



## UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS POLÍTICAS DE ESTADO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

**Pedro Sánchez Escobedo**  
Universidad Autónoma de Yucatán

**Liz Hollingworth**  
The University of Iowa

---

**Área temática:** 10. Política y gestión de la educación.

**Línea temática:** Gobiernos y agendas.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

### ***Resumen:***

Se reportan datos de un estudio multinacional en donde se describen, compran y analizan diferentes políticas para la designación, capacitación, y evaluación de desempeño de directores de escuelas primarias. Los criterios más comunes entre estos países son la experiencia docente, el liderazgo directivo y la capacidad de gestión para la designación del director. Criterios de eficacia administrativa y calidad de relación con los profesores, alumnos y padres de familia son comunes para su evaluación y se vislumbra el prácticum supervisado como una experiencia eficiente de capacitación. El estudio denota en particular la ausencia de una política de estado en México para la formación, evaluación y apoyo a los directores de escuela.

***Palabras claves:*** directores de escuelas, liderazgo educativo, política educativa, educación comparada.

## Introducción

La efectividad y calidad de los directores de escuela, considerados como líderes escolares, depende en gran parte en políticas estatales, a diversos niveles, que prescribe las expectativas, los criterios de selección, desarrollo y dibujen con precisión las responsabilidades de los directores y las formas como estas deben ser evaluadas (Augustine et al., 2009; Murphy & Vriesenga, 2006; Shelton, 2012; The Wallace Foundation, 2006). Con respecto a los directores de escuela primaria, la mayor parte de la investigación publicada se refiere a los Estados Unidos (Toye, Blank, Sanders, & Williams, 2007), por lo que estudios comparativos internacionales son necesarios para entender las comunalidades de la formación, selección, desempeño y evaluación de estos líderes escolares, y aprender de los diferentes países y las practicas más eficaces para el apoyo de la importante función del director escolar (Toye, Blank, Sanders, & Williams, 2007).

## Desarrollo

En este trabajo, se reportan resultados selectos de un amplio estudio multinacional en donde participan doce investigadores de 12 países diversos tanto geográfica como culturalmente, enfocando los datos a comparar los criterios existentes en México, con la finalidad de establecer algunos juicios de valor generales respecto a la formación y evaluación de los directores de educación básica.

Las preguntas generales del estudio fueron

1. ¿Como las políticas públicas apoyan la labor del director; existen diferencias por tipo de escuela pública, privada, religiosa, rural etc.)?
2. ¿Como se comparan las políticas específicas de México con las de otros países?
3. ¿Como las condiciones de los estudiantes influyen en la actuación del director?
4. ¿Cuál es el papel del contexto en explicar diferencias específicas entre países?

El campo de la educación comparada internacional en políticas educativas es aun emergente y se ha basado en comparaciones de resultados individuales de diferentes países, adoleciendo de suficientes bases para clasificar practicas educativas y dirigir la investigación educativa en este campo (Phillips & Schweisfurth, 2014; Wiseman & Popov, 2015).

Mucha de la investigación comparada se enfoca a aspectos tales como las finanzas, los estudiantes, las escuelas y los servicios educativos disponibles (Mingat & Tan, 2003). Un compendio reciente de las políticas para la formación de maestros en 90 países muestra cambios importantes en todos estos desde el año 2000 (Karras & Wolhuter, 2010). Sin embargo, aunque este voluminoso compendio de dos tomos describe características específicas y abundantes entre países, es poco útil para establecer enfoques comunes, políticas compartidas y retos generales.

En 2008, académicos de la asociación internacional de líderes escolares presentaron un manual para la preparación y desarrollo del líder escolar con una visión internacional y describieron las políticas regionales de preparación, selección y evaluación de directores de escuela primaria (Lumby et al., 2008). Esto dio bases para el trabajo multinacional de preparación de líderes escolares (Huber, 2004) que comparaba las principales políticas para nombrar y seleccionar directores de escuela (Huber & Hiltmann, 2009).

Enfoques más recientes se concentran en el impacto del cambio de factores ambientales externos a las políticas de Apoyo a los directores (Dinham, Anderson, Caldwell, & Weldon, 2011; Kwan, 2011), o en comparaciones entre dos países específicos para diferenciar el impacto de políticas comunes (Luo, Bland, Church, & Burk, 2014; McBeath, 2011). Por último, los trabajos más recientes en educación comparada sobre directores escolares examinan las relaciones entre las políticas y los problemas que enfrentan los directores (Bysik et al., 2015; Gurr & Drysdale, 2015; Jones et al., 2015).

La investigación educativa con respecto a los directores en México ha sido dirigida a describir los perfiles y requisitos del puesto, a enlistar las principales preocupaciones y retos del director; o bien a identificar los cambios constantes en los criterios de evaluación, los méritos necesarios para llegar al puesto, o a documentar la queja consistente de la falta de entrenamiento formal o capacitación para este puesto en las escuelas públicas mexicanas. La mayoría de estos se enmarcan por la política educativa prevalente del sexenio en que se hace, ya que es notorio que, en México, las políticas educativas presentan clara discontinuidad, cambian con frecuencia y a veces a capricho y están ligadas a cambios gubernamentales periódicos cada vez menos predecibles. En contraste a lo escrito en papel, en la realidad, hay una notoria ausencia de proyectos a largo plazo.

Por ejemplo, Araiza y colaboradores (2014) evaluaron la gestión de directivos de escuelas secundarias a partir de ocho estándares de gestión. Los resultados muestran, en general, buen desempeño de los directores, aunque con algunas limitaciones. Los estándares con más altas evaluaciones fueron liderazgo efectivo y comunicación del desempeño, y el más bajo, la construcción de redes escolares.

Bastarrachea y Cisneros (2006) estudiaron la influencia del contexto sociocultural en el liderazgo de los directores de escuelas preparatorias y reportaron que la mayoría de los directores mantienen relaciones distantes con los miembros de las comunidades escolares, son poco tolerantes con la incertidumbre y dan soluciones a partir de las reglas y normas institucionales. Más aún, encontraron que las profesoras prefieren trabajar con hombres que con mujeres y en general los maestros consideran que la dirección de una escuela debe ser ejercida por un hombre.

Galaz Fontes y Vitoria Hernández (2004) investigaron el liderazgo y la toma de decisiones en una universidad pública mexicana y reportaron que ésta es administrada por líderes autocráticos que piensan que no requieren la participación de la comunidad universitaria, para tomar decisiones en los ámbitos de las funciones sustantivas de la universidad.

Luna, Echeverría y Vales (2016) estiman que tiempo invertido por el director de una escuela primaria es directamente proporcional a los resultados de aprendizaje de los alumnos y reportaron, en su estudio de caracterización de directores, que estos invierten mucho tiempo para ejercer sus funciones percibiendo poco valor de retorno por su esfuerzo. Más importante, ilustran la gran variación en los perfiles de los directores en términos de años de experiencia como docentes y en cuanto al tiempo que llevan ejerciendo el puesto de director.

La metodología de este estudio se baso en revisar los resultados del grupo multinacional y efectuar un grupo de enfoque con 12 directores de escuela de diversa preparación, antigüedad y ubicación en el estado de Yucatán en México.

Los resultados muestran diversos criterios en los países participantes. Por ejemplo, la tabla uno muestra los de Estados Unidos.

**Tabla 1:** Criterios en Estados Unidos.

COMPETENCIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
LEGISLACIÓN EDUCATIVA	CONOCIMIENTO DEL IMPACTO DE LAS LEYES EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SUS OPERACIONES
LIDERAZGO INSTRUCCIONAL	LIDERAZGO PROACTIVO QUE IMPLICA INVOLUCRARSE EN LA MEJORA DE LA INSTRUCCIÓN A NIVEL DISTRITO
ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS	ADMINISTRACIÓN FINANCIERA, DE RECURSOS HUMANOS Y REGULACIONES
VISIÓN DE LIDERAZGO	LIDERAR Y MOTIVAR AL PERSONAL PARA UNA MEJORA DE LA INICIATIVA ESCOLAR
LIDERAZGO FLEXIBLE	LIDERAR Y MANEJAR LOS CAMBIOS ESCOLARES Y SUS PRÁCTICAS
COMUNICACIÓN	LIDERAR LA COMUNICACIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES: CON EL PERSONAL DOCENTE Y CABECERAS DE DISTRITO
PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS	DESARROLLO Y ESTABLECIMIENTO DE METAS EDUCATIVAS

La tabla dos presenta los criterios de evaluación en los países bálticos.

**Tabla 2:** Criterios en Lituania.

CRITERIOS
CUMPLIMIENTO DE METAS Y OBJETIVOS
CONSTRUYENDO Y MANTENIENDO RELACIONES
MOTIVACIÓN Y DESARROLLO DE LOS EMPLEADOS
GESTIÓN DE EQUIPOS
CONCIENCIA DE LOS VALORES DE LA ORGANIZACIÓN; ORIENTACIÓN HACIA EL DESARROLLO
ORIENTACIÓN HACIA EL LOGRO DE RESULTADOS
GESTIÓN DEL CAMBIO
LA CAPACIDAD DE TOMAR DECISIONES Y ASUMIR RESPONSABILIDADES
VISIÓN ESTRATÉGICA

La tabla tres muestra los criterios de evaluación en Chile.

**Tabla 3:** Criterios en Chile.

CRITERIOS
CONSTRUIR E IMPLEMENTAR UNA VISIÓN ESTRATÉGICA COMPARTIDA
DESARROLLAR CAPACIDADES PROFESIONALES
LIDERAR PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
GESTIONAR LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES
DESARROLLO Y GESTIÓN DE LA ESCUELA

En Mexico, existen esquemas complicados y elaborados, por ejemplo, la tabla de la SEP (2017) para evaluar al director se ilustra a continuación.

**Tabla 4:** Especificaciones para la función del director en México.

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES
4. UN DIRECTOR QUE ASUME Y PROMUEVE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS Y LOS FUNDAMENTOS LEGALES INHERENTES A SU FUNCIÓN Y AL TRABAJO EDUCATIVO, CON EL FIN DE ASEGURAR EL DERECHO DE LOS ALUMNOS A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.	4.1 CONSIDERA LOS PRINCIPIOS FILOSÓFICOS, LOS FUNDAMENTOS LEGALES Y LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA EN EL EJERCICIO DE SU FUNCIÓN DIRECTIVA	4.1.1 DESARROLLA SU FUNCIÓN CON APEGO A LOS PRINCIPIOS FILOSÓFICOS ESTABLECIDOS EN EL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL. 4.1.2 APLICA LAS DISPOSICIONES NORMATIVAS VIGENTES QUE RIGEN SU LABOR COMO DIRECTOR EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. 4.1.3 APLICA LA NORMALIDAD MÍNIMA DE OPERACIÓN ESCOLAR EN SU PRÁCTICA DIRECTIVA COTIDIANA.
	4.2 GESTIONA AMBIENTES FAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE, LA SANA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.	4.2.1 IMPLEMENTA ACCIONES QUE FOMENTEN ACTITUDES DE COMPROMISO, COLABORACIÓN, SOLIDARIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD ESCOLAR. 4.2.2 ORGANIZA ACCIONES PARA PROMOVER EL RESPETO POR LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES, LINGÜÍSTICAS, CULTURALES, ÉTNICAS Y SOCIOECONÓMICAS. 4.2.3 ESTABLECE, CON EL COLECTIVO ESCOLAR, REGLAS DE CONVIVENCIA QUE INCLUYAN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA NO DISCRIMINACIÓN. 4.2.4 ESTABLECE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA PROMOVER UNA SANA CONVIVENCIA CON TODOS LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA. 4.2.5 ESTABLECE ESTRATEGIAS PARA LA PROMOCIÓN DE AMBIENTES DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD, Y QUE EVITEN LA REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS.
	4.3 DEMUESTRA LAS HABILIDADES Y ACTITUDES REQUERIDAS PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA.	4.3.1 DESARROLLA SU FUNCIÓN DIRECTIVA CON RESPONSABILIDAD, HONRADEZ, INTEGRIDAD, IGUALDAD Y RESPETO. 4.3.2 EMPLEA HABILIDADES DE LIDERAZGO, NEGOCIACIÓN, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO Y EMPATÍA EN EL EJERCICIO DE SU FUNCIÓN. 4.3.3 UTILIZA LA COMUNICACIÓN PARA LLEGAR A ACUERDOS CONSENSUADOS CON LOS DISTINTOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR
	4.4 CONSIDERA EN SU ACCIÓN DIRECTIVA LA INTEGRIDAD Y SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS EN EL AULA Y EN LA ESCUELA.	4.4.1 ESTABLECE ACCIONES PARA LA ATENCIÓN Y EL SEGUIMIENTO A CASOS DE ABUSO O MALTRATO INFANTIL. 4.4.2 ESTABLECE MEDIDAS PREVENTIVAS PARA EVITAR ENFERMEDADES, ACCIDENTES Y SITUACIONES DE RIESGO EN EL AULA Y EN LA ESCUELA. 4.4.3 ESTABLECE PROCEDIMIENTOS PARA ATENDER CASOS DE EMERGENCIA QUE AFECTEN LA INTEGRIDAD Y SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS COMO ACCIDENTES, LESIONES, DESASTRES NATURALES O VIOLENCIA. 4.4.4 DISEÑA ESTRATEGIAS PARA MANTENER LA INTEGRIDAD Y SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS A LO LARGO DE LA JORNADA ESCOLAR Y EN LOS DIFERENTES ESPACIOS DE LA ESCUELA.

## Conclusiones

¿Qué sabemos de los directores de escuelas primarias?

1.- Que no hay una política de estado estable y consistente para su evaluación

Los criterios, procedimientos y razones para la designación de directores han variado enormemente en los últimos 50 años en México. Desde la designación por razones políticas y/o vínculos familiares o de amistad, cuando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) dominaba el espectro político de la educación y tenía los poderes de designar y promover al personal docente. Luego, por los intentos por valorar el mérito, la experiencia y la capacidad en la década del 2000 al 2012. Y últimamente, por las nuevas políticas consecuentes a la más reciente reforma educativa que consideran, esencialmente, los resultados de exámenes estandarizados de conocimientos para la evaluación y selección de directores.

El estudio seminal de García Garduño, Slater y Lopez Gorosave (2009), describe los cambios en la función directiva se han dado desde 1992 durante la llamada descentralización de la educación básica en la que el gobierno Federal transfirió gran parte de los servicios educativos a los estados.

El juicio histórico de este movimiento permite señalar que el avance fue pobre, que en muchos estados no pudieron conjuntarse los sistemas estatales y federales y erradicar las diferencias entre los maestros de uno y otro sistema que trajeron como consecuencia el movimiento de recentralización los últimos cuatro años del presidente Peña Nieto (2012-2018).

Comprender en qué etapa fue seleccionado director y cuáles fueron los requisitos y demandas de ese tiempo, resulta importante para establecer criterios de eficacia, justicia y pertinencia de evaluación. Cabe señalar que en ninguna de las reformas educativas recientes ha existido una política pública nacional clara, integral y comprensiva para la selección, preparación y evaluación de seguimiento del desempeño de los electores.

2.- Que se les asignan muchas y diversas responsabilidades

Torres-Arcadia, Ruiz-Cantisani, & Garcia-Garduño, (2015) aseveran que los directores alrededor del mundo confrontan muchas responsabilidades similares, ya que los directores son una especie de amortiguador de las presiones del entorno emanadas de los maestros, estudiantes, superiores, alumnos, autoridades educativas, autoridad local y al fin de cuentas de la comunidad.

Sin embargo, en México los directores parecen tener responsabilidades más allá de lo posible y se espera de ellos resolver problemas en todas las áreas escolares: pedagógica- instruccional, curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y de gestión, además de establecer vínculos con las autoridades educativas, locales, de otras dependencias y alianzas con los padres de familia por mencionar algunos (Mejía Cazapa, 2015).

Esta visión de múltiples responsabilidades es compartida por los participantes en nuestro grupo de enfoque, quienes manifiestan tener las manos llenas con actividades de planeación, disciplina, aprovechamiento académico, manejo de finanzas, resolución de conflictos con el personal y la organización de eventos y juntas, etc.

Esta multiplicidad de responsabilidades impide el establecimiento de criterios de logro específicos que permitan evaluar el grado de eficacia en cada una de estas diversas tareas esperadas del director. Sobre todo, es ingenuo suponer que estas competencias pueden evaluarse por un examen de conocimientos teórico que pretende “Evaluar los conocimientos y competencias que el personal con funciones de dirección al coordinar, gestionar y ejercer un liderazgo en los procesos de mejora continua a partir de la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica escolar y de gestión, contextualizadas a través de casos” (Secretaría de Educación Pública, 2016, pág. 12).

Este tipo de examen no puede evaluar dimensiones como son la habilidad de liderazgo, el trato interpersonal, la capacidad de toma de decisiones en contextos reales y otras dimensiones laborales que solo puede ser observadas *in -situ*. Existe pues una contradicción entre la expectativa de competencias para resolver problemas específicos en la descripción del puesto de trabajo y la forma como se pretende designar y evaluar a un director.

### 3.- Falta seguridad laboral e incentivos para su función

En el grupo de enfoque, no se llegó a un consenso sobre los incentivos económicos, el tipo de nombramiento o las condiciones para la permanencia o remoción en la función de directores. En los participantes, algunos fueron promovidos por escalafón, otros por aprobar el examen, otros más

tenían nombramientos temporales o consecuentes a necesidades de carácter local. Además, ninguno tenía el mismo plan de compensación o el mismo tipo de nombramiento administrativo.

Este problema es extensivo en todas las entidades federativas del país, por lo que resulta necesario una política nacional que establezca las compensaciones y condiciones del puesto de trabajo, para promover el cumplimiento de las responsabilidades e incentivar el esfuerzo ante esta variedad amplia de exigencias y necesidades en la comunidad escolar.

La ambigüedad en los requisitos de contratación, la heterogeneidad o ausencia de los incentivos existentes y la repartición de responsabilidades que hacen inimputables las malas decisiones de los funcionarios locales y federales es un grave obstáculo para el proceso de profesionalización del puesto de director de escuela. Legalmente, el artículo 26 de la ley para el servicio profesional docente en la Educación básica y media superior, lista los perfiles, parámetros e indicadores que definen los aspectos deseables que debe poseer un director y refiere que los directores serán designados después de un examen de conocimientos, después de haber ejercido como docente un mínimo de dos años. La ley exige que estos concursos sean públicos y respondan a convocatorias formuladas por las autoridades educativas locales. Estas convocatorias

describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados y los criterios para la asignación de las plazas. Y condiciona los nombramientos de director a dos años. El artículo 27 demanda un proceso de acompañamiento y capacitación después del cual deberá ser evaluado y en caso de salir satisfactorio o sobresaliente se le otorgará el nombramiento definitivo o de lo contrario remitido a su puesto de docente. La ley contempla designaciones temporales con vigencia por el tiempo remanente hasta la conclusión del ciclo escolar para luego pasar al concurso de oposición.

4.- Que no hay un entrenamiento o capacitación formal para el puesto

Tradicionalmente, los directores en México llegaban a este puesto mediante acumular los puntos por actividades escolares en un sistema de escalafón, que se basa en parte en su antigüedad laboral, por lo que muchos directores eran profesores en la etapa final de su carrera (Badillo, 2005). Con la más reciente reforma educativa, se erradica el sistema de mérito por labores y se instala un examen nacional basado en estudios de caso.

Las competencias para el ejercicio de un puesto de director son diferentes a las requeridas para la docencia por lo que se requiere un proceso de formación y capacitación; al respecto, Escamilla (2006) sugiere un proceso que le permita iniciar en las funciones y una actualización permanente que incorpore los aspectos que se rescaten de la misma experiencia y práctica directiva. Sin embargo, en México no existe un programa formal nacional para preparar al maestro a las funciones directivas

Podemos recatar como aprendizaje de la revisión de las prácticas de otros países la formación de directores por vías de tutoría y prácticum, los futuros directores pasa uno o dos años como asistentes de directores experimentados que le enseñan a resolver problemas, relacionarse con la comunidad y a tratar con los otros profesores de manera profesional y eficiente (Lumby et al., 2008).

Finalmente, se evidencia la importancia de contar con políticas públicas que apoyen la labor del director de escuela, con la finalidad de hacer más eficaz su gestión (Day, Jacobson, & Johansson, 2011) a-

## Referencias

Araiza, S., Magaña, R., & Carrillo, L. (2014). Evaluación por estándares de la gestión educativa en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 99-113.

Augustine, C. H., Gonzalez, G., Ikemoto, G. S., Russell, J., Zellman, G. L., Constant, L., . . . Dembosky, J. W. (2009). *Improving school leadership: The promise of cohesive leadership systems*. Retrieved from Santa Monica, CA:

Bastarrachea, W., & Cisneros-Cohernour, E. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(37), 1- 10.

Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: ACE: School Leadership Program. *South Africa Journal of Education*, 31(1), 31-43.

- Bysik, N., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., Harris, A., & Jones, M. (2015). A missing link? Contemporary insights into principal preparation and training in Russia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 331-341.
- Day, C., Jacobson, S. L., & Johansson, O. (2011). Leading organizational learning and capacity building. In R. M. Ylimaki & S. L. Jacobson (Eds.), *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation*. New York: Springer.
- Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B., & Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership & Management*, 31(2), 139-154.
- Galaz-Fontes, J., & Vilorio Hernandez, E. (2004). La toma de decisiones en una Universidad Pública Estatal desde la Perspectiva de sus académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (22), 637-663.
- García Garduño, J., Slater, C. L., & López Gorosave, G. (2009). Issues in Educational Administration in Mexico. (E. G. Publishing, Ed.) *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons*, II, 337-397.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2015). An Australian perspective on school leadership preparation and development: credentials or self-management? *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 377-391.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: RoutledgeFalmer.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2009). The recruitment and selection of school leaders--First findings of an international comparison. *Studies in educational leadership*, 10, 303-330.
- Jones, M., Adams, D., Joo, M. T. H., Muniandy, V., Perera, C. J., & Harris, A. (2015). Contemporary challenges and changes: principals' leadership practices in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 353-365.
- Karras, K., & Wolhuter, C. (2010). *International handbook on teacher education worldwide: Issues and challenges for teacher profession*. Athens: Atrapos Editions.
- Kwan, P. (2011). Development of school leaders in Hong Kong: contextual changes and future challenges. *School Leadership & Management*, 31(2), 165-177.
- Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (2008). *International handbook on the preparation and development of school leaders*. New York: Routledge.
- Luna Gomez, A. P., Echeverría, S., & Vales, J. (2016). Caracterización de los directores de escuelas primarias en Sonora Mexico. *Educación y Ciencia*, 33-45.
- Luo, M., Bland, P., Church, E., & Burk, C. (2014). Chinese principal perceptions of the American School Leadership standards: The disparity among leadership dimensions. *International journal for innovation education and research*, 2(11), 95-104.
- McBeath, J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105-121.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mingat, A., & Tan, J. P. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington, DC: The World Bank.
- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2006). *Research on school leadership preparation in the United States: an analysis*. *School Leadership & Management*, 26(2), 183-195.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, methods and practice, 2ed.* London: Bloomsbury.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Perfil parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. CDMX: SEP.

Shelton, S. V. (2012). *Preparing a Pipeline of Effective Principals: A Legislative Approach*. Retrieved from Denver, CO:

Storey, V., & Asadoorian, M. O. (2014). The Political Sense of Urgency for Educational Leadership Preparation Programs to Show Impact Data. *International journal of educational leadership preparation*, 9(1).

The Wallace Foundation. (2006). *Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices*. Retrieved from New York

Torres-Aracdia, C., Ruiz-Cantisani, I., & Garcia-Garduno, J. M. (2015). Reserch on Principals in Public schools in Mexico. In H. Arlestig, C. Day, & O. Johansson. *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries* (pp. 483-502).

Toye, C., Blank, R., Sanders, N. M., & Williams, A. (2007). *Key state education policies on P-12 Education: 2006. Results of a 50 state survey*. Retrieved from Washington, D.C.:

Wiseman, A. W., & Popov, N. (2015). *Comparative science: Interdisciplinary approaches*. United Kingdom: Emerald.