estudiante y del Profesor. La motivación intrínseca de los profesores tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Los profesores metacognitiva conscientes de sus talentos y competencias pueden responder a las necesidades y motivos de los estudiantes.
2. Actualizar la formación académica. Hay una formación disciplinar práctica débil y es necesario desarrollar sistemas educativos sostenibles y de alta calidad. Hay una tendencia en la formación académica de los profesores en renovar la manera de enseñar, y que está vinculada con el incremento en la calidad en la enseñanza (Peng, et al., 2014; Rosario, et al., 2015). La enseñanza y evaluación de calidad se constituyen principalmente por la práctica docente efectiva. El profesor efectivo permite a los estudiantes saber cómo aprender y los guía para que aprendan a pensar, es una interacción basada en retos y preguntas. Los profesores efectivos son multifuncionales, se adaptan a los cambios y colaboran con otros profesores (Muijs, et al., 2014; Rosario, et al., 2015). Cabe mencionar que los países insisten en promover nuevos métodos de enseñanza y enfoques más activos centrados en el alumno y el aprendizaje. Pero las tendencias en formación de los profesores se deben de encaminar hacia el aprendizaje en ambientes flexibles, multiculturales e incluyentes; los conocimientos y acciones de los profesores y su formación en estas áreas son débiles, hay que fomentar la educación continua en pedagogía, psicología y didáctica.
3. Actualizar la práctica pedagógica. Promover la formación del profesor para construir puentes entre la teoría y la práctica profesional de forma individual y en grupos colegiados e institucionales en la vinculación, emprendedurismo, innovación e investigación, para el traslado social y trascendencia del aprendizaje y el conocimiento. Su labor es ahora integrar aspectos disociados: teoría-práctica, pensamiento-acción, discurso y práctica para proponer, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos innovadores, rigurosos y cooperativos. Fomentar la formación del profesor que confronte la práctica pedagógica con el contexto social, económico, político, cultural, histórico y sustentable que rodean la realidad de los alumnos para poder transformarla.

4. Uso de tecnología y educación digital en los profesores. Se ha incrementado el uso de tecnología en las instituciones educativas y por los profesores, pero las prácticas pedagógicas utilizadas son tradicionalistas. Hay que transformar la práctica pedagógica hacia el uso de recursos digitales abiertos, los ambientes virtuales, los juegos digitales, entre otros, pero con prácticas pedagógicas efectivas y significativas (Arnab, et al., 2015; Kelly, 2014; Eseryel, Law, Ifenthaler, Ge, & Miller, 2014).
5. Trabajar de forma interdisciplinaria. Fomentar el trabajo colegiado y colaborativo de los profesores, pues se reconoce que existe escaso trabajo disciplinar y multidisciplinar. Los desafíos de la sociedad son de naturaleza compleja y su abordaje requiere análisis desde múltiples enfoques y perspectivas.
6. Fomentar la cultura de la investigación. Promover mayores y mejores experiencias en la formación de los profesores participando y haciendo investigación a través de la indagación y didácticas basadas en investigación.
7. Incrementar la autoestima y empoderar la labor del profesor. Es necesario mejorar la situación de los profesores, salvaguardar sus derechos e intereses e incrementar sus salarios y beneficios (Boylan, 2016).

Los profesores integran ahora una gama de competencias para lograr generar el aprendizaje significativo en sus alumnos como tarea actual y futura, un educador es un transformador social.

Liderazgo. La actividad de dirigir y controlar un centro educativo está bajo la responsabilidad de un Director escolar, aunque algunas veces, los conceptos de liderazgo y la dirección se confunden, de acuerdo con Cabrera, et, al (2016), dirección se entiende como el ejercicio de un puesto de mando en la organización cuya influencia se basa en su poder, por su parte, Liderazgo, como modo de influencia puede o no ocupar tal posición de poder, otorgada por un puesto o jerarquía.

De acuerdo con Leithwood et al. (2008), casi todos los directores escolares exitosos mantienen un repertorio de buenas prácticas como líder, que pueden ser agrupadas en cuatro categorías, estas son: construcción de una visión y dirección, comprender y desarrollar personas, rediseñar la organización y administrar el programa educativo.

Por otro lado, el impacto que tienen los directores escolares en el éxito académico de los alumnos se produce de manera indirecta, al no estar en contacto regular con los alumnos en los salones de clase (Gómez, 2016). Esta influencia positiva de los directores escolares lo vemos en el ejemplo de disciplina, orden y respeto que ellos proyectan y ejercen frente a los alumnos, padres de familia y fuera del centro escolar.

En el caso de los profesores, según Contreras (2016), ellos ejercen el liderazgo a través de representar la cultura del aprendizaje de la escuela y desarrollando actitudes y prácticas de liderazgo, sin que estas respondan a una posición formal en el organigrama de la escuela.

El objetivo del liderazgo educativo se puede definir como el logro de convocar a una comunidad escolar en un proyecto común de mejora, todos los actores se identifiquen con el objetivo de que los alumnos aprendan, y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido (García, 2017). Diferentes técnicas, aproximaciones y estrategias se llevan a cabo por parte de los directivos, profesores, alumnos o padres de familia para beneficiar a la comunidad educativa.

Una de las estrategias innovadoras aplicadas al liderazgo escolar es el "liderazgo distribuido", el cual se entiende como "una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el

aprendizaje de los estudiantes" (Cabrera, et al, 2016). La descentralización del poder y la desmitificación de un líder omnipotente y todopoderoso en las escuelas, está siendo modificada por un enfoque colectivo e incluyente de actividades de los actores que rodean el aprendizaje del estudiante.

Comunidad y práctica. Con la finalidad de lograr prácticas educativas innovadoras, es necesario, entonces, desarrollar la capacidad de innovación de los profesores, mediante programas de capacitación y actualización y acceso a redes académicas. Es necesario facultar a los profesores a que puedan incorporar tecnologías innovadoras en sus actividades de enseñanzas orientadas al desarrollo de competencias en los estudiantes. Siendo muy importante que estas prácticas educativas innovadoras implementadas por los profesores sean documentadas y compartidas con el propósito de crear un acervo de prácticas educativas en beneficio de la comunidad académica.

Ante el desafío de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación, es necesario desarrollar y compartir el talento académico de los profesores ya que el profesor es el actor principal del proceso de innovación educativa y transformación. Y, por ende, la estructura, la tecnología, las políticas institucionales se hacen efectivas solamente en las manos de los profesores que las utilizan, las promueven y las viven junto con sus alumnos, a través de prácticas educativas innovadoras.

En forma paralela a la autonomía, un espacio de aprendizaje innovador debe favorecer la colaboración. Es posible lograr una construcción social del conocimiento en ambiente de aprendizaje, si el profesor incentiva la interacción de modo que haya un aprendizaje entre pares. La interactividad facilita un aprendizaje en colaboración y de forma continua, dando la posibilidad de tener acceso a recursos de aprendizaje en forma permanente.

Por lo anterior, la transformación en educación, requiere nuevos enfoques de comunidad y práctica académica, así como movilidad interinstitucional entre estudiantes y profesores. De ahí la necesidad de crear recursos de aprendizaje para fortalecer el modelo educativo centrado en el estudiante para el desarrollo de competencias, que puedan ser compartidos a través de la comunidad de práctica.

El profesor que usualmente trabaja en forma "aislada" tiene ahora referentes para conversar y promover la reflexión sobre su propia práctica, con la disposición de mejorarla y también aprender. El profesor se enriquece intelectualmente no solo en la didáctica de su disciplina sino en la actualización del conocimiento. Es importante crear espacios para compartir, difundir y cuestionar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, no solo con la comunidad académica sino también con los órganos profesionales, las empresas y la comunidad. De tal forma que ahora el proceso es aprender, enseñar y volver a aprender, pues la investigación estimula la curiosidad, desafía los paradigmas en profesores y alumnos y promueve el crecimiento intelectual en la institución.

El trabajo colaborativo no puede desarrollarse de forma aislada. Un equipo de trabajo colaborativo es una pequeña organización incluida en un entorno mayor de operaciones y funciones (Stewart, Manz, & Sims, 2005). Depende de esta estructura, que va desde el salón de clases hasta una unidad organizacional o división de operaciones, para acceder a recursos, información y apoyo.

El entorno del trabajo colaborativo, debe incluir los factores siguientes: respaldo del liderazgo y la dirección; estructuras de trabajo no jerárquicas; sistemas de incentivos y compensación adecuados y conocimiento y/o experiencia con el trabajo en grupos colaborativos.

Con respecto a las estructuras de trabajo no jerárquicas, esto implica voluntad para compartir información, colaboración a través de diferentes medios y empoderamiento de los empleados de acuerdo con su capacidad y responsabilidad. Con respecto al conocimiento y experiencia en el trabajo colaborativo, es necesario reconocer que las personas necesitan ayuda para desarrollar y fortalecer esta competencia a través de habilidades como saber escuchar, saber comunicarse con distintos tipos de personas y permanecer concentrados en la tarea en común. Para poder estructurar el trabajo colaborativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999), es necesario considerar las prácticas siguientes:

1. Prácticas de formación, son las que deben seguirse para formar un grupo y para definir las normas de comportamiento del mismo.
2. Prácticas de funcionamiento; son las necesarias para manejar las actividades del grupo y mantener las relaciones de trabajo eficaces entre los miembros, como expresar las ideas y opiniones, que procedimiento se va a seguir para tomar decisiones, por mayoría, por consenso, un grupo pequeño decide o bien el líder toma la última palabra.
3. Prácticas de formulación: son las necesarias para comprender mejor la una problemática, información o materiales, para documentar los avances en el trabajo, para la presentación de informes.
4. Prácticas de incentivación, para asegurar el interés, la motivación y el compromiso a lo largo de la realización de la tarea, y favorecer el aprendizaje y crecimiento en todos los miembros. Considerando lo anterior, el punto de partida para estructurar el trabajo colaborativo de acuerdo con Luecke (2004) es el establecimiento de una declaración o estatuto del grupo mediante un escrito conciso que contenga como mínimo los elementos siguientes: relación y prioridad del trabajo del equipo con los objetivos de la organización, marco de tiempo previsto para el trabajo, descripción concisa de los resultados, beneficios, asignaciones y recursos disponibles, y finalmente los miembros del grupo y sus responsabilidades. Este documento, es fundamental para que el equipo colaborativo desarrolle su propia especificación de los medios creando un plan de proyecto, lo cual sirve como una ruta a seguir para el trabajo colaborativo.

Como corolario de esta sección, puede inferirse que la competencia de cada miembro, la definición clara de un objetivo común, el entorno y la estructura del trabajo son aspectos esenciales del trabajo colaborativo, fundamental en una comunidad de práctica.

Por otra parte, Wenger (1999) define una comunidad de práctica como una forma actualizada de construir aprendizaje con base en experiencias prácticas colectivas de un determinado grupo social.

Las comunidades de práctica son espacios de interacción, están conformados por un grupo social que construye su identidad por medio de la actividad desempeñada, el sentido de lo realizado (aprendizaje) se negocia entre los integrantes del colectivo, y permanece por voluntad de sus miembros. En esencia, una comunidad de práctica busca mejorar su ejercicio profesional mediante diálogos y actividades que giran alrededor de temas relevantes en dominios compartidos por los miembros (Galvis & Leal, 2008).

Una comunidad de práctica, es una experiencia de aprendizaje colaborativo-narrativo que incide a nivel individual. De acuerdo con Moreno (2016) un profesor participante de una comunidad práctica recibe nueva información para construir esquemas (asimilación) o cambiarlos (acomodación), en esa perspectiva, el profesorado aprende cuando toma distancia sobre sus ideas o cuando reconoce a sus pares como un grupo de profesionales que comparten propósitos, dilemas, preocupaciones o desafíos.

Convocar a profesores a aprehender de otros y de sus experiencias, es una opción interesante, más allá de procesos rígidos de capacitación (Margalef & Roblin, 2016). La intención es promover comunidades de aprendizaje, que buscan el apoyo entre profesores para mejorar su enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Kearney (2015) en una comunidad de aprendizaje, hay ciertos elementos comunes que se pueden identificar. La responsabilidad compartida, todos los miembros de la comunidad son participes en el proceso de aprendizaje. El conocimiento se entiende como dinámico, adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir en un examen, sino construir una comprensión propia de la materia. Es un proceso activo y colaborativo, que da sentido a los actores educativos y al liderazgo de la institución.

Conclusión

El desarrollo profesional del profesor es permanente comienza en la formación previa y continúa a lo largo de su vida profesional. Las instituciones educativas deben de señalar como una estrategia coyuntural el implementar un sistema de seguimiento y de formación de profesores de alta calidad, que contribuyan al ejercicio de las buenas y exitosas prácticas de los profesores relacionadas con la innovación, vinculación, emprendedurismo e investigación integrando la tecnología disruptiva y de vanguardia, creando y visualizando las tendencias del sector educativo en el futuro.

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el entorno escolar, es una forma de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas en beneficio de los alumnos. Los equipos de profesores que usen las TICs en las aulas motivados por el liderazgo de su director se les conocen como equipos "e-competente". De acuerdo con Valverde-Berrocoso y Sosa-Díaz (2014), un equipo "e-competente" fomenta el uso de las tecnologías en el aula y la escuela, para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece. Esta es una estrategia innovadora que proviene del liderazgo colegiado del equipo de profesores o por iniciativa del director escolar.

El análisis de datos internos o externos del entorno escolar debe ser una habilidad en los líderes escolares. De acuerdo con Demski y Racherbäumer (2015), el liderazgo informado (*data-informed leadership*) debe servir como guía a los directores para tomar decisiones informadas y acciones que mejoren la calidad de la enseñanza y por tanto el logro académico de los alumnos. Esta práctica de liderazgo busca integrar los comentarios y experiencias de los actores educativos para considerarlos en los cambios que demanda la institución y los modelos educativos.

Con respecto a Comunidad y Práctica, es importante reconocer que la forma de trabajar de los actores educativos, se encuentra en constante transformación, a la par de la transformación de las estructuras y medios sociales. Se hace necesario actualizar y adquirir nuevas competencias, que permitan colaborar de forma organizada y coordinada en medios no estructurados, para lograr objetivos que se actualizan constantemente en torno a una visión dinámica. Esto requiere de los actores educativos flexibilidad y apertura en su práctica, constante vinculación con la comunidad y en comunidad, para aceptar la normalidad de la incertidumbre que actualmente conlleva la gestión educativa. Como se mencionó, la gestión del conocimiento en comunidad es ahora un proceso activo y colaborativo, que da sentido a los actores educativos y al liderazgo de la institución.

Referencias

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., de Freitas, S., Louchart, S., y De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391-411. doi:10.1111/bjet.12113
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 57-72. doi:10.1177/1741143213501314
- Cabrera, Ó. M., Oñate, S. G., & Alfaro, P. L. (2016). ReconFigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido 1/Remodeling the sense of leadership within contemporary school organizations: Distributed leadership perspective. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. doi:10.5209/RCED
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-258. doi:10.20511/pyr2016.v4n2.123
- Demski, D., & Racherbäumer, K. (2015). Principals' evidence-based practice - findings from german schools. *The International Journal of Educational Management*, 29(6), 735-748. doi:10.1108/IJEM-06-2014-0086
- Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X., & Miller, R. (2014). An investigation of the interrelationships between motivation, engagement, and complex problem solving in game-based learning. *Educational Technology & Society*, 17(1), 42-53.
- Galvis, A., & Leal, D. (2008). *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública española/ educational innovation from distributed leadership: Case study spanish public school. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.152
- Gómez, D. I. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47610
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kearney, N. (2015). *Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro*. Valencia: Florida Centre de Formación.
- Kelly, H. (2014). A path analysis of educator perceptions of open educational resources using the technology acceptance model. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 26-42. doi:10.19173/irrodl.v15i2.1715
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Luecke, R. (2004). *Cómo crear equipos efectivos: el conjunto de habilidades requerida para crear equipos fuertes e influyentes*. Barcelona, España: Harvard Business School Publishing.

- Margalef, L., & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172. doi:10.1080/13803611.2016.1247722
- Moreno, E. R. (2016). Coordinación y aprendizaje en una comunidad de práctica con profesores universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 15-28. doi:10.21703/rexe.20162915281
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451
- Obando Gil, H. (2006). Aportes para construir el perfil de un docente. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 102-115. doi:10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.102-115
- Peng, W., McNess, E., Thomas, S., Wu, X., Zhang, C., Li, J., & Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34(1), 77-89. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.04.00
- Rosario, P., Carlos Nunez, J., Trigo, L., Guimaraes, C., Fernandez, E., Cerezo, R.,... Figueiredo, M. (2015). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 173-187. doi:10.1080/07294360.2014.935932
- Shulman, L. (2002). *Report of the President (Report to the Board of Trustees)*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Stewart, G., Manz, C., & Sims, H. (2005). *Trabajo en equipo y dinámica de grupos*. México: Limusa-Wiley.
- U.S. Department of Education. (2010). *A blueprint for reform: The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Recuperado de <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>
- Valverde-Berrocoso, J., & Sosa-Díaz, M. J. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. *Profesorado*, 18(3), 41-62.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. EE.UU.: Cambridge University Press.

Sobre los autores

Gabriela Torres Delgado

Correo electrónico: gtorresd@tec.mx

Gabriela Torres Delgado es egresada del Doctorado en Filosofía con Especialidad en Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León con mención honorífica Magna Cum Laude. Ha coordinado y ha sido responsable como consultora y asesora del diseño, implementación y evaluación de Modelos Educativos de más de 70 programas, y de la gestión de calidad e innovación educativa en diversas instituciones educativas públicas y privadas en México y en diferentes países. Actualmente es directora del área de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de Tecnología en el Tecnológico de Monterrey, donde se encarga de realizar propuestas para el desarrollo y formación de investigadores. Además, forma parte del Claustro de la Maestría en Educación (MEE) del

Tecnológico de Monterrey. Cuenta ella con 17 años de experiencia como profesora en educación superior y posgrado dando clases y dirigiendo tesis.

Gabriela María Farías Martínez

Correo electrónico: gabriela.farias@tec.mx

Gabriela María Farías Martínez apasionada de la innovación educativa en la disciplina contable y de la gestión para la innovación educativa. Profesor Distinguido por el Instituto de Contadores Públicos de Nuevo León, Profesor Inspirador por Price Waterhouse Coopers (PWC) y Profesor Distinguido por Ernest and Young (EY). Profesor invitado en FCA UNAM y en la Universidad de Cantabria. Doctora en Innovación Educativa, con grados de Maestría en Mercadotecnia, Maestría en Administración por EGADE Business School, Especialidad en Contabilidad por la Universidad de Texas at Dallas. Contador Público Certificado por el IMCP, Auditor Interno Certificado (CIA) por IIA Certificado en Control Self Assessment por IIA, Certificado en Pensamiento Creativo por Buzan y Certificado en Efectividad Personal por Covey Institute.

José Antonio Canchola González

Correo electrónico: antonio.canchola@hotmail.com

José Antonio Canchola González es estudiante-investigador del Doctorado en Innovación Educativa en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. Realizó estudios de Licenciatura en Turismos Sustentable y Gestión Hotelera con especialidad en Planeación y Desarrollo, en la Universidad del Caribe, Maestría en Innovación y Desarrollo Empresarial en el Tecnológico de Monterrey. Ha realizado estancia de investigación en la Universidad de California, Berkeley. Es miembro del Grupo de Investigación e Innovación en Educación (GIIE) del Tecnológico de Monterrey en la línea: Desarrollo y uso de la tecnología en educación (DUTE). Participa en el Laboratorio Binacional para la gestión inteligente de la sustentabilidad energética y la formación tecnológica, en la línea de investigación educativa.