

# Integración de programas de máster online y presenciales en educación

## *Integrating online and residential master's programs in education*

Dr. Gerald LeTendre. Catedrático. The Pennsylvania State University ([gkl103@psu.edu](mailto:gkl103@psu.edu)).

Dra. Tiffany Squires. Profesora Ayudante. The Pennsylvania State University ([tms474@psu.edu](mailto:tms474@psu.edu)).

### Resumen:

Los programas *online* para la Titulación Avanzada de Profesor y la Certificación como Director representan un porcentaje cada vez mayor de las matriculaciones de posgrado en las Facultades de Educación de Estados Unidos. Este artículo analiza cómo uno de los principales departamentos de liderazgo educativo ha ampliado sus programas presenciales para incluir titulaciones *online* sobre liderazgo. Iniciado en 2008, el programa cuenta ahora con más de 80 estudiantes, incluidos alumnos de fuera de Estados Unidos. El artículo examina tanto los obstáculos superados como la reticencia del profesorado, el cumplimiento de los requisitos estatales de acreditación y concesión de licencias, la dotación de personal para los cursos *online*, la financiación y el *marketing*. Los administradores del programa procedían de la facultad y el departamento, donde el aprendizaje *online* se veía cada vez en mayor medida como una prioridad.

**Descriptores:** reforma de programas, cambio organizativo, programas académicos.

### Abstract:

Online Principal Certification and Advanced Teacher Degree programs have taken up an increasingly larger share of graduate enrollments in U.S. colleges of education. This paper discusses how a major educational leadership department expanded its residence programs to incorporate online leadership degrees. Having started in 2008, the program now has current enrollments of over 80 students including students from outside the U.S. The paper discusses overcoming obstacles such as faculty resistance, meeting state licensing and accreditation requirements, staffing online courses, funding and marketing. Leadership for the program came from the department and college where online learning was increasingly seen as a priority.

**Keywords:** program reform, organizational change, degree programs.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15-07-2019.

Cómo citar este artículo: LeTendre, G. y Squires, T. (2020). Integración de programas de máster *online* y presenciales en educación | *Integrating online and residential master's programs in education*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (275), 53-72. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-05>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

## 1. Introducción

El desarrollo profesional de la formación en liderazgo escolar a nivel universitario ha experimentado un cambio notable, pasando de programas puramente presenciales, que a menudo se basaban en cursos nocturnos o de fin de semana, a una modalidad que incorpora cada vez en mayor medida cursos, certificados o incluso programas enteros en formato *online*. El Informe del Grupo Babson de 2018 (Seaman, Allen y Seaman, 2018) muestra una disminución de las matriculaciones en cursos presenciales y un aumento de la formación *online*. En las últimas dos décadas han aparecido asimismo programas que enfatizan el liderazgo del profesorado (Wenner & Campbell, 2017), reflejo de una era que ha visto el auge de las teorías de *liderazgo distribuido*. Además, muchos estados han modificado los requisitos de certificación para directores y superintendentes de educación, y algunos de los mayores distritos de Estados Unidos han desarrollado sus propios programas de liderazgo. Esto ha generado un complejo mosaico de programas que tratan de formar a los futuros líderes escolares.

A pesar de la proliferación de programas y requisitos de certificación, Estados Unidos parece adolecer de una escasez de liderazgo, si bien esta escasez se debe principalmente a los altos índices de renuncia de los directores educativos. Tal como se ha señalado (Fuller y Schrott, 2015), la rotación de los directores es alta, especialmente en los campos CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Esto pone de manifiesto la necesidad de implementar nuevas estrategias innovadoras en la formación de directores. Aunque «la educación *online* es uno de los segmentos

de mayor tamaño y de más rápido crecimiento en educación superior», como demuestra el rápido aumento de las matriculaciones en programas *online*, no está claro que estos programas hayan sacado partido de los hallazgos más importantes en educación *online*, y tampoco está claro cuál es la mejor manera de integrar los programas *online* con los presenciales (Clinefelter y Aslanian, 2016, p. 4). Los programas mixtos —que ofrecen una mezcla de formación presencial y *online*— pueden ejercer un gran atractivo para algunos profesionales, pero aún se desconoce cuál es la combinación o equilibrio ideal de los componentes de aprendizaje tradicional y *online*. De modo análogo, a medida que las escuelas reconocen la necesidad de formar muchos tipos de líderes diferentes (directores, superintendentes, líderes docentes, coaches formativos, etc.), ¿es apropiado que los distintos líderes de centro y de distrito reciban formación similar? ¿Deberían recibir formación diferente que los provea con habilidades especializadas? Cualquier universidad que se plantee ofrecer titulaciones *online* en liderazgo educativo ha de enfrentarse a estas difíciles cuestiones.

Este artículo analiza las tendencias y presiones actuales en materia de matriculación que afrontan las Facultades de Educación estadounidenses y, a continuación, describe el modo en que la Penn State University lanzó sus programas *online* de titulaciones para profesores y directores. Penn State es una universidad con dotación de terrenos públicos, y forma a una gran cantidad de profesores y directores en el estado. El programa de liderazgo educativo se encuentra entre los diez mejores del país según la revista *U.S. News and World Report*<sup>1</sup>.

Penn State tiene asimismo un largo historial de experimentación y ampliación de la educación *online* y a distancia, y muchos de sus programas del World Campus han recibido diversos premios nacionales. El modelo de formación *online* de Penn State persigue el desarrollo de programas de alta calidad. En lugar de ofrecer un sinnúmero de cursos breves impartidos por profesores auxiliares no titulares, el World Campus de Penn State se centra en el desarrollo de programas *online* completos, proyectados e impartidos por una combinación de profesores titulares y no titulares. Estos programas cumplen los mismos requisitos que los cursos presenciales, y tanto el desarrollo formativo como el de los cursos cuentan con el apoyo de diversos diseñadores de contenidos formativos y planes de estudios. No obstante, el desarrollo y la mejora continua de estos programas no están exentos de dificultades. Este artículo destaca las dificultades inherentes al cambio de programas tradicionalmente presenciales a formatos *online*, así como el modo en que fueron tratadas.

## 2. Auge del aprendizaje *online* y declive de la educación presencial

Hubo un tiempo en el que las universidades confiaban en la educación, y especialmente en los programas de formación del profesorado, como «gallinas de huevos de oro» capaces de generar un flujo constante de ingresos. En los últimos cuarenta años, las matriculaciones de Grado en Educación, que en su tiempo dominaban las titulaciones de grado, se han reducido a un pequeño porcentaje (véase el Gráfico 1). En 1970, las especialidades de Educación componían casi una quinta parte de todas las matriculaciones de grado en Estados Unidos, pero en 2010 habían caído a poco más del 6 %. El enorme crecimiento de otras especialidades, como los estudios empresariales, de comunicaciones o de profesiones sanitarias, pueden explicar parcialmente este cambio, pero, en comparación con otras titulaciones (como Inglés o Biología), Educación ha perdido *cuota de mercado* en términos de matriculaciones.

GRÁFICO 1. Variación del porcentaje de Grados en Educación respecto al total de grados en EE.UU., entre 1970 y 2010.

Año	Porcentaje
1970	22%
1975	17%
1980	12%
1985	9%
1990	11%
1995	9%
2000	9%
2005	8%
2010	6%
2014	6%

Fuente: NCES (National Center for Education Statistics), 2014, 2017.

Aunque la educación docente continuó dominando las ofertas de grado en la mayoría de las Facultades de Educación hasta principios de los años 2000, las facultades han tratado de ampliar sus programas de posgrado y desarrollo profesional. Por ejemplo, muchas han pasado de una titulación MS (Master of Science) a una MA (Master of Arts). Sin embargo, este mercado ha experimentado recientemente un fuerte declive. Clinefelter y Aslanian (2016) indican que, entre 2014 y 2016, las matriculaciones de posgrado en programas de educación descendieron del 22 % de las matriculaciones totales al 14 %, aunque la administración educativa se mantuvo entre las cinco principales especialidades de posgrado. Este dato sugiere que el descenso continuo de las matriculaciones podría ejercer presión sobre las Facultades de Educación en un futuro próximo. En concreto, aunque los programas presenciales pueden sentir presión por la pérdida de impulso, los programas *online* también pueden sentir la presión de tener que crecer para compensar el cambio en los métodos de aprendizaje.

No se trata solo de que las matriculaciones de grado hayan disminuido, sino que las matriculaciones se han desplazado en general hacia los programas *online*. En Estados Unidos, ahora es posible obtener una gran variedad de titulaciones y certificaciones de modo totalmente *online*. Becker, Gereluck, Dressler y Eaton (2015) indican que un total de veinticuatro universidades estadounidenses ofrecen titulaciones de Grado en Educación en formato totalmente *online* (2015). El carácter estatal de las certificaciones docentes plantea algunos problemas para los programas *online* puros, ya que de-

ben asegurarse de que sus cursos satisfacen las especificaciones del estado. Los rankings de estas universidades indican que las escuelas con menor ranking y estatus han sido las más afectadas por estas presiones del mercado. No obstante, ahora que grandes universidades públicas como Central Michigan han inaugurado estos programas, es probable que incluso las universidades con mayor ranking deban ofrecer al menos algunos cursos *online*, si no programas *online* enteros, en educación del profesorado. En cualquier caso, el verdadero crecimiento de las inscripciones se ha producido en estudios de máster.

Los informes de la Fundación Sloan (p. ej. Allen y Seaman, 2016) han estimado tasas de crecimiento anuales de más del 10 % para la matriculación en programas *online* en todo el país. La revista *US News and World Report* enumera 311 universidades con «programas de posgrado *online* en educación». Estas universidades suelen concentrarse en centros de población importantes, lo que representa un problema para los grandes estados rurales. La gran mayoría de los programas de preparación de profesores siguen siendo *tradicionales* —es decir, los ofrecen universidades o colegios universitarios—, pero hay un número creciente de programas que funcionan de manera distinta. Por ejemplo, programas gestionados de modo independiente por grandes distritos escolares, o programas que son el resultado de una colaboración entre distritos grandes y universidades (véase Boggess, 2008). Tanto en programas tradicionales como alternativos, las clases y los programas *online* podrían incorporarse cada vez en mayor medida a los planes de estudios.

Uno de los obstáculos que afrontan los programas *online* son los reparos del profesorado de educación superior acerca de la calidad general de la formación *online*. Aunque algunos estudios anteriores indicaban que los cursos *online* eran inferiores a los cursos presenciales, Stack (2015) argumenta que esos estudios no tienen en cuenta las grandes diferencias de calidad tanto en los programas presenciales como *online*. Las investigaciones realizadas han intentado aislar las cualidades que determinan la eficacia de la formación *online*, pero aún queda por dilucidar qué condiciones o prácticas hacen que la educación *online* sea más o menos efectiva que la presencial (Dede 2006; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit y McCloskey, 2008). Algunas facetas de la preparación de los educadores, como las prácticas de campo, pueden resultar difíciles de implementar en el formato *online*. Kennedy y Archambault (2012) constataron que poco más del 1 % de los programas de formación del profesorado empleaban métodos *online* para las experiencias de campo. Por otra parte, los estudios específicos sobre preparación del liderazgo y aprendizaje *online*/mixto son escasos y, sin una base de investigación más sólida, probablemente sigamos viendo cómo «los educadores y los legisladores implementan entornos de aprendizaje *online* sin mucha orientación por parte de la literatura académica» (McLeod y Richardson, 2014, p. 285). Por tanto, las prácticas de la educación *online*, tanto para la preparación del profesorado como del liderazgo, deben encajar mejor con los objetivos de la formación avanzada en enseñanza y liderazgo.

No obstante, las actitudes del profesorado también han cambiado, ampliando el campo de posibilidades para la educación *online*. El grupo de investigación Babson Survey Research Group ha realizado un seguimiento de las tendencias generales en educación superior *online* desde 2002. Entre 2003 y 2015, el porcentaje del profesorado encuestado que pensaba que la educación *online* era de alguna manera inferior a la educación presencial ha descendido de casi el 50 %, a menos del 30 % (Allen y Seaman, 2016). Este cambio de actitud puede significar que el profesorado está más dispuesto a experimentar con titulaciones *online* puras. Penn State ha respondido a estas cuestiones de calidad persistentes creando un programa de desarrollo del profesorado para formadores *online* (Bogges, 2020).

La educación *online* ha influido profundamente en la formación y el desarrollo profesional del profesorado en Estados Unidos al ofrecer vías alternativas de bajo coste para la certificación, en una época en la que las tasas de matrícula de la universidad pública experimentaron grandes subidas, la profesión se enfrentó a malas críticas en los medios de comunicación, y se produjo un movimiento político sistemático para desregular la acreditación o certificación de los profesores. Ante el panorama de una gran deuda de estudios, una profesión de bajo estatus con trayectorias profesionales relativamente planas y altos índices de abandono, los programas *online* de bajo coste (independientemente de su calidad) abren a muchos estudiantes una vía de acceso a la enseñanza. La inversión en programas universitarios de formación del profesorado se ha vuelto menos atractiva, y es posible

que el declive a largo plazo de la educación como especialidad de grado se acelere bajo las condiciones actuales.

Los programas *online* parecen estar cambiando la naturaleza de la educación de liderazgo con más rapidez de lo que la mayoría de los académicos imagina, pero todavía debe crearse una base de investigación académica para el desarrollo de estos programas de aprendizaje *online* y mixto (McLeod y Richardson, 2014). Dede (1995) argumentó con notable previsión que la tecnología cambiaría rápidamente la implementación de la formación en educación superior. Su trabajo también documenta los tipos de desarrollo profesional eficaz para profesores que pueden aportar los programas *online*. En los últimos veinte años, la educación a distancia tradicional (cursos por correspondencia, programas de radio y televisión) se ha reducido, mientras que los programas *online* en Estados Unidos, Australia y otros países han crecido exponencialmente.

### 3. Transición a un entorno *online*

Inaugurado en 1998, el World Campus de Penn State (Penn State *Online*) fue un modelo pionero en el mundo de la educación *online* para la mayoría de las principales universidades. La titulación *online* de liderazgo docente<sup>2</sup> comenzó en la misma época en la que el Programa de Administración Educativa estaba intentando reunir al profesorado de Planes de Estudio y Supervisión para formar un nuevo Programa de Liderazgo Educativo. Tras unos buenos años iniciales con numerosas matriculaciones —principalmente de distritos loca-

les— a principios de la década de 2000, el programa se enfrentó a graves dificultades económicas. En 2008, el programa existente se canceló y se reorganizó. Se relanzó en 2012 como un programa de Máster en Liderazgo Educativo, con una especialización en Liderazgo Docente o en Liderazgo Escolar.

El temprano fracaso del programa se vinculó con conflictos inherentes a las necesidades curriculares y de dotación de personal de los programas presenciales en comparación con los programas *online*. Los modelos tradicionales de desarrollo profesional utilizan normalmente un modelo grupal o de cohorte basado en encuentros alternativos cara a cara, lo que no funciona bien en el entorno *online*. El programa original de liderazgo docente se concibió como un programa de cohorte basado en una población local de profesores. De este modo, el programa quedó atado a una base local y sufrió un descenso de las matriculaciones a medida que los profesores locales terminaban el programa. Además, como modelo de cohorte, los nuevos participantes contaban con una única oportunidad de admisión, es decir, solo podían acceder al programa en un momento determinado. Esto limitó considerablemente el interés en el programa. Los costes formativos superaron pronto a los ingresos, y el programa tuvo que suspenderse y convertirse en un programa no grupal de matriculación abierta que pudiera aplicarse a poblaciones de todo el estado, nacionales e internacionales.

Renunciar al modelo de cohorte y salir de la base escolar local permitió la matriculación de un conjunto más amplio de educadores. Las admisiones continuas

(tres veces al año) permitían a los educadores acceder al programa de preparación de liderazgo en un momento que encajara mejor con sus metas profesionales. Para responder a las preocupaciones del profesorado sobre la estructuración del contenido curricular, se empleó un modelo de cursos de tres niveles que permitía a los estudiantes matricularse en distintos cursos de nivel 1 en lugar de seguir una secuencia de cursos específica. A su vez, esto otorgó más flexibilidad a la dotación de personal, porque no era necesario ofrecer todos los cursos cada semestre, y aún permitía el progreso de los estudiantes desde el material formativo esencial hasta las asignaturas optativas y el proyecto final.

En aquel momento, el World Campus también estaba trabajando para estandarizar las expectativas sobre cursos y programas. La lista detallada más adelante muestra algunas de las características comunes de la programación de cursos y programas que el profesorado debía integrar. Las reglas básicas requerían que el profesorado ajustara sus expectativas para la admisión (los estudiantes pueden comenzar en cualquier semestre), el calendario de trabajo (encargos semanales, no diarios) y la interacción (todas las actividades sincrónicas eran opcionales). Como los estudiantes podían entrar en cualquier semestre, la planificación de los cursos del programa era más complicada que la planificación presencial (donde los estudiantes comienzan normalmente al inicio del semestre de otoño). El modelo *online* requería más implicación de los coordinadores del programa para registrar y proyectar las matriculaciones.

Características comunes de los programas *online* en educación:

- Cada curso en el programa se ofrece al menos dos veces al año.
- Los cursos puente —necesarios para realizar otros cursos— se ofrecen tres veces al año.
- Los estudiantes disponen de múltiples puntos de acceso para comenzar el programa. Pueden comenzar en cualquier semestre. Si dejan de estudiar durante un semestre, no tienen que esperar un año para continuar con el programa.
- El tope de matriculaciones está fijado en 20 estudiantes por curso. Si se superan las 20 matriculaciones en un curso, puede abrirse una segunda sección.
- Los profesores de todos los programas de educación *online* se rigen por el calendario universitario de períodos tardíos de renuncia y admisión. Han de acoger a todos los estudiantes que se matriculen durante la primera semana de clase, siempre y cuando haya plazas disponibles.
- Todos los programas de educación *online* deben tener actividades, debates y proyectos en grupo integrados en el plan semanal, pero no hay tareas diarias o requisitos para la participación: los cursos cuentan con entregas semanales, no diarias.
- Todas las actividades sincrónicas, como chats en directo o conferencias de vídeo/

audio en vivo, son estrictamente opcionales, y se deciden por consenso de los miembros individuales de los grupos de trabajo. La programación de chats en directo o audiollamadas es un problema para los estudiantes (por ejemplo, los estudiantes internacionales) que viven en una zona horaria diferente.

Otro obstáculo para el avance del programa *online* surgió de la estructura única de Penn State. Con su idiosincrasia de *una sola universidad, distribuida geográficamente*, Penn State tiene 24 campus (satélite) distintos dentro del estado. Varios de estos campus contaban con amplios programas de preparación de profesores y directores. Estos programas tenían varios docentes empleados en distintas ubicaciones de todo el estado. Una vez más, esta estructura funcionaba bien bajo el antiguo modelo de educación diseminada, cuando la presencia física en una región geográfica era esencial para el acceso de los estudiantes. A medida que la universidad puso más énfasis en las ofertas *online*, en lugar de la diseminación, se cerraron programas en algunos campus satélite. Por ello, una gran parte de la planificación inicial para la aprobación de los programas de liderazgo escolar y docente se vio afectada por las constantes negociaciones sobre el papel del profesorado y el programa en el contexto más amplio del cambio de prioridades de la universidad. Hubo conflictos importantes en la coordinación de la dotación de personal y la distribución de recursos de los programas. En particular, los directores de los distintos campus tenían visiones enfrentadas sobre el papel que el profesorado debía desempeñar en el nuevo programa *online*

(por ejemplo, qué cursos debían dotar de personal y desarrollar) así como el modo de distribuir los ingresos entre los campus.

La negociación de estos cambios requirió mucho tiempo y numerosos viajes para mantener consultas cara a cara con el profesorado de los distintos campus. Esta situación, aunque se deriva de la insólita estructura de campus de Penn State, evidencia cómo el desarrollo *online* puede verse afectado por otras cuestiones de recursos dentro de la universidad. En vista al continuo declive en los programas tradicionales de formación del profesorado a nivel de grado, es probable que el desarrollo de programas *online* en otras universidades también se vea afectado por conflictos más amplios de recursos en la universidad. En tal caso, los administradores que promueven el desarrollo de programas *online* han de prepararse para lidiar con conflictos más amplios sobre recursos que no están relacionados directamente con los costes de la transición a un programa *online*.

El World Campus cuenta con una estructura de tasas e ingresos diferente a la del programa presencial, lo que causó confusión y conflictos acerca de los ingresos procedentes de estos nuevos programas *online*. Como la estructura presupuestaria no estaba clara, a los administradores les resultaba difícil estimar el presupuesto y, al final, el profesorado tenía la impresión de que el programa debía recibir más fondos. A diferencia de la educación presencial, donde la financiación para los programas y el salario del profesorado está desligada de las matriculaciones, el modelo del World Campus reembolsaba

a los programas con una base per cápita. Cuantos más estudiantes tenía un curso, más ingresos generaba. Por el contrario, si el número de matriculaciones disminuye más allá de un cierto punto, resulta difícil pagar a un profesorado a tiempo completo, con cargas lectivas reguladas y necesarias, para impartir los cursos. La solución desarrollada con el tiempo requirió un nuevo modelo de financiación más basado en el mercado y capaz de reflejar los cambios en el número de matriculaciones. En este modelo, el World Campus y la Facultad de Educación se repartían los ingresos por las matriculaciones. A continuación, la Facultad devolvía un determinado porcentaje del dinero al departamento y el programa. Esto permitió una mayor transparencia y también puso de manifiesto la naturaleza de los programas *online*, dependientes de las matriculaciones.

Otro elemento clave en la transición a la educación *online* fue la programación de los cursos. Aquí nos encontramos con múltiples problemas. Los programas *online* funcionan mejor cuando los estudiantes pueden enviar sus solicitudes de admisión de modo continuo. Por lo tanto, los cursos han de ofrecerse con mayor frecuencia, y esto puso a prueba la capacidad del profesorado para impartir tanto cursos *online* como presenciales. Al principio, para encajar los calendarios de los estudiantes, muchos cursos se ofrecieron con un plan más corto de 13 semanas. Sin embargo, para cumplir con los requisitos de las leyes federales de Estados Unidos y optar a ayudas estudiantiles, todos los cursos del programa tuvieron que adaptarse a un formato de 15 semanas a fin de que los estudiantes

puieran resultar aptos para las ayudas. Pero esto se supo cuando algunos profesores estaban terminando las revisiones finales de los cursos, y retrasó la conclusión de los mismos. También creó un problema ético, ya que los profesores sentían que les estaban pidiendo participar en revisiones de curso aparentemente interminables. La oferta curricular y el desarrollo de contenidos siguen siendo una cuestión principal en los recursos de los programas *online*.

#### 4. Contenido curricular

La certificación para directores y superintendentes en Estados Unidos es distinta a la certificación para profesores en la mayoría de los estados, y los requisitos de los cursos difieren notablemente. La inclusión de un componente *online* de liderazgo docente en un programa centrado en la preparación del liderazgo escolar planteó tanto dificultades curriculares, según las filosofías de liderazgo escolar, como de entorno de aprendizaje (es decir, presencial frente a *online*). La reestructuración del programa pareció brindar una oportunidad para mover al profesorado a nuevas áreas de formación e implementar nuevas teorías de liderazgo para la gestión de las escuelas (Spillane, Parise y Sherer, 2011).

Estos cambios se toparon con una oposición considerable por ambas partes. Aquellos formados en prácticas tradicionales de administración educativa no se mostraron receptivos al aumento en la responsabilidad de liderazgo de los profesores, excepto en el área de supervisión formativa. Por el lado de la formación docente, a los profesores les pareció que no se ponía

suficiente énfasis en el plan de estudios, y mostraron su preocupación de que el aumento de las tareas de liderazgo pudiera sobrecargar al profesorado. Una parte del profesorado mostró reparos a que los profesores y los directores realizaran cursos en la misma clase, reflejando las divisiones de la dotación tradicional en la educación K-12 (primaria y secundaria), donde la mayoría de los docentes están sindicados y los administradores se consideran parte de la dirección. Descubrimos que algunos miembros del profesorado estaban intranquilos con el tema de *nosotros frente a ellos*, ya que, según los roles de las escuelas tradicionales, a los administradores se los considera «supervisores» y a los profesores «trabajadores». La progresiva aceptación de los modelos de liderazgo compartido ha ayudado a resolver hasta cierto punto algunas de estas diferencias de opinión.

Una parte del profesorado pensaba que la interacción entre los futuros líderes administrativos y los futuros líderes docentes sería beneficiosa, porque cada grupo tendría ocasión de conocer los puntos de vista del otro. Pero a algunos profesores esto les parecía inapropiado, ya que concebían el papel de administrador como contrario a los valores de los profesionales de la docencia empoderados. Estas diferencias parecían reflejar una tensión entre el modelo de desarrollo docente de la Escuela de Desarrollo Profesional y la incorporación de una titulación de liderazgo docente en un programa que históricamente había formado a directores y superintendentes. Las diferencias de opinión sobre las metas del programa revelaban las diferencias existentes en la visión del profesorado

sobre las competencias que necesitan los docentes. Por ejemplo, los ideales de la indagación («ideals of inquiry», Lieberman y Friedrich, 2010) como núcleo del liderazgo docente se reflejaban en el programa a través de un fuerte énfasis en proyectos de indagación curricular. En muchos de los cursos del programa, los estudiantes emprendían proyectos de indagación. En consecuencia, quedaba menos tiempo en el plan de estudios para temas concernientes al desarrollo del liderazgo.

Durante el trabajo desarrollado para crear y mantener este programa, el profesorado se enfrentó a varios temas; por ejemplo, de qué manera las teorías de distribución del liderazgo están en sintonía, o no se corresponden, con las necesidades de los líderes docentes. Además, como el liderazgo docente prioriza la indagación y fomenta la implicación de los estudiantes como un elemento crítico para el éxito del programa, esto supuso un nuevo impulso para reconsiderar el plan de estudios y examinar qué conocimientos básicos reciben los estudiantes. La falta de responsabilidades institucionales claras para los líderes docentes en las escuelas públicas de Estados Unidos impidió el desarrollo de objetivos curriculares claros. Parecía existir una diferencia implícita entre el objetivo de formar profesores para asumir un papel de liderazgo en su escuela y el objetivo de ayudar a los profesores a alcanzar el estatus de líder entre pares. Al parecer, algunos profesores concebían el liderazgo como una posición social distintiva, mientras que otros lo veían como una consecuencia del dominio adquirido mediante indagaciones potentes.

Otro obstáculo para el profesorado era la falta de flexibilidad en el plan de estudios *online*. El modelo asíncrono de la educación a distancia exige un alto grado de planificación de las actividades y, en comparación con los seminarios de posgrado tradicionales, deja menos espacio para la reorganización a última hora de temas y lecturas. Al principio resultó difícil encontrar expertos o modelos que pudieran ayudar al profesorado a prepararse para este entorno. Con el tiempo, el World Campus desarrolló unos recursos notables (Bog-gess, 2020), que ayudaron al profesorado a analizar el diseño de los cursos. Por otra parte, los profesores jóvenes recién contratados se encontraban mucho más a gusto trabajando en entornos *online*, ya que habían experimentado algunos de estos cursos durante su propia formación.

En conjunto, la universidad ha sacado partido a su labor pionera en el mundo de la formación *online* a través de la colaboración con el Penn State World Campus, afrontando muchos obstáculos organizativos, estructurales, formativos, fiscales y filosóficos en el camino. A nivel departamental y de programa, este beneficio se vio compensado por un coste considerable de tiempo, ya que el profesorado tuvo que luchar simultáneamente con temas de dotación de personal, presupuesto y ofertas de cursos. Además, dada la rápida evolución del campo de la formación *online* en unos pocos años, el aspecto final del programa era bastante diferente a la idea original. El profesorado actual debe afrontar la exigencia de mantener un programa *online* de alta calidad (en un mercado saturado con programas *online*) al tiempo que se esfuer-

za por mantener las matriculaciones en el programa presencial. Las revisiones continuas de las certificaciones estatales para directores y líderes docentes crean retos adicionales, y el profesorado debe considerar nuevos modos de servicio que puedan responder adecuadamente a las necesidades de los líderes escolares.

## 5. Entorno de aprendizaje y roles laborales

Las reacciones del profesorado ante el cambio a un entorno *online* fueron muy variadas. Para algunos profesores, el trabajo a distancia con los estudiantes y el uso de diversas tecnologías *online* (por ejemplo, sistemas de gestión de cursos *online*, conferencias web, etc.) no supuso un gran problema. Otros sentían que las interacciones *online* eran intrínsecamente inferiores a las de la educación presencial. Algunos opinaban que una interacción intelectual sostenida solo es posible en espacios formativos con contacto cara a cara. Los críticos de la educación *online* aducían la falta de contacto entre el docente y el estudiante así como la interacción limitada entre estudiantes. El tiempo, la experiencia y la mejora continua (especialmente del diseño de contenidos formativos) basada en la investigación terminarían demostrando que esto es más un problema del diseño de los cursos que de la metodología de aprendizaje *online*. En aquel momento, estas objeciones al aprendizaje *online* parecían comunes (aunque no de modo unánimes) entre el profesorado veterano. Muchos de ellos parecían incómodos ante el cambio a un entorno formativo totalmente *online*.

En este sentido, cabe señalar dos factores destacados. Los profesores que habían tenido más experiencia con la educación de desarrollo profesional y la educación a distancia parecían entender que el contenido *online* puede integrarse en las ajetreadas vidas de los profesionales con mayor facilidad que la educación presencial, que impone restricciones temporales importantes debido a los desplazamientos. Además, los profesores que eran conscientes de los rápidos avances en los sistemas de videoconferencia e intercambio de vídeo también entendían que las nuevas tecnologías habían facilitado la comunicación a distancia. Una parte del trabajo de liderazgo departamental consistía en demostrar estas tecnologías en las reuniones para fomentar el uso de las nuevas herramientas en la formación y ofrecer apoyo presupuestario para la renovación de la tecnología existente en las aulas.

Combinar el uso de tecnología con los cursos presenciales pareció tener efectos positivos. Incluso los estudiantes presenciales —especialmente aquellos que no podían desplazarse para asistir a cada clase— solicitaron participar virtualmente en las clases. Poco a poco fue aumentando el número de reuniones del profesorado que permitían la participación virtual de los colegas que estaban de viaje, en conferencias o en centros de investigación. Pasar de las conferencias telefónicas a la participación de colegas o estudiantes en las reuniones presenciales mediante conexiones de vídeo a pantalla completa fue una acción rápida e impactante. En conjunto, estos cambios fueron demostrando que la educación *online* podía aproximarse a la interacción de

una clase presencial. La integración de las reuniones *online* en el espacio de trabajo de los departamentos ayudó a normalizar el uso de entornos *online* en la formación.

## 6. Preparación y facilitación

La educación *online* también requería una preparación y una implicación diferentes por parte de los docentes. Para que los cursos asíncronos tengan éxito, las lecturas, las tareas, los criterios de evaluación y las metas del curso deben definirse claramente por adelantado. Con el modelo de Penn State, teniendo en cuenta que los estudiantes no están obligados a acceder al contenido en un horario común o específico, se desaconsejan los cambios en el contenido formativo una vez que el curso se abre a los alumnos. Esto supuso una diferencia notable con el modelo tradicional de seminarios de posgrado, donde el docente proporcionaba una lista de lecturas y podía realizar cambios sustanciales en el contenido o la dirección en cada período lectivo. Los profesores debían reconsiderar su papel y dedicar más tiempo a la planificación y articulación de las relaciones entre las lecturas, las metas de clase y los resultados. La planificación y estructuración de secuencias de aprendizaje a lo largo del curso se convirtió en una tarea clave.

El entorno *online* también plantea retos específicos a la supervisión de campo en los programas de preparación de educadores. Por lo general, las universidades estadounidenses se asocian con los distritos escolares locales para ofrecer una experiencia docente supervisada a los alumnos de grado que buscan una certificación de

profesor, o una experiencia administrativa supervisada a los alumnos de posgrado que buscan una certificación de director. Para los programas *online*, esto significa que los estudiantes que trabajan lejos del campus deben buscar mentores —y el profesorado debe aprobarlos— que puedan supervisar y respaldar el desarrollo de prácticas de campo para los candidatos. Además, estos mentores han de sentirse a gusto trabajando *online*, ya que deben entregar informes del progreso del estudiante y coordinarse con el profesorado de supervisión por vías *online*. El trabajo a distancia con los mentores exigió al profesorado desarrollar ciertas competencias tecnológicas, como el uso de conferencias web y la comunicación por correo electrónico, a fin de crear los vínculos necesarios con la supervisión de campo.

## 7. Falta de flexibilidad

Tal como hemos mencionado, los seminarios de posgrado tradicionales en las universidades estadounidenses ofrecen un alto nivel de interacción y la máxima flexibilidad para los docentes. Los profesores pueden modificar el contenido del curso a corto plazo, así como introducir temas de actualidad para debatirlos en clase. El principal foco de atención de estos seminarios es la interacción intelectual sostenida entre estudiantes y profesores. Por ello, para muchos profesores, el proceso de estos seminarios de posgrado representa tradicionalmente el tipo de clase más productivo. La flexibilidad en el desarrollo de la clase es muy apreciada por muchos profesores.

En contraste, los cursos *online* parecen restringir la cantidad de material que pue-

de introducir el profesor, así como el orden de presentación del mismo. Aunque el sistema de gestión de cursos utilizado por el World Campus permite añadir nuevos materiales (tanto lecturas como tareas), los profesores han de planificar estos añadidos con gran antelación —a menudo antes del inicio del curso— para que los estudiantes puedan acceder a los materiales y disponer de tiempo y espacio para compartir sus ideas *online*. En los cursos en los que todos los estudiantes proceden de la misma zona horaria, el profesor puede recrear algo de esta flexibilidad programando debates sincrónicos, pero cuando existe una diversidad de zonas horarias entre los estudiantes (nacionales e internacionales) del curso, deben determinarse y aplicarse medidas y estrategias especiales.

## 8. Perspectiva de los estudiantes de la educación *online*

En respuesta a las preocupaciones de algunos profesores de que el programa no sería capaz de evaluar adecuadamente las experiencias y necesidades de los estudiantes, se han desarrollado y llevado a cabo encuestas a estudiantes. Efectivamente, los estudiantes mostraron reparos a algunos aspectos del programa. Se identificaron dos puntos clave:

- Mejor integración de los cursos y el proyecto de indagación.
- Liderazgo fuera del aula.

Como los estudiantes realizan cursos dentro del programa, así como asignaturas optativas fuera del mismo, no todos los

docentes son conscientes del proyecto final que los líderes docentes han de llevar a cabo. El programa ha intentado conseguir una mayor integración armonizando las metas y objetivos de los cursos principales. Estos aspectos sugerían que el proyecto final para liderazgo docente y para liderazgo de directores debía ser diferente. El proyecto de liderazgo docente debía incorporar una gran cantidad de indagación, y el proyecto para directores necesitaba una mayor supervisión de campo para cumplir con los requisitos estatales.

El liderazgo fuera del aula surge de muchas maneras. La necesidad de ofrecer mejor reclutamiento y supervisión para profesores procedentes de grupos minoritarios es un tema importante en Estados Unidos. El acercamiento a las comunidades, especialmente a comunidades de color que tradicionalmente han recibido una menor atención de las escuelas, es otro aspecto importante del liderazgo que no ha sido tratado en muchos programas tradicionales de liderazgo escolar. El profesorado continúa revisando los cursos y buscando material y actividades que puedan mejorar el conocimiento de estos temas por parte de profesores y directores, así como potenciar la concienciación de los líderes sobre la importancia de una perspectiva de justicia social.

## 9. Respuestas e implementación

El contenido curricular fue el aspecto más crítico para la integración del programa de liderazgo docente. A fin de pasar los cursos al formato *online*, el profesorado necesitaba colaborar estrechamente con

un diseñador de programas formativos que fuera capaz de integrar el contenido formativo (tareas, lecturas, evaluaciones, etc.) en un curso coherente que encajara en las plantillas del World Campus para espacios de cursos. El World Campus proporcionó los diseñadores formativos para trabajar con los nuevos programas, pero al profesorado le pareció que el plazo de tiempo asignado era insuficiente. Al principio, el departamento fue incapaz de contratar a su propio diseñador formativo por problemas entre la facultad y el World Campus. La resolución de este problema de dotación de personal supuso un gran paso hacia la conversión *online*.

Para satisfacer las necesidades asociadas a las distintas características del liderazgo escolar frente al liderazgo docente, el programa creó proyectos finales que cumplían con los requisitos de las escuelas de posgrado para el título de máster, pero, al mismo tiempo, permitían a los estudiantes participar en proyectos que fueran relevantes para sus metas. Los estudiantes de liderazgo docente realizan y presentan un proyecto de indagación relacionado con su práctica formativa, mientras que los de liderazgo escolar (aspirantes a directores) trabajan con un mentor *in situ* para documentar *online* sus experiencias de prácticas bajo la supervisión de un profesor.

En el ámbito de dirección, esto implicó la creación de un nuevo curso de supervisión y de una estructura *online* que permitiera el acceso regular de los mentores administrativos para entregar evaluaciones del progreso del estudiante. Actualmente, una buena parte de esta labor puede llevar-

se a cabo mediante software diseñado para crear expedientes de trabajo *online*. Esto requería la comunicación con mentores y la asistencia a estudiantes a distancia, a través de métodos *online*. En el ámbito de liderazgo docente, implicó la creación de un plan de estudios básico que incluía cursos específicos a fin de proporcionar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades necesarias para realizar indagaciones y comprender los modos en que los profesores pueden apoyar y aportar su liderazgo en las escuelas, y que culmina con un curso de cierre para completar el proyecto final, con referencias bibliográficas y aplicación práctica de sus metas profesionales y sus aspiraciones de liderazgo.

El programa continúa examinando la opinión de los estudiantes acerca del mismo. La mayoría de ellos parece satisfecha con su educación y con la calidad de las interacciones. Los esfuerzos se centran ahora en crear especialidades o certificados más específicos dentro del programa. Esto incluiría el desarrollo de un certificado específico en liderazgo docente y en liderazgo CTIM. Los profesores del programa siguen colaborando con los distritos locales para evaluar cómo perciben los profesionales la necesidad de la formación en liderazgo.

## 10. Discusión

Los líderes administrativos pueden desempeñar un papel crucial en la gestión de la transición de los programas presenciales al formato *online* dentro de un departamento académico. Como en cualquier organización, las oportunidades de cambio e innovación no se producen siempre en

circunstancias ideales. El cambio al aprendizaje *online* en los programas educativos de las universidades de Estados Unidos se ha producido durante un período de disminución de las matriculaciones, aumento de la privatización de las certificaciones como profesor y administrador, y falta de supervisión sólida en la regulación o acreditación de los programas *online*. Al igual que nuestro departamento, las distintas unidades pueden estar tratando de alcanzar múltiples metas con la transición al aprendizaje *online* (por ejemplo, incrementar las matriculaciones mediante un acceso más sencillo, ofrecer nuevos programas o certificaciones y responder a la mayor competencia de otras universidades).

Sadykova y Dautermann (2009) ofrecen un modelo, basado en la educación a distancia (*online*) internacional, que analiza discursos independientes: la institución anfitriona, la tecnología, los modelos de aprendizaje de los estudiantes y los modelos de enseñanza del profesorado. En este caso, todos estos aspectos, excepto el modelo de aprendizaje de los estudiantes, plantearon retos importantes para la implementación del programa. Tal como Sadykova y Dautermann (2009) señalan, se trata de áreas distintas del discurso; están interrelacionadas, pero dentro de cada área, los líderes deben responder a problemas y reglas diferentes. Sadykova y Dautermann presentan un ejemplo (2009, p. 92) de cómo el discurso institucional crea problemas imprevistos:

Las políticas que se aplican a todos los estudiantes de un campus, con independencia de su estatus como alumno a tiempo comple-

to o parcial, pueden plantear dificultades a los estudiantes *online* a distancia. El estado de Nueva York, por ejemplo, exige a todos los estudiantes en universidades y colegios universitarios una prueba de inmunización contra ciertas enfermedades de especial prevalencia en dichas poblaciones. Otros sistemas incluyen tasas obligatorias de seguro médico para que los estudiantes puedan matricularse. Los directores de programas en Nueva York lograron una dispensa al requisito de inmunización únicamente para los estudiantes que no pisan el campus bajo ninguna circunstancia. El discurso institucional de un campus presencial sujeto a muchos de estos ejemplos puede depender de asunciones antiguas sobre la vida en el campus y requerir una negociación minuciosa de las prácticas institucionales tradicionales.

Como hemos mencionado anteriormente, Penn State también tuvo que desarrollar nuevos procesos para financiar, apoyar y ampliar los programas. Los modelos introducidos por el World Campus no siempre encajaban con los aplicados en la formación presencial y requirieron del liderazgo departamental para entablar negociaciones considerables en y entre las facultades. En esencia, esto significa renegociar o reconfigurar algunos de los procesos centrales de la universidad; por ejemplo, cómo se dotan de personal las clases y cómo se efectúa el pago al profesorado.

La segunda área principal del discurso es la propia tecnología. El World Campus ofrece un sistema básico de gestión de cursos, pero, al principio, muchos profesores no estaban familiarizados con estos sistemas. Con el tiempo, la universidad ha mejorado el CMS (Course Management System) y adoptado un CMS único para la

educación presencial y *online*. Actualmente, las nuevas tecnologías (como las salas de reuniones de Zoom) ofrecen al profesorado mejores herramientas para complementar la comunicación en el entorno *online*. Los líderes departamentales pueden respaldar la inclusión de estas tecnologías en las clases integrándolas en el flujo de trabajo del departamento académico.

Por último, las dificultades asociadas a los modelos de aprendizaje del profesorado han demostrado ser las más difíciles de resolver. Los profesores necesitaban disponer de modelos mentales eficaces sobre el modo de impartir la educación *online*. Es decir, debían ver que el entorno *online* puede posibilitar niveles similares de contacto y rigor intelectual a la educación presencial. La palabra clave es *similares*, ya que la educación *online* requiere un trabajo muy distinto por parte del profesorado (por ejemplo, un desarrollo previo detallado de los cursos, limitando los cambios espontáneos durante el tiempo de clase). Para el profesorado habituado a las interacciones presenciales, la implementación de la formación *online* —especialmente la primera vez— puede generar una sensación de desorientación e incluso de aislamiento. Otra forma de ofrecer apoyo es potenciar el acceso a diseñadores competentes de contenido formativo. La colaboración es esencial en la experiencia de desarrollo de un curso *online* completo de alta calidad y, por tanto, también para la opinión general que se tiene de la formación *online*; en consecuencia, la interacción entre docente y diseñador formativo ha demostrado ser un factor crítico para la percepción del profesorado de la viabilidad de los programas *online*.

Para los líderes departamentales, una manera de respaldar el desarrollo de programas *online* viables es poner a los profesores en contacto con colegas de otras áreas que ya han tenido éxito desarrollando sus propios programas. Además, los líderes de los programas han de ser capaces de conectar temas entre los distintos campos discursivos. Por ejemplo, el programa está sujeto a revisiones de acreditación por una entidad externa. Sin embargo, la falta de directrices y criterios para la acreditación *online* y la armonización estándar puede implicar que la presentación del programa *online* ante la agencia de acreditación pierda sentido al adaptarlo de un centro a otro. Hay una carencia evidente de estudios que examinen cómo han de regular los estados la preparación *online* para educadores, aunque Kennedy y Archambault (2012) ofrecen algunas recomendaciones de políticas.

## 11. Conclusiones y recomendaciones

La formación *online* y el desarrollo profesional están creciendo en muchos países. En Europa, el programa e-Twinning ([www.etwinning.net/en/pub/index.htm](http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm)) ha transformado radicalmente el desarrollo profesional del profesorado. La formación *online* del profesorado brinda la posibilidad de aplicar un plan de estudios con un alto nivel de adaptación, suministrado directamente a los profesores, que puede responder de manera excepcional a sus necesidades de desarrollo profesional. No obstante, pese a un desarrollo y una expansión tan veloces, es posible que el aprendizaje *online* no logre abordar ciertas necesidades críticas de la educación profesional (McLeod y

Richardson, 2014). Además, sigue abierta la cuestión de cómo van a proceder los distintos países para supervisar eficazmente la calidad de la certificación ofrecida y mantener estándares elevados para el personal docente nacional (para modelos de desarrollo y mejora del personal docente nacional, véase Akiba y LeTendre, 2009; LeTendre y Wiseman, 2015).

El cambio organizacional se produce a menudo en momentos que no son los más ideales. Los líderes educativos desempeñan un papel crítico para el éxito del cambio: han de esforzarse para emplear los recursos disponibles y apoyar al profesorado ante situaciones complicadas. Nuestro profesorado afrontaba un declive progresivo de las matriculaciones presenciales, y estaba sometido a presiones importantes para pasar al entorno *online*; la transición se vio dificultada por la reticencia a la educación *online*, la integración del liderazgo docente en un programa que hasta entonces solo se había dirigido a administradores, la falta de apoyo a nivel departamental para el desarrollo de un plan de estudios *online*, y una serie de dificultades derivadas de la lógica institucional de la universidad.

En la gestión diaria de una unidad académica de grandes dimensiones, es fácil olvidar la necesidad de dar un paso atrás, analizar los problemas existentes y reflexionar sobre teorías y estudios que pueden resultar útiles. En el caso del programa de liderazgo en Penn State, era evidente que los problemas de los discursos acerca de la tecnología, la práctica formativa y los reglamentos y procedimientos institucionales se mezclaban entre sí y

provocaban retrasos y dificultades en la implementación del programa. Gran parte del trabajo de un líder educativo en este sistema consiste en separar los debates y ayudar al profesorado y al personal a centrarse en tareas concretas con metas determinadas. En resumen, debían aplicarse algunas reglas básicas:

- Realizar la transición para el mayor público posible. Los programas *online* para públicos locales o regionales suelen tener una base de alumnos demasiado reducida para ser sostenibles.
- Evaluar la capacidad para integrar ofertas híbridas para grupos locales con cursos *online* para poblaciones dispersas geográficamente.
- Definir expectativas claras sobre la implicación del profesorado en el desarrollo de los cursos.
- Contratar diseñadores de contenidos formativos que puedan trabajar a nivel de programa y de departamento.
- Discutir temas relativos a reglamentos institucionales, financiación y otros asuntos con el profesorado en una fase temprana, e implicar a los profesores en la toma de decisiones.

Los programas *online* en educación superior están ganando impulso rápidamente, sobre todo desde los programas de preparación de liderazgo compuestos por estudiantes que simultanean el trabajo a tiempo completo en escuelas con su labor en la universidad. Tal como señalan McLeod y

Richardson (2014), la literatura de apoyo para la preparación práctica del liderazgo es escasa. Nuestra recomendación para los académicos en Educación es realizar y priorizar estudios que sirvan para construir y desarrollar esta base de investigación necesaria. Dichos estudios pueden comenzar, al igual que nosotros en este artículo, por documentar lo que los programas actuales están haciendo para desarrollar y potenciar sus programas de aprendizaje *online* y mixto para la preparación del liderazgo. Al documentar el avance de estos programas de preparación, pueden aportar información útil para el desarrollo de futuros programas de preparación del liderazgo.

## Notas

<sup>1</sup> <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/search?program=top-education-schools&name=&specialty=education-administration>

<sup>2</sup> <https://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/educational-leadership-masters/overview>

## Referencias bibliográficas

- Akiba, M. y LeTendre, G. (2009). *Improving Teacher Quality: The U.S. Teaching Force in Global Context*. Nueva York: Teachers College Press.
- Akiba, M. y LeTendre, G. (Eds.) (2017). *The Routledge International Handbook of Teacher Quality and Policy*. Nueva York: Routledge.
- Allen, I. E. y Seaman, J. (2016). *Online Report Card: Tracking Online Education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Becker, S., Gereluk, D., Dressler, R. y Eaton, S. E. (2015). *Online Bachelor of Education Programs Offered in Colleges and Universities Throughout Canada, the United States, and Australia*. Calgary: University of Calgary. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1880/50986>

- Bogges, L. B. (2008). *Home Growing Teacher Quality: District Partnerships with Urban Teacher Residencies* (Tesis doctoral). The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Bogges, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online | *Innovations in online faculty development: an organizational model for longterm support of online faculty*. **revista española de pedagogía**, 78 (275), 73-87. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-01>
- Bui, Q. (9 de mayo de 2014). What's Your Major? 4 Decades Of College Degrees, In 1 Graph. NPR. Recuperado de <https://n.pr/2P7U3Sp>
- Clinefelter, D. L. y Aslanian, C. B. (2016). *Online College Students 2016: Comprehensive Data on Demands and Preferences*. Louisville, KY: The Learning House, Inc.
- Dede, C. (2006). *Online Professional Development for Teachers: Emerging Models and Methods*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L. y McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 8-19.
- Fuller, E. y Schrott, L. (2015). Building and Sustaining a Quality Stem Teacher Workforce: Access to Instructional Leadership and The Interruptions of Educator Turnover. En G. LeTendre y A. Wiseman (Eds.), *Promoting and Sustaining a Quality Teaching Workforce* (pp. 333-366). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Kennedy, K. y Archambault, L. (2012). Offering Preservice Teachers Field Experiences in K-12 Online Learning: A National Survey of Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 185-200.
- LeTendre, G. y Wiseman, A. (Eds.) (2015). *Promoting and Sustaining a Quality Teaching Workforce*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Lieberman, A. y Friedrich, L. (2010). *How Teachers Become Leaders*. Nueva York: Teachers College Press.
- McLeod, S. y Richardson, J. W. (2014). School administrators and K-12 online and blended learning. En R. E. Fertig y K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on k-12 online and blended learning* (pp. 285-302). Pittsburgh, PA: ETC Press.
- National Center for Educational Statistics (2017). *Digest of Education Statistics*. Washington, DC. Recuperado de <https://nces.ed.gov/programs/digest/>
- Sadykova, G. y Dautermann, J. (2009). Crossing cultures and borders in international online distance higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13 (2), 89-114.
- Seaman, J. E., Allen, I. E. y Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group.
- Snyder, T. D., de Brey, C. y Dillow, S. A. (2016). *Digest of Education Statistics 2014*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016006.pdf>
- Spillane, J. P., Parise, L. M. y Sherer, J. Z. (2011). Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 586-619.
- Stack, S. (2015). Learning Outcomes in an Online vs. Traditional Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090105>
- Wenner, J. y Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134-171. Wenner, (2017).

## Biografía de los autores

**Gerald LeTendre** es Catedrático de Educación y Asuntos Internacionales, y Director del Departamento de Estudios de Políticas Educativas de la Facultad de Educación en la Pennsylvania State University. Ocupa la cátedra honorífica de Administración Educativa «Harry Lawrence II» y es Coeditor de la *American Journal of Education*. Actualmente, su investigación se centra en cómo las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cambiando los roles laborales y el desarro-

llo profesional del profesorado en todo el mundo.

 <https://orcid.org/0000-0003-3737-4324>

**Tiffany Squires** es Profesora Ayudante en el Departamento de Estudios de Políticas Educativas y trabaja como Directora Adjunta de Programas *Online* de Liderazgo Educativo. Ha colaborado como especialista de investigación, evaluación y análisis en el proyecto Syracuse University Project Advance (SUPA) de la Syracuse University y ha dirigido programas *online* y el desarrollo de cursos para el University College. Su investigación se centra en la práctica eficaz del liderazgo y el desarrollo de programas de preparación del liderazgo educativo.

 <https://orcid.org/0000-0003-3181-5600>