

Desarrollo de los programas de liderazgo de educación superior

EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI:
IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DE LOS CURSOS

Alma Luz Benítez Rodríguez, Ed.D.

Alicia Castillo Ortiz, Ed.D.

Departamento de Estudios Graduados
Programa de Administración y Supervisión Educativa
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
almaluz@coqui.net

RESUMEN

Existe una problemática en cuanto al logro de la pertinencia de los planes de estudio con los requisitos de la sociedad emergente en el siglo XXI y los procesos de *accountability*. Por tal razón, se realizó un estudio basado en una revisión de literatura para analizar el desarrollo de los programas de liderazgo de educación superior, su contenido y ofrecimientos. Además, se pretendió identificar las implicaciones de ese desarrollo para el diseño de cursos en los programas de preparación de líderes educativos. Para ello, se analizaron 36 documentos y se compararon con cinco programas de maestría de varias universidades para llevar a cabo un proceso descriptivo acerca de las tendencias de este campo. Esto permitió examinar su pertinencia en una forma sistemática. Como resultado, encontramos que existe consistencia hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo, lo cual implica cambios en los programas tradicionales.

Palabras clave: desarrollo de los programas de liderazgo, diseño de los cursos de liderazgo, liderazgo educativo, liderazgo distributivo

ABSTRACT

There is a problem in achieving the relevance of curricula to the requirements of the emerging society in the XXI century and the processes of accountability. For this reason, we conducted a study based on literature review to analyze the development of leadership programs in higher education, their content and offerings. In addition, we identified the implications of this development for course design in educational leadership preparation programs. To do this, we analyzed 36 documents, which were compared against five master's programs in several universities to carry out a descriptive process on the trends in this field. This allowed the examination of their relevance in a systematic way. As a result, we found that there is consistency toward the development of competencies to practice distributive leadership, which involves changes in traditional leadership programs.

Keywords: design of leadership courses, development of leadership programs, distributive leadership, educational leadership

La sociedad del siglo XXI se identifica como la sociedad del conocimiento y se caracteriza por el desarrollo de la inteligencia (Drucker, 2008). De acuerdo con teóricos e investigadores, como Brower y Balch (2005); Fee (2008); Gupton (2010); Marzano, Waters y McNulty (2005), en este escenario, se analizan las capacidades del líder desde el conocimiento y el logro del aprendizaje. Por tal razón, las instituciones de educación superior necesitan diseñar programas educativos pertinentes a un contexto que requiere de líderes dinámicos y transformadores, de gestores —administradores o gerentes— bien preparados para dirigir una organización educativa y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que puedan convertirlas en lugares de ejecución óptima (Cornell, 2008; Drucker, 2008).

A pesar de que las instituciones de educación superior cumplen con unos estándares de las agencias acreditadoras para certificar su funcionamiento, existe la problemática en cuanto al logro de la pertinencia de los planes de estudio con los requisitos de la sociedad emergente y los procesos de *accountability*, o rendimiento de cuentas, que, según Zepke (2007), promueven una sociedad de la auditoría. Esto es un asunto que tiene implicaciones en el diseño de los cursos. A esos efectos, y según lo estipulado por la UNESCO en 1998, se necesita preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y los valores fundamentales de la educación superior,

en particular la de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. De acuerdo con sus criterios, amerita tener personas altamente calificadas y adaptadas a las necesidades, presentes y futuras, que propicien el aprendizaje permanente con una participación activa en la sociedad. Asimismo, se espera difundir el conocimiento por medio de la investigación, entender la diversidad y compartir con otros, inculcar valores en los individuos —como el respeto a la democracia—, desarrollar y mejorar la educación, y, en especial, promover el profesionalismo docente. Este asunto requiere que se revisen y actualicen los programas dirigidos al desarrollo de líderes educativos.

Aspectos relacionados con el diseño de los programas educativos

El diseño de los programas de educación superior, o post-secundarios, implican situarnos en el contexto del siglo XXI, en el cual se vive una realidad particular que no puede pasar desapercibida. Como lo expuso Etzioni (1964), las fuerzas externas influyen en el escenario educativo. Según hemos mencionado, nos encontramos en un contexto post-industrial que se identifica como una sociedad del conocimiento (Drucker, 2008). De acuerdo con la UNESCO (2005), esta se describe como una sociedad que se nutre por su diversidad y sus capacidades. En ella, se demanda la intercomunicación de los programas educativos. Por lo tanto, se prevé un escenario interdisciplinario, en el que se viabiliza el desarrollo de una cultura corporativa fundamentada en la educación, para que los estudiantes sean creativos e influyeran a la institución y a la sociedad.

A esos efectos, la teoría de Rost (1991, 1993), que ha sido recomendada por varios investigadores, como Brungardt (1998), Crowe (2003) y Troyer (2004), es comprensiva y se enfoca en las relaciones entre los miembros de un grupo, en lugar de las funciones del liderazgo. Crowe (2003) sugiere que esta es conveniente para el grupo de profesionales académicos involucrados en una variedad de responsabilidades. Precisamente, requiere que estos sean líderes con una acción colaborativa para lograr la transformación. Por lo tanto, exponemos las recomendaciones que inciden en

el diseño de los programas educativos planteadas por esta teoría y discutidas por Brungardt (1998), según se explican:

1. Dejar de concentrarse en el líder. Los programas de liderazgo que solo intentan producir las cualidades del líder entre los estudiantes son poco útiles. Estos deben enfatizar aspectos que van más allá del trato del líder, los comportamientos y las características personales.
2. Preparar a los estudiantes para utilizar la influencia dentro de unas relaciones que no impliquen la coerción. Las actividades de los programas deben estar dirigidas a adiestrarlos por medio del uso de influencias estratégicas que sean persuasivas y racionales. Deben comprometerse a trabajar las relaciones de liderazgo que estén basadas en influencias mutuas, que busquen resultados para el beneficio de todos.
3. Ayudarlos a entender la naturaleza del cambio transformativo. Los programas de desarrollo de liderazgo deben ilustrar la función medular que juega el cambio organizacional en la perspectiva post-industrial del liderazgo. Como agentes de cambio, nuestros graduados deben aprender a cambiar el *statu quo*, crear nuevas visiones y sustentar el movimiento.
4. Reconstruir esa perspectiva básica que tiene el estudiante hacia una orientación de colaboración. Comprometerlos a retar los supuestos básicos sobre la vida fundamentada en el autointerés y la competencia. En el nuevo milenio, el liderazgo debe ser más colaborativo; por lo tanto, nuestros programas de liderazgo deben fomentar el consenso, la cooperación y la colaboración, en lugar de la competencia y el conflicto.

Similar a las consideraciones de Brungardt (1998), coincidimos en que, si las metas de los programas de desarrollo tienen como imperativo preparar a los jóvenes para el liderazgo en el siglo XXI, entonces necesitan reflejar este nuevo paradigma; es decir, desarrollar los conocimientos, las destrezas y las disposiciones que se demandan, en lugar de mantenerse con las del siglo anterior. En esa dirección, podemos apreciar que, en este nuevo contexto, hay una orientación hacia la teoría distributiva, que discutiremos más

adelante. Por ello, es importante distinguir y establecer el propósito del cambio que, en algunos casos, conlleva reestructurar la visión de la organización y considerar la naturaleza interdisciplinaria de los programas. Al respecto, Burns (1978) expone que el problema en la educación es que de esta no emerge un concepto central de liderazgo porque los educadores trabajan en disciplinas y subdisciplinas separadas, que persiguen asuntos diferentes, preguntas y problemas no relacionados; estos son aspectos que tienen que ser considerados.

No obstante, la aplicación del liderazgo distributivo en el escenario de la educación superior tiene varias implicaciones para el desarrollo del estudiante. Spillane y Zuberi (2009), quienes lo investigan, proponen que, para capturar el fenómeno de administración y liderazgo que emerge en las organizaciones, no podemos enfocarnos exclusivamente en la posición del líder. Coincidimos con su aportación al expresar que dicho fenómeno se tiene que pensar como algo que potencialmente se extiende más allá de aquellos que han sido seleccionados formalmente para el puesto. Según describen Ritchie, Tobin, Roth y Carambo (2007), este liderazgo no se centra en el individuo, sino que se percibe como complejo, fluido y emergente. Involucra tareas y prácticas que se extienden sobre el personal y otros recursos dentro de un campo educativo u organización en el que se promulga una cultura particular, se genera de la interacción y dinámica dentro de un escenario educativo porque no está personificado por el líder designado.

Ritchie y colaboradores (2007) explican, además, que el hecho de que no se resalte esa designación particular no implica que el significado de la función organizacional del liderazgo disminuya. Es decir, la persona a cargo es responsable de funciones importantes, como la construcción de la visión, crear redes y estructuras para apoyar el trabajo de otros, y negociar los límites. No obstante, como indica Gupton (2010), no hay una relación jerárquica o vertical, sino horizontal y colaborativa, entre el grupo de trabajo. Es un proceso en el que interviene la propiedad colectiva del liderazgo. Sobre este particular, Avolio, Sivasubramaniam, Murry, Jung y Garger (2003), indican que el liderazgo colectivo es un proceso por el cual los miembros del grupo o equipo de trabajo crean estructuras que le permita al grupo cumplir con sus metas. Este aspecto nos

lleva a visualizar el desarrollo individual del estudiante para que adquiera las competencias que le permitan interactuar con otros y comprometerse en la solución de problemas de la colectividad. Por ello, resultan preponderantes los factores interrelacionados que son identificados como personales, sociales, estructurales, contextuales y de desarrollo (Bolden, Petrov & Gosling, 2008). Según la literatura examinada, deben estructurarse por medio del uso de estándares para lograr calidad en la educación.

Razik y Swanson (2010) discuten la importancia de utilizar los estándares desarrollados por Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] (2008), pues involucran elementos filosóficos y éticos que integran valores y creencias para el desarrollo de los líderes, específicamente, lo que concierne al estándar número cinco. En éste, se manifiesta que se promueva el éxito de cada estudiante actuando con integridad, lealtad y en una forma ética. Se relaciona con las siguientes funciones: 1) asegurar un sistema de *accountability* para el éxito académico y social de cada estudiante; 2) modelar principios de autoconciencia, prácticas reflexivas, transparencia y comportamiento ético; 3) salvaguardar los valores democráticos, de equidad y diversidad; 4) considerar y evaluar las consecuencias potenciales morales y legales de la toma de decisiones, y 5) promover la justicia social y asegurar que cada estudiante, individualmente, esté informado de todo lo concerniente a la escuela. Estos estándares se enfocan en mantener al alumno como centro del proceso de aprendizaje y en lograr su progreso, lo cual conlleva el desarrollo de principios que sustenten los programas educativos.

De acuerdo con Ortiz (2008), los principios apoyan las estrategias a utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, se presentan unos que son de carácter general, que requieren la atención de cada estudiante e incluyen diferentes perspectivas de aprendizaje. En estos, se consideran sus necesidades y el ejercicio de la práctica del liderazgo como base para su desarrollo, dentro de un contexto de cambio. Basado en esos fundamentos, se muestra una variedad de modelos educativos para dar dirección a las formas de aprender, que representan un punto central para el aprendizaje cooperativo, de indagación e integral.

Los modelos teóricos que tratan con la motivación y el comportamiento humano en las organizaciones se han clasificado en dos tipos básicos, que incluyen el de procesos, en el que se explora, generalmente, cómo y por qué trabaja la motivación, y el de contenidos, relacionado con qué es lo que motiva a las personas. Según señalan Razik y Swanson (2010), con la motivación del ser humano se relacionan los modelos de expectativas, comportamientos y el de aprendizaje social que desarrolla Bandura (1968). Es un modelo de aprendizaje social que combina características cognitivas y enfoques de refuerzo para ayudar a explicar el comportamiento humano; además, enfatiza el aprendizaje con otras personas. Es decir, que fortalece el desarrollo del conocimiento teórico y práctico por razón del apoyo y motivación que sienten los estudiantes en el proceso educativo. Esto implica la selección del contenido de los cursos. A continuación presentamos varios elementos que se distinguen en la literatura analizada.

■ Elementos del contenido de los programas

Al examinar las metas que se proyectan por medio de la literatura, distinguimos que los fines, propósitos o funciones de la educación superior se basan en la formación de un ser humano holístico, integral. Esto involucra el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas y afectivas que son necesarias para su progreso. Así, las metas se encaminan por medio de una variedad de objetivos que vienen a representar los mecanismos más realizables, prácticos y operacionales para lograrlas (Ortiz, 2008).

Los objetivos emergentes incluyen: el logro de la autonomía docente, la integración de la facultad y métodos estandarizados, así como ejercer la práctica educativa mediante la integración del conocimiento, en lugar de disciplinas aisladas (Hussey & Smith, 2010). De acuerdo con lo expuesto por Orr (2006), solicita que se ejerza un liderazgo instrumental. Por lo tanto, es importante un entendimiento del contexto general en el que se desarrolla el líder educativo, que incluye el escenario de trabajo y el ambiente externo. Además, debe considerar la estructura y cultura de la organización, aplicar la teoría y la práctica basada en una filosofía personal de liderazgo, que muestre las vivencias del estudiante dentro y fuera de la comunidad de desarrollo.

Dicha acción precisa de las teorías de enseñanza, que son fundamentales, debido a las actitudes que pueden asumir, tanto los docentes, como los alumnos en el proceso de aprendizaje. Según Schön (1987), el diálogo entre estudiantes y apoderados depende de las posturas que se asumen en el proceso de comunicación, las teorías utilizadas de las cuales se obtienen unos patrones de interacción y de la calidad del comportamiento, a partir de ese mundo que cada cual crea y su interrelación en el proceso reflexivo. En la literatura analizada también se presentan tres áreas en las que deben fundamentarse las teorías de enseñanza, como los principios de la gerencia de base (Castillo Ortiz & Piñero Caballero, 2006), un enfoque de aprendizaje transformativo y la mentoría (Flumerfelt, Ingram, Brockberg & Smith, 2007). Asimismo, inquirir, como modelo pedagógico que promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de la autodirección y la guía del instructor en investigaciones que están basadas en preguntas centradas en el estudiante (Justice et al., 2007).

También se debe considerar el modelo de cohorte, según evaluado por Charles (2009), en el que un grupo de estudiantes comienzan y terminan juntos un programa de estudios de dos años, que incluye cuatro áreas muy importantes para orientar el desarrollo del programa. Por ejemplo, el sistema de pensamiento, que se relaciona con la visión y la meta de la organización. Se establece la dirección y los recursos estratégicos para guiarlas, que implican determinar un punto de partida y unas proyecciones futuras mediante un proceso de rigor que permite enfocarse en los logros. Segundo, la construcción de la comunidad refleja unas relaciones de equipo en las que se busca el consenso y el sentido de pertinencia de los constituyentes. Tercero, en el liderazgo y el cambio que requieren de altas expectativas relacionadas con la búsqueda de oportunidades en los procesos de cambios, que, a su vez, fomentan una actitud positiva para encontrar alternativas viables. Cuarto, el liderazgo y lo sostenible que proponen unos principios que están enmarcados en las tres áreas anteriores y se fundamentan en el bien común de toda la comunidad, donde el liderazgo se distribuye y todos deben trabajar hacia un mismo ideal. Podemos apreciar que el modelo cohorte corresponde a varios aspectos

relacionados con el diseño de los programas educativos, según presentados anteriormente.

Del mismo modo, hay que reflexionar en torno a los tres constructos que se han expuesto acerca del liderazgo, como, 1) el de justicia social, que enfatiza la moral del puesto de liderazgo educativo en ambos: en el trabajo cotidiano y en el servicio absoluto a todos los estudiantes; 2) para el mejoramiento de la escuela y, 3) el democrático, que compromete la construcción de comunidades de aprendizaje, de líderes en la escuela y en la comunidad inmediata. Estos se relacionan con la administración educativa democrática influenciada por los cambios sociales que afectan las organizaciones y las prácticas de supervisión autocrática y autoritaria (Razik & Swanson, 2010).

Igualmente, se precisa de estrategias pedagógicas o estrategias de aprendizaje activo que acentúen la creación de experiencias para un aprendizaje dinámico, tanto en los trabajos de curso como en los de campo, además de oportunidades para un aprendizaje más integral e interdisciplinario. Este asunto significa visualizarse mediante una comunidad de práctica, una organización que aprende, que provee a las personas con un proceso personificado para ser un participante activo en la práctica de una comunidad social y construir identidades en relación con esa comunidad (Senge, 1990). También se integran otros principios de la enseñanza, asociados a la falta de control que acarrea la ciencia y la tecnología que demandan de nuestras capacidades para un juicio moral y por razones prácticas (Burns, 1978). Este contenido que se propone conlleva distinguir los ofrecimientos emergentes para el desarrollo del programa, según se presentan a continuación.

■ Ofrecimientos de los programas

Las experiencias de aprendizaje que se han presentado pueden concebirse, en algunos casos, de una forma más directa al relacionarlas con elementos culturales de la organización. Por ejemplo, se menciona la necesidad por colegialidad, profesionalismo, la autonomía individual y el compromiso colectivo. De acuerdo con Marzano y colaboradores (2005), la noción de colegialidad y profesionalismo se refiere a la manera en la que los miembros del personal de una institución educativa interactúan. Además, que el

compromiso de sus tareas como profesionales es un factor que se relaciona con el clima escolar. Estas son cualidades mediante las cuales podemos describir el tipo de cultura en una organización. En dicha cultura se incluyen las prácticas académicas relacionadas con el liderazgo de las disciplinas, que están dirigidas a desarrollar características particulares del líder educativo. En ese sentido, Marzano et al. (2005) describen cuatro áreas relevantes. Primero, la de proveedor, quien asegura a los docentes que tienen los materiales, las facilidades y el presupuesto necesarios para ejecutar sus responsabilidades. La segunda es como un recurso instruccional, que apoya día a día los programas y las actividades de instrucción, al modelar el comportamiento deseado, participar del adiestramiento en servicio y dar prioridad a los asuntos instruccionales. La tercera es como comunicador, que establece metas claras para la institución y articula las de la facultad y el personal. La cuarta es que tenga una presencia visible, se compromete con la observación frecuente en la sala de clases y es muy accesible para la facultad y el personal. Entendemos que el desarrollo de estas cuatro áreas está relacionado con unas cualidades muy importantes, vinculadas con las relaciones interpersonales que definen el liderazgo.

En los asuntos administrativos, se menciona el vínculo con la dirección, la planificación y el presupuesto. Incluyen la implantación de planes estratégicos y operacionales, el manejo de los recursos fiscales y la aplicación de procedimientos administrativos descentralizados, según lo expone la National Commission for Accreditation of Teacher Education (2008). En ese proceso de desarrollo de destrezas administrativas, se consideran las simulaciones de cómo manejar situaciones difíciles, la estabilidad y el cambio.

Otras áreas enfocan particularmente al estudiante. Por ejemplo, los asuntos de inclusión, su desarrollo individual, su integración social y cultural, que también promueve su autoconcepto. Se propone que, por medio del enfoque curricular, podamos dirigirlos a indagar, descubrir, aplicar el aprendizaje y a ser creativos. Para ello, es necesario enseñarlos a utilizar estrategias para la solución de conflictos, la delegación, los equipos de trabajo, el trabajo colaborativo y la comunicación. De igual forma, se incluyen las destrezas analíticas y procesales, la capacidad para fomentar

comunidades de aprendizaje y entender el amplio contexto político, social y económico de la enseñanza. Además, debemos exponerlos al aprendizaje basado en la experiencia, las prácticas reflexivas, el diálogo estructurado y el compromiso a través de las comunidades de aprendizaje. También se incluyen los estudios de casos y la enseñanza basada en problemas mediante perspectivas múltiples.

Específicamente, se requiere que las actividades de aprendizaje sean más integrales y se basen en seminarios o experiencias *capstone*, por medio de las cuales se exploran temas particulares y se solucionan problemas (Berheide, 2001; Fanter, s.f.; Henscheid & Barnicoar, 2003; Huber & Hutchings, s.f.; Kelly, 2009; Moore, 1987). De acuerdo con *The First National Survey of Senior Seminars and Capstone Courses* de 1999, del National Resource Center, estos cursos se han situado como prioritarios para completar el aprendizaje que requiere el grado académico. También se conocen como seminarios medulares y son de naturaleza interdisciplinaria. Por medio de ellos, los estudiantes demuestran sus logros en cuanto al aprendizaje, les permiten sintetizar, evaluar e integrar las experiencias de sus estudios superiores. Además, la facultad tiene la oportunidad de evaluar lo que los alumnos han aprendido, según las expectativas del curso.

Por ejemplo, se presentan cuatro modalidades de los cursos, como: 1) experiencia de campo o internado como un curso *capstone*; 2) la construcción del portafolio en el curso *capstone*; 3) un proyecto de múltiples experiencias o ejercicios de curso, y 4) un proyecto principal. Los cursos de portafolios ayudan a explorar las preguntas acerca de los estudiantes; por ejemplo, en qué momento han podido integrarse a través de ciertos escenarios y contextos; esto también les permite aplicar la autoevaluación del aprendizaje (Huber & Hutchings, s.f.). Pueden elaborar un proyecto de culminación que sea interdisciplinario y enfocado en los problemas medulares del liderazgo educativo. Pueden seleccionar entre los siguientes tres enfoques: 1) aprendizaje basado en problemas, 2) desarrollo del producto o 3) análisis de políticas (Everson, 2009). Para guiarlos en ese proceso, se recomienda formar tres comités de facultad, que sean responsables por el desarrollo de los enfoques. Además, pueden utilizar un plan para gestionar el proyecto,

de manera que puedan guiar el trabajo del equipo y enfocar las tareas, unas decisiones que sean guías y apoyarse para completar el trabajo. En este proceso, se requiere de la retrocomunicación y la integración de la tecnología. Entre los elementos importantes de estas modalidades, encontramos que los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar con sus pares, practicar sus presentaciones y destrezas organizacionales, utilizar su conocimiento y realizar una presentación del aprendizaje y sus logros durante las experiencias. Se considera que estos cursos son la forma ideal de asegurar que los graduados estén preparados para la vida después de la universidad, o colegio.

Para crear un curso *capstone* se recomiendan siete pasos: 1) determinar la amplitud o extensión de los objetivos específicos de aprendizaje para el programa académico; 2) determinar cómo aquellos objetivos son traducidos dentro de los cursos individuales; 3) determinar la clase de trabajo que se espera del estudiantes durante el curso —es decir, contenidos y estándares de ejecución—; 4) diseñar el curso *capstone* de forma que le permita al alumno producir el trabajo; 5) determinar cómo y dónde la facultad evaluará el trabajo que produce el estudiante; 6) informarle, ya sea en el sílabo o en las notas relacionas, cómo los objetivos del curso están diseñados para reflejar una culminación de sus habilidades, conocimientos y valores; 7) proveer información en el plan de avalúo del departamento y otros documentos a ser revisados por varios constituyentes con respecto a cómo el curso se relaciona con los estándares del programa y cómo el estudiante es evaluado.

Con respecto a la evaluación de los cursos *capstone*, ésta es dependiente de su naturaleza y de los resultados del aprendizaje. Se pueden utilizar rúbricas para la autoevaluación, algunas veces se conectan con el desarrollo del portafolio, listas de cotejo o preguntas para describir lo que la facultad observa. También se utilizan examinadores para avaluar los cursos, aunque se considera que la facultad, como un todo, participe en la evaluación del trabajo de los estudiantes. Se solicita realizar un avalúo integrado, en el que la facultad, colaborativamente, identifique puntos y elementos clave de integración, además de desarrollar instrumentos de avalúo para ver la conexión entre la teoría y la práctica.

Finalmente, encontramos que, aunque se realicen trabajos grupales, se considera la evaluación individual de los estudiantes. De hecho, Flumerfelt et al. (2007) recomiendan que se elabore una taxonomía basada en estándares, pues nos ayuda a comprender la efectividad del proceso. El avalúo permite aplicar diversas actividades para darle seguimiento al aprendizaje, de manera que se mantengan niveles óptimos de calidad en el proceso de enseñanza, y luego aplicar la evaluación sumativa (Vera, 2004). Las rúbricas que se incluyen son una guía para establecer los criterios y estándares por niveles de competencias, con escalas para la calidad de la ejecución según la tarea asignada. Además, el avalúo implica las políticas de acreditación de los estándares nacionales, que exhortan a que se analice la influencia de los programas en los graduados y en las escuelas que los dirigen (Berheide, 2001). Es importante reconocer los requisitos del currículo para que se logre un itinerario, según lo propuesto en el programa de estudio y el tiempo para realizar recomendaciones.

Con respecto a los ofrecimientos de los programas, según se definen las modalidades capstone y las tendencias que se reflejan por medio de la literatura analizada, encontramos unos puntos particulares de enlace. Por ejemplo, para los internados y las experiencias de campo, se recomienda incorporar el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje transformativo. Esta perspectiva teórica se refiere al proceso por el cual transformamos nuestro marco de referencia para que sea más inclusivo, que pueda disentar, ser abierto, emocionalmente capaz de lograr el cambio y ser reflexivo, que genere creencias y opiniones justificadas para guiar la acción (Mezirow, 1991, 2000). Lo importante del enlace es que tenemos que considerar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se refleja la conexión entre los elementos culturales de la organización, nuestro marco de referencia y las prácticas académicas para el desarrollo del liderazgo.

En cuanto al dominio que deben poseer los estudiantes, luego de examinar las áreas emergentes en la literatura, las comparamos con cinco programas de maestrías de varias universidades¹ (una universidad pública y tres privadas localizadas en Puerto Rico, en adición a una universidad privada de Estados Unidos), según se mostraban en sus páginas electrónicas para el año 2011.

Resumimos las características relacionadas con el desarrollo del liderazgo para luego articularlas con los estándares de la ISLLC (2008), con el propósito de comprenderlas bajo un contexto de calidad. De esta forma, presentamos el estándar, su descripción, la dimensión de liderazgo en la que se ubica y las características emergentes. Aunque son elementos vinculados dentro del liderazgo educativo en general, reflejan características expuestas en los programas universitarios que promueven el desarrollo de competencias enmarcadas en dimensiones particulares, según las representamos, a pesar de que no son absolutas de una categoría.

1. Establecer una visión de aprendizaje compartida - desarrollar una *visión* y tener una percepción más sistemática de la organización, especialmente en los asuntos medulares de la misión. Esto corresponde a las características del *liderazgo estratégico*, dirigido a: maximizar los conocimientos, las destrezas y los atributos para identificar contextos; desarrollar, articular e implantar, junto a otras personas, la visión y los propósitos de una organización; analizar información, definir problemas, ejercer los procesos de liderazgo, a fin de lograr las metas comunes y actuar éticamente para las comunidades educativas.
2. Desarrollar una cultura escolar y programas instruccionales conducentes al aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional del personal - articular las metas y la *cultura de la institución*, además de poseer las competencias necesarias para dominar los retos y crear un clima positivo que conduzca a lograr el *aprendizaje*. Esto corresponde a las características del *liderazgo didáctico*, dirigido a: desarrollar las competencias para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y otros servicios afines a la docencia.
3. Asegurar una dirección efectiva de la organización, operación y recursos adecuados para crear un ambiente de aprendizaje seguro, eficiente y efectivo - competencias para el buen *desempeño administrativo*, que implican el liderazgo educativo, organizacional, administrativo y ético; destrezas gerenciales para la toma de decisiones en áreas de planificación y evaluación; técnicas para dirigir reuniones y manejo de conflictos. Esto corresponde a las características

del *liderazgo administrativo*, dirigido a: desarrollar las competencias que facilitan las prácticas administrativas hacia el logro de la visión de la institución con un enfoque en la gerencia educativa.

4. Colaborar con la facultad y los miembros de la comunidad, respondiendo a los diversos intereses y necesidades, y movilizandolos recursos para la comunidad - asumir el *liderazgo del proceso de instrucción*. Competencias para el buen desempeño académico, la evaluación de la ejecución de los docentes sobre cómo facilitar el desarrollo profesional de los maestros y la reflexión en torno a su práctica educativa, así como en la evaluación de los servicios académicos y el área de autonomía docente. Desarrollar una percepción más sistemática de la organización y de los programas instruccionales, tales como avalúo, apoyo al estudiante adulto, manejo del cambio, además de fomentar la tecnología que enriquezca dichos programas. Conocimiento del contenido para mejorar las prácticas como líderes educativos; para resolver problemas educativos complejos; entender cómo aplicar la técnica de aprendizaje basado en problema (PBL), la gerencia de proyectos, y comprender cómo conseguir un proceso de mejoramiento educativo que resulte en el desarrollo de una destreza de liderazgo esencial y difícil; para enfocarse en el mejoramiento de la escuela y los cambios educativos, pues existe el supuesto de que el liderazgo educativo efectivo se dirige al perfeccionamiento, pero ese mejoramiento de la escuela ocurre solamente cuando hay resultados de progreso en la enseñanza y el aprendizaje, y requiere ser facilitador, colaborador y un ente para solucionar problemas, tomar riesgos y ser perseverante. En las áreas de desarrollo del estudiante: su conocimiento, disposición y ejecución, como también entenderlos y apoyarlos en su proceso de transición, que debe ser gradual, según sus capacidades; estar disponible para sintetizar el aprendizaje desde una formación amplia de recursos. Todo esto corresponde a las características del *liderazgo didáctico*, dirigido a: administrar los programas educativos; establecer principios, modelos de supervisión clínica y enfoques

para personalizar estrategias de supervisión, que incluye el avalúo del personal docente; además, los aspectos colaborativos y comunitarios, estrategias para diagnosticar y circunstancias específicas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Actuar con integridad, lealtad y éticamente - destrezas para escuchar a otros, construir relaciones y tratar con los cambios y el desarrollo de *valores*. Esto corresponde a las características del *liderazgo ético*, dirigido a: actuar éticamente para las comunidades educativas.
6. Entender, responder e influir el contexto político, social, legal y cultural - conocimiento en los *asuntos legales* relacionados con la educación, las buenas relaciones interpersonales, la autodirección y la participación responsable como ciudadanos; aprender de la experiencia y realizar conexiones productivas de la teoría y la práctica; destrezas de solución de problemas, de comunicación y *equipos de trabajo*. La labor que realiza el líder requiere interdependencia y cooperación, comunicación efectiva, reflexión y análisis. Esto corresponde a las características del *liderazgo político y comunitario*. Se aprecia que ambos implican el contexto cultural y las relaciones interpersonales; se dirigen a examinar los principios del liderazgo distributivo y la dinámica de trabajar en y con grupos para cumplir con las metas de mejoramiento en la escuela o institución; asimismo, se debe analizar el ambiente sociocultural y, de manera crítica, los problemas en las acciones con la comunidad escolar.

Conclusiones e implicaciones para el diseño de los cursos

Mediante la revisión de literatura, se revela que existe una consistencia en el enfoque hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo, lo cual implica cambios en los programas tradicionales de liderazgo. Existe la preocupación de que, en algunas instituciones, el personal académico y administrativo opten por la enseñanza tradicional; es decir, que no consideren la práctica del liderazgo como centro de la etapa educativa, según se demanda en el contexto actual, en el que emerge una sociedad que

se distingue por la diversidad y la integración del conocimiento. Esta es una situación que implica considerar las fuerzas externas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influyen en los propósitos de modificación de los programas de desarrollo de liderazgo educativo. Entendemos que existe una intersección entre el diseño, el contenido, los ofrecimientos de los programas y las fuerzas de cambio, la cual, inferimos, puede estar relacionada con el período de aceleración que provoca cambios vertiginosos, disminución del apoyo público y mayor demanda por el *accountability*, o rendir cuentas, desde el punto de vista de las agencias acreditadoras (Wisniewski, 2007).

En torno al desarrollo de los programas educativos que componen una variedad de cursos, debemos considerar que también se interponen las fuerzas internas que emergen en la organización, especialmente con la cultura y el clima. Incluso, integran elementos relacionados con el cumplimiento de las normativas que están enfocadas en el rendimiento de cuentas y que son establecidas por la institución para lograr los resultados anhelados. La controversia puede emerger por la necesidad de apoyar el proceso de cambio, lograr un equipo de trabajo que, además de los asuntos individuales, también se enfoque en los colectivos, la descentralización y el apoyo a la transición de los estudiantes. Conjuntamente, es importante lidiar con la aceptación del liderazgo como una disciplina, lograr el consenso en cuanto al contenido de los cursos, la integración por parte del personal e influir en la motivación intrínseca de los estudiantes para lograr su progreso.

Con respecto a los elementos que son afines con el diseño de los programas, se muestra que sus propósitos se dirigen a transformar la institución educativa en organizaciones de aprendizaje. Por lo tanto, se necesita el esfuerzo para lograr un sistema de pensamiento, construir una comunidad, trabajar con el liderazgo y el cambio. Es importante fundamentarse en un marco teórico comprensivo que corresponda al siglo XXI, según representado por la perspectiva de Rost (1991, 1993), pues se sitúa en una época post-industrial y es afín con las exigencias del nuevo contexto. El proceso conlleva una relación de influencia entre líderes y seguidores, orientada hacia cambios reales que reflejen un propósito mutuo. Como consecuencia de esa orientación, debemos movemos hacia

un liderazgo transformativo, con el fin de formar la base que nos fortalece para apoderarnos del liderazgo distributivo. En este escenario, es vital considerar los factores interrelacionados que se han identificado, como los personales, sociales, estructurales, contextuales y de desarrollo. Para vigorizar dichos factores, tenemos que reflexionar con respecto al establecimiento de estándares y principios educativos, además de lograr el consenso para implantarlos.

Por un lado, se recomiendan los estándares relacionados con la guía establecida por la ISLLC (2008) como un fundamento para el desarrollo del liderazgo, mientras que los principios educativos nos sirven de base para apoyar la inclusión, la participación y el compromiso, así como el liderazgo sostenible. De hecho, ese proceso involucra la mentoría; ubicar al estudiante como centro del aprendizaje y la práctica del liderazgo como el centro de la etapa educativa; considerar los modelos de inquirir, así como la flexibilidad y movilidad que se demanda en una nueva economía, representada por la sociedad del conocimiento.

Consideramos que se necesita mejorar los modelos educativos tradicionales para disminuir las bajas de los estudiantes, al incluir los principios de flexibilidad en el diseño del programa y los procesos de seguimiento y retrocomunicación. A esos efectos, existe la posibilidad de integrar diferentes modelos, como los de tipo cohorte, mentoría, transformativos, el aprendizaje a lo largo de la vida y el modelo pragmático. Similarmente, se debe aplicar el aprendizaje guiado basado en inquirir o el intencional para motivar a los estudiantes y estimular su capacidad de desarrollo.

Entre otros elementos concernientes al contenido del programa, encontramos que las metas de enseñanza se concentran en mejorar la ejecución de los estudiantes, la integración de su aprendizaje y el logro de su autonomía. Esto es un asunto que demanda apoderar a los miembros de la comunidad escolar y desarrollar un sistema completamente descentralizado, especialmente, para la toma de decisiones. Un elemento que aportaría a esta encomienda es cumplir con los estándares, como una medida para enfocar las oportunidades de los estudiantes, de manera que puedan ejercer un liderazgo dinámico. Incluso, se desea lograr perspectivas multidimensionales, que las competencias de los estudiantes reúnan los retos de un ambiente en constante cambio, que desarrollen

un pensamiento estratégico y que se sientan apoyados por una comunidad de aprendizaje. Todos estos son argumentos que requieren establecer objetivos dirigidos a que se asuma la autonomía docente y una metodología para elaborar programas basados en estándares en un contexto aplicado. Además, es significativo tener conocimientos acerca de la institución y el contexto en que opera, dominar las destrezas técnicas y de dirección, las formas de contratación de personal y el desarrollo del presupuesto. Incluye enfatizar las competencias de liderazgo en el contexto político, social y económico de la realidad de la educación superior en el siglo XXI.

Hay dos asuntos a considerar para el desarrollo de los estudiantes. El primero de ellos es que estos tengan conocimientos en torno a la estructura y a la cultura organizacional; el segundo, que estudien diferentes teorías de liderazgo, que demuestren que han desarrollado las competencias primordiales y que puedan exhibir una teoría personal de liderazgo que muestre sus valores. En esa dirección, los objetivos deben suponer experiencias de aprendizaje activo, como las presentaciones, los grupos de discusión, las entrevistas, las simulaciones, así como ejercer roles y actividades de grupos nominales enfocadas en unas relaciones horizontales. Estas actividades deben realizarse con todos los miembros de la comunidad escolar y sus áreas circundantes.

Otro asunto que se resalta en la literatura es considerar que las teorías de enseñanza incluyan los principios de la gerencia de base, el enfoque de aprendizaje transformativo, la mentoría y el inquirir como modelo pedagógico. Además, se añaden los constructos de liderazgo, tales como el de justicia social, el mejoramiento de la escuela y el democrático. Asimismo, el uso de estrategias de aprendizaje activo, integrales e interdisciplinarias, que se fundamenten en una comunidad de práctica o en una organización que aprende, y que se utilicen principios morales, especialmente, al utilizar la tecnología.

Basado en los componentes que se plantean en el contenido de los programas según prevalece, encontramos que se deben ofrecer experiencias de aprendizaje que correspondan al desarrollo de la colegialidad y el profesionalismo, la autonomía y el compromiso colectivo, los equipos de trabajo, la integración social y cultural.

Además, esas experiencias deben estimular el autoconcepto del estudiante, la buena comunicación y aprender a delegar. Entre las áreas específicas de desarrollo, se incluyen el liderazgo de las disciplinas; los asuntos institucionales, académicos y administrativos que resaltan la planificación y el presupuesto, y las destrezas analíticas y procesales. A esos efectos, tenemos que considerar que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad para fomentar comunidades de aprendizaje y entender el amplio contexto político, social y económico de la enseñanza, lo cual requiere aplicar el aprendizaje basado en la experiencia, las prácticas reflexivas y el diálogo estructurado.

Entre las formas de lograr ese desarrollo se encuentran: los seminarios o experiencias *capstone*, por medio de las cuales los estudiantes exploran temas particulares y solucionan problemas, además de formar equipos de trabajo para llevar a cabo la gerencia de proyectos. Asimismo, se recomiendan que las experiencias en simulaciones de cómo manejar situaciones difíciles y los conflictos estén situadas alrededor del desarrollo individual de los estudiantes. Es necesario que los cursos se basen en la indagación, se enfoquen en el descubrimiento y en el aprender para hacer. También se incluyen los estudios de casos y la enseñanza basada en problemas, en la que podamos ofrecer un aprendizaje situado y que se entienda el significado de tratar perspectivas múltiples. Los alumnos deben interactuar con colegas y otros líderes del sistema universitario para fomentar el entendimiento de varias teorías de liderazgo, practicar habilidades y destrezas relevantes, y recibir retrocomunicación de su ejecución. Especialmente, deben experimentar cómo se lleva a cabo el liderazgo distribuido en ese contexto. Igualmente es importante que se apliquen los estudios interdisciplinarios, que están relacionados con proyectos enfocados en el descubrimiento y la creatividad; en ese proceso, se debe integrar e interpretar conocimientos de diferentes disciplinas, aplicarlos a través del compromiso con el mundo real y por medio de la enseñanza o de la comunicación con el público, además de integrar la tecnología.

Con respecto a las áreas de dominio, son necesarias las destrezas gerenciales, en la planificación y evaluación, así como en las dimensiones del liderazgo educativo, organizacional,

administrativo y ético (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008). Incluso, en los aspectos de toma de decisiones, se requiere técnicas para dirigir reuniones y el manejo de conflictos, además de poseer las competencias necesarias para dominar los retos. Este desarrollo exige conocimiento en los asuntos legales relacionados con la educación, las destrezas para escuchar a otros y poder construir relaciones y manejar el cambio.

Los estudiantes tienen que asumir el liderazgo del proceso de instrucción, lo cual incluye, evaluar la ejecución de los maestros y cómo este facilita su desarrollo profesional, la reflexión en torno a su práctica educativa y la evaluación de los servicios académicos. Otras áreas muy relevantes son las relaciones interpersonales, la autodirección y la participación responsable como ciudadanos. Similarmente, necesitan estar disponibles para sintetizar el aprendizaje desde una formación amplia de recursos; por ejemplo, aprender de la experiencia para realizar conexiones productivas de la teoría y la práctica. Es preciso que tengan una percepción más sistemática de la organización y en forma holística, como en los asuntos medulares de la misión de los programas, el avalúo y el tipo de apoyo que se ofrece al estudiante adulto.

Sobre los procesos de evaluación, se recomienda que, aunque los estudiantes realicen tareas en grupos, predomine la evaluación individual. Para ello, es importante utilizar las técnicas de avalúo antes de una evaluación sumativa, para apoyar y estimular el desarrollo de los estudiantes. Entre los medios de avalúo, se encuentran las rúbricas y la evaluación por equipos de trabajo de los docentes.

Finalmente, consideramos que el análisis profundo para evaluar el diseño, el contenido y los ofrecimientos para el desarrollo de los programas de liderazgo educativo en las instituciones de educación superior, destaca las características que son necesarias para llevar a cabo su modificación o actualización, especialmente, cuando existe consistencia en los señalamientos hacia el desarrollo de competencias para ejercer un liderazgo distributivo. Por tal razón, se recomienda a las facultades educativas que realicen una revisión de los cursos del programa de preparación de líderes educativos vigente en su institución, a la luz de los resultados de este análisis, para que puedan determinar si son cónsonos con el

desarrollo que requiere el siglo XXI. Es esencial que puedan considerar la articulación de las características emergentes con los estándares internacionales propuestos por la ISLLC (2008), por su enfoque en el contexto de calidad como lo requiere el desarrollo de competencias de liderazgo, fundamentalmente, el distributivo.

REFERENCIAS

- Avolio, B. J., Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Jung, D. & Garger, J. W. (2003). Assessing shared leadership: Development and preliminary validation of a team multifactor leadership questionnaire. En C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 143-172). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bandura, A. (1968). A social learning of interpretation of psychological dysfunctions. In P. London & D. Rosenhan (Eds.), *Foundations of abnormal psychology* (pp. 293-344). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berheide C. W. (2001). Using the capstone course for assessment of learning in the Sociology major. En C. Holm & W. Johnson (Eds.), *Assessing student learning in Sociology* (2da. ed., pp. 164-176). Washington, DC: American Sociological Association. Recuperado de <http://cms.skidmore.edu/assessment/Handbook/capstone-course-for-assessment.cfm>
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376. (DOI: 10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x)
- Brower, R. E. & Balch, B. V. (2005). *Transformational leadership & decision making in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brungardt, C. L. (1998). The new face of leadership: Implications for training educational leaders. *On the Horizon*, 6(1), 7-8. Recuperado de http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead_edu.html
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Castillo Ortiz, A. & Piñero Caballero, O. (2006). Cambio de roles de los directores de escuela en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 71-90.
- Charles, S. B. (2009). *A study and evaluation of the Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative*

- Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District.* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest (UMI #3371258).
- Cornell, T. G. (2008). *A comparison between teacher and principal perceptions on the characteristics of effective instructional leaders within the context of professional development.* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest (UMI 3324156).
- Crowe, K. M. (2003). Collaborative leadership. *The Reference Librarian*, 39:81, 59-69 (DOI: 10.1300/J120v39n81_06). Recuperado de http://dx.doi.org/10.1300/J120v39n81_06
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Perfil del director de escuela del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico.* San Juan, PR: Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento de Escuelas (ICAAE).
- Drucker, P. (2008). *Management.* New York: Harper Collins.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Everson, S. T. (2009). A professional doctorate in Educational Leadership: Saint Louis University's Ed.D. Program. *Peabody Journal of Education*, 84, 86-99. (DOI: 10.1080/01619560802679740).
- Fanter, A. (s.f.). Preparing for post-college life: Capstone and keystone courses. Sources: Assessment Handbook. *WorldWidwLearn, The World's Premier Online Directory of Education.* Recuperado de <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/capstone-keystone-courses.htm>
- Fee, C. E. (2008). *Teachers' and principals' perceptions of leader behavior: A discrepancy study.* (Disertación doctoral). Recuperado de la base de datos ProQuest (UMI 3328192).
- Flumerfelt, S., Ingram, I., Brockberg, K. & Smith, J. (2007). A study of higher education student achievement based on transformative and lifelong learning processes. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 107-118.
- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox. A handbook for improving practice* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Henscheid, J. M. & Barnicoar, L. R. (2003). Capstone courses in higher education. *Encyclopedia of Education.* Recuperado de <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200093.html>
- Huber, M. T. & Hutchings, P. (s.f.). *Integrative Learning: Mapping the terrain. A background paper for Integrative Learning: Opportunities to connect an initiative of the Carnegie Foundation for the*

- Advancement of Teaching and Association of American Colleges and Universities (AAC&U)*. Recuperado de http://ctl.laguardia.edu/conference05/pdf/Mapping_Terrain.pdf
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. (DOI: 10.1080/14703291003718893). Recuperado de <http://www.informaworld.com>
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) of the Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational Leadership Policy Standards*. Washington, DC.: Autor.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. & Sammon, S. (2007). Inquiring in higher education: Reflections and directions on courses design and teaching methods. *Innov High Educ*, 31, 201-214. (DOI 10.1007/s10755-006-9021-9).
- Kelly, R. (2009). Capstone courses prepare students for transition to working world. Academic leadership, teacher and learning. Trends in higher education. *Faculty Focus, Magna Publications*. ID: #39-1286980. Recuperado de <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/capstone-courses-prepare-students-for-transition-to-working-world/>
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School leaderships that works: From research to results*. Alexandria,VA: ASCD.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, R. C. (1987). *Capstone courses*. Department of Communications, Elizabethtown College. Recuperado de <http://users.etown.edu/m/moorerc/capstone.html>
- National Commission for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors, and supervisors*. National Policy Board for Educational Administration. Recuperado de <http://www.npbea.org>
- National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition. (1999). *National Survey of Senior Seminars/ Capstone Courses*. University of South Carolina Board of Trustees. Recuperado de <http://www.sc.edu/fye/research/surveyfindings/surveys/surveyer.html>

- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in Leadership Preparation in Our Nations' School of Education. *Phi Delta Kappan*. Recuperado de http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16814556_ITM
- Ortiz, A. L. (2008). *Diseño y evaluación curricular*. San Juan: Editorial Edil.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (2010). *Fundamental concepts of education leadership & management* (3ra. ed.). Boston, MA: Ally & Bacon.
- Ritchie, S. M., Tobin, K., Roth, W. M. & Carambo, C. (2007). Transforming an academy through the enactment of collective curriculum leadership. *Journal of Curriculum Studies* (DOI: 10.1080/00220270600914850).
- Rost, J. C. (1991). *Leadership in the 21st Century*. New York: Praeger.
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *The Journal of Leadership Studies & Organizational Studies*, 1(1), pp. 91-110. DOI: 10.1177/107179199300100109.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Spillane, J. P. & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. Using log to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423. The University Council for Educational Administration (10.1177/0013161X08329290).
- Troyer, M. J. (2004). *The challenges of leadership: A study of an emerging field*. (Disertación doctoral). Recuperada en la base de datos ProQuest (UMI #3127817).
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion#declaracion
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/publications>
- Vera, V. L. (2004). *Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Wisniewski, M. A. (2007). Leadership in higher education: Implications for leadership development programs. *Academics*

Leadership, The Online Journal, 2(1). Recuperado de <http://www.learningdomain.com/PGDipHET/ACADLeader/Devt.leader.pdf>
 Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a higher education context: Will distributive leadership serve in an accountability driven world? *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 301-314. DOI: 10.1080/13603120601181514. Recuperado de <http://www.tandf.co.uk/journals>

NOTA

- 1 Lista de programas de maestrías de las cinco universidades. Se omite el nombre de la universidad para garantizar la confidencialidad.
 - a. Catálogo Graduado 2006-2011. Programa de Maestría en Artes en Educación con Especialidad en Administración y Supervisión Educativa.
 - b. Catálogo Graduado Facultad de Educación 2009-2011. Programa de Maestría en Administración y Supervisión Escolar.
 - c. Catálogo Graduado 2009-2011. Master of Science in Education. Specialization in Educational Administration at the Post Secondary Level.
 - d. Catálogo Graduado 2009-2011. Programa de Maestría en Artes de la Educación. Especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativo.
 - e. Program Plan. Master of Science in Education, School Administration and Supervision.

Anejo 1**Tendencias en los programas de liderazgo en educación superior**

| Literatura consultada | Temas |
|--|---|
| <p>Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. <i>Higher Education Quarterly</i>, 0951-5224, 62(4), 358-376. (DOI: 10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x)</p> | <p>Se consideran las tensiones y dificultades que sobrelleva la educación superior en el Reino Unido debido a los cambios significativos que influyen en las universidades y sus líderes. Basado en la teoría del liderazgo distribuido en las organizaciones educativas, se construyen cinco elementos medulares que constituyen las prácticas en la educación superior.</p> |
| <p>Castillo Ortiz, A. & Piñero Caballero, O. (2006). Cambio de roles de los directores de escuela en Puerto Rico. <i>Cuaderno de Investigación en la Educación</i>, 21, 71-90.</p> | <p>El estudio expone una perspectiva de la situación de los líderes educativos del sistema público puertorriqueño; implica el rediseño de los programas de liderazgo a nivel graduado. Las autoras investigan los cambios en las funciones que realiza este líder basado en la implantación de algunos de los principios de la gerencia de base (SBM), que, a su vez, muestra cómo el sistema de educación se ha ido descentralizando. Los directores recomiendan enfocar los programas educativos hacia una preparación académica adecuada, que incluya actividades de desarrollo profesional.</p> |
| <p>Charles, S. B. (2009). A study and evaluation of the Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <i>ProQuest</i> (UMI #3371258).</p> | <p>Examina el “Masters in Educational Administration and the Preliminary Administrative Services Credential Program at Santa Clara University and the Palo Alto Unified School District (PAUSD)”. Los cambios emergentes a nivel nacional hacen difícil la contratación de administradores para el distrito escolar por los altos costos de vida que hacen al lugar menos atractivo. Se considera evaluar el programa, que tiene un modelo educativo de tipo cohorte. Anteriormente, se han evaluado los cursos de forma individual y recopilado evidencia de éxito.</p> |

| Literatura consultada | Temas |
|---|--|
| <p>Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). Perfil del director de escuela del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico. <i>Instituto de Capacitación Administrativa y Asesoramiento de Escuelas (ICAAE)</i>.</p> | <p>Analiza el perfil del director de escuela en Puerto Rico, que se elabora con expectativas duales, que incluyen el desempeño de las funciones y el desarrollo profesional del director. Amparándose en la Ley Núm. 149, Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, del 15 de julio de 1999, que designa al director de escuela como funcionario responsable del desempeño académico y administrativo; se le requiere destrezas gerenciales y de liderazgo educativo.</p> |
| <p>Everson, S. T. (2009). A professional doctorate in Educational Leadership: Saint Louis University Ed.D. Program. <i>Peabody Journal of Education</i>, 84, 86-99. (DOI: 10.1080/01619560802679740).</p> | <p>Establece la diferencia entre el programa doctoral de liderazgo educativo y el Ph.D que prepara a los estudiantes para puestos de investigación o académicos. La estructura del programa en liderazgo educativo orienta el desarrollo de los de maestría.</p> |
| <p>Huber, M.T. & Hutchings, P. (s.f.). Integrative learning: Mapping the terrain. A background paper for integrative learning: Opportunities to connect an initiative of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching and Association of American Colleges and Universities (AAC&U). http://ctl.laguardia.edu/conference05/pdf/Mapping_Terrain.pdf</p> | <p>Expone los retos de la educación superior para promover el aprendizaje integral. Considera que los cursos “capstone” representan una de las herramientas más efectivas para este desarrollo.</p> |

| Literatura consultada | Temas |
|---|---|
| <p>Flumerfelt, S., Ingram, I., Brockberg, K. & Smith, J. (2007). A study of higher education student achievement based on transformative and lifelong learning processes. <i>Mentoring & Tutoring</i>. 15(1), 107–118.</p> | <p>Presenta el aprendizaje transformativo y los principios de mentoría como alternativa para los estudiantes adultos en los programas de liderazgo educativo.</p> |
| <p>Hussey. T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. <i>Innovations in Education and Teaching International</i>, 47(2), 155–164. DOI: 10.1080/14703291003718893). http://www.informaworld.com</p> | <p>Propone algunas ideas dirigidas hacia una solución de problemas que aumentan, debido a la expansión de la educación superior a una porción bastante amplia de estudiantes, especialmente a aquellos que se dan de baja. Esto sugiere que, según la práctica, el diseño y los ofrecimientos de la educación superior deben estar basados en los cambios mayores o transiciones que sobrellevan. Luego de definir la transición, discute cuatro ejemplos principales: transición de conocimiento, entendimiento y destrezas; autonomía; enfoques de aprendizaje; integración social y cultural, y el autoconcepto del estudiante. Finaliza delineando algunas de las implicaciones de este amplio enfoque para el diseño y ofrecimientos de la educación superior.</p> |
| <p>Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) of the Council of Chief State School Officers. (2008). <i>Educational Leadership Policy Standards</i>. Washington, DC.</p> | <p>Establece los Estándares de Liderazgo Educativo a nivel nacional.</p> |

| Literatura consultada | Temas |
|--|--|
| <p>Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. & Sammon, S. (2007). <i>Inquiring in higher education: Reflections and directions on courses design and teaching methods. Innov High Educ, 31</i>, 201-214. (DOI 10.1007/s10755-006-9021-9).</p> | <p>Provee un modelo pragmático de inquirir, que describe la estructura y función del curso, así como las metas y objetivos de aprendizaje para los estudiantes.</p> |
| <p>Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our Nations' School of Education. Phi Delta Kappan. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16814556_ITM</p> | <p>En cuanto a las innovaciones en los programas de liderazgo educativo en educación superior, presenta algunas prometedoras y nuevas direcciones en diseños y ofertas de programas.</p> |
| <p>Troyer, M. J. (2004). The challenges of leadership. A study of an emerging field. (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos <i>ProQuest</i> (UMI #3127817)</p> | <p>Explora las circunstancias que rodean el desarrollo y crecimiento de tres programas de liderazgo, con especial atención a si estos conceptos fueron consistentes con los paradigmas de liderazgo relacionales y posindustrial que se exponen actualmente.</p> |
| <p>Wisniewski, M. A. (2007). Leadership in higher education: Implications for leadership development programs. <i>Academics Leadership The online Journal</i>, 2(1). http://www.learningdomain.com/PGDipHET/ACADLeader/DevT.leader.pdf</p> | <p>Expone el desarrollo de un “cadre” de líderes académicos que comprometan a la institución y a su facultad-personal en el proceso de transformación, crear oportunidades para desarrollar perspectivas multidimensionales, competencias que reúnan los retos de un ambiente en constante cambio, la habilidad para pensar estratégicamente y actuar colaborativamente. Discute un modelo para el desarrollo de liderazgo, que es una extensión al Programa de Liderazgo Administrativo en la Universidad de Wisconsin.</p> |

| Literatura consultada | Temas |
|---|--|
| <p>Zepke, N. (2007). Leadership, power and activity systems in a higher education context: Will distributive leadership serve in an accountability driven world? <i>International Journal of Leadership in Education</i>, 10(3), 301-314. DOI: 10.1080/13603120601181514. http://www.tandf.co.uk/journals</p> | <p>Los retos que enfrenta la educación superior en un mundo cada vez más guiado por el rendimiento de cuentas implican las prácticas de liderazgo. Se discute este asunto en el contexto de una institución superior de Nueva Zelanda al explora la efectividad de una comunidad centrada en el enfoque de liderazgo distributivo.</p> |

Anejo 2

Cursos “capstone”: Tendencias en los programas de liderazgo en educación superior

| Literatura consultada | Recuperada de: |
|---|---|
| Berheide C. W. (2001). Using the capstone course for assessment of learning in the Sociology major. En C. Holm & W. Johnson (Eds.), <i>Assessing Student Learning in Sociology</i> (2da. ed.). Washington, DC: American Sociological Association. | http://cms.skidmore.edu/assessment/Handbook/capstone-course-for-assessment.cfm |
| Fanter, A. (s.f.). Preparing for post-college life: Capstone and keystone courses. Sources: Assessment Handbook. <i>WorldWidwLearn, The World's Premier Online Directory of Education</i> . | http://www.worldwidelearn.com/education-articles/capstone-keystone-courses.htm |
| Henscheid, J. M., Barnicoar, L. R. (2003). Capstone courses in higher education. <i>Encyclopedia of Education</i> . | http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200093.html |
| Kelly, R. (2009). Capstone courses prepare students for transition to working world. Academic Leadership, Teacher and Learning, Trends in Higher Education. <i>Faculty Focus, Magna Publications</i> . ID: #39-1286980. | http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/capstone-courses-prepare-students-for-transition-to-working-world/ |
| Moore, R. C. (1987). <i>Capstone course</i> . Department of Communications, Elizabethtown College. | http://users.etsown.edu/m/moorerc/capstone.html |