

Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares

Judith D. Chapman

2

serie

Políticas educativas



Academia Internacional de la Educación



Instituto Internacional para la Planeación de la Educación

Serie •
políticas educativas • **2**

• Reclutamiento,
• permanencia y desarrollo
• de directores escolares

• Judith D. Chapman

Serie • 2
políticas educativas • Reclutamiento,
• permanencia y desarrollo
• de directores escolares
•
•

Prefacio

Serie *Políticas educativas*

La Academia Internacional de la Educación y el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación están publicando conjuntamente la serie de folletos *Políticas educativas*. El propósito de la serie es resumir lo que se sabe, con base en la investigación, de selectos temas de políticas en el campo de la educación.

La serie se diseñó para que pudieran consultarla rápidamente, “al vuelo”, los funcionarios de alto nivel que toman decisiones en los ministerios de Educación y que, por sus ocupaciones, rara vez tienen tiempo de leer informes de investigación extensos, asistir a conferencias y seminarios o enfrascarse en largos debates académicos con investigadores especializados en políticas educativas.

Los folletos a) se han centrado en temas de políticas que la Academia considera de alta prioridad en muchos ministerios de Educación, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo; b) están estructurados para lograr la mayor claridad posible, y contienen una introducción con una visión general del problema; una discusión, basada en investigaciones, de unas diez cuestiones clave que se consideran críticas para el tema del folleto, y referencias que proporcionan datos de apoyo y lecturas adicionales relacionadas con la discusión de los temas; c) se han restringido en cuanto a su extensión, ya que requieren entre 30 y 45 minutos de tiempo de lectura, y d) tienen el tamaño para poder llevarse en el bolsillo del saco, lo cual ofrece la oportunidad de una consulta fácil y accesible dentro o fuera de la oficina.

La Academia Internacional de la Educación escogió a los autores de la serie por sus conocimientos especializados sobre los temas de los folletos y también por su habilidad reconocida para comunicar resultados complejos de investigaciones en forma tal que puedan comprenderse y utilizarse fácilmente para elaborar políticas.

Los folletos aparecieron primero en inglés, y poco después en francés y español. Se está planeando traducirlos a otros idiomas.

Se publicarán cuatro folletos cada año y se podrán descargar gratuitamente del sitio de Internet del Instituto Internacional para la Planeación de la Educación. Poco después de la publicación electrónica se preparará una edición impresa limitada.

El reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de los directores escolares son asuntos de gran importancia para todos los sistemas escolares, porque el liderazgo educativo eficaz es absolutamente vital para lograr mejoras y avances en todas aquellas actividades, instituciones y procesos que fomenten la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, los gobiernos, las autoridades de los sistemas escolares, el personal que labora en los planteles, las universidades, los institutos de liderazgo y las asociaciones profesionales están poniendo cada vez más atención al desarrollo de políticas y estrategias que atiendan las inquietudes en este campo.

El propósito de este folleto es presentar en forma concisa lo que se sabe sobre el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de los directores escolares, y así aportar información para el desarrollo de buenas políticas y prácticas. Este folleto se basa en una extensa revisión de la literatura relevante y en entrevistas con individuos en organismos internacionales y en entornos nacionales.

Al poner a la consideración del lector estrategias alternativas, es importante reconocer que los contextos histórico, político, cultural y organizativo tendrán un impacto significativo en el papel del director y en el éxito relativo de las políticas y prácticas diseñadas para mejorar el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de directores. Además, es necesario reconocer que quienes elaboran las políticas, los funcionarios del sistema, el personal que labora en los planteles y aquellas personas que proporcionan el entrenamiento en liderazgo deben tomar en cuenta varias posibles tensiones entre factores clave tales como los enfoques político, burocrático y profesional sobre el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo; el concepto del director como líder pedagógico, administrativo y comunitario; la autoridad del director y la autonomía y el profesionalismo del cuerpo docente; los valores y la cultura de la escuela, y el ambiente social y cultural en el que está inmersa.

Serie políticas educativas

- 2
- Reclutamiento,
- permanencia y desarrollo
- de directores escolares
-
-
-

Judith Chapman ---

es profesora de Educación en la Universidad Católica de Australia (UCA). Es autora de varios libros y otras publicaciones relacionados con enfoques modernos de la administración educativa y el desarrollo profesional de los directores escolares. En 1999 se le otorgó la Orden de Australia por sus servicios a la educación superior como maestra e investigadora.

La profesora Chapman desea reconocer a los siguientes colegas por su asistencia en la preparación de este folleto: David Aspin, Universidad Monash; Janet Gaff, UCA Nacional; Joseph Murphy, Universidad Vanderbilt; Geoff Southworth y Martin Coles, Colegio Nacional de Liderazgo Escolar, Reino Unido; Anton De Gauwe y Jordan Naidoo, IPE/UNESCO; Nick Thornton y David Francis, Centro de Directores Escolares de Australia; Phillip McKenzie y Paulo Santiago, OCDE.

Esta publicación ha sido producida por la Academia Internacional de la Educación (AIE) y el Instituto Internacional para la Planeación Educativa (IIPE). Puede reproducirse y traducirse a otros idiomas sin ninguna restricción. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca este texto completo o en parte a la AIE y al IIPE. Esta publicación está disponible en Internet en su forma impresa; diríjase a: <http://www.unesco.org/iiep>

La autora es responsable de la elección y presentación de los datos que contiene esta publicación y de las opiniones que en ella se expresan, las cuales no son necesariamente las del IIPE (UNESCO) y no comprometen a la Organización. Los términos empleados y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión del IIPE (UNESCO) con respecto al estatus legal de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni de sus autoridades, ni con respecto a la delimitación de sus fronteras o límites territoriales.

*Publicado conjuntamente por:
El Instituto Internacional
para la Planeación de la Educación (IIPE)
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 París
Francia*

*y
La Academia Internacional
de la Educación (AIE)
Palais des Académies
1, rue Ducale
1000 Bruselas
Bélgica*

© UNESCO 2005
ISBN de la versión en inglés: 92-803-1277-4

1.	Educación de calidad y aprendizaje profesional a lo largo de la vida.	1
2.	Captación y permanencia de directores escolares	5
3.	Reconceptualización de los papeles de liderazgo y las responsabilidades.	9
4.	Establecimiento de estándares y aseguramiento de la calidad.	13
5.	Aprendizaje para el liderazgo.	17
6.	La creación de capacidad de liderazgo para el futuro.	21
7.	Cómo mejorar las habilidades de los directores recientemente nombrados	25
8.	La renovación profesional de los directores experimentados	29
	Referencias y fuentes de información.	33

Serie • 2
políticas educativas • Reclutamiento,
• permanencia y desarrollo
• de directores escolares
•
•

Educación de calidad y aprendizaje profesional a lo largo de la vida

-
- *Las escuelas de calidad requieren liderazgo de calidad. El liderazgo de calidad no puede asumirse ni adquirirse sin un enfoque coherente, integral, consecuente y sistemático con respecto al reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de líderes.*

El contexto y la problemática

El liderazgo educacional y las cuestiones relacionadas con los enfoques óptimos para el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo eficaces de los directores escolares se han convertido en asuntos a los que se les ha puesto cada vez más atención en los sistemas educativos a nivel internacional. En algunos países se han abierto investigaciones nacionales para analizar las dimensiones de lo que se considera un problema en el suministro de liderazgo educativo. Se han establecido institutos nacionales de liderazgo para identificar nuevas iniciativas en el liderazgo educacional y para proporcionar coherencia y orientación general al suministro de liderazgo de calidad a las escuelas y de un aprendizaje profesional eficaz para toda la vida para los líderes escolares. Se han destinado recursos para apoyar nuevos programas de liderazgo. Los enfoques nacionales en cuanto al establecimiento de normas, a la definición de requisitos de certificación y a la evaluación de los efectos correspondientes se han vuelto materia de estudio y revisión. Los profesionales, a título personal, reconocen cada vez más que la necesidad de asegurar el aprendizaje profesional a lo largo de toda su vida, la planeación de su carrera y la provisión de servicios educativos de buena calidad es una responsabilidad que tienen que aceptar y compartir con todas las instituciones y organismos de educación.

La investigación

La investigación ha demostrado que en muchos países:

- es difícil atraer candidatos calificados al puesto de director escolar,
- a menudo, son inadecuados los esquemas de entrenamiento preparatorio para el puesto de director escolar,
- el desarrollo y la renovación profesionales resultan muchas veces esporádicos y sin coordinación,
- han aumentado las barreras al avance y a la satisfacción profesionales, y
- muchos educadores comprometidos están abandonando la profesión a una edad más temprana de lo que se hubiera esperado anteriormente.

(Petzko *et al.*, 2002)

En otros entornos, las pruebas sugieren (Walker *et al.*, 2003) que, si bien no hay escasez de directores potenciales, sí hay preocupación tanto respecto a la calidad del liderazgo como a la cuestión de si son adecuadas las estructuras y las culturas dentro de las cuales trabajan y se capacitan los líderes. La política, las estructuras formales e informales, los valores culturales duraderos y las normas se han identificado y definido como elementos que tienen un impacto en el éxito de cualesquier políticas o estrategias nuevas para mejorar el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de directores escolares.

Aunque debemos reconocer la diversidad de contextos y entornos, es necesario apuntar al mismo tiempo que en años recientes se han hecho varios estudios, tanto transnacionales como transculturales, sobre estas cuestiones. Al parecer, señalan algunas tendencias comunes que podrían orientar provechosamente el desarrollo de políticas y prácticas de un país a otro con respecto a los temas que nos preocupan. Estas tendencias consisten en:

- el reconocimiento de que el liderazgo no se limita a los directores, sino que ocurre en muchos puntos de la escuela;

- la probabilidad de integrar más la preparación para el liderazgo en diferentes etapas de la carrera profesional;
 - el uso de una gama más amplia de estrategias y tecnologías de aprendizaje;
 - el suministro de programas de desarrollo para equipos de líderes;
 - el uso de directores experimentados como facilitadores del aprendizaje de otros;
 - el reconocimiento de que las escuelas deben ser las organizaciones de aprendizaje por excelencia y que deben recurrir a la teoría y la investigación para mejorar sus prácticas, y
 - la necesidad de que los centros de liderazgo “patrocinen” la investigación con el fin de identificar y difundir las buenas prácticas.
- (Bush & Jackson, 2002)

Implicaciones para la política y la práctica

Se pone un énfasis cada vez mayor en la necesidad de enfoques coherentes, integrados, consecuentes y sistemáticos respecto al reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de líderes. Dichos enfoques deben apuntalarse con el apoyo, la orientación y el compromiso cooperativos de todas las partes interesadas, lo cual requiere negociaciones entre los directores de escuelas, los representantes de asociaciones profesionales, las autoridades contratantes, el gobierno, las universidades y miembros de la sociedad en general. Es especialmente importante la necesidad de contextualizar los enfoques para asegurar la relevancia y para adecuar los enfoques con el fin de garantizar la capacidad de respuesta a necesidades particulares.

Fuentes

Bush & Jackson (2002); Cheng Yin Cheong (2002); Daresh & Male (2001); Carron & Ta Ngoc Chau (1996); Huber (2000); Jackson & Kelley (2002); Johansson (2001); Mahesawari & Blanton (2004); Memon (2000); Petzko, Clark, *et al.*, (2002); Peterson (2002); Tirozzi (2001); *United Kingdom Department of Education and Skills Headship Programs* (2003); Walker, Stott & Cheng (2003).

Captación y permanencia de directores escolares

-
- *Es necesaria una estrategia meticulosa, instituida en los niveles local, nacional y en el propio plantel, que atienda la demanda y la oferta de un cuadro adecuado de directores escolares.*
-
-
-
-
-
-

El contexto y la problemática

Las escuelas y los sistemas escolares requieren de un cuadro de educadores calificados y experimentados del que surja un número de aspirantes debidamente calificados y capacitados que soliciten y asuman los puestos de liderazgo en las escuelas. Por desgracia, en muchos países ha ido disminuyendo el número de solicitantes a puestos de director y ha habido una alta rotación de los directores en funciones. Se han identificado a ambos factores como problemas para la impartición de una educación eficaz.

Estos problemas resultan costosos para las escuelas y los sistemas escolares en términos monetarios. Además, la pérdida de la experiencia, las habilidades, los conocimientos y la sabiduría de un líder puede afectar de manera adversa la calidad de la escuela y el aprendizaje del alumno. En algunos entornos, preocupa especialmente la dificultad para atraer o retener a mujeres y personas que pertenecen a ciertos grupos étnicos o minoritarios, y la dificultad para asignar puestos en zonas rurales, remotas o marginadas. Por estas razones, muchos afirman que la educación como profesión necesita orientarse hacia un enfoque de la planeación profesional que sea sistemático, integral e interrelacionado.

La investigación

Algunos estudios de investigación han sido útiles para identificar una serie de causas y razones que explican el problema de la oferta y rotación de directores escolares. Tales factores consisten en:

- las condiciones en el lugar de trabajo
- la carga de trabajo y su intensificación
- los niveles salariales
- la mayor exigencia de rendir cuentas, combinada con la menor autoridad para actuar
- los roles de trabajo con mayor contenido y reestructurados
- conceptos cambiantes de identidad profesional, y
- el impacto que tienen las exigencias de trabajo de un director escolar en la vida individual y en las responsabilidades personales.

(Gronn & Rawlings-Sinai, 2003; Zeitour & Newton, 2002)

Resulta complejo desarrollar políticas y prácticas eficaces para atender estos problemas. Los estudios sobre la rotación de directores escolares en funciones, sostienen que una alta proporción de los factores que figuran como grandes motivos de insatisfacción para los directores, tienen que ver con decisiones tomadas por los gobiernos sobre políticas educativas, mal implementadas por las juntas escolares. Se ha descubierto que los enfoques hacia algunos aspectos de los procesos de certificación y licenciamiento de líderes escolares son problemáticos, especialmente aquellos que se consideran engorrosos, caros y lentos (Williams, 2003). Se ha encontrado que algunos enfoques hacia la selección de directores escolares desalientan a las personas que, de otra manera, se animarían a solicitar el puesto (Departamento de Educación, Victoria, Australia, 2003).

Implicaciones para la política y la práctica

Se necesita un enfoque coordinado y estratégico dentro de los sistemas escolares y de las escuelas para atraer y retener a los directores y para planear la sucesión de líderes futuros. La responsabilidad recae en varios niveles. La atención al reclutamiento y a la permanencia de directores escolares sólo podrá estudiarse adecuadamente en el contexto más amplio del reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de los docentes en general.

Las políticas y estrategias diseñadas para atender la oferta y demanda de un cuadro adecuado de directores escolares deben evitar los efectos negativos de los factores disfuncionales que afectan el número de solicitantes a posiciones de liderazgo y promover, a su vez, aquellos incentivos que agregan valor a las experiencias profesionales, las condiciones de trabajo y las inquietudes personales de los líderes. Es necesario prestar atención a estrategias tales como la redefinición del papel del director, la revisión de las condiciones en el lugar de trabajo y el establecimiento de estructuras de tutoría y apoyo. El proceso de selección y certificación de directores escolares debe ser tal, que los candidatos puedan confiar en el proceso y no sentirse desalentados por aspectos del proceso mismo. Los programas y actividades de desarrollo para la renovación profesional deben formar parte de un programa de aprendizaje profesional para toda la vida y contribuir al desarrollo de un conjunto de habilidades y competencias de liderazgo. Los enfoques hacia el aprendizaje del liderazgo deben combinar diversas experiencias y reconocer que algunos de los mentores y facilitadores más eficaces del aprendizaje del liderazgo son los mismos directores cuando comparten su sabiduría basada en las buenas prácticas y la experiencia.

Fuentes

Bloom, Castagna & Warren (2003); Draper & McMichael (2003); Departamento de Educación y Capacitación, Victoria, Australia (2003); DiPaola & Tschannen-Moran (2003); Gronn & Rawlings-Sanaei. (2003); Norton (2003); Pounder, Galvin & Shepherd (2003); O'Laughlin (2001); Tirozzi (2001); Walker, Stott, & Cheng (2003); Williams (2003); Winter & Morgenthal (2002); Zeitoun & Newton, (2002); Zellner *et al.* (2002).

Reconceptualización de los papeles de liderazgo y las responsabilidades

-
- *El reconocimiento de la naturaleza altamente compleja de la dirección escolar eficaz, sus múltiples niveles de responsabilidad, las diversas habilidades que exige, así como el impacto que tiene en el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo, requiere que se considere la redefinición del papel del director escolar y el rediseño de los puestos de liderazgo en la escuela.*
-
-
-
-
-
-

El contexto y la problemática

En los sistemas de educación sumamente centralizados, el papel del director se ha concentrado en la interpretación de las reglas y reglamentos nacionales y estatales, y en el ejercicio de la responsabilidad delegada en áreas funcionales como la administración, la planeación, el financiamiento, el bienestar del alumnado y la elaboración de reportes. En este contexto, se ha puesto menos énfasis en el papel del director como el que decide y como líder educacional en el fomento del mejoramiento escolar y de la educación de calidad. En los sistemas centralizados, los enfoques burocráticos y jerárquicos sobre el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de directores escolares han tendido a prevalecer como parte de una actitud general del sistema hacia la planeación y la administración educativas.

En muchos países, el papel del director escolar ha sido afectado por la tendencia hacia la implementación de cambios en toda la serie de posibilidades entre la centralización y la descentralización, o por enfoques más orientados a criterios de mercado en la impartición de la enseñanza. Los movimientos hacia una mayor descentralización, la auto-administración del plantel escolar y la privatización han trasladado la responsabilidad por la creación de políticas educativas y por la toma de decisiones hacia las autori-

dades estatales, municipales y locales; hacia los grupos de padres de familia, religiosos o comunitarios, y hacia los profesionales de la educación en los planteles. Esto ha tenido como resultado la intensificación del papel y de las responsabilidades de los directores escolares, la diversificación de la toma de decisiones y la expansión de la gama de organismos de la comunidad, que tienen ahora responsabilidad de proporcionar la educación y administrar y organizar la enseñanza.

La investigación

A lo largo de muchos años, la investigación ha destacado la naturaleza cada vez más compleja y multifacética del papel y las responsabilidades del director escolar. Algunas reformas educativas recientes han aumentado la complejidad del puesto de director y han exigido a los directores nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. El cambio y la intensificación del papel del director no siempre se han acompañado de la capacitación y del apoyo necesarios. Esto ha afectado la satisfacción laboral de los directores, el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo. Los estudios sobre la rotación de directores (Norton, 2003; Di Paola *et al.*, 2003) han demostrado que es necesario adoptar nuevos enfoques para conceptualizar el papel del director y estrategias alternativas para rediseñar y reestructurar los puestos de liderazgo en toda la escuela.

Se han identificado distintos posibles modelos para conceptualizar el papel de los directores: codirector; director/administrador de negocios; multidirector; director/director asociado; director maestro/director administrador, y director/especialista en educación (Zeitoun & Newton, 2002).

Así como se necesita poner atención a las virtudes y los valores diversos de los distintos modelos de dirección, debe ponerse atención a los requerimientos de otros papeles de liderazgo en la escuela y la descripción de los puestos correspondientes, sobre todo los de director adjunto y subdirector. Muchos directores adjuntos y subdirectores están ocupando una dirección, después

de trabajar un tiempo relativamente corto en estos puestos. Por lo tanto, es necesario ser más cuidadosos en el diseño de estos puestos con la intención de que sirvan de preparación o aprendizaje para la dirección (Bloom & Krovetz, 2001). Los estudios sobre el papel del director adjunto o subdirector (Garrett & McGeachie, 1999), que revelan el potencial que existe en estos puestos como preparación para la dirección, centran la atención en la necesidad de que los asistentes tengan:

- una clara definición de un papel con toda la responsabilidad, enfocado en áreas más amplias de la vida escolar;
- verdaderas oportunidades para asumir semejante papel de liderazgo superior;
- un programa personal de capacitación y desarrollo, y
- todo lo anterior, basado en un enfoque proactivo con respecto a su propio desarrollo profesional.

Implicaciones para la política y la práctica

Se requiere una reestructuración realista del papel del director y de los puestos de liderazgo en toda la escuela. Para alcanzar esta meta, es necesario revisar las formas en que la conceptualización de los papeles de liderazgo y la asignación de responsabilidades y tareas, satisfacen tanto las necesidades de la escuela como las diversas etapas personales y profesionales en la carrera y la vida de los individuos. También hay que considerar las características de los papeles de liderazgo para identificar las maneras en que podría reconcebirse y rediseñarse la dirección escolar para atraer el interés de personas pertenecientes a grupos subrepresentados y motivarlos a solicitar el puesto.

Hay que expandir, apoyar, reconocer y premiar el liderazgo que ejercen todos los miembros del personal en todos los niveles de operación de la escuela. Sobre todo, es hora de ver nuevamente el equipo de liderazgo, en especial los papeles de director adjunto y subdirector y las formas en que sus papeles podrían rediseñarse para promover un sentido de entusiasmo y satisfacción por el

ascenso profesional en el liderazgo escolar. Lo más importante es que ha llegado el momento de considerar los diversos modelos de dirección escolar y aceptar que ya no se trata de que “una sola talla le quede a todos”.

Fuentes

Ali (1998); Bloom & Krovetz (2001); Bush & Chew (1999); Carron & De Grauwe (1997); De Grauwe (2001); Di Paola & Tschannen-Moran (2003); Garrett & Mc Geachie (1999); Johansson (2001); Maheswari & Blaton (2004); Murphy (2001); Perra (1997); Zeitoun & Newton (2002).

Establecimiento de estándares y aseguramiento de la calidad

-
- *El aseguramiento de la calidad es una función de la revisión continua del marco de estándares y rendición de cuentas en todas sus partes, que proporcionará los criterios por medio de los cuales se identificará, evaluará y certificará a los líderes.*

El contexto y la problemática

El campo más controvertido, relacionado con el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de los directores escolares es el que atañe al establecimiento de estándares para el liderazgo educacional, la selección de candidatos para programas de liderazgo, la certificación de líderes y su licencia para operar como directores de escuela. Sólo unos cuantos países han logrado avances significativos en la identificación de un conjunto de estándares nacionales para el liderazgo educacional, establecidos por común acuerdo. Incluso, sólo algunos han utilizado estándares de liderazgo nacionales como base para el diseño y la acreditación de programas de liderazgo para líderes escolares, así como para el desarrollo e implementación de herramientas de evaluación para certificar y otorgar licencias a los directores principiantes y renovar las licencias de directores en funciones. Las diferencias de enfoque reflejan diferencias filosóficas profundas en cuanto al aprendizaje y la planeación profesionales. Hay quienes sostienen que la presencia de estándares y requisitos obligatorios erige barreras que frenan a personas que, de otra manera, considerarían solicitar puestos de liderazgo. Otros sostienen que la determinación y evaluación de estándares y de la certificación son necesarias para acrecentar el profesionalismo y garantizar la calidad.

La investigación

En varios países se está centrando la atención en el desarrollo de estándares de liderazgo. Los intentos de mayor éxito involucran la participación de una amplia gama de grupos de interés en consultas y encuestas para llegar a entendimientos y acuerdos compartidos. Uno de estos esfuerzos (Departamento de Educación y Técnicas del Reino Unido-Estándares Nacionales para Directores Escolares, 2004) identifica estándares que plasman tres principios clave, respecto al trabajo de líderes escolares: centrarse en los estudiantes, enfocarse en el liderazgo y tener una orientación profesional. Estos principios fundamentan los requerimientos de conocimientos, cualidades personales y acciones de líderes en seis áreas: creación del futuro; dirección, aprendizaje y enseñanza; desarrollo personal y trabajo con los demás; administración de la organización; aseguramiento de la rendición de cuentas, y fortalecimiento de la comunidad por medio de la colaboración. Estos estándares ofrecen un marco para orientar el aprendizaje profesional y una base para el desarrollo de programas de liderazgo.

La preocupación por el liderazgo de calidad también ha llamado la atención hacia prácticas de selección y admisión para formar parte de los programas de liderazgo. Un estudio (Browne-Ferrigno & Soho, 2002) de los puntos de vista del profesorado respecto a los programas de liderazgo universitarios, encontró que los criterios que consideraban menos indicativos de la calidad de los candidatos para los programas, eran aquellos que se empleaban extensamente como estándares de admisión a los programas de liderazgo. Los hallazgos de investigaciones relacionadas sugieren que hace falta revisar los estándares de admisión a los programas de liderazgo y establecer alternativas a los criterios y procedimientos de selección. Se han identificado enfoques alternativos para la admisión a los programas de liderazgo que consisten en:

- la presentación de una plataforma educativa y una declaración de metas profesionales para evaluar la habilidad visionaria, la postura ética y la expresión escrita;

- experiencia como líder de enseñanza o colaborador presentada por medio de currículos de empleo, y
- actividades de evaluación y solución de problemas en grupo para proporcionar pruebas de las habilidades del candidato en materia de comunicación, análisis y cooperación.

La certificación, y la licencia correspondiente, es otra área que se está revisando, como respuesta a la preocupación por los estándares y el control de calidad. En el pasado, muchos países no requirieron la certificación de sus líderes, pero ahora están considerando seriamente la introducción de tal medida. Hay que señalar, sin embargo, que en algunos entornos donde hace años existen la certificación y las licencias, se están impugnando los supuestos en que se basan los enfoques tradicionales con respecto a ellas (Hess, 2003). Los críticos sostienen que es un error afirmar que:

- sólo los ex maestros son capaces de ser líderes de una escuela;
- la preparación, a través de los requisitos de licenciamiento es tan crítica que un solicitante no certificado, no puede satisfacer los requisitos de un puesto de liderazgo, y
- el licenciamiento ofrece un control de calidad, hace más “profesional” al liderazgo educativo y, por ende, mejora su estatus y compensación.

No obstante estas preocupaciones, hay quienes sostienen (Lashway, 2003) que la certificación y el licenciamiento no sólo son necesarios al principio de la carrera, sino que también hace falta la certificación avanzada más allá de los requisitos del licenciamiento inicial, y afirman que, si se establecieran estándares y metas para guiar el desarrollo de directores escolares, se elevaría el estatus de la profesión.

Implicaciones para la política y la práctica

La preocupación por los estándares y el control de calidad en todos los aspectos de la educación tiene implicaciones en el reclu-

tamiento, la permanencia y el desarrollo de líderes escolares. En el clima de rendición de cuentas que caracteriza la oferta educativa en muchos países, existe un creciente apoyo para la postura de que una condición indispensable del control de calidad, es el continuo compromiso de todos los grupos de interés de la comunidad educativa en la definición y evaluación recurrentes de los estándares de liderazgo. Se sostiene que los estándares de liderazgo proporcionan una base más informada y responsable para la selección de directores escolares, el desarrollo de programas de liderazgo y la implementación de herramientas de evaluación para el licenciamiento de directores principiantes, así como la renovación de licencias a los directores en funciones.

Fuentes

Browne-Ferrigno & Shoho (2002); Hess (2003); Shipman & Murphy (2001); Departamento de Educación y Técnicas del Reino Unido-Estándares Nacionales para Directores Escolares (2004); Departamento de Educación y Técnicas del Reino Unido-Requisitos Obligatorios para Nuevos Directores Escolares (2003).

Aprendizaje para el liderazgo

-
- *Para el aprendizaje del liderazgo es vital la interrelación de una serie de elementos como: el estudio de disciplinas teóricas importantes y de dominios esenciales de conocimiento y competencia profesionales; práctica de reflexión crítica; participación en actividades de campo relacionadas con el aprendizaje, así como redes formadas por colegas. Es necesario un enfoque de cooperación entre educadores para abordar todos los elementos.*

El contexto y la problemática

Han estado ocurriendo cambios en la dirección escolar como resultado de reformas a gran escala, producto de la determinación general de garantizar la educación de calidad. Los cambios en los enfoques hacia el aprendizaje del liderazgo han sido más lentos. Hay un consenso amplio de que hace falta un replanteamiento fundamental del contenido, la estructura, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje del liderazgo. Esto supone el desarrollo de una estructura para asegurar la complementariedad entre los programas universitarios formales, los programas patrocinados por los empleadores y los programas que ofrecen los institutos de liderazgo y otros proveedores del desarrollo del liderazgo. Se necesitan voluntad política e incentivos y recompensas para lograr esta cooperación y colaboración.

La investigación

En un estudio sobre la naturaleza de las transformaciones que ocurren cuando los maestros aprenden a ser directores escolares (Browne-Ferrigno, 2003), se encontró que:

- Las experiencias de los maestros en el liderazgo formal e informal, antes y durante su participación en un programa de aprendizaje del liderazgo, ayudan a moldear su concepto de la dirección escolar;
- los programas de liderazgo, por sí solos, no ayudan a los estudiantes a conceptualizar el trabajo de los directores escolares ni a empezar el proceso de socialización requerido;
- el aprendizaje basado en la práctica y guiado por practicantes del liderazgo da inicio a la socialización en su primera etapa, aumenta la aclaración de los papeles y la pericia técnica y desarrolla habilidades y conductas profesionales;
- algunos maestros se esfuerzan por dejar sus percepciones de maestro y adoptar la identidad de administrador, lo que es esencial para crear exitosamente directores escolares, y
- los maestros que lograron metas claramente definidas después de los programas mostraron la mayor evidencia de un compromiso sostenido por lo que respecta a su aprendizaje y su entusiasmo sobre su futuro.

Diversas investigaciones se han diseñado para identificar las características de los programas de liderazgo eficaces. Algunas de las características incluyen (Peterson, 2002); (Browne-Ferrigno, 2003):

- un sentido claro de misión y propósito;
- coherencia y consistencia del programa de estudios, además de conjuntos integrales de temas basados en los objetivos de aprendizaje;
- enlaces entre los programas universitarios, los programas de estudio del programa de certificación y el desarrollo profesional;
- estrategias de enseñanza relacionadas con la naturaleza del material impartido y las necesidades del estudiante, que incluyen: aprendizaje vivencial, nuevas tecnologías de información, trabajo en grupos pequeños, simulación, videocintas, representación de papeles y estudio de casos;
- estructura de extensión y tiempo: sesiones múltiples de todo el día o una parte de éste, y reuniones de sesiones múltiples a lo largo del año;

- un programa cultural y símbolos distintivos;
- enlace con la misión, las creencias y valores de las autoridades empleadoras relevantes, y
- estrategias de aprendizaje que motiven por medio del pensamiento la reflexión y el análisis, con un fuerte componente de tutoría personal (*coaching*) y retroalimentación.

Existe menos investigación acerca de las formas en que se pueden forjar alianzas entre los diversos proveedores de enseñanza. Sin embargo, un estudio (Jackson & Kelley, 2002) que identifica las características comunes a los programas de colaboración exitosos, señala la importancia de:

- una visión clara que impulse las decisiones y proporcione oportunidades para la coherencia;
- un enfoque bien definido del programa de estudios que refleje el acuerdo sobre una base de conocimientos relevante, y
- un proceso de visión y revisión para producir una convergencia sistemática de las estructuras, estrategias y procesos del programa.

Existen varias estrategias nuevas sobre la colaboración entre los proveedores del aprendizaje del liderazgo. Algunas iniciativas involucran alianzas entre organismos públicos y privados. En una de estas iniciativas, Líderes Nuevos para Escuelas Nuevas (Richard, 2001), se ha diseñado un programa para suministrar directores de alta calidad y bien capacitados a las escuelas urbanas. Este programa reúne a inversionistas públicos y privados para crear un nuevo tipo de organización educativa sin fines de lucro. Otro avance importante es el suministro de programas de colaboración internacional para el aprendizaje de líderes.

Implicaciones para la política y la práctica

El aprendizaje del liderazgo debe ser parte de una estructura coherente que incorpore las necesidades de los individuos, las expectativas de las autoridades empleadoras, la referencia al cuerpo de

conocimientos del ámbito específico propio del aprendizaje y su aplicación en el campo del liderazgo y la administración. El aprendizaje debe ser parte de un proceso continuo que involucre tanto el estudio formal como el aprendizaje basado en la práctica. Cuando los planificadores diseñan oportunidades para el aprendizaje del liderazgo, deben tomar en cuenta las conexiones importantes entre la identidad personal y las metas profesionales de los individuos. Cada uno de los socios interesados en el aprendizaje del liderazgo tiene un papel importante que desempeñar en su desarrollo.

Fuentes

Browne-Ferrigno & Shoho (2002); Daresh (1997); Gray (2001); Goddard (1998); Grogan & Andrews (2002); Jackson & Kelley (2002); Murphy (2001); Peterson (2002); Zellner & Erlandson (1997)

La creación de capacidad de liderazgo para el futuro

-
- *Los candidatos para el liderazgo pueden elegirse a sí mismos, ser nombrados o señalados por los miembros de más alto nivel de la profesión, pero una vez identificados, deben tener acceso a múltiples experiencias y oportunidades de aprendizaje que les ayudarán a desarrollar sus capacidades de liderazgo.*
-
-
-
-
-
-

El contexto y la problemática

El reclutamiento de líderes educativos en potencia y el proceso de aprendizaje del liderazgo deben considerarse como fenómenos continuos y progresivos. El proceso comienza con la identificación y el desarrollo de individuos con capacidad de liderazgo. El reclutamiento y el desarrollo son todavía más importantes en un ambiente donde hay escasez de directores, y en zonas rurales o marginadas, donde a menudo es difícil atraer a buenos candidatos para que soliciten los puestos de dirección. Hay diferencias significativas entre países con respecto a los enfoques para identificar a personas con capacidades de liderazgo y para desarrollarlas antes de empezar su servicio. En un número pequeño de países se cree que los nuevos directores deben haber completado un curso de liderazgo y administración en la universidad, así como contar con la certificación y la licencia, para convertirse en directores en funciones. En muchos otros países, la gente cree que no son necesarios los programas de capacitación universitarios anteriores al inicio de actividades y que la preparación adecuada para el liderazgo es la experiencia en el puesto.

La investigación

La investigación ha destacado una variedad de enfoques para identificar y desarrollar la capacidad de liderazgo:

a. Centros de evaluación

Un centro de evaluación es una herramienta de diagnóstico para determinar la presencia y fortaleza de las habilidades de liderazgo. Los participantes actúan en un sistema integral de simulaciones escolares realistas, diseñadas para generar respuestas a situaciones y conductas problemáticas similares a las que se requieren para desempeñar con éxito los puestos de dirección. Los evaluadores se eligen de entre un conjunto de individuos talentosos que tienen experiencia en el liderazgo escolar y capacitación para el proceso de evaluación. Se ha encontrado que el centro de evaluación es una herramienta valiosa para identificar el potencial de liderazgo (NASSP, 2002).

b. Instrumentos que identifican el perfil

Los instrumentos de perfil se han utilizado para identificar el talento y potencial de liderazgo, en maestros que se encuentran a la mitad de su carrera, con el propósito de ayudarlos a llegar lo más rápidamente posible a la dirección y acelerar su participación en programas de liderazgo nacionales. Las investigaciones han demostrado que este puede ser un enfoque eficaz para desarrollar una ruta acelerada hacia la dirección y, es probable, que el grupo de “potenciales” funcionen eficazmente como directores escolares, una vez que su perfil de talento se complementa con la experiencia contextual relevante y las competencias específicas relacionadas con el puesto (Tomlinson & Holmes, 2001)

c. Directores cazatalentos

Las investigaciones han demostrado que los directores mismos pueden servir como “cazatalentos” para identificar y alentar el potencial de liderazgo. En un enfoque exitoso (Tooms, 2001), el director organizó sesiones en las que se explicaban los pormenores de los puestos de liderazgo escolares; contrató sustitutos de tiempo completo o medio tiempo para que los candidatos interesados pudieran seguir de cerca al director o director adjunto en funciones; reservó tiempo cada mes para reunirse con maestros interesados y

compartir anécdotas y comentarios, basados en problemas reales; asimismo, empezó a asignar tareas especiales y experiencias de aprendizaje dirigidas a parejas o pequeños grupos de aspirantes.

d. Pasantías

Se ha descubierto que las pasantías, con frecuencia hasta de un año de duración, se consideran las estrategias más eficaces para desarrollar la capacidad de liderazgo. Entre los pasos en el diseño de una pasantía eficaz se encuentran (Gray, 2001):

- integración eficaz del pasante con la escuela y el equipo de liderazgo;
- el desarrollo de una visión compartida para la experiencia de pasantía;
- el aumento gradual de las responsabilidades del pasante;
- proporcionar tiempo para una evaluación continua, y
- disponibilidad de un supervisor externo cuando surjan problemas.

Implicaciones para la política y la práctica

En el pasado, los sistemas educativos han dependido mucho de un proceso de auto-selección en la identificación de líderes futuros. Ahora se requiere un enfoque más sistemático y de cooperación, que involucre a las autoridades empleadoras, las escuelas, las universidades, los centros de liderazgo y los individuos. Las estrategias podrían incluir el uso de convocatorias generales para los interesados en el liderazgo, el uso de enfoques más personales y directos de personas en posiciones de mayor jerarquía y el uso de Instrumentos de Perfil y Centros de Evaluación para identificar personas con interés y capacidad. También se logrará reclutar más fácilmente a los directores futuros, cuando hayan tenido oportunidades para dirigir y trabajar en colaboración con otros y las experiencias hayan sido exitosas o positivas. Se dispone de una gama de prácticas para el desarrollo de personas con capacidad de liderazgo futuro. Éstas consisten en: la tutoría y el *coaching*; la pasantía; el acompañamiento continuo a un director en funciones;

el desarrollo de una plataforma educativa; asignación de tareas especiales y experiencias de aprendizaje dirigidas; estudios formales universitarios con diploma, y participación en programas organizados por institutos y academias de aprendizaje. Un programa de aprendizaje del liderazgo extenso y concebido con cuidado, incorporaría muchas de estas estrategias a un conjunto de experiencias, ideado de acuerdo con un plan personal de desarrollo del aprendizaje.

Fuentes

Archer (2003); Beebe *et al.* (2002); Bloom & Krovetz (2001); Bloom, Castagna & Warren (2003); Crow & Southworth (2003); Daresh (1997); Daresh (2001); Daresh & Male (2001); Erickson (2001); Hix, Wall & Frieler (2003); Lashway (2003); Kirkpatrick (2000); NASSP (2002); Petzko *et al.* (2002); Richard (2001); Stricherz (2001); Su, Zhixin, Gamage & Mininberg (2003); Tooms (2001); Tracy & Weaver (2000); Tomlinson & Holmes (2001); Walker *et al.* (1993).

Cómo mejorar las habilidades de los directores recientemente nombrados

-
- *Los líderes recientemente nombrados necesitan participar en un programa sistemático de aprendizaje y en un proceso de inducción. Ambos deben basarse en el análisis de las experiencias previas y de las habilidades de la persona, e integrarse a las necesidades de la escuela, del sistema y del contexto particulares en el que prestan sus servicios.*

El contexto y la problemática

En algunos países, los directores recientemente nombrados reciben muy poca inducción o capacitación en el trabajo. Se considera suficiente un programa de inducción de uno o dos días al comienzo del año escolar y capacitación adicional, respecto al programa que tienen las autoridades empleadoras para el año escolar. En otros entornos, los nuevos directores cuentan con un programa formal y estructurado, como parte de un enfoque multifacético para mejorar sus habilidades de liderazgo y desarrollar dicha capacidad en las escuelas. Este tipo de programas, tal vez incluyan durante el primer año de trabajo como director, el desarrollo de relaciones de tutoría, al reunir a los directores que se encuentran al principio de su carrera con los directores más experimentados; debates en línea; investigación en grupo; participación en comunidades de aprendizaje en la red; tutorías personales; visitas recíprocas, y participación en seminarios y otras actividades de aprendizaje, pertinentes a sus propias necesidades, a las de su escuela y a las de la autoridad empleadora.

La investigación

La investigación ha subrayado una variedad de enfoques para mejorar las habilidades de liderazgo de los líderes recientemente nombrados, las cuales consisten en:

a. Programas de inducción

Un estudio nacional de Programas de Inducción (Colegio Nacional de Liderazgo Escolar del Reino Unido-Estudio del Programa de Liderazgo y Administración para Directores, 2003) ha identificado las necesidades de líderes escolares recientemente nombrados y ha señalado la importancia de que los Programas de Inducción:

- ayudan a poner en práctica los conocimientos, las habilidades y el entendimiento adquiridos en experiencias anteriores;
- ayudan a formar una visión estratégica de las necesidades de desarrollo de la escuela;
- apoyan el desarrollo de relaciones constructivas con todos los grupos de interés de la escuela, y
- dan acceso a diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje.

b. Programas de tutoría

Se ha encontrado que la tutoría es una estrategia muy valiosa para apoyar a los líderes escolares recientemente nombrados. En un estudio de un Programa de Tutoría, estructurado en el entorno del sureste asiático (Walker *et al.*, 1993) se encontró que:

- al parecer, es mejor iniciar la relación de tutoría en un ambiente relativamente informal, antes de que los pupilos formen un lazo afectivo;
- es importante que los pupilos estén al tanto de las expectativas de sus tutores al principio de la relación;
- la relación pasa por varias etapas: un periodo inicial de definición (etapas forma y precaución), interacción intensa (compartir) y una disolución de la relación, en la que se pueden definir nuevos papeles (relación abierta y más profunda), y
- los organizadores y planificadores de programas estructurados necesitan tener cuidado al reunir tutores con pupilos, de

manera que aumenten las probabilidades de que la relación tenga éxito.

Si bien la tutoría es un proceso muy eficaz para lograr el desarrollo profesional, la dimensión personal lo hace muy intensivo en cuanto al uso de recursos. La Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias (ANDES) ha tratado este problema y por ello ha lanzado el Programa de Tutores Virtuales en línea. Este programa se diseñó para dar a los directores acceso directo a practicantes del liderazgo escolar reconocidos con el fin de solicitar consejo, orientación o ideas.

c. *Coaching* Entrenamiento de liderazgo

Un enfoque un poco diferente de la tutoría es el *Coaching* de Liderazgo (Bloom *et al.*, 2003). Un programa llamado CLASS (por las siglas en inglés de “Coaching Leaders to Attain Student Success”) distingue entre la tutoría (que realizan desde dentro, personas de más antigüedad y jerarquía en puestos parecidos) y el entrenamiento (realizado por gente de fuera que, si bien son expertos profesionales, se dedican a entrenar líderes como su trabajo principal). Un entrenador posee una perspectiva diferente a la relación entre la persona que recibe su ayuda y el contexto de la misma. El entrenador se mueve entre estrategias instructoras o facilitadoras, basándose en la evaluación de las necesidades del beneficiado y tratando de lograr metas previamente acordadas. El compromiso fundamental del entrenador está con el éxito de los alumnos. El programa se enfoca específicamente en las necesidades de los directores, y está diseñada en torno a los retos que enfrentan los directores.

Implicaciones para la política y la práctica

El liderazgo de la escuela supone un enfoque en el que los líderes dan ejemplos de: la disposición de enfrentar y administrar los retos del cambio, la capacidad para ejercer una inteligencia crítica y creativa en la resolución de problemas y la creencia en el proceso com-

plejo, compartido e incrementado por aprender a aprender y a dirigir. Los directores recientemente nombrados requieren, especialmente, asistencia al asumir la responsabilidad de una escuela. Los nuevos directores deben tener a su disposición estrategias integrales y articuladas de apoyo, orientación y desarrollo profesionales, las cuales tal vez incluyan la tutoría; visitas entre escuelas y distritos escolares; la formación de parejas de compañeros; interacciones con redes de apoyo; el intercambio de buenas prácticas frente a frente o en línea, y el acceso a programas modulares para atender habilidades específicas en aspectos de la responsabilidad de liderazgo, relevantes para el entorno particular en el que se encuentren los directores.

Fuentes

Barry & Kaneko (2002); Beebe *et al.* (2002); Bloom, Castagna & Warren (2003); Bush & Chew (1999); Howley, Chadwick, & Howley (2002); McCampbell (2002); Malone (2001); Martin & Robertson (2003) Onick (2003); Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar del Reino Unido (2003).

La renovación profesional de los directores experimentados

-
- *Para retener en sus puestos clave a los líderes eficaces dentro de las instituciones educativas, es vital mantener su estado de ánimo, su compromiso profesional y su sentido de valor profesional y personal, así como promover su creatividad y entusiasmo.*
-
-
-
-
-
-

El contexto y la problemática

Los líderes están expuestos a los efectos de una compleja serie de factores, cuyo potencial puede afectar negativamente su desempeño y su supervivencia continua en el puesto. Es necesario prestar el apoyo a los directores para encarar los retos que implican sus responsabilidades y para renovar y dar nuevo vigor a su desempeño profesional. Los líderes experimentados deben contar con la posibilidad de buscar apoyo en el sistema, en las redes profesionales y en los institutos de liderazgo para obtener experiencias y actividades de renovación, las cuales consisten en: años sabáticos; intercambio de puestos; compromisos de trabajo cada vez más amplios, y la utilización y afirmación de su sabiduría y aptitudes en la tutoría y el *coaching* (entrenamiento) de la siguiente generación de líderes.

La investigación

a. La permanencia de directores experimentados

En un estudio sobre los motivos por los cuales los directores abandonan sus puestos (con excepción de la jubilación), Hertling (2001) identificó varias estrategias que podrían ser eficaces para retener a quienes ocupan los puestos de dirección, las cuales con-

sisten en: intercambio de puestos entre directores; reinención del papel del director y el mejoramiento e incremento de oportunidades para el desarrollo profesional. Las autoridades empleadoras pueden ayudar en estos procesos, ofreciendo apoyo financiero para los años sabáticos; creando un ambiente que apoye las relaciones familiares para adaptarse a la vida personal de los directores; revisando el escalafón de sueldos para encontrar formas de recompensar a los directores; fijando requisitos de asistencia y expectativas flexibles para funciones escolares, y rediseñando la estructura organizacional del puesto.

b. Provisión de un programa extenso de desarrollo profesional

En estudios de las necesidades de desarrollo profesional de directores experimentados, se ha llamado la atención respecto al hecho de que requieren tener a su disposición una serie de oportunidades de aprendizaje de entre las cuales puedan elegir de acuerdo con necesidades específicas. Estas experiencias de aprendizaje podrían involucrar provechosamente: grupos de estudio; seminarios avanzados; grupos de lectura y discusión; presentaciones de pensadores contemporáneos o practicantes expertos; asistencia a academias o conferencias nacionales, y oportunidades para que ellos mismos se conviertan en entrenadores, facilitadores o capacitadores. Sin embargo, su aprendizaje no debe ser caótico ni fragmentado. Por lo contrario, el plan de estudios debe diseñarse cuidadosamente poniendo atención al aprendizaje previo; coordinarse y coincidir con todos los proveedores y todas las actividades de aprendizaje; proporcionar habilidades y conocimientos esenciales que realzará el liderazgo, pero también habilidades y conocimientos relacionados con los procedimientos administrativos, requisitos contractuales y características comunitarias específicos del ambiente en el que trabajan.

c. Redes de aprendizaje

En años recientes se ha dado cada vez mayor énfasis a las redes de aprendizaje y a las comunidades de aprendizaje entrelazadas. Una variante de este enfoque (Fink & Resnick, 2001) se ha basado en

el concepto de comunidades de aprendizaje. En las “comunidades de aprendizaje” se concibe la escuela como una organización de aprendizaje que, con el liderazgo del director, mejora continuamente su capacidad para enseñar a los niños. El director debe dirigir creando una cultura de aprendizaje y proporcionando las oportunidades adecuadas de desarrollo profesional especializado para todos los miembros de la comunidad escolar. Otra variante se ha basado en el concepto de “comunidades de práctica” en las que se dan actividades tales como las visitas recíprocas y la formación de parejas de apoyo mutuo. Algunas iniciativas interesantes se han centrado en proporcionar oportunidades a los directores en funciones para que amplíen sus propias experiencias e intereses profesionales, al mismo tiempo que proporcionan oportunidades para el aprendizaje profesional de otros (Zelner & Erlandson, 1997), ofreciendo su escuela como “laboratorio de aprendizaje” en el que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje aprenden.

Implicaciones para la política y la práctica

La constante renovación profesional de directores experimentados es parte importante de lo que es, en esencia, un proceso de aprendizaje para toda la vida. Al mismo tiempo que los directores que buscan mejorar su propio crecimiento y desarrollo profesional deben tener a su alcance programas de desarrollo profesional, ellos mismos pueden desempeñar un papel importante en la promoción profesional de directores aspirantes, y otros que acaban de ser nombrados en el puesto de director, así como a otros puestos de liderazgo en las escuelas e instituciones educativas en general.

Existe una obligación profesional con respecto a este tipo de mutualidad. Quienes asumen por primera vez puestos de dirección y de liderazgo buscan fuentes de ayuda y consejo informadas y apoyo entre aquellos que han adquirido abundantes acervos de experiencia, sabiduría práctica e inteligencia profesional durante su ejercicio de la dirección y que están dispuestos a ofrecer estos recursos a sus sucesores. Por su parte, los directores experimen-

tados saben que pueden beneficiarse enormemente de los ricos recursos que representan las nuevas ideas, formas de pensar y disposición por innovar que pueden traer consigo los recientemente nombrados a puestos de dirección. Tales intercambios benefician enormemente a ambas partes. Proporcionan a los directores y a los líderes escolares una base firme sobre la cual se pueden fundamentar más sólida y firmemente los futuros avances sobre la naturaleza, los papeles, las responsabilidades y los valores de los líderes escolares. Así se establecerá una base fuerte y profesional para el reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de directores en el futuro.

Fuentes

Foley (2001); Fink & Resnick (2001); Goddard (1998); Hertling (2001); UK National College for School Leadership-Leadership Program for Serving Headteachers (2003); Peterson (2002); Tracy & Weaver (2000); Yee (1997); Zelner & Erlandson (1997)

Referencias y fuentes de información

- Ali, M. A. (1998). *Supervision for Teacher development : A proposal for Pakistan*. Paris: UNESCO.
- Archer, J. (2003). DC Program promises principals freedom. *Education Week*, 22(22), 3.
- Barry, C., & Kaneko, J. (2002). Mentoring matters! *Leadership*, 31(3), 26.
- Beebe, RJ., Hoffman, D., Lindley, F., & Prestley, C. (2002, April). *The Ohio Principals' Leadership Academy: entry year program*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Bloom, G., & Krovetz, M. (2001). A step into the principalship. *Leadership*, 30 (3), 12.
- Bloom, G., Castagna, C., & Warren, B. (2003). More than mentors: principal coaching. *Leadership*, 32(5), p.20.
- Browne-Ferrigno, T., & Shoho, A. (2002, November). *An exploratory analysis of leadership preparation selection criteria*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, PA.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39 (4), 468-503.
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: training and mentoring for principals. *Compare*, 29 (1), 41.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4).
- Carron, G. & De Grauwe, A. (1997). *Current Issues in Supervision: A Literature Review*. Paris: UNESCO.
- Carron, G. & Ta Ngoc, C. (1996). *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*. Paris: UNESCO.
- Cheng Yin, C. (2002). The characteristics of Hong Kong school principals' leadership: the influence of societal culture. *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2), 68-86.
- Crow, G. & Southworth, G. (2003). Preparing leaders for tomorrow's schools: an internship project. *Journal of School Leadership*, 13, 1-40.

- Daresh, J. (1997). Improving principal preparation: a review of common strategies. *NASSP Bulletin*, 81(585), 3.
- Daresh, J.C. (2001, August). *Building leaders for the future: the Socorro Independent School District Assistant Principals Academy*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Houston, TX.
- Daresh, J.C., & Male, T. (2001, November). *Pluses and minuses of British headteacher reform: toward a vision of instructional leadership*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Education Administration, Cincinnati, OH.
- De Grauwe, A. (2001). *School and Supervision in Four African Countries*. Paris: UNESCO.
- Department for Education and Skills (UK) (2003) *Headship Programmes*. Department of Education and Skills and National College of School Leadership (UK) (2004). *National Standards for Headteachers: Consultation Document*.
- Department of Education and Training (Victoria, Australia). (2003). *Understanding Principal Class leadership aspirations: policy and planning implications*. Melbourne: School Leadership Development Unit.
- DiPaola, M. & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at the crossroads: a study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 43-66.
- Draper, J., & McMichael, P. (2003). The rocky road to headship *Australian Journal of Education*, 47(2), 185-196.
- Erickson, J. (2001). A rural strategy for filling principalships. *School Administrator*, 58 (10), 40.
- Fink, E., & Resnick, L. (2001, May). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 598.
- Foley, R.M. 2001. Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models. *The High School Journal*, 85 (1), 10.
- Garrett, V., & McGeachie, B. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership & Management*, 19 (1), 67.
- Goddard, J.T. (1998). *Croaks from the lily pad: towards the provision of a peer mentoring program for principals*. International Electronic Journal for Leadership in Learning, 12 (1).

- Gray, T., (2001, May). Principal internships: five tips for a successful and rewarding experience. *Phi Delta Kappan*, 663.
- Grogan, M. & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 233-256.
- Gronn, P., & Rawlings-Sanaei, F. (2003). *Australian Journal of Education*, 47(2), 172-184.
- Hertling E. (2001). *Retaining Principals*. Clearinghouse on Educational Management ERIC Digest 147
- Hix, B., Wall, S., & Frieler, J. (2003). From the ground up: growing your own principals. *Principal Leadership (High School ed.)*, 3 (6), 22.
- Howley, A., Chadwick, K., & Howley, C. (2002, April). *Networking for the nuts and bolts: the ironies of professional development for rural principals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Huber, S. (2000, January). *Preparing school leaders for the 21st century*. Interactive discussion at the 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement: Global Networking for Quality Education, Hong Kong.
- Jackson, B., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 192-212.
- Johansson, O. (2001). School leadership training in Sweden-perspectives for tomorrow. *Journal of In-Service Education*, 27(2).
- Johansson, O. (2001). Swedish school leadership in transition-in search of a democratic, learning and communicative leadership? *Pedagogy, Culture and Society*, 9 (3).
- Kirkpatrick, R. (2000). Recruiting and developing candidates for principal *NASSP Bulletin*, 84(517), 38-43.
- Lashway, L. (2003). *Transforming principal preparation*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR.
- Maheswari, K. & Blaton, L. (2004). *School Principals: Core Actors in Educational Improvement : An Analysis of Seven Asian Countries*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Malone, R. (2001). *Principal mentoring* ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR.

- Martin, J., Robertson, J.M. (2003). *The induction of first-time principals in New Zealand-a programme design*. International Electronic Journal for Leadership in Learning, 7(2).
- McCampbell, B. (2002). Virtual mentoring: using the web to support mentoring and coaching. *Principal Leadership (High School ed.)*, 2(5), 63.
- Memon, M. (2000, January). *Preparing school leaders for the 21st century in Pakistan*. Paper presented at the 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement: Global Networking for Quality Education, Hong Kong, China.
- Murphy, J. (2001). The changing face of leadership preparation. *School Administrator*, 58 (10), 14.
- National College for School Leadership (2003). *Headteachers' Leadership and Management Programme (Headlamp) Review*. Nottingham, U.K.: University of Nottingham.
- National College for School Leadership, Leadership Development. (2003). *Leadership Programme for Serving Headteachers: a Review*. Nottingham, U.K.: University of Nottingham.
- National College for School Leadership (2003). *Growing Tomorrow's School Leaders: The Challenge*. Nottingham, U.K.: University of Nottingham.
- Norton, M.S. (2003). Let's keep our quality school principals on the job. *The High School Journal*, 86 (50), 50-57.
- O'Laughlin, J. (2001). Recruitment: a comprehensive approach. *Leadership*, 30 (3), 14.
- Onick, R.E. (2003). Come together. *Principal Leadership (Middle Level ed)*, 4 (1), 42.
- Perera, W. (1997). *Changing Schools from Within : A management Intervention for Improving School Functioning in Sri Lanka*. Paris: UNESCO.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 213-232.
- Petzko, V.N., Clark, D.C., Valentine, J.W., & Hackmann, D.G. (2002). Leaders and leadership in middle level schools *NASSP Bulletin* (Reston), 86 (631), 3.
- Richard, A. (2001). Urban principals' program debuts. *Education Week*, 21(1), 1.

- Shipman, N., & Murphy, J. (2001). Standards for school leaders: gaining momentum. *Principal Leadership (High School ed.)*, 1(6), 69.
- Stricherz, M. (2001). Group to train Chicago leaders. *Education Week*, 20 (29), 4.
- Su, Z., Gamage, D., & Mininberg, E. (2003). Profession preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4 (1), 42-59.
- Tirozzi, G. (2001, February). The art of leadership: the evolving role of the secondary school principal. *Phi Delta Kappan*.
- Tomlinson, H., & Holmes, G. (2001). Assessing leadership potential: fast track to school leadership. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 104.
- Tooms, A. (2001). Scouting the next best thing: an investment in future quality leaders. *Principal Leadership (High School ed.)*, 2(4), 73.
- Tracy, G., & Weaver, C. (2000). Aspiring leaders academy: responding to the principal shortage. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 75.
- Walker, A., Stott, K., Cheng Yin, C. (2003). Principal supply and quality demands: a tale of two Asia-Pacific city states. *Australian Journal of Education*, 47(2), 197-208.
- Walker, A., Choy, Chong Keng, T., & Low, G. (1993). Principalship training through mentoring: the Singapore experience. *Journal of Educational Administration*, 31(4), 33.
- Williams, T.R., (2003). Ontario's principal scarcity: yesterday's abdicated policy responsibility - today's unrecognised challenge, *Australian Journal of Education*, 47(2), 159-171.
- Winter, P.A., & Morgenthal, J.R. (2002). Principal recruitment in a reform environment: effects of school achievement and school level on applicant attraction to the job. *Educational Administration Quarterly*, 38 (3), 319-340.
- Zeitoun, P., & Newton, R.M. (2002). *Strategies for reinventing the principalship*. Evaluative Report.
- Zellner, L., & Jinkins, D, Gideon, B. (2002, April). *Saving the principal: the evolution of initiatives that made a difference in the recruitment and retention of school leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, IA.
- Zellner, L., Erlandson, D. (1997). Leadership laboratories: professional development for the 21st century. *NASSP Bulletin*, 81(585), 45.

La Academia Internacional de la Educación



La Academia Internacional de la Educación (AIE) es una asociación científica sin fines de lucro que promueve la investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. Fundada en 1986, la Academia se dedica a fortalecer las aportaciones de la investigación, resolver los problemas críticos de la educación en todo el mundo y proporcionar una mejor comunicación entre los responsables de elaborar las políticas, los investigadores y los profesionales de la educación. La sede de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes, en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación está en la Universidad Tecnológica Curtin, en Perth, Australia.

El propósito general de la Academia consiste en fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación. Para lograr este fin, la Academia proporciona síntesis oportunas de resultados de investigaciones de importancia internacional. También hace evaluaciones de investigaciones, de sus bases probatorias y de sus aplicaciones a las políticas públicas.

Los miembros de la Junta de Directores de la Academia son:

- Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (Presidente);
- Barry Fraser, Universidad Tecnológica Curtin, Australia (Director Ejecutivo);
- Monique Boekaerts, Universidad Leiden, Países Bajos;
- Jere Brophy, Universidad Estatal de Michigan, Estados Unidos de Norteamérica;
- Eric Hanushek, Instituto Hoover, Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- Denis Phillips, Universidad Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- Sylvia Schmelkes, Departamento de Investigaciones Educativas, México.

Los siguientes individuos, todos ellos miembros de la Academia, pertenecen al Comité Editorial para la serie *Políticas educativas*.

- Lorin Anderson, Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos de Norteamérica;
- Eric Hanushek, Instituto Hoover, Stanford, Estados Unidos de Norteamérica;
- T. Neville Postlethwaite, Universidad de Hamburgo, Alemania;
- Kenneth N. Ross, Instituto Internacional para la Planeación Educativa, París, Francia.

<http://www.smec.curtin.edu.au/iae/>

El Instituto Internacional para la Planeación de la Educación (IIEP) se estableció en París en 1963 bajo los auspicios de la UNESCO y con ayuda financiera inicial del Banco Mundial y la Fundación Ford. El gobierno francés proporcionó recursos para el edificio y el equipo del IIEP. En años recientes, el IIEP ha recibido apoyo de la UNESCO y de una amplia gama de gobiernos y organismos.

El IIEP es parte integral de la UNESCO y lleva a cabo actividades de investigación y capacitación que atienden las prioridades del programa general de educación de la UNESCO. Goza de autonomía intelectual y administrativa y funciona de acuerdo con sus propios estatutos. El IIEP tiene su propia Junta de Gobierno, que determina la orientación general de las actividades del Instituto y aprueba su presupuesto anual.

La misión del IIEP es el desarrollo de competencias en la planeación y administración educativas. Para lograr este fin, el IIEP utiliza diversas estrategias: la capacitación de planificadores y administradores educativos; el apoyo a instituciones de capacitación e investigación nacionales; el fomento de un ambiente que favorezca y apoye el cambio educativo, y la cooperación con países en el diseño de sus propias políticas y planes educativos.

La sede del IIEP en París está encabezada por un director, que cuenta con la asistencia de alrededor de cien profesionales y personal de apoyo. Sin embargo, éste es apenas el núcleo del Instituto. A lo largo de los años, el IIEP ha desarrollado con éxito asociaciones con redes de individuos e instituciones regionales e internacionales, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. Estas redes apoyan al Instituto en sus distintas actividades de capacitación y también ofrecen oportunidades para extender el alcance de sus programas de investigación.

<http://www.unesco.org/iiep/>



Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Políticas educativas*, editada originalmente por la Academia Internacional de Educación y el Instituto Internacional para la Planeación de la Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.

