



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Formación para el liderazgo escolar:
**Impacto del Plan de formación
de directoras y directores en
Chile**

Richar Parra Robledo



Tesis doctoral dirigida por la Dra. Carmen Ruiz Bueno
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación
2020



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis doctoral

**Formación para el liderazgo escolar:
Impacto del Plan de formación de directoras y directores en Chile**

Richar Parra Robledo

Directora. Dra. Carmen Ruiz Bueno

Tutor. Dr. José Tejada Fernández

Bellaterra, 2020

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

*A mi amor, madre,
tía y abuela*

Agradecimientos

El camino ha sido difícil, lleno de obstáculos, limitaciones y brechas, pero en este andar han existido personas muy vinculadas a mi desarrollo, por tanto, considero justo y necesario agradecer a cada una de las personas.

Quiero agradecer a la Dra. Carmen Ruiz por su constante guía, asistencia y ayuda, ha sido una directora excepcional, apoyando cada propuesta, encausando y sobretodo escuchando.

A CONICYT (ANID) y al Programa de becas Chile por financiar en parte mi formación doctoral.

A mi madre, por su presencia, apoyo y sobre todo por su formación valórica y moral entregada todos estos años. Contigo he aprendido que los sueños se cumplen cuando se vuelven objetivos.

A mi padre, por su capacidad crítica, las primeras lecturas y la formación analítica.

A mi tía, por confiar y creer en mí, todos estos años, eres una de las personas que me ha apoyado toda mi vida, en cada nuevo paso y nuevo proyecto. Te adoro.

A mi mama, por el amor a la historia, a la vida y al viajar. Te recuerdo con el dulce aroma del jazmín.

A mi amor, mi esposo Alejandro, por tu compañía, por creer en este proyecto, por aceptarme y ser capaz de construir un sueño juntos. Gracias por tu amor.

A mis hermanos, sobrinos y sobrina, a mi tía por su cariño.

A mis amigos Pamela y Will por compartir la experiencia, por su amistad y apoyo.

A mi amiga Nuria por estar, existir y ser mi guía en mi desarrollo profesional y sobre todo por ser un referente moral de mi vida.

A los padres de Alejandro por su preocupación y apoyo constante.

A mis amigas Ana, Ingrid, Sandy, Marilyn, Alejandra, María José y Carolina por sus palabras, compañía y cercanía.

A mis colegas por aprender de su experiencia.

A mis profesores por creer en mí, siguen siendo un referente en mi desarrollo profesional.

En el camino para lograr mis metas, recuerdo cada palabra y gesto amoroso, rememoro los momentos felices y aprendo de las equivocaciones. Hoy he logrado una meta de niño, madurada durante mi adolescencia y concretada en mi adultez.

Índice general

Agradecimientos.....	7
Índice general	9
Índice de figuras	12
Índice de tablas.....	13
Abreviaturas	16
INTRODUCCIÓN GENERAL	17
1. Justificación de la relevancia del proyecto	19
2. Objetivos general y específicos	20
3. Estructura de la tesis	21
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	23
PARTE I. EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN	25
1. Enfoques actuales de la evaluación de impacto	27
1.1. Transparencia, participación ciudadana y rendición de cuentas	27
2. La evaluación de impacto: conceptos y contextualizaciones	28
2.2. Evaluación de impacto de programas y políticas públicas gubernamentales	29
3. Evaluación de impacto de la formación: aspectos fundamentales	30
4. Perspectivas actuales en temas de impacto.....	33
5. Principales perspectivas teórico-prácticas de la evaluación de impacto.....	34
6. Modelos de evaluación de programas formativos	35
7. Diseño de la evaluación de acciones formativas: posicionamiento	41
8. Tipos de evaluación	51
Síntesis del capítulo	53
PARTE II. FORMACIÓN DIRECTIVA PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR	55
1. ¿Cuánto impacta el liderazgo escolar en los resultados educativos?.....	57
1.1. Liderazgo educativo como agente de mejora	57
1.2. Prácticas exitosas de liderazgo escolar	58
2. Tipos de liderazgo	59
3. Nuevos enfoques en el estudio del liderazgo educativo	64
4. Fortalecimiento del liderazgo directivo escolar.....	67
5. Programas de formación en liderazgo educativo	69
6. Características de los programas de formación	71
7. Evaluación de los efectos de los programas de formación.....	74
Síntesis del capítulo	75
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL.....	77
1. Antecedentes formativos	79

2. Plan de formación de directoras y directores (PFD)	81
3. Política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar	86
4. Datos actualizados	90
Síntesis del capítulo	92
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	93
1. Diseño metodológico.....	95
1.1. Justificación metodológica	96
2. Fases de la investigación	96
2.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos.....	99
2.2. Instrumentos para la recogida de datos cualitativos	100
2.3. Propuesta metodológica de evaluación de impacto de la formación	100
2.4. Versiones finales de los instrumentos.....	102
Síntesis del capítulo	113
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	115
I1. IMPACTO DE LA FORMACIÓN	117
1. Análisis estadístico descriptivo	119
1.1. Caracterización de la muestra	119
1.2. Evaluación de impacto de la formación	121
1.3. Evaluación de competencias directivas.....	126
1.4. Preguntas abiertas	131
2. Análisis estadístico inferencial.....	138
2.1. Comparación entre grupos en la evaluación de impacto de la formación.....	138
2.2. Comparación entre grupos en la evaluación de competencias directivas	143
2.3. Relaciones entre variables	151
3. Validación del modelo	154
Síntesis de la sección	156
I2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN	159
1. Análisis estadístico descriptivo	161
1.1. Caracterización de la muestra	161
1.2. Diseño del programa	162
1.3. Preguntas abiertas	163
2. Análisis estadístico inferencial.....	164
2.1. Comparación entre grupos.....	164
2.2. Relación entre variables.....	164
Síntesis de la sección	165
I3. MEDICIÓN 90º	167
1. Análisis estadístico descriptivo	169
1.1. Caracterización de muestra.....	169
1.2. Evaluación de competencias directivas por conglomerado	170
1.3. Evaluación de competencias directivas por persona evaluada	173

1.4. Preguntas abiertas	176
2. Análisis estadístico inferencial.....	179
2.1. Comparación entre grupos.....	179
2.2. Relación entre variables.....	181
Síntesis de la sección	182
I4. ENTREVISTAS	183
1. Análisis estadístico descriptivo	185
1.1. Caracterización de la muestra.....	185
2. Entrevistas semiestructuradas	186
Síntesis de la sección	194
I5. DATOS SECUNDARIOS.....	197
1. Caracterización de la muestra	199
Síntesis de la sección	203
I6. PERFIL PROFESIONAL.....	205
1. Análisis estadístico descriptivo	207
1.1. Caracterización de la muestra.....	207
1.2. Evaluación de competencias directivas.....	208
1.3. Sugerencias y/o comentarios	212
2. Análisis estadístico inferencial.....	214
2.1. Comparación entre grupos.....	214
2.2. Relaciones entre variables	218
Síntesis de la sección	219
TRIANGULACIÓN.....	221
1. Triangulación de la dimensión: impacto de la formación.....	225
1.1. Nivel I. Condicionantes personales	225
1.2. Nivel II. Formación.....	227
1.3. Nivel III. Aplicación	229
1.4. Nivel IV. Impactos.....	231
2. Triangulación de la dimensión: impacto de las competencias directivas.....	234
2.1. Impactos de las competencias directivas	234
2.2. Impactos de las competencias directivas individualizadas	237
3. Triangulación de la dimensión: Perfil profesional	239
Síntesis de la sección	241
CAPÍTULO V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES FINALES.....	243
CAPÍTULO VI. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	257
1. Limitaciones del estudio	259
2. Futuras líneas de investigación.....	259
3. Impacto social de la investigación doctoral.....	260

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
ANEXOS	289
Anexo 1. Cuestionario de Impacto de la formación (I1)	292
Anexo 2. Cuestionario Programas formativos (I2).....	296
Anexo 3. Cuestionario Medición 90º (I3).....	298
Anexo 4. Guion de entrevista (I4).....	300
Anexo 5. Perfil profesional (I6)	301

Índice de figuras

Figura 1. Rol de la evaluación de impacto	28
Figura 2. Política, plan y programas	28
Figura 3. Relación entre planificación y evaluación.....	32
Figura 4. Niveles de impacto	33
Figura 5. Niveles de la evaluación de impacto de la formación	41
Figura 6. Relación evaluación del aprendizaje y evaluación de la transferencia.....	42
Figura 7. Modelo del proceso de transferencia.....	44
Figura 8. Ciclo de vida de una política o programa.....	52
Figura 9. Métodos en la evaluación de impacto.....	52
Figura 10. Matriz de capacidades de liderazgo	63
Figura 11. Marco alternativo para guiar los efectos de los programas de liderazgo.....	74
Figura 12. Componentes de la política educativa.....	86
Figura 13. Concursos para dirección de escuelas y liceos públicos	91
Figura 14. Continuidad y nuevos directoras y directores, post año de participación	92
Figura 15. Fases de investigación	97
Figura 16. Articulación entre los modelos teóricos-prácticos, genéricos y específicos.....	98
Figura 17. Descripción de dimensiones de evaluación del impacto	98
Figura 18. Codificación de instrumentos, técnicas y estrategias.....	99
Figura 19. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos	99
Figura 20. Codificación de instrumentos, participantes y orden de la cita	107
Figura 21. Instrumentos, estrategias y técnicas, y agentes participantes.....	107
Figura 22. Triple propósito muestra I1	108
Figura 23. Configuración de instrumentos y agentes	110
Figura 24. Alfa de Cronbach por instrumento	111
Figura 25. Propuesta de evaluación del impacto de la formación	112
Figura 26. Trazabilidad operativa	112
Figura 27. Carta de trazabilidad.....	112
Figura 28. Género y grupo etario	119
Figura 29. Dependencia y cargo actual.....	120
Figura 30. Valoración de la dimensión condicionantes personales.....	122
Figura 31. Valoración de la dimensión formación	123
Figura 32. Valoración de la dimensión aplicación	124
Figura 33. Valoración de la dimensión impactos.....	125

Figura 34. Valoraciones de las competencias directivas genéricas	127
Figura 35. Valoraciones de las competencias directivas específicas	130
Figura 36. Modelo de factores de impacto.....	156
Figura 37. Valoraciones por criterios de los programas de formación	162
Figura 38. Valoraciones de las competencias directivas genéricas	170
Figura 39. Valoraciones de las competencias directivas específicas	172
Figura 40. Género y cargo.....	185
Figura 41. Ubicación y síntesis de resultados 2019 por organización educativa	200
Figura 42. Grupo etario y cargo	207
Figura 43. Valoraciones de las competencias directivas genéricas	209
Figura 44. Valoraciones de las competencias directivas específicas	212
Figura 45. Codificación de instrumentos, técnicas, estrategias y fuentes.....	223
Figura 46. Codificación de instrumentos, participantes y orden de la cita	223
Figura 47. Bucle de mejora de la formación.....	254
Figura 48. Instrumentos, estrategias y técnicas, y agentes participantes	255
Figura 49. Propuesta de evaluación del impacto de la formación	255
Figura 50. Modelo de factores de impacto.....	256

Índice de tablas

Tabla 1. Evaluaciones de programas e instituciones, según línea de evaluación (1997-2017) ..	29
Tabla 2. Diferencia entre monitoreo y evaluación	32
Tabla 3. Modelos de evaluación orientados a los resultados.....	36
Tabla 4. Modelo de evaluación orientados a los procesos.....	38
Tabla 5. Modelo de evaluación integrados.....	40
Tabla 6. Clasificación de los factores de transferencia, según diversos modelos	45
Tabla 7. Clasificación de los factores de transferencia, según dimensiones y autoría	47
Tabla 8. Indicadores por nivel de evaluación	49
Tabla 9. Propuestas de indicadores estratificados.	50
Tabla 10. Diferencias entre el ROE y el ROI	51
Tabla 11. Políticas específicas de fortalecimiento del liderazgo educativo.....	68
Tabla 12. Conocimientos y competencias básicas.....	82
Tabla 13. Becarios por tipo de programa y año.....	82
Tabla 14. Becarios por macrozonas y cohorte.....	83
Tabla 15. Estructura y gasto por componentes 2015	84
Tabla 16. Estructura y gasto por componentes 2016	85
Tabla 17. Dimensiones del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	87
Tabla 18. Instrumentos y dimensiones.....	100
Tabla 19. Dimensiones y niveles del instrumento I1	102
Tabla 20. Transformación de reactivos a indicadores de evaluación	103
Tabla 21. Competencias directivas genéricas y específicas.....	105
Tabla 22. Preguntas abiertas y/o comentario por instrumento	106
Tabla 23. Año de participación en la formación	120
Tabla 24. Estructura de la evaluación de Impacto de la formación.....	121
Tabla 25. Valoración de la dimensión condicionantes personales	122

Tabla 26. Valoración de la dimensión formación	123
Tabla 27. Valoración de la dimensión aplicación.....	124
Tabla 28. Valoración de la dimensión Impactos	125
Tabla 29. Estructura de evaluación de competencias	126
Tabla 30. Valoraciones de las competencias directivas genéricas	127
Tabla 31. Valoraciones de las competencias directivas específicas	128
Tabla 32. Alzas e incrementos en el desarrollo competencial.....	130
Tabla 33. Categorización de factores.....	131
Tabla 34. Factores facilitadores.....	132
Tabla 35. Facilitadores personales	133
Tabla 36. Facilitadores de la formación.....	133
Tabla 37. Facilitadores de la organización	134
Tabla 38. Categoría emergente	134
Tabla 39. Factores obstaculizadores.....	135
Tabla 40. Obstaculizadores personales	136
Tabla 41. Obstaculizadores de la formación.....	136
Tabla 42. Obstaculizadores de la organización.....	136
Tabla 43. Categoría emergente	137
Tabla 44. Evaluación de Impacto de la formación, según género	138
Tabla 45. Evaluación de impacto de la formación, según grupo etario.....	138
Tabla 46. Comparación múltiple, según grupo etario	139
Tabla 47. Evaluación de impacto de la formación, según dependencia.....	139
Tabla 48. Evaluación de impacto de la formación, según cargo.....	140
Tabla 49. Comparación múltiple, según cargo	141
Tabla 50. Evaluación de impacto de la formación, según año de participación.....	142
Tabla 51. Evaluación de competencias directivas, según género.....	143
Tabla 52. Evaluación de competencias directivas, según grupo etario	144
Tabla 53. Comparación múltiple, según grupo etario	145
Tabla 54. Evaluación de competencias directivas, según dependencia	146
Tabla 55. Evaluación de competencias directivas, según cargo	147
Tabla 56. Comparación múltiple, según cargo	149
Tabla 57. Evaluación de competencias directivas, según año de participación	150
Tabla 58. Correlación entre dimensiones de la EIF.....	151
Tabla 59. Correlación entre impactos.....	152
Tabla 60. Correlación entre competencias.....	153
Tabla 61. Antecedentes de los programas de formación	161
Tabla 62. Estructura de evaluación de los diseños de programas del PFD.....	162
Tabla 63. Clasificación de preguntas abiertas	163
Tabla 64. Evaluación de los programas de formación	164
Tabla 65. Comparación múltiple, según formación.....	164
Tabla 66. Correlación entre criterios	165
Tabla 67. Caracterización de la muestra.....	169
Tabla 68. Estructura de la evaluación de competencias.....	169
Tabla 69. Valoraciones de las competencias directivas genéricas por conglomerado.....	170
Tabla 70. Valoraciones de las competencias directivas específicas por conglomerado.....	171

Tabla 71. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada.....	173
Tabla 72. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada.....	174
Tabla 73. Facilitadores personales	176
Tabla 74. Facilitadores organización	176
Tabla 75. Factores emergentes	177
Tabla 76. Obstaculizador personal	177
Tabla 77. Obstaculizadores de la organización.....	178
Tabla 78. Factores emergentes	178
Tabla 79. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada.....	179
Tabla 80. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluada	180
Tabla 81. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluadora	180
Tabla 82. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluadora	181
Tabla 83. Correlación entre competencias.....	181
Tabla 84. Perfil de la muestra	185
Tabla 85. Indicadores de desarrollo personal y social.....	199
Tabla 86. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E6).....	201
Tabla 87. Puntajes promedios Simce (I5:E6)	201
Tabla 88. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E5).....	201
Tabla 89. Puntajes promedios Simce (I5:E5)	201
Tabla 90. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E3).....	202
Tabla 91. Puntajes promedios Simce (I5:E3)	202
Tabla 92. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E1).....	203
Tabla 93. Puntajes promedios Simce (I5:E1)	203
Tabla 94. Estructura de instrumento.....	208
Tabla 95. Valoraciones de las competencias directivas genéricas	208
Tabla 96. Valoraciones de las competencias directivas específicas	210
Tabla 97. Rol de la dirección escolar	212
Tabla 98. Foco de la dirección	213
Tabla 99. Organización del trabajo de la persona que ejerce la dirección	213
Tabla 100. Perfiles del cargo en contexto.....	213
Tabla 101. Formación y apoyo a la persona que lidera	214
Tabla 102. Perfil profesional, según género	214
Tabla 103. Perfil profesional, según grupo etario	215
Tabla 104. Comparación múltiple, según grupo etario	216
Tabla 105. Perfil profesional, según cargo.....	217
Tabla 106. Comparación múltiple, según cargo	218
Tabla 107. Correlación entre competencias.....	218
Tabla 108. Dimensiones e indicadores	224
Tabla 109. Nivel de expectativas sobre la formación	225
Tabla 110. Grado de contribución de la formación	226
Tabla 111. Grado de satisfacción con la formación.....	226
Tabla 112. Grado de coherencia interna de la formación	227
Tabla 113. Nivel de las estrategias metodológicas.....	228
Tabla 114. Grado de apoyo de la organización escolar	229
Tabla 115. Grado de apoyo del personal.....	230

Tabla 116. Grado de impacto profesional	231
Tabla 117. Grado de impacto en la organización	232
Tabla 118. Grado de impacto social	233
Tabla 119. Recursos personales	235
Tabla 120. Prácticas directivas	236
Tabla 121. Competencias directivas individualizado	238
Tabla 122. Perfil profesional: recursos personales.....	239
Tabla 123. Perfil profesional: prácticas directivas	241

Abreviaturas

AEVAL	Agencia de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios
CEDLE	Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo
CEM	Centro de Estudios del Ministerio de Educación
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
CGR	Contraloría general de la República de Chile
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CPEIP	Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica
CPP UC	Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile
DIPRES	Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile
GTZ/IEMP	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit/Instituto de Estudios del Ministerio Público
IBM	International Business Machines Corporation
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
ILPES/CEPAL	Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social
INAEM	Instituto Aragonés de Empleo
MBS	Ministerio de Desarrollo Social de Chile
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT/Cinterfor	Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN GENERAL

La evaluación de impacto de los programas formativos para el liderazgo escolar es una tarea compleja. En especial, cuando se espera superar la medición de la satisfacción y desarrollar propuestas de evaluación con distintas personas, agentes, instrumentos, técnicas y estrategias para lograr dimensionar los diversos impactos de las acciones formativas (Stes & Van Petegem, 2015).

Pero, ¿por qué es difícil evaluar los impactos de las formaciones? Las respuestas son variadas, poca voluntad política, limitada disposición, carestía de mecanismos, insuficiencia de seguimientos a las personas participantes de las acciones formativas, irregularidades en el proceso formativo, carencia de recursos humanos y económicos, altos costos, escasez de tiempos y una larga lista de dificultades propias del proceso.

Sin embargo, y considerando las complejidades subyacentes, sigue aumentando la necesidad de conocer los impactos de las formaciones, en niveles más profundos y superiores. Por cuanto, la evaluación es un recurso para la toma de decisiones, en torno a la mejora, la reestructuración o rediseño de los programas formativos y sobre todo para la rendición de cuentas ante la sociedad civil (Gertler et al., 2011; Matura & Alcaíno, 2016; Ramos et al., 2016).

Por tanto, las evaluaciones son de suma importancia para revisar los desempeños de las políticas, programas y proyectos públicos, desde una perspectiva ciudadana (Gertler et al., 2017; Romero & Romero, 2018). Las evaluaciones de impacto desarrollan bases sólidas para la transparencia, aportando a determinar si se han logrado los resultados esperado (Feinstein, 2007).

Las premisas anteriores son la génesis de la presente investigación doctoral, la cual se propone evaluar el impacto del Plan nacional de formación de directoras y directores en la mejora institucional de los centros escolares de Chile. Los planes y proyectos responden a una articulación de las políticas públicas, por tanto, deben alinearse a los objetivos de la política. En el caso de estudio, el Plan de formación se articula como una directriz de la Política Pública de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar.

En este contexto, se aborda la evaluación de impacto de programas formativos desde un enfoque pedagógico, sustentado en la toma de decisiones y la posibilidad de cambio para la mejora, atribuyendo a la evaluación características de proceso de revisión, reflexión continua y de un ejercicio de transparencia, participación y rendición de cuentas. Por tanto, es de suma relevancia aumentar la producción y el uso de evidencias de efectividad, de menor costo y de fácil recogida de la información.

1. Justificación de la relevancia del proyecto

La evaluación debiese constituir una base de información y evidencia para el diseño y reformulación del Plan de formación, de Política Pública de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar y las líneas de acción para el mejoramiento educativo. Las investigaciones centradas en el tema del liderazgo educativo y las políticas públicas educativas han sido un campo en expansión en el contexto educativo, principalmente en resultados educativos (Barber & Mourshed, 2007).

Cabe señalar, dos informes internacionales sobre políticas públicas orientadas al liderazgo escolar. El primero de ellos, el informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), en el cual se analizan las políticas, visualizando ejes comunes en los centros educativos exitosos. El segundo informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el cual entrega recomendaciones a fortalecer el liderazgo directivo (Pont et al, 2009).

Los estudios sobre liderazgo educativo se han centrado, principalmente, en países desarrollados y anglosajones (Hallinger & Huber, 2012). Por tanto, es imperante profundizar en investigaciones en el contexto latinoamericano, que respondan a las realidades nacionales. En el caso chileno, existe la Política Pública de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, la cual se concreta en acciones de las dimensiones recomendadas por la OCDE, tales como, profesionalización de la carrera directiva, perfiles de cargo, mejoras en los procesos de selección, programas formativos para el personal directivo y evaluaciones de la dirección escolar respecto a sus prácticas y competencias. El estudio se enfoca en una directriz, la formación directiva.

A pesar de la política pública generada en Chile, las dificultades se evidencian en temas de baja coherencia interna, falta de alineamiento entre las directrices, poco seguimiento a los programas de formación de directores y directoras, falta de evidencias de la transferencia y el impacto de la política de fortalecimiento del liderazgo escolar en los resultados académicos de cada centro educativo (Weinstein & Hernández, 2015).

Por tanto, el proyecto de investigación se justifica en los siguientes puntos: los retos del plan de formación de directores y directoras ante los nuevos problemas, las necesidades de la renovación teórica y analítica, las corroboraciones y ampliaciones de los vacíos de la literatura y la necesidad de fundamento teórico y enfoque amplio e integral.

La relevancia de la presente investigación se centra en la propuesta de desarrollo de un modelo de evaluación de impacto del plan de formación de directoras y directores inserto en la política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo educativo en Chile. La cual, hasta el momento, no cuenta con estudios en temas de diseño y evaluación del plan, planeación e implementación de los programas de formación y la influencia del personal de dirección en los resultados educativos y en las mejoras en los centros educativos.

2. Objetivos general y específicos

Preguntas iniciales. ¿Se puede evaluar el impacto de la formación?, ¿Cuáles son los impactos de la formación directiva?, ¿Cuáles son los factores vinculados a los impactos de la formación?, ¿Las competencias directivas influyen en el desempeño docente?, ¿Existe una influencia entre formación directiva y la mejora institucional?

Objetivo general. Evaluar el impacto del plan de formación de directores y directoras en la mejora institucional de los centros escolares de Chile.

Objetivos específicos

1. Analizar los factores relacionados con la aplicación y los impactos de la formación, en el marco del Plan nacional de formación de directores y directoras.
2. Medir la influencia de las competencias del líder o lideresa escolar en la mejora organizacional.
3. Elaborar propuestas de mejora de las acciones formativas de directores y directoras en el marco del plan nacional de formación.
4. Diseñar un modelo de evaluación del impacto de la formación directiva.

3. Estructura de la tesis

La presente tesis doctoral se configura desde cinco capítulos, los cuales se detallan a continuación:

En primer lugar (Capítulo I. Marco teórico), se revisará por medio de un marco teórico dividido en dos apartados. En la parte 1, se analiza la importancia de la evaluación de impacto de la formación, considerando conceptos y contextualización, aspectos fundamentales, perspectivas teóricas-prácticas, enfoques, modelos y tipos de evaluación. La parte 2, se enmarca en la formación de directoras y directores escolares, en sus prácticas de liderazgo y gestión educativa, desde la perspectiva de introducir el contexto teórico de referencia para el Plan nacional de formación de directoras y directores.

En segundo lugar (Capítulo II. Marco de referencia contextual), se desarrolla desde el análisis del marco de referencia regulatorio y normativo de las iniciativas diseñadas para la formación de directoras y directores, y el fortalecimiento del liderazgo educativo con una perspectiva crítica, incluyendo los detalles de las directrices, revisando los informes sobre el tema, las sugerencias, recomendaciones, posicionamientos y puntos críticos para la mejora.

En tercer lugar (Capítulo III. Marco metodológico), se describe el diseño metodológico de la investigación, con el objetivo de referenciar el marco, la justificación del diseño, las fases del estudio y las estrategias y herramientas para la recogida de la información. Desde la aproximación metodológica se justifica el diseño y validación de los instrumentos, las estrategias y las técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas.

En cuarto lugar (Capítulo IV. Análisis de resultados), se analizan en seis apartados los resultados, respecto al impacto de la formación en las personas participantes (I1), los programas formativos (I2), la medición de 90º en seis organizaciones escolar (I3), entrevistas a personas participantes (I4), datos secundarios de seis organizaciones escolares (I5), el desarrollo de un perfil profesional (I6) y finalmente, la triangulación metodológica y de personas agentes.

En quinto lugar (Capítulo V. Discusión y conclusiones finales), se profundiza en los hallazgos de la investigación, fundamentando y contrastando los resultados obtenidos con las aportaciones de los estudios de autores y autoras del marco teórico.

En sexto lugar (Capítulo VI. Limitaciones y futuras líneas de investigación), se configura desde las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación y el impacto social de la investigación doctoral.

CAPÍTULO I.

MARCO TEÓRICO

En la primera parte de la investigación doctoral se presenta una visión general de la evaluación de impacto del Plan de formación de directoras y directores escolares. En la parte 1, se analiza la importancia de la evaluación de impacto de la formación, considerando conceptos y contextualización, aspectos fundamentales, perspectivas teóricas-prácticas, enfoques, modelos y tipos de evaluación.

Parte 2, se enmarca en la formación de directoras y directores escolares, en sus prácticas de liderazgo y gestión educativa, desde la perspectiva de introducir el contexto teórico de referencia para el Plan formativo propuesto por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y su posterior, inserción en la Política pública de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar diseñada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

PARTE I. EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Las evaluaciones de impacto son un tema pendiente en la gestión pública, dado por los altos costos de implementación, los tiempos, los seguimientos y los controles involucrados, haciendo la tarea compleja. Las limitaciones atentan a evidenciar las decisiones de reformulación, rediseño, mantenimiento o supresión de una política pública. Por tanto, es de suma relevancia aumentar la producción y el uso de evidencias de efectividad en las políticas públicas, de menor costo y de fácil levantamiento de información.

En este contexto, se desenvuelve el presente apartado, en el cual se propone una revisión actualizada, estructurada y fundamentada de la evaluación de impacto de la formación desde un enfoque pedagógico, sustentado en la toma de decisiones y posibilidades de cambio para la mejora, relevando la importancia de un proceso evaluativo como un ejercicio de transparencia, participación y rendición de cuentas.

1. Enfoques actuales de la evaluación de impacto

Las evaluaciones de impacto de programas y políticas públicas son procesos robustos, generadores de evidencias sólidas, las cuales entregan posibilidades de mejoras a las personas diseñadoras de los programas y/o políticas, potenciando la innovación, la calidad y efectividad de la misma (Gertler et al., 2011; Gracia-Pérez et al., 2017; Romero & Romero, 2018).

Las evidencias generadas proporcionan base y sustento para la construcción de conocimiento sobre los cambios producidos en una persona o comunidad, atribuibles a una acción formativa, proyecto, programa o política gubernamental. Los nuevos atributos entregados por este externo, es lo medible, lo cuantificable o cualificable, lo diferenciador, es el impacto. Los mayores retos y desafíos de la evaluación de impacto son identificar la causalidad entre este externo y el atributo, siendo la medición del resultado esperado por la participación en la intervención programada. Pero existe una premisa clave ¿se puede atribuir el impacto o causalidad (causa-efecto) a una intervención?

La respuesta a la interrogante anterior es no. Dada la existen de una serie de factores implicados en la ejecución de los programas de las políticas públicas, los cuales limitan la implementación en su totalidad, impactando de forma negativa o positiva. Además, se debe señalar la existencia de efectos o atributos no considerados de forma inicial. Por tanto, para mitigar posibles atributos de intervenciones externas y/o ajenas a la intervención en medición, las evaluaciones de impacto deben considerar temas cruciales para medir un programa o proyecto, tales como: los objetivos, los factores contextuales y los marcos orientativos o normativos (Feinstein, 2007).

1.1. Transparencia, participación ciudadana y rendición de cuentas

Las evaluaciones de impacto se han masificado, dado su potencial de visualización de los productos y resultados de los proyectos, programas o políticas públicas, en especial, por el reconocimiento de objetivos, propósitos y metas. Además de lo anterior, se asume el poder intrínseco de las evaluaciones, el accountability o rendición de cuentas a la sociedad civil (Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile [DIPRES], 2015; Feinstein, 2007; Gertler et al., 2011; Gracia-Pérez et al., 2017; Maturana & Alcaíno, 2016).

En este contexto, las evaluaciones permiten aprender de la experiencia y, a la vez, rendir cuentas. Por tanto, el monitoreo y la evaluación son de suma importancia para revisar los desempeños de las políticas, programas y proyectos públicos, desde una perspectiva ciudadana (Gertler et al., 2011; Romero & Romero, 2018). Las evaluaciones de impacto desarrollan bases sólidas para la transparencia, aportando a determinar si se han logrado los resultados esperado (DIPRES, 2015; Maturana & Alcaíno, 2016).

El principio de transparencia y el acceso a la información, en la dimensión política de la evaluación, se han instalado en la esfera del mundo de las políticas públicas y la participación ciudadana, tanto como una herramienta de control social, regulación financiera como de rendición de cuentas, vinculándose directamente con la reducción de prácticas indebidas desde la administración pública y desde la facilitación de la democracia (Gobierno Vasco, 2012; Maturana & Alcaíno, 2016).

Figura 1. Rol de la evaluación de impacto



En la actualidad, varios países están llevando a cabo procesos de reforma interna, encaminándose al modelo de gestión de nueva gerencia pública, considerando la medición de resultados, la participación ciudadana la transparencia y las dimensiones cualitativas de la gestión. Presentando objetivos como la mejora del desempeño del gobierno en relación a los resultados (Agencia de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios [AEVAL], 2010; Gobierno Vasco, 2012; Gracia-Pérez et al., 2017; Winchester, 2011).

2. La evaluación de impacto: conceptos y contextualizaciones

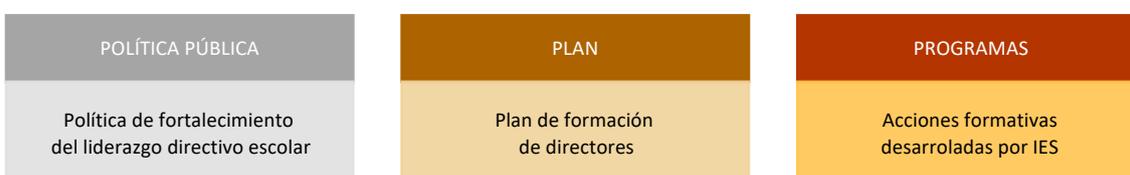
Las evaluaciones de impacto presentan una gama de dimensiones y diferenciaciones, dependiendo de sus características. Por tanto, es imperioso declarar las intenciones de evaluación de este apartado. Para el presente estudio se ha determinado llevar a cabo la evaluación de impacto del Plan de formación de directores y directoras (PFD), el cual es un conglomerado de acciones formativas insertas en la Política pública educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar en Chile.

Para despejar las dudas, se entenderá como política pública a un conjunto de objetivos, decisiones y acciones diseñadas e implementadas por un gobierno para entregar soluciones a los problemas considerado prioritarios (Di Virgilio & Solano, 2012; Tamayo Sáez, 1997). La política educativa de fortalecimiento tiene como objetivo instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar y el aporte de la dirección escolar a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016).

Las políticas públicas se concretan en planes, los cuales son articuladores estratégicos de acciones, programas y proyectos. En sí, los planes se conectan directamente con los objetivos de la política (AEVAL, 2010). La investigación se enfoca en la evaluación de impacto de un plan de la política, llamado Plan de formación de directores y directoras (Decreto 44, 2011).

Los programas son elementos operativos de los planes, los cuales se agrupan en un conglomerado de intervenciones homogéneas (AEVAL, 2010) con un conjunto de proyectos con objetivos similares (Cohen & Franco, 2002). Por medio de los programas se priorizan las intervenciones, en función del marco institucional y la asignación de recursos (Di Virgilio & Solano, 2012). Los programas o acciones formativas son desarrolladas, bajo concurso público, por instituciones de educación superior (IES).

Figura 2. Política, plan y programas



Por tanto, los planes, programas y proyectos son dependientes de la política y de su desarrollo. En evaluación se aplica el mismo criterio (AEVAL, 2010; Feinstein, 2007). La política de fortalecimiento contiene una serie de componentes, los cuales se revisarán y detallarán en el capítulo sobre el marco de referencia contextual. Pero continuando con la construcción del marco teórico, proseguiremos con la construcción de una estructura lógica sobre la evaluación de impacto de la formación.

2.2. Evaluación de impacto de programas y políticas públicas gubernamentales

En el caso chileno, la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda ha implementado un sistema de evaluación y de control de la gestión (1997) considerando una serie de instrumentos para generar información y apoyar la toma de decisiones en el ciclo presupuestario y en la transparencia (Darville et al., 2017).

Las líneas de evaluación de la Dirección de Presupuestos son cinco: evaluación de programas gubernamentales, evaluación de impacto de programas, evaluación del gasto institucional, evaluación de programas nuevos y evaluación focalizada de ámbito. El informe de evaluaciones de Darville et al. (2017), considera un análisis retrospectivo de los programas y las instituciones realizado desde 1997 hasta 2017.

Tabla 1. Evaluaciones de programas e instituciones, según línea de evaluación (1997-2017)

Línea de evaluación	Nº de evaluaciones	Nº de programas e instituciones	Participación por línea (%)
Evaluación de programas gubernamentales	325	384	68,6%
Evaluación de impacto	37	116	20,7%
Evaluación de gasto institucional	27	46	8,2%
Evaluación de programas nuevos	13	13	2,3%
Evaluación focalizada de ámbito	1	1	0,2%
Total	403	560	100%

Nota. Tomado de Darville et al., 2017.

Las diferentes líneas de evaluación involucran a programas e instituciones en Chile, del total el 20,9% (117) corresponde a mediciones ejecutadas en el sector de educación, siendo el Ministerio más evaluado anualmente.

Los aspectos fuertes de las evaluaciones al Ministerio de Educación, en el período 1997-2017, se focalizan en las evaluaciones de programas gubernamentales con un 63,2% (74), seguido por las evaluaciones de impacto con un 31,6% (37) y en tercera posición, la comparten la evaluación de gasto institucional y la evaluación de programas nuevos, cada una con un 2,6% (3), respectivamente (Darville et al., 2017). En el 2018, se incorporaron cinco evaluaciones de programas gubernamentales (DIPRES, 2018).

De la gama de evaluaciones realizadas al MINEDUC por la DIPRES, se encuentra la evaluación del Programa de Liderazgo Educativo (2010) dependiente de la Subsecretaría de Educación, la cual obtuvo una categorización de rediseño sustantivo del programa, involucrando reformulaciones o reestructuraciones profundas, en temas de diseño, estructura organizacional, procesos de gestión interna y en concreción de objetivos (DIPRES, 2010).

Considerando las recomendaciones entregadas en el informe de la DIPRES sobre el Programa de Liderazgo Educativo (DIPRES, 2010), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación decidió rediseñar el programa y, desde el 2011, se suprimieron los talleres y otras acciones formativas focalizándose en el Plan de formación de directores y directoras, según decreto 44 (2011).

En el 2014, el programa de formación de directores y directoras se reformula en una propuesta más amplia, sistemática y estructura, llamada Política de fortalecimiento del liderazgo escolar. Desde el mismo año, se inician evaluaciones ex ante por parte del Ministerio de Desarrollo Social de Chile (MDS), el cual tiene como principal objetivo velar por la consistencia y coordinación de la oferta social del Estado, realizando recopilaciones, evaluaciones y análisis anuales de los programas sociales con la finalidad de mejorar la gestión, la ejecución, la transparencia y el uso de recursos públicos (Ley 20.530, 2011).

Se realizará una profundización sobre los objetivos, las directrices y componentes del Plan de formación de directores y directoras desde el marco legal y teórico, hasta llegar a su convergencia en la Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, como uno de sus componentes (MDS, 2016), en el capítulo del marco de referencia contextual.

3. Evaluación de impacto de la formación: aspectos fundamentales

La evaluación de la formación se define como una serie de procesos de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Cano, 2016; Mateo, 2000; Ruíz, 2011). Subyace de la definición anterior el concepto de toma de decisiones (Abdala, 2004; Tejada, 1997), las cuales deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas, principalmente en temas de reformulaciones presupuestarias o mejoras en los diseños.

En el presente estudio, se define operacionalmente la evaluación de impacto como la medición de los cambios producidos en una persona, organización o comunidad atribuibles a una acción formativa o programa formativo. Se desprende del constructo anterior, la relación de causalidad (causa-efecto) y distintos impactos (personal, organización y sociocomunitarios). Los cambios producidos dependen de los objetivos de la formación y del foco de la medición.

La evaluación se orienta a la mejora, centrándose en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a las necesidades personales, profesionales y de la organización, del programa o del plan de formación, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos. En sí, la evaluación proporciona importante información para identificar y resolver las debilidades del programa formativo, favoreciendo los bucles de mejora (Melo, 2014).

Por tanto, un proceso sistemático y planificado de evaluación debe considerarse en las diferentes etapas del proceso formativo, y a su vez, responder a diferentes etapas de la formación. Las autoras y los autores reconocen dos funciones diferentes en el proceso de evaluación, una formativa y otra sumativa. La primera ligada a la mejora interna de la formación, la segunda concatenada a análisis externos y globales del programa (Melo, 2014; Pineda, 2000; Rent, 2013).

a. Enfoque pedagógico. El medir la influencia o repercusiones de una formación, identificando los diferentes cambios, ya sean a niveles personales, colectivos/sociales y organizativos (Feixas et al., 2015; Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [OIT/Cinterfor], 2011; Pineda, 2011; Tejada et al., 2008), significa considerar diferentes niveles de impacto.

Complementando el apartado anterior, se puede vincular el impacto con la contribución generada por una acción formativa a la persona, la organización y a la sociedad, principalmente en lo relativo al logro de objetivos (OIT/Cinterfor, 2011), y considerando en qué medida se lograron los resultados previstos (Ortegón et al., 2005). Determinando magnitudes o mediciones de cambio en las personas participantes de la intervención (Banco Mundial & Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 2004; Cohen & Franco, 2002).

Al interior de la evaluación de programas se debe diferenciar entre la evaluación de programas en el medio empresarial y las mediciones en el contexto educativo. Una aproximación a la relación coste-beneficio convierte al proceso evaluativo en educación en un procedimiento complejo, dada la intangibilidad de los resultados en el medio social (Melo, 2014).

En cuanto a los resultados directos de la evaluación de la formación, es común que sea considerada dentro de los procesos de validación, efectividad y eficacia de una acción formativa, en especial, por temas de competitividad (Aedo, 2005). Pero las evaluaciones indirectas son menos frecuentes (OIT/Cinterfor, 2011) y en ocasiones se encuentran excluidas del proceso interno o externo, ya sea por falta de diseño o de presupuesto (Cano, 2015; Párraga & Cuello, 2010).

Al considerar la perspectiva de resultados y de los impactos, es necesario desarrollar conceptos operacionales de la eficacia, eficiencia y efectividad de la formación. Para tales efectos, se define eficacia como la aplicación de la formación en las condiciones ideales, circunscrita a niveles de cumplimiento de los objetivos (DIPRES, 2015); efectividad como el resultado esperado de cada participante de la formación. Por último, la eficiencia como la obtención de los objetivos con el menor coste posible. La efectividad es la comprobación de los objetivos iniciales, mientras en el impacto se constatan los cambios post formación (Feixas et al., 2015).

b. Una herramienta para la toma de decisiones. Medir el impacto de los objetivos siempre es necesario para verificar la realización del propósito del programa formativo. Además, la formación incide en otros aspectos, tales como, la productividad, clima laboral, aprendizaje organizacional, procesos de innovación y ventajas comparativas de la organización (OIT/Cinterfor, 2011; Ramos et al., 2016). Por tanto, se debe considerar la evaluación de impacto de la formación como una herramienta útil para la toma de decisiones en diferentes ámbitos.

Las evaluaciones de impacto están asociadas directamente a la toma de decisiones y su potencial de mejora en las acciones formativas, dadas las posibilidades de ajuste (Abdala, 2004), convirtiéndose en una herramienta significativa para mejorar la gestión de programa y sumado a una apertura de aprendizaje organizacional. Además, existen aspectos implícitos en la evaluación, tales como, la transparencia y la rendición de cuenta (OIT/Cinterfor, 2011).

Al visualizar la evaluación impacto como una herramienta de aprendizaje y fuente de mejora, se agregan atributos de la medición como un proceso constante, sistemático y sistémico (Párraga & Cuello, 2010). Por ende, comprender que la evaluación nace desde la detección de necesidades, es entender al proceso evaluativo de forma integral, circunscrita a diferentes niveles, los cuales se concatenan y conectan entre sí (Diputación de Barcelona, 2001; Tejada & Ferrández, 2007).

Figura 3. Relación entre planificación y evaluación



Nota. Adaptado de Diputación de Barcelona, 2001.

c. Evaluación de impacto v/s monitoreo. El impacto de una formación se realiza al concluir la acción formativa y su principal propósito es relacionar causalmente el programa formativo y los resultados. Para diferenciar la evaluación de impacto con el monitoreo, seguimiento o las evaluaciones intermedias, se deben tener presentes los tiempos de cada una de ellas. Las diferentes evaluaciones tienen diversos objetivos, por cuanto, las evaluaciones anteriormente nombrada se desarrollan durante la implementación de la acción formativa y tienen como finalidad detectar deficiencias, analizar el avance de los indicadores de gestión, realizar una revisión sistemática del proceso formativo y examinar periódicamente la ejecución del mismo (OIT/Cinterfor, 2011).

Tabla 2. Diferencia entre monitoreo y evaluación

Componente	Monitoreo	Evaluación
Tipo de tarea	Información y comparación de datos sobre la ejecución de la política, programa o proyecto con los objetivos establecidos en el marco de su formulación.	Información y comparación de datos sobre la ejecución de la política, programa o proyecto con los patrones de referencia valorativos definidos a través de la visión o escenario futuro que se quiere construir.
Propósito	Controlar la ejecución y realización del seguimiento de la gestión operativa y estratégica.	Valorar el diseño, la ejecución, los resultados y los impactos del programa.
Modalidad	Permanente y periódica.	Puntual.
Responsable	Equipo interno.	En general, la evaluación está a cargo de un equipo de programa participante, con el fin de garantizar la independencia de los resultados.

Nota. Tomado de Mokate, 2001.

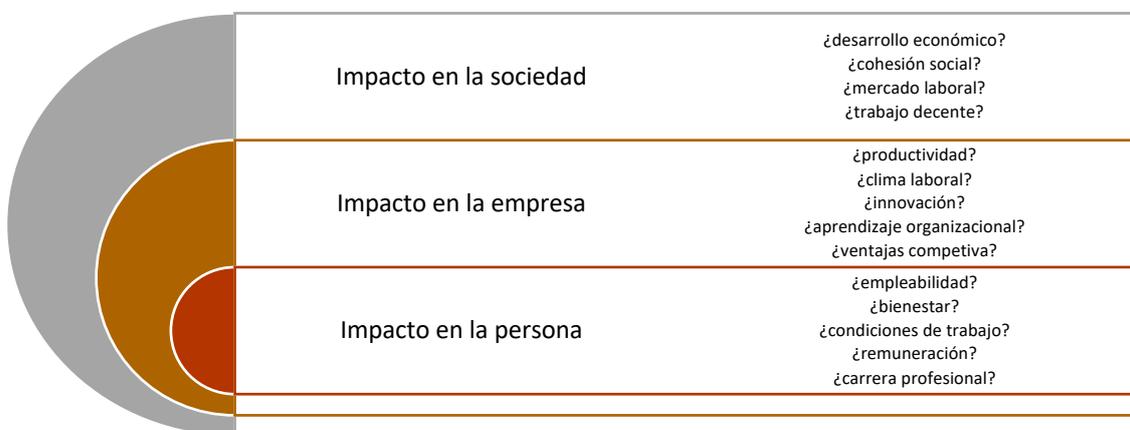
4. Perspectivas actuales en temas de impacto

La necesidad de conocer el impacto ha aumentado en niveles más profundos y superiores, facilitado por las asignaciones presupuestarias públicas y privadas, por la toma de decisiones en temas de calidad, pertinencia y equidad, y por el sentido intrínseco de la formación y la mejora, siendo un ciclo de proceso llamado cadena de resultados (OIT/Cinterfor, 2011; Tejada & Ferrández, 2007).

En la actualidad, las evaluaciones de impacto de la formación se centran en medir la satisfacción de las personas participantes, en un nivel básico, pero no se profundiza en niveles superiores, tales como, la transferencia en el puesto de trabajo o el impacto en el desarrollo de competencias o en la práctica profesional (Gracia-Pérez et al., 2017; Norton et al., 2005; Stes & Van Petegem, 2015), siendo una preocupación la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cano, 2015).

Sumado a lo anterior, se debe mencionar la poca evidencia acerca del impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas participantes (Luna & Cordero, 2014), en el desarrollo profesional y en el clima y la cultura institucional (Feixas et al., 2015). Incluyendo las actuales preocupaciones por el impacto sociocomunitario y retribución a la sociedad.

Figura 4. Niveles de impacto



Nota. Tomado de OIT/Cinterfor, 2011.

Al visualizar los campos de influencia o de impacto mencionados anteriormente, se debe tener presente que las acciones formativas o los programas de formación contribuyen a alcanzar objetivos claves, planteados desde el diseño de la misma, pero a la vez, se suman una serie de objetivos, productos y resultados indirectos en el transcurso de la implementación y desarrollo del programa, como, por ejemplo, el clima laboral, el mercado laboral y el empleo (OIT/Cinterfor, 2011; Párraga & Cuello, 2010; Tejada & Ferrández, 2007).

5. Principales perspectivas teórico-prácticas de la evaluación de impacto

La evaluación puede ser realizada por las personas participes o no participes en las acciones formativas. Por tanto, una evaluación interna se desarrolla desde las personas asistentes de la misma, reduciendo gastos y recursos humanos, las ventajas se asocian a las posibilidades de mejoras internas. Las dificultades se presentan en temas de objetividad de los procesos y los resultados de la evaluación (Di Virgilio & Solano, 2012; Fernández-Ballesteros, 2001).

La evaluación externa es desarrollada por las personas ajenas a la formación. Las principales ventajas están asociadas a la supuesta objetividad y a la credibilidad social de la evaluación. Las desventajas se vinculan con menores posibilidades de mejora del programa, poca cercanía con las personas, aumento de los costes financieros y de recursos humanos (Fernández-Ballesteros, 2001).

La evaluación mixta busca combinar ambos tipos de medición, tanto la interna como la externa, incluyendo la participación de diferentes agentes de la formación. Finalmente, se considera la evaluación participativa, la cual incluye agentes internos, externos y titulares del programa (Di Virgilio & Solano, 2012).

Agentes participantes. La revisión bibliográfica presenta a las y los agentes participantes en la formación como la primera fuente de recogida de información. Las diferentes evaluaciones están desarrollando procesos evaluativos más participativos e inclusivos, incluyendo una mayor cantidad de agentes en la evaluación, como personal formado, equipos de diseño del programa, docentes durante la formación y personal de las distintas organizaciones participantes (Pineda & Ciraso, 2012).

Personas destinatarias de la evaluación. En la guía para la evaluación de impacto de la formación del OIT/Cinterfor (2011) se considera un eje fundamental la participación de personas interlocutoras como agentes sociales en la evaluación, a manera de diálogo sociocomunitario en el ámbito de la formación y el desarrollo de competencias. Además, desde esta perspectiva, se asume la importancia de la medición de impacto en las negociaciones colectivas fundada en la entrega de información acerca de la efectividad y resultados de las acciones formativas, como una herramienta potenciadora del diálogo.

Personas destinatarias de la evaluación de impacto suelen ser variadas, desde equipos de diseño, personal ejecutor de la misma, participantes, agentes internos o externos de la acción formativa, hasta organizaciones públicas o la sociedad civil, desde la perspectiva de la rendición de cuentas ante la ciudadanía (Pineda & Ciraso, 2012).

6. Modelos de evaluación de programas formativos

Existen una serie de enfoques y modelos de evaluación de programas formativos, los cuales se revisarán a modo de compendio por orientación de la medición. Para tales efectos, se desarrolla una clasificación sustentada en la propuesta de Gessler y Hinrichs (2015).

La propuesta de clasificación identifica tres orientaciones de los modelos:

- a. Modelos de evaluación orientados a los resultados
- b. Modelos de evaluación orientados de los procesos
- c. Modelos de evaluación integrados

Para ordenar los modelos se detallará brevemente cada uno de ellos y se identificará los principales referentes teóricos/prácticos en una matriz de sistematización, la cual se configura desde tres aspectos claves: diseño de la evaluación, enfoque y aportes de la propuesta.

a. Modelos de evaluación orientados a los resultados

Los modelos orientados a los resultados o efectos producidos en las personas formadas, se vincula a una visión economicista, de rendimiento profesional y laboral en la organización, vinculándose con el desempeño laboral en términos socioeconómicos y los diferentes niveles de efectos en la organización.

Los enfoques metodológicos de investigación de programas formativos son heterogéneos y se vinculan a diversos focos, por ejemplo, mantener una relación estrecha con el cliente, desde una perspectiva de la persona participante, del equipo profesional y la empresa (Robinson & Robinson, 1989), del retorno de la inversión de la formación (Phillips, 1990), de la medición en estándares autorreferenciales de rendimiento de la formación y de la comunicación de los resultados obtenidos (Jackson, 1984), por nombrar algunos.

Wade (1994), presenta un enfoque mixto, considerando aspectos cualitativos y cuantitativos, con una propuesta de evaluación doble, tanto en el puesto de trabajo como en la organización. La OIT/Cinterfor (2011) desarrolló una guía, en la cual amplía el campo de evaluación de los resultados al retorno de la inversión (ROI), sumado la retribución a la sociedad.

Las dificultades de los modelos de evaluación con orientación a los resultados es la falta de seguimiento al proceso, tanto en el aprendizaje como en los factores o variables influyentes en los cambios conductuales y organizativos, generando sesgos en los progresos, procesos, transformaciones y procedimientos de la obtención de los resultados.

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

Tabla 3. Modelos de evaluación orientados a los resultados

Modelo	Kirkpatrick (1959)	Jackson (1984)	Robinson y Robinson (1989)	Phillips (1990)	Wade (1994)	OIT/Cinterfor (2011)
Diseño de evaluación	10 factores al momento de planificar y ejecutar una acción formativa. El factor 10 (evaluación) se divide en cuatro niveles: reacción (satisfacción), aprendizaje, conducta (transferencia) y resultados en la organización (impacto).	Siete etapas: (1) identificación de necesidades, (2) análisis de necesidades, (3) explicitar por escrito los objetivos del programa de formación, (4) desarrollo del programa, (5) llevar a cabo el programa, (6) evaluación del programa y (7) comunicación de resultados.	12 fases vinculadas a la evaluación de resultados. Fuerte relación de colaboración entre los involucrados y el contexto de aprendizaje.	Cinco fases: (1) recogida de datos, (2) aislamiento de los efectos, (3) clasificación de los beneficios, (4) conversión de valores monetarios y (5) cálculo de los valores de retorno de inversión.	Cuatro niveles: (1) respuesta, (2) acción, (3) resultados e (4) impacto.	La base teórica se desarrolla basándose en los cuatro niveles de evaluación de impacto de Kirkpatrick, sumando un quinto nivel, el retorno, recogido de Phillips.
Enfoque	Práctico, secuenciado y enlazado entre cada nivel. Perspectiva económica y unidimensional.	Conducente a la visualización de resultados en términos coste-beneficio y rendimiento.	Fuertemente enfocado a la relación de quien forma, profesionales y clientes.	Centrado en los beneficios monetarios de la formación.	Incluye una evaluación mixta, entre aspectos cualitativos y cuantitativos.	Analiza los impactos en tres niveles: personal, empresa y sociedad.
Aporte	Pionero en la evaluación de la formación.	Medición en estándares autorreferencial de rendimiento.	Vinculación de la persona participante, de quien forma y empresa.	Cálculo del retorno de la inversión de la formación.	Evaluación en el puesto de trabajo y en la organización.	Indicadores de impacto en la sociedad.

b. Modelos de evaluación orientados a los procesos

La orientación de modelos hacia la evaluación de procesos detalla una serie de variables vinculadas e interrelacionadas entre fases. Los principales resultados están relacionados con los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la aplicación al puesto de trabajo.

Las evaluaciones de programas formativos se han centrado en la identificación y detección de factores o variables influyentes a la hora de aplicar los aprendizajes adquiridos al puesto de trabajo (Baldwin & Ford, 1988; Chang, 2000; Feixas et al., 2013; Ford & Weissbein, 1997; Gessler & Hinrichs, 2015; Grotelueschen, 1980; Guskey, 2002; Holton, 2005; Noe, 1986; Rouiller & Goldstein, 1993; Zabalza, 2011).

La investigación Baldwin y Ford (1988) categoriza una serie de variables en tres niveles: a) características personales, b) diseño de la formación y c) ambiente de trabajo señalando las conexiones existentes y las interrelaciones entre factores. El modelo ha sido identificado como un precursor en el análisis de los factores vinculados con la transferencia y la revisión de sus influencias en los diversos niveles.

Holton (2005) desarrolla un modelo centrado en los procesos de transferencia del aprendizaje y la influencia de los factores de la persona, de la formación y de la organización de una forma secuencial y lineal. Gessler y Hinrichs (2015) realiza un análisis de los factores del modelo de Holton (2005) y sus relaciones entre variables, determinando dos puntos: la influencia entre factores es mutua, paralela y no secuencial, y la relación entre variables siempre es situacional y contextual.

Los modelos han profundizado en diferentes niveles de las características personales, de los diseños de la formación y de los ambientes de trabajo (Baldwin & Ford, 1988). Además, se han incorporado nuevas variables y una diversificación de la evaluación de la transferencia en diferentes áreas del conocimiento (Cano, 2016).

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

Tabla 4. Modelo de evaluación orientados a los procesos

Modelo	Grotelueschen (1980)	Noe (1986)	Baldwin y Ford (1988)	Le Boterf (1991)	Rouiller y Goldstein (1993)	Ford y Weissbein (1997)
Diseño de evaluación	Tres dimensiones: (1) propósito de la evaluación, (2) elementos del programa y (3) características del programa. Las dimensiones se concretan en ocho aspectos fundamentales.	Considera las diferentes fases del modelo de Kirkpatrick (1959). Pero incluye las características de los participantes, considerando aspectos de la motivación por aprender y por transferir, expectativas, locus control, principalmente.	Tres tipos de factores: (1) características personales, (2) diseño de la formación y (3) ambiente de trabajo.	Cuatro dimensiones: (1) orientación, (2) concepción, (3) interface o conexión pedagógica y (4) aplicación.	Parte del modelo de Kirkpatrick (1959), considerando tres aspectos en la conducta para la transferencia: (1) aprendizaje en la formación, (2) condicionantes organizativos y (3) implicación del grupo o entorno social.	Revisión en tres niveles de factores: (1) características personales, (2) diseño de la formación y (3) ambiente de trabajo.
Enfoque	Pragmático, focalizado en la reestructuración de la determinada formación.	Focalizado en la persona y sus atributos.	Centrado en el análisis de los factores influyentes de la formación.	Centrado en las demandas concretas de formación por parte de la organización y los empleados.	Vincular el clima de la organización con la transferencia de la formación.	Revisión profunda de los factores y de los niveles de transferencia.
Aporte	Reestructuración interna de la formación.	Influencias de las características de las personas en la efectividad de la formación.	Influencia de factores asociados a características de los participantes, de diseño de la formación y del contexto organizativo.	La formación como un servicio doble.	Vincula el clima de la organización con la transferencia de la formación.	Profundización en los factores del entorno laboral.

MARCO TEÓRICO
EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Modelo	Chang (2000)	Guskey (2002)	Holton (2005)	Zabalza (2011)	Feixas et al. (2013)	Gessler y Hinrichs (2015)
Diseño de evaluación	Seis fases del modelo IDEAMS: (1) identificación de necesidades, (2) diseño del enfoque, (3) elaboración de herramientas, (4) aplicación de técnicas de formación, (5) evaluación y medición, (6) seguimiento.	La propuesta se estructura en cinco dimensiones: (1) reacción de los participantes, (2) aprendizaje, (3) organización, (4) utilización y (5) aprendizaje de los y las estudiantes.	Tres niveles: (1) aprendizaje, (2) desempeño individual y (3) desempeño organizacional. Circunscritas a factores de la formación, de los participantes y del entorno de trabajo.	Cuatro niveles: (1) programa, (2) puesta en práctica, (3) satisfacción, (4) impacto.	Estudio con doble objetivo: (1) validar un cuestionario en español y (2) identificar los factores condicionantes de la transferencia.	Parte de las variables propuestas por el modelo de Holton (2005), con un enfoque en la autoevaluación y las interacciones continuas entre la formación, el participante y el entorno.
Enfoque	Estructura un proceso sistémico y sumamente detallado en cada una de las fases.	Incorpora las condiciones organizacionales para apoyar la implementación de los contenidos de la formación.	Recoger una gran cantidad de variables y factores vinculándolas a tres niveles de resultados de forma secuencial y lineal.	Niveles de impacto sobre los usuarios del programa, la docencia, la propia institución universitaria y los alumnos.	Formación docente en las universidades españolas.	Vincula las relaciones entre diferentes variables de una forma no secuencial.
Aporte	Focalizado en la persona evaluada.	Apoyo organizacional como factor.	Examina factores y su influencia.	Formación del profesorado universitario.	Influencia de factores en la transferencia.	Interacciones entre variables no secuenciales.

c. Modelo de evaluación integrados

Los enfoques de los estudios de modelos integrados compatibilizan los procesos con los resultados. Los modelos estructurales en su primer nivel, incluyen la satisfacción de las personas participantes (Pineda, 2000), sus expectativas (Biencinto & Carballo, 2004) y el contexto de la formación (Garzón, 2008; Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Los procesos son consistentes con el diseño de la formación, concreción de objetivos y la coherencia pedagógica (Pineda, 2000), los insumos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) y la evaluación del plan formativo de una forma amplia y general (Garzón, 2008). En cuanto a los productos, impactos o efectos (Garzón, 2008; Stufflebeam & Shinkfield, 1987), presentan diferentes niveles de medición, valor añadido, mejora del status profesional, mejora organizacional asociadas al incremento de las competencias en ambos ámbitos (Biencinto y Carballo, 2004) e impacto de la capacitación en los objetivos de la organización (Pineda, 2011).

Tabla 5. Modelo de evaluación integrados

Modelo	Stufflebeam y Shinkfield (1987)	Pineda (2000)	Biencinto y Carballo (2004)	Garzón (2008)
Diseño de evaluación	Cuatro dimensiones del modelo CIPP: (1) contexto, (2) INPUT, insumos, (3) procesos, (4) producto (impacto).	Seis niveles: (1) satisfacción de los participantes con la capacitación, (2) logros de los objetivos de aprendizaje por los participantes, (3) coherencia pedagógica del proceso de capacitación, (4) transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, (5) impacto de la capacitación en los objetivos de la organización y (6) rentabilidad de la capacitación para la organización.	Tres dimensiones: (1) satisfacción de las expectativas de formación, (2) valor añadido y (3) mejora en la empleabilidad.	Parte del modelo de Le Boterf (1991). Focalizado en tres fases: (1) Identificar el contexto, (2) evaluación del plan formativo y (3) Evaluación de los efectos de la formación.
Enfoque	Sistémico, integrador y concatenado en sus dimensiones.	Integrado entre dimensiones y variables.	Dimensionado por los impactos.	Interrelacionado entre sus partes.
Aporte	Aplicación a la administración pública.	Coherencia pedagógica y enfoque pedagógico.	Valor añadido, incremento y empleabilidad.	Análisis del entorno externo como interno.

7. Diseño de la evaluación de acciones formativas: posicionamiento

A fin de contextualizar la propuesta de la presente investigación, se han desarrollado un posicionamiento investigativo, señalando las dimensiones básicas al momento de una evaluación de impacto de la formación multidimensional. Para una revisión sistematizada de los estudios e investigaciones se realizó una clasificación por cinco niveles. Se ha considerado a los niveles como un sistema (Baldwin & Ford, 1988; Kirkpatrick, 1959; OIT/Cinterfor 2011), existiendo una relación causal (Holton, 2005) y paralela (Gessler & Hinrichs, 2015).

Para realizar una sistematización coherente, ordenada y sistémica de los niveles, significados, aportaciones, conceptualizaciones y las respectivas interpretaciones en el tema de la evaluación de impacto, se ha elaborado una estructura considerando tres modelos referentes de la evaluación, Kirkpatrick (1959), Phillips (1990) y Pineda (2000).

Figura 5. Niveles de la evaluación de impacto de la formación



Nivel 1. Evaluación de la satisfacción

Las investigaciones sobre el tema consideran la buena o positiva satisfacción de las y los participantes como prerrequisito para el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias desarrolladas en la formación y necesarias para su aplicación en el puesto de trabajo. En sí, la motivación puede condicionar los aprendizajes adquiridos en la formación (Biencinto & Carballo, 2004; Gracia-Pérez et al., 2017; Kirkpatrick, 1999; Murphy & Tyler, 2005; Naquin & Holton, 2003; OIT/Cinterfor, 2011; Park & Wentling, 2007; Pineda, 2011; Rent, 2013; Tejada et al., 2008; Wehrman et al., 2002).

La literatura revisada señala a la motivación de las personas participantes como un factor significativo, motor de aprendizaje (Axtell et al., 1997; Noe & Schmitt, 1986) y de impacto, considerándose como la actitud intrínseca de la persona en formación (Naquin & Holton, 2003) desencadenante de la posterior transferencia al puesto de trabajo y del impacto de la acción formativa.

La influencia de las características personales en la transferencia de las acciones formativas son un determinante potencial. Las investigaciones de Ford y Kraiger (1995), incluyen conceptos claves como el locus de control, habilidades cognitivas, motivación hacia el aprendizaje y variables asociadas a su ubicación espacial. En estos aspectos las variables investigadas por Cifre et al. (2001) aportan factores desde la opinión, la expectativa y la valoración personal del programa.

En cuanto a la presente investigación, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha desarrollado evaluaciones de satisfacción (pre y pos test)

a las personas participantes en el Plan de formación de directoras y directores, las cuales han demostrado ser insuficientes para una adecuada evaluación del plan y su real impacto en los aprendizajes de los y las estudiantes (Weinstein & Hernández, 2015). Las evaluaciones desarrolladas por el CPEIP, serán revisadas en profundidad en el capítulo del marco de referencia contextual.

Nivel 2. Evaluación de los aprendizajes

El nivel se circunscribe al grado en que los y las participantes cambian actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran habilidades, como consecuencia de su acción formativa (Kirkpatrick, 1999). El enfoque del estudio considera el aprendizaje como un proceso de desarrollo personal, de cambio continuo y mejora constante. Los hallazgos de las investigaciones de Baldwin y Ford (1988) y de Feixas et al. (2013) confirman el postulado anterior, afirmando que el mayor peso a la hora de la transferencia tiene que ver con el diseño de la acción formativa y el aprendizaje adquirido en la formación.

Los aportes desde los enfoques psicosociales, en especial desde Marx (1982) y Cifre et al. (2001), se acercan a concepciones fundamentales en el diseño de las actividades, a partir de las cuales se prepara a la persona formada para el contexto post formación y, desde allí, generar en ellas y ellos, las competencias de anticipar, enfrentar y visualizar perspectiva de éxito en la aplicación a los puestos de trabajo y al impacto de la formación en sus respectivas organizaciones.

Las valoraciones iniciales de los y las participantes de la acción formativa, logran ser un aspecto relevante a la hora de revisar la eficacia del programa en el desarrollo de competencias (OIT/Cinterfor, 2011). El aprendizaje adquirido en la formación es en sí mismo el objetivo y propósito de la acción formativa. Por tanto, cobra una relevancia para la gestión interna, la toma de decisiones y la validación del programa. Varias autoras y autores coinciden en la importancia de medir el impacto de los aprendizajes y la transferencia de los y las participantes de la formación dada la cadena causal entre los dos niveles y su relevancia para la lograr impacto (Feixas et al., 2013; Párraga & Cuello, 2010).

Figura 6. Relación evaluación del aprendizaje y evaluación de la transferencia



Nota. Tomado de Servicio Civil de Chile, 2016.

Nivel 3. Evaluación de la coherencia pedagógica

En el nivel se propone evaluar los elementos de un programa y su coherencia para conseguir objetivos planteados en el diseño. La propuesta de medición en este nivel se enfoca en el programa, en la consistencia y coherencia de los objetivos y el diseño del programa, determinando aspectos de la gestión, de la organización y los resultados. El nivel incorporado por Pineda (2000) entrega un aporte significativo desde la coherencia y el valor pedagógico de la evaluación de la formación.

Nivel 4. Evaluación de la transferencia

La transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo es el desarrollo efectivo y práctico del aprendizaje, en sí, la aplicación en la práctica de lo aprendido (Guskey, 2002; Kirkpatrick, 1999; Tejada & Ferrández, 2007; Tejada et al., 2008). Específicamente, se visualiza el cambio de comportamiento efectivo en el puesto de trabajo, incluyendo aspectos como el saber ser y saber hacer y el clima laboral (Kirkpatrick, 1999; Rent, 2013).

Se entiende la transferencia en el contexto de personal adultas en formación profesional o en el puesto de trabajo, y se define -transferencia- como el grado de aplicación efectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes, adquiridas en las acciones de la formación, al contexto de trabajo (Baldwin & Ford, 1988). Para producir el cambio, según Kirkpatrick (1999), deben existir cuatro condiciones, vinculadas con la persona: debe tener deseo de cambiar, debe saber lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, debe trabajar en un clima adecuado y debe existir una recompensa por y para el cambio.

En el contexto de la aplicación del conocimiento, se puede distinguir dos procesos continuos, la transferencia próxima y la lejana. La transferencia próxima se refiere a la capacidad del o la estudiante en resituar el aprendizaje a situaciones similares. Mientras, la transferencia lejana se refiere a la recontextualización de los aprendizajes a nuevos contextos distintos al aprendizaje inicial (Calais, 2006; Haskell, 2001; Rent, 2013; Salmerón, 2013).

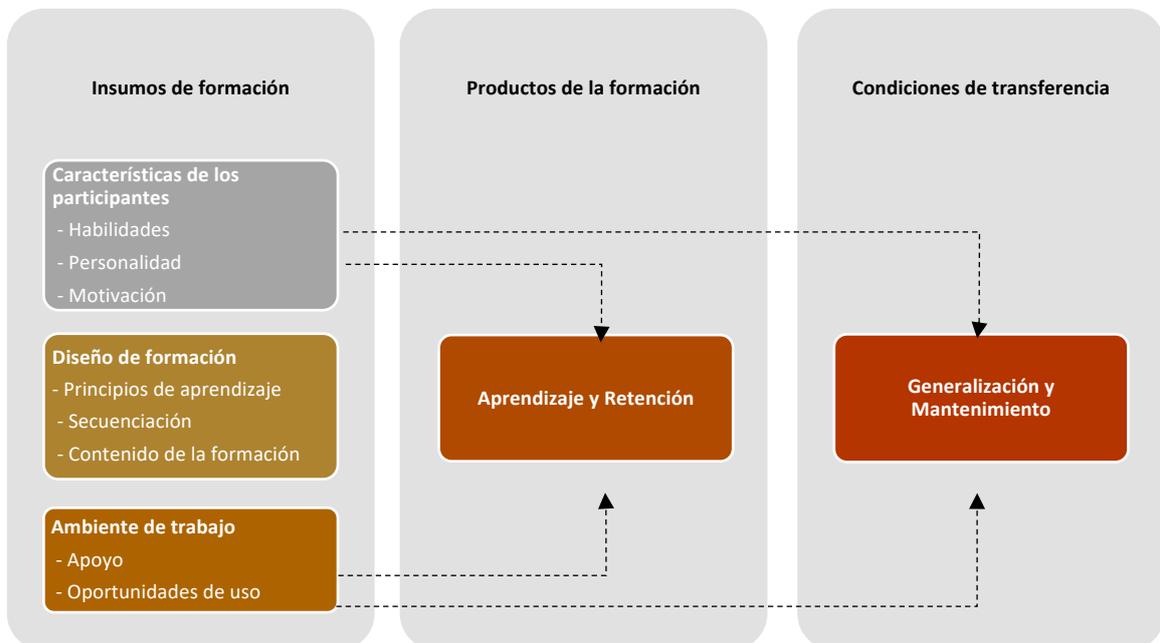
Las investigaciones de Ford y Weissbein (1997) realizan un aporte significativo para el presente estudio, la adaptabilidad de la transferencia. Dadas las características de la formación actual, éstas deben ser capaces de adaptarse a nuevos contextos. La adaptabilidad es un aspecto fundamental en los diseños basados en competencias, las cuales deben ser movilizadas para aplicarlas a contextos diversos, cambiantes, focalizados en la flexibilidad del medio y la resolución eficiente de situaciones diversas (Cano, 2016).

Los criterios para considerar la evaluación de la transferencia de la formación se focalizan en aspectos tales como: las nuevas conductas o conocimientos estratégicos para la organización, las conductas que son diferentes a las actuales, la alta visibilidad del programa y la importancia de sus resultados (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007). Los estudios de transferencia se han focalizado en un tiempo posterior al término del curso de tres semanas a seis meses (Lim, 2000; Park & Wentling, 2007).

a. Factores de transferencia. Las investigaciones de la transferencia identifican una multidimensionalidad de factores, los cuales coinciden o convergen con la triple clasificación de factores realizada por Baldwin y Ford (1988). El modelo del proceso de transferencia señala insumos de la formación en tres niveles: características de los y las participantes, diseño de la formación y el ambiente de trabajo.

Los resultados de los estudios de Baldwin y Ford (1988), entregan dos dimensiones de la transferencia, la generalización y el mantenimiento. La primera es la identificación de la aplicación de lo transferido y la segunda es la frecuencia de aplicación de lo aprendido.

Figura 7. Modelo del proceso de transferencia



Nota. Tomado de Baldwin y Ford, 1988.

Un estudio de Cano (2016) ratifica que las nuevas investigaciones han enriquecido la identificación y detección de variables influyentes en la transferencia, pero en líneas generales, todas mantienen los factores relacionados con los tres factores de Baldwin y Ford (1988).

MARCO TEÓRICO
EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Tabla 6. Clasificación de los factores de transferencia, según diversos modelos

	Genéricos			Aplicados a formación del profesorado		
	Baldwin y Ford (1988)	Ford y Weissbein (1997)	Holton (2005)	Blume Ford, Baldwin y Huang (2009)	Ingvarson, Meiers y Beavis (2005)	De Rijdt, Stes, van der Vleuten y Dochy (2013)
Relativas al diseño	Factores previos a la formación (el diseño de la formación, por una parte)	Diseño de la formación Características de la formación	Elementos de habilidades: Diseño del proceso de transferencia		Factores contextuales (el soporte escolar). Características estructurales de los programas (la duración). Características procesuales (el seguimiento y feedback a los y las estudiantes, las metodologías activas)	Diseño de la intervención: análisis de necesidades, objetivos de aprendizaje, estrategias de autogestión, soporte tecnológico, naturaleza o contenido del programa, duración de la formación, clima de aprendizaje...
Relativas a las características de las personas que aprenden	Factores previos a la formación (las características del alumnado). Factores posteriores a la formación (el aprendizaje y la retención). Factores que condicionan la transferencia, como son la generalización y el mantenimiento		Elementos de habilidades: capacidad personal para transferir. Elementos motivacionales: motivación para transferir, esfuerzo/acción de transferencia resultados en la actuación. Elementos secundarios: autoconfianza en la habilidad de actuar en el local de trabajo, preparación para aprender	Autoeficacia previa a la formación y posterior a la formación. Motivación. Evidencias de aprendizaje tras la formación		Características de las personas que aprenden: habilidad cognitiva, autoeficacia, motivación, personalidad, locus de control, percepción de utilidad, experiencia, ...
Relativas al ambiente de trabajo	Factores previos a la formación (entorno de trabajo)	Ambiente de trabajo	Elementos de habilidades: oportunidad de utilizarlos recursos necesarios para transferir. Elementos contextuales: retroalimentación, soporte de los compañeros, soporte de los superiores, apertura al cambio, resultados personales positivos, resultados personales negativos, sanciones de los superiores, validez de los contenidos de formación en el local de trabajo	Ambiente de trabajo		Ambiente de trabajo: vinculación estratégica, apoyo, clima de transferencia, oportunidad de aplicación, rendimiento de cuentas.

Nota. Tomado de Cano (2016).

b. Facilitadores y obstaculizadores de la transferencia. Los estudios demuestran como la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo está condicionada por una serie de aspectos intrínsecos de las personas participantes y aspectos extrínsecos, tales como, el diseño de la formación, factores interpersonales, contextuales y organizacionales facilitando u obstaculizando la transferencia (Kirkpatrick, 1999). Las variables externas condicionan las posibilidades de transferencia de las variables internas, facilitando, dificultando o limitando la transferencia efectiva en el trabajo. Las falencias asociadas condicionan la eficacia, la efectividad, valoración y rentabilidad (Rent, 2013).

Los factores de la transferencia en las características de las personas participantes, se circunscriben, según las investigaciones, a variables de autoeficacia (De Rijdt et al., 2013), autoestima (Holton, 2005), motivación para aprender (Lefcourt et al., 1973) y para transferir (Noe, 1986), locus control (Holton, 2005), percepción de utilidad (Baldwin & Ford, 1988) y predisposición al cambio (Feixas et al., 2013), por nombrar algunos.

Respecto a los insumos en el diseño de la formación se enfocan en los cambios en el comportamiento, en la orientación docente, el cambio conceptual, la práctica reflexiva y el aprendizaje de los y las estudiantes (Gilbert y Gibbs, 1999), temas de percepción, creencias, desempeño de los participantes, percepción de los profesores (Kreber et al., 2001) y cultura de la institución (Trowler y Bamber, 2005).

Los estudios circunscritos al ambiente de trabajo han determinado la influencia del clima de la organización (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996, 2005; Kirkpatrick, 1999; Pineda, 2011) en tres aspectos claves:

1. El clima de la organización se vincula con el apoyo social percibido del personal supervisor, del equipo profesional, de las redes sociales entre iguales y oportunidades de aplicar, ya sea en temas individuales y colectivos (Biencinto & Carballo, 2004; Cromwell & Kolb, 2004; Feixas et al., 2013; Guskey, 2002; Kirkpatrick, 1999; Párraga & Cuello, 2010; Tejada & Ferrández, 2007).
2. Se asume la relación entre ambos, transferencia y organización, reconociendo la capacidad de entregar respuesta a la resolución de problemas desde la formación a la organización (Diputación de Barcelona, 2001).
3. La permeabilidad de la formación en la persona hacia la organización y como ésta influye en el medio laboral (Ruiz, 2001; Tejada & Ferrández, 2007), denominado impacto organizacional.

Un estudio realizado por Tomàs-Folch y Durán-Bellonch (2017), identifica facilitadores en tres niveles: a) personales: motivación intrínseca y predisposición al cambio, b) programa formativo: utilidad, coherencia interna, contextualización, generación de productos al finalizar la formación y c) organización: apoyo de las coordinadoras y los coordinadores o responsables docentes, beneplácito de la dirección departamental, coordinación entre profesoras y profesores, reconocimiento al esfuerzo y apoyo entre igual. Las barreras detectadas por la investigación son: los recursos insuficientes, el escaso feedback por parte del estudiantado, el poco reconocimiento académico de la docencia y una cultura de equipo insuficiente.

Para visualizar los factores de transferencia identificados por algunos estudios, se han fusionado dos matrices de clasificación diseñadas por Cano y Fernández (2014) y Barrera-Corominas (2015).

MARCO TEÓRICO
EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Tabla 7. Clasificación de los factores de transferencia, según dimensiones y autoría

	Factor	Autoría
Participante	Auto-eficacia	Combs y Luthans, 2007; De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Ford, Quinones, Sego y Sorra, 2002; Pineda, 2011; Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon-Bowers, 1991
	Autoestima	Feixas et al., 2012; Holton, 2005
	Capacidad cognitiva	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Capacidad de transferir	Costa y McCrae, 1992 (en Holton, 2008); Feixas et al., 2012; Ford, 2008 (por Baldwin y Ford, 1988); Holton, 2005; Moreno, 2009; Pineda, 2011; Velada, 2007;
	Carrera profesional	Clarck, Dobbins y Ladd, 1993
	Dedicación	Feixas et al., 2012; Holton, 2005
	Expectativas	Feixas et al., 2012; Velada, 2007; Velo, 2007
	Experiencia	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Habilidades	Feixas et al., 2012; Ford, 2008 (por Baldwin y Ford, 1988); Holton, 2005; Robertson y Downs, 1979; Velada, 2007
	Impacto en los objetivos personales	Broad y Newstrom, 2000
	Locus de control	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Holton, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Lefcourt, Gonnerud y McDonald, 1973; Ng y Butts, 2009; Parker, 1993; Rouiller y Goldstein, 1993; Tracey, Tannenbaum y Kavanagh, 1995; Vanderzee, Buunk y Sanderman, 1997
	Motivación	Feixas et al., 2012; Ford, 2008 (por Baldwin y Ford, 1988); Holton, 2005; Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017; Velada, 2007
	Motivación para aprender	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Holton, 2005; Holton, Bates, Ruona, 2000; Kirkpatrick, 2000; Kontoghiorghes, 2002; Mathieu y Martineau, 1997; Moreno, 2009; Pineda, 2011; Tracey, Hinkin, Tannenbaum y Mathieu, 2001; Velado, 2007
	Motivación para transferir	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Facticeau, Dobbins, Russell, Ladda y Kudisch, 1995; Holton, 2005; Gagenfurtner, Festner, Gallenberger, Lehtinen y Gruber, 2009; Kontoghiorghes, 2002; Noe, 1986; Ruona, Leimbach, Holton y Bates, 2002; Tannenbaum y Mathieu, 2001; Warr, Alan y Birdi, 1999
	Percepción de utilidad	Baldwin y Ford, 1988; Clarck, Dobbins y Ladd, 1993; De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Personalidad	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Plan de acción individual	ACNUDH, 2010
	Predisposición al cambio	Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017
	Recompensa por el cambio	Kirkpatrick, 2000
	Resultados positivos y negativos personales	Holton, 2005
Variables laborales	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013	

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

Factor	Autoría	
Formación	Análisis de necesidades	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Aplicación práctica	Axtell, Maitlis y Yearta, 1997; Feixas et al., 2012; Ford, 2008 (Baldwin & Ford, 1988); Holton, 2005; Kontoghiorghes, 2002; Moreno, 2009; Rouiller y Goldstein, 1993; Thorndike y Woodworth, 1991; Velada, 2007
	Duración	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Clima de aprendizaje	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Coherencia interna	Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017
	Estrategias de autogestión	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Idoneidad del formador	Feixas et al., 2012; Holton, 2005; Moreno, 2009
	Idoneidad de la formación	Decker, 1982; Feixas et al., 2012; Holton, 2005; Moreno, 2009
	Implicación con el trabajo	Holton, 2005; Mathieu, Tannenbaum y Salas, 1992; Noe y Schmitt, 1986
	Metas de aprendizaje	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Métodos y estrategias instruccionales	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Naturaleza de la formación	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
	Nuevos conocimientos	Feixas et al., 2012
	Relevancia del contenido	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013
SopORTE tecnológico	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013	
Utilidad	Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017	
Organización	Acompañamiento	Moreno, 2009
	Apertura al cambio	Holton, 2005
	Apoyos (autoridades, supervisores, colegas, profesionales)	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Feixas et al., 2012; Ford, 2008 (por Baldwin & Ford, 1988); Holton, 2005; Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017; Velada, 2007
	Clima organizacional	Bates y Khasawneh, 2005; De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Ford, 2008 (por Baldwin & Ford, 1988)
	Colaboración organizacional	ACNUDH, 2010
	Compromiso organizacional	Facteau, Dobbins, Russell, Ladda y Kudisch, 1995; Holton, 2005; Kontoghiorghes, 2002
	Cultura organizacional	Bates y Khasawneh, 2005
	Impacto en los objetivos institucionales	Broad y Newstrom, 2000
	Oportunidad de aplicación	ACNUDH, 2010; De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Feixas et al., 2012; Holton, 2005; Moreno, 2009; Pineda, 2011; Velada, 2007
	Percepción de utilidad para la organización	Holton, 2005
	Perfil de la organización	ACNUDH, 2010
	Reconocimiento al esfuerzo	Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017
	Recursos, instrumentos e infraestructura	Feixas et al., 2012; Holton, 2005; Pineda, 2011; Velada, 2007
	Redes de contactos	ACNUDH, 2010
Rendición de cuentas	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013	
SopORTE de supervisores y compañeros	Clarck, Dobbins y Ladd, 1993; Facteau, Dobbins, Russell, Ladda y Kudisch, 1995; Holton, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Tharenou, 2001; Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017; Van der Klink, Gielen, Nauta, 2001	
Vínculo estratégico	De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Tomàs-Folch y Durán-Bellonch, 2017	

Nota. Adaptado de Cano y Fernández, 2014 y Barrera-Corominas, 2015.

Nivel 5. Evaluación del impacto

Los procesos formativos persiguen cambio en el comportamiento de las personas formadas por las acciones formativas, proponiendo mejoras en sus prácticas laborales y organizacionales. Por tanto, el impacto son las repercusiones de una acción formativa en una organización (Pineda, 2000), ya sean cualitativos o cuantitativos (Cano, 2016).

La medición de impacto de las acciones formativas se realiza por medio de indicadores de impacto, los cuales se determinan desde los objetivos planteados en el diseño, hasta la identificación y determinación de indicadores de los cambios esperados. Los indicadores son definidos conceptual y operacionalmente en cada investigación para la construcción de la línea de base.

Los indicadores proporcionan información para representar medidas estandarizadas, siendo una herramienta para valorar diferentes magnitudes o criterios de la medición (OIT/Cinterfor, 2011). La formulación de indicadores de impacto es decisiva a la hora de medir los programas de formación, por tanto, su proceso de selección se encuentra vinculado con el propósito, los objetivos y resultados esperados de la acción formativa. Nickols (1979) plantea tres preguntas básicas para la construcción de un sistema de indicadores: ¿cuál es el indicador?, ¿cómo se calcula? y ¿cuáles son las variables de entrada?

La guía práctica para evaluar el impacto de la formación en una organización desarrollada por Párraga y Cuello (2010), sustentada en el modelo de Wade (1994), propone una serie de indicadores por nivel, centrados en la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo y los resultados o efectos de la formación en el trabajo.

Tabla 8. *Indicadores por nivel de evaluación*

Nivel	Indicador
Respuesta	Grado de satisfacción con la acción formativa, grado de aprendizaje efectivo, grado de adecuación del curso a las necesidades de los participantes y nivel de logro de objetivos del curso.
Aplicación	Grado de aplicación de las habilidades adquiridas, grado de adecuación de los medios y/o materiales para poner en práctica los conocimientos adquiridos, grado de predisposición para aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo, grado en que el ambiente de trabajo permite aplicar los conocimientos y/o habilidades adquiridas, grado de apoyo de los responsables para la aplicación de los conocimientos adquiridos, grado de implicación del equipo de trabajo para la aplicación de los nuevos conocimientos y/o habilidades aprendidas, grado de dificultad en la realización de cambios en el puesto de trabajo, aumento de la satisfacción personal en el trabajo, aumento del sentimiento de reconocimiento por parte del cliente, los compañeros o los responsables, grado de libertad de actuación, grado de conocimiento sobre cómo aplicar lo aprendido, grado en que los conocimientos adquiridos son de aplicación práctica en el puesto de trabajo, grado en que el exceso de trabajo o falta de tiempo permite aplicar los conocimientos y/o habilidades adquiridas y grado de adecuación de aplicaciones tecnológicas.
Resultado	Nivel de mejora de la calidad del servicio prestado, nivel de mejora de la eficiencia en el puesto de trabajo, nivel de mejora de la motivación del empleado, nivel de mejora del clima laboral, grado de aumento de la responsabilidad y/o autonomía en el puesto de trabajo, aumento de la posibilidad de desarrollo profesional y aumento de la posibilidad de movilidad laboral.
Impacto	Aumento del trabajo en equipo, grado de reducción de errores o tiempos en el puesto de trabajo, grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales en la ejecución, rentabilidad del curso, ajuste estratégico y efectividad.

Nota. Tomado de Párraga y Cuello (2010).

Los criterios de diseño de un indicador son variados, pero predomina la utilidad asignada a la medición para la cadena de resultados generada por la acción formativa. La guía para la evaluación de impacto de la formación (OIT/Cinterfor, 2011), presenta una serie de ejemplos de indicadores, estratificados por procesos asociados a la cadena de resultados.

Tabla 9. *Propuestas de indicadores estratificados.*

Indicador	Descripción	Ejemplos
Gestión	Monitoreo de los procesos, de los insumos y de las actividades ejecutadas para lograr los productos específicos del programa.	Coste hora de formación, coste alumnos en formación, número de participantes por docente, número de participantes por cada espacio de formación.
Resultado Producto	Relacionan los bienes y servicios generados por la acción formativa.	Variación en cupos de formación creados, variación en diseños curriculares elaborados, variación de normas de competencias redactadas, variación de número de docentes disponibles, variación de números de horas para formación.
Efecto	Consecuencias inmediatas de la formación y desarrollo de competencias sobre las personas, las empresas o la sociedad.	Tasa de participantes matriculados, tasa de participantes certificados, tasa de participantes que realizaron pasantías en empresas, tasa de abandono de la formación, tasa de proyectos de creación de empresas elaborados.
Impacto	Representa el cambio esperado en el participante pos formación.	Variación de los ingresos, variación en la situación de empleo, incremento de la productividad, tasa de retorno personas por unidad invertida, tasa de retorno global por unidad invertida.

Nota. Tomado de OIT/Cinterfor, 2011.

Nivel 6. Evaluación del retorno

La evaluación de los resultados y la medición de rentabilidad para la organización o el retorno de la inversión (Philips, 1990) es una tarea compleja, en especial, por su vinculación a la determinación de relación de los resultados con la participación o ausencia de la formación (Chacón et al., 2006).

El retorno de la inversión (ROI) es un indicador para evaluar los beneficios financieros de una inversión en comparación con sus costos (Phillips & Stone, 2002). El mayor desafío del indicador es convertir los resultados y beneficios en un denominador común, el dinero (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit & Instituto de Estudios del Ministerio Público [GTZ/IEMP], 2008). Las dificultades se presentan en las aproximaciones de los beneficios tangibles e intangibles en indicadores cuantificables y en términos económicos (Instituto Aragonés de Empleo [INAEM], 2010).

Hace unos años apareció el modelo de retorno sobre expectativas (2011), return on expectations (ROE), el cual busca la valoración del impacto del valor organizacional de la formación. La propuesta se inserta en el nivel 4 del modelo de Kirkpatrick y se articula desde el centrarse en la misión de la organización, identificar indicadores principales, definir comportamientos críticos, determinar los controles necesarios, diseño del aprendizaje y monitorear y ajustar (Kirkpatrick, 2011).

Tabla 10. *Diferencias entre el ROE y el ROI*

ROE	ROI
Enfoque proactivo, que busca la asociación y el trabajo en equipo de todos los implicados	Enfoque «defensivo», que separa y aísla las funciones.
Define la formación como factor clave que contribuye a los resultados de negocio.	Define la formación como un fin en sí misma.
Valor definido por accionistas de la empresa en colaboración con los responsables de formación.	Valor definido por una fórmula predeterminada.
Se centra en evidencias holísticas que pueden indicar el valor.	Se centra en mediciones realizadas con pruebas numéricas.
Fácil de entender, flexible y rentable.	Complejo, rígido y caro.

Nota. Traducido por Cano (2015) de <https://bit.ly/2l4ImYv>

El Manual de evaluación de transferencia e impacto de la capacitación y cálculo del retorno sobre la inversión (GTZ/IEMP, 2008), propone seis criterios para considerar la evaluación de los niveles 3, 4 y 5: ciclo de vida, importancia, costo, número de participantes, visibilidad e interés particular de la alta dirección. Coligiendo los criterios anteriormente enunciados, la presente investigación, se circunscribe a los primeros cinco niveles de medición de las acciones formativas.

8. Tipos de evaluación

El ciclo de la política pública, programas y/o proyectos presenta varias etapas, interrelacionadas e interconectadas. Por tanto, el ciclo no concluye con una evaluación de resultados. Toda evaluación tiene potencial de ser una detección de necesidades y problemas (Gobierno Vasco, 2012). Los programas, proyectos y políticas presentan ciclos de vida, los tipos de evaluaciones se distinguen por el momento de medición en el ciclo. Desde esta consideración, se distingue evaluaciones *ex ante*, *ex dure* y *ex post*.

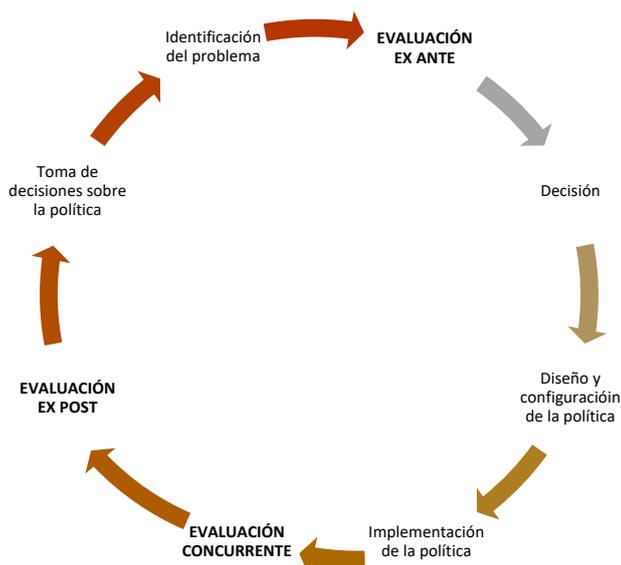
a. Evaluación *ex ante*. La medición se realiza antes de la ejecución. Se propone identificar las iniciativas a evaluar y la detección de necesidades, el contexto socioeconómico e institucional, la población objeto, las estrategias de acción (Abdala, 2004; Martinic et al., 2016). Sumado a lo anterior, este tipo de evaluación permite determinar las posibilidades reales y posibles impactos, vinculándose directamente con la viabilidad y trascendencia social, considerando la coherencia interna y la pertinencia (Di Virgilio & Solano, 2012).

b. Evaluación *ex dure*. La evaluación se desarrolla durante la ejecución de la formación. El foco de análisis son las actividades planificadas en implementación, centrándose en el logro de objetivos intermedios, la identificación de los aciertos, errores o dificultades en el ciclo (Abdala, 2004; Martinic et al., 2016). Di Virgilio y Solano (2012) nombran a este tipo de evaluación como concurrente, atribuyéndole las posibilidades de corrección del curso de acción y ajustes de los componentes para lograr los objetivos.

c. Evaluación *post*. El estudio realizado por Abdala (2004) detecta un momento de evaluación correspondiente con la finalización inmediata de la ejecución del programa, la cual analiza los resultados tempranos de la intervención.

d. Evaluación *ex post*. Posterior a la finalización del programa y pasado un tiempo determinado, se realiza la evaluación de productos o resultados, efectos e impacto (Abdala, 2004; Di Virgilio & Solano, 2012; Martinic et al., 2016; Mateo, 2009).

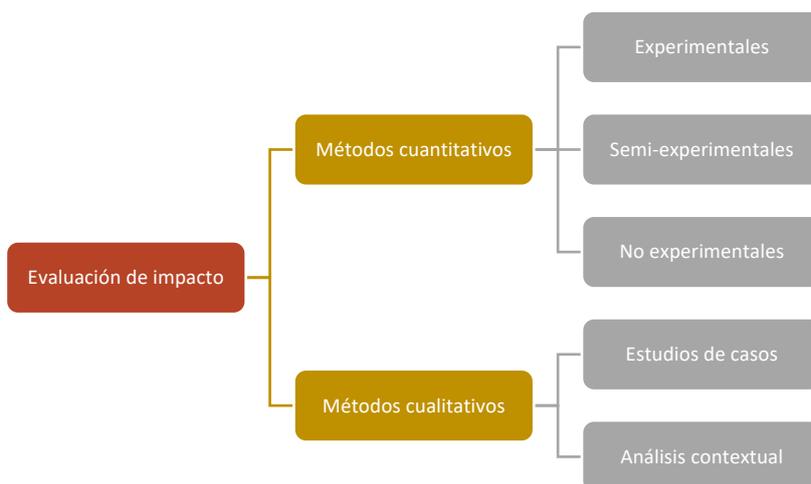
Figura 8. Ciclo de vida de una política o programa



Nota. Tomado de Di Virgilio y Solano, 2012.

Métodos en la evaluación de impacto. Las evaluaciones de impacto utilizan métodos cuantitativos y cualitativos, siendo no excluyentes y en ocasiones complementarios. La elección del método depende de las particularidades de la acción formativa o programa a evaluar, de las características de la población y del diseño de la medición.

Figura 9. Métodos en la evaluación de impacto



Nota. Tomado de OIT/Cinterfor, 2011.

a. Los **métodos cuantitativos** utilizan para medir el impacto indicadores desprendidos de la información presente en los objetivos del programa. La finalidad es verificar la relación de causalidad entre la formación y sus impactos, corroborando los cambios o diferencias producidas en las personas participantes y productos de la acción formativa. El impacto es la diferencia entre la situación con formación y sin formación.

Las diferencias fundamentales entre los tres diseños del método cuantitativo radican en la existencia o ausencia de un grupo de control (Aedo, 2005). Para el diseño experimental, los y las participantes y el grupo de control deben ser seleccionados de forma aleatoria, por un sorteo. Para este diseño, el impacto se mide en términos comparativos, entre las mediciones pre (línea de base) y post del grupo de participantes y el grupo de control (no participantes) o sea el contrafactual (Abdala, 2004; Aedo, 2005; OIT/Cinterfor, 2011).

En los diseños semi-experimentales (cuasi-experimentales) existen dos grupos (participantes y control), pero los grupos no son excluyentes de la participación en la formación. Los impactos se miden en comparación pre-post o solo post entre ambos grupos, a partir de variables centrales influyentes en los resultados. Los diseños no experimentales no utilizan grupo de control para medir los impactos de las acciones formativas. El impacto se mide en la población participante de la formación (Abdala, 2004; Aedo, 2005; OIT/Cinterfor, 2011).

b. Los **métodos cualitativos** identifican una serie de acciones y, por medio de éstas, se establecen las relaciones de causalidad de la formación, conducentes a los resultados de impacto (Abdala, 2004; Aedo, 2005; OIT/Cinterfor, 2011). Los diseños cualitativos no conforman contrafactuales y tampoco se limitan a variables establecidas, por el contrario, incorporan interacciones entre las y los participantes y la formación determinando aspectos más amplios. Las mediciones de impacto con diseño cualitativo se enfocan en el análisis del comportamiento de las personas participantes de la formación y el desarrollo de sus competencias.

La complementariedad de estrategias cualitativas y cuantitativas permite abordar de forma más integrada e integral a los y las participantes de la acción formativa. Para la elección de un método se debe determinar los costos monetarios y temporales, implícitos en toda medición. Por ende, es necesario explorar la variedad de métodos, diseños y estrategias para un mejor abordaje (Aedo, 2005; OIT/Cinterfor, 2011). El diseño del presente estudio será revisado en el capítulo sobre marco metodológico, en el cual se profundizará en temas de enfoque, método, modelo, tipo y participantes en la investigación.

Síntesis del capítulo

Las mediciones de impacto de las acciones formativas son un proceso de levantamiento de información de los cambios producidos por las relaciones causales en niveles personales, organizacionales y sociales, atribuibles a un programa formativo o en caso de la presente investigación, a un Plan de formación nacional en Chile. Por tanto, las evaluaciones de impacto son una herramienta útil para la toma de decisiones, la participación y la rendición de cuentas a la sociedad civil.

La evaluación de la formación en los diferentes niveles de impactos permite profundizar y visualizar los distintos tipos de repercusiones, influencias y horizontes de cambios a diferente escala, tanto internos como externos, desencadenados por la participación en una formación. Desde esta premisa, se considera inherente el potencial de desarrollo de cambio para la mejora presente en la medición de un Plan formativo de directores y directoras escolares, como es el caso de la presente investigación, no tan solo en temas personales o profesionales, sino también en los impactos en el contexto socioeducativo y sus repercusiones en los resultados escolares.

PARTE II. FORMACIÓN DIRECTIVA PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

Los hallazgos de los estudios en temas de liderazgo escolar han concluido la relevancia que cobra el papel de la dirección y gestión escolar en la mejora educativa. En este sentido, las investigaciones puntualizan la importancia de un director o directora centrada en lo pedagógico como agente de mejora organizacional (Bolívar, 2011; Leithwood et al., 2006; Maureira, 2018)

Considerando la premisa anterior se desarrolla el presente apartado, en el cual se revisa el liderazgo escolar como agente de mejora y se introduce el marco de competencias y prácticas directivas desde la perspectiva de contextualizar los fundamentos teóricos del Plan de formación directiva implementado en Chile.

1. ¿Cuánto impacta el liderazgo escolar en los resultados educativos?

Las investigaciones sobre las escuelas efectivas y la mejora escolar han demostrado que el liderazgo escolar cobra un papel preponderante en el incremento de los aprendizajes de los y las estudiantes. Los resultados de los estudios han puntualizado la importancia de una dirección focalizada en lo pedagógico, centrada en el aprendizaje del estudiantado, vinculando la gestión directiva a la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del personal docentes y a la mejora institucional (Bolívar, 2011; Leithwood et al., 2006; Maureira, 2018).

Al relacionar los estudios y el cambio de foco, desde la administración escolar al liderazgo escolar, se presenta una serie de interrogantes, ¿Cómo la dirección influye directamente en los resultados educativos? La respuesta según la bibliografía consultada, entrega líneas claras en torno al nuevo enfoque pedagógico, concluyendo específicamente que la dirección escolar debe preocuparse de sus prácticas de liderazgo y de los procesos de gestión pedagógica del personal docente (Bush, 2019b; Maureira, 2018).

Se entiende como liderazgo al ejercicio de influencia positiva sobre un grupo de personas para conseguir -de forma consensuada- una meta común, con líneas de acciones claras y definidas, logrando los consensos y el dinamismo del grupo con el fin de la mejora en el aprendizaje de los y las estudiantes (Bush, 20019b; Fullan, 1994b; Leithwood et al., 2006).

Las magnitudes en el impacto son relativas, por cuanto, el liderazgo escolar presenta una influencia fuerte en las condiciones de trabajo, una influencia moderada en la motivación y compromiso, y una influencia débil en la capacidad. Pero son la motivación, el compromiso y la capacidad las que más influyen en el cambio de prácticas pedagógicas entre las profesoras y los profesores para el aprendizajes y resultados de estudiantado (Leithwood et al., 2008). La contribución del liderazgo se sitúa entre el 5% y el 7% en los resultados educativos (Leithwood & Mascall, 2008).

Así mismo Robinson et al., (2009) señalan que el impacto de las dimensiones por el tamaño del efecto sobre el aprendizaje de los y las estudiantes son referidas a:

- promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado (0,84)
- establecer metas y expectativas (0,42)
- planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el curriculum (0,42)
- uso de recursos de forma estratégica (0,31)
- y finalmente, asegurar un entorno ordenado (0,27)

1.1. Liderazgo educativo como agente de mejora

El nuevo contexto educativo necesita liderazgos escolares acordes a los nuevos tiempos, con habilidades y prácticas asociadas al liderazgo y la gestión directiva. Las nuevas perspectivas del liderazgo centrado en el aprendizaje -en lo pedagógico-, aparecen como factor crítico en la mejora de los centros educativos. Entiéndase liderazgo educativo, como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (Bush, 2019a; Robinson et al., 2009).

Las investigaciones sobre el liderazgo educativo (Barber & Mourshed, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018) relevan a un papel fundamental su contribución en la mejora interna de los centros escolares, interconectándolo significativamente a la mejora de logros en el proceso de aprendizaje.

Los hallazgos colegendos por los estudios teóricos y empíricos decantan en la influencia de quien ejerce el liderazgo en su equipo de trabajo, reflejado en prácticas puntuales de dirección y gestión escolar, las más destacadas por las investigaciones son generar un propósito compartido y una articulación de metas, sumado a propiciar los consensos necesarios para el desarrollo del cambio para la mejora. Por cuanto, el director o directora motivará a los profesores y las profesoras para mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas, promoviendo estructuras para la colaboración efectiva entre el personal docente (Fullan, 1994a; Schleicher, 2012; Sun & Leithwood, 2014).

Los líderes y lideresas educativas, centradas en lo pedagógico, han demostrado ser el segundo factor de influencia en los aprendizajes de los y las estudiantes, siendo el primero, la acción docente en el aula como movilizadora de la mejora escolar (Barber & Mourshed, 2007; Bolívar, 2010; Bush, 2019a; Leithwood et al., 2006; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO], 2015; Pont et al., 2009; Robinson et al., 2009). Las competencias de la persona que lidera cobran importancia a la hora de visualizar las prácticas pedagógicas exitosas para mejorar la organización educativa.

1.2. Prácticas exitosas de liderazgo escolar

Diversas autoras y autores han descrito cuatro prácticas del liderazgo educativo que influyen en el aprendizaje del estudiantado, por tanto, se enunciarán las más relevantes, realizando una síntesis entre los estudios de Marzano et al. (2003; 2005), Leithwood et al. (2006) y Robinson et al. (2009). Las convergencias se aprecian en los siguientes puntos:

1. Establecer una dirección clara. Los fundamentos se basan en poseer una misión y visión compartida, metas, objetivos y prioridades comunes compartidos por la comunidad.
2. Desarrollar al personal. Potenciar las capacidades de los y las docentes en función de las metas planteadas.
3. Rediseñar la organización. Generar una cultura organizativa y de gestión eficaz, vinculado a los tiempos, participación en la toma de decisiones y distribución del liderazgo.
4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Centrarse en los resultados de aprendizaje, en las mejoras de las prácticas pedagógicas, en la motivación constante del profesorado, generando una actitud proactiva y de confianza.

Las prácticas de liderazgo educativo son aplicadas a la organización educativa, por tanto, deben responder al contexto, desde la premisa de adaptabilidad y flexibilidad del líder o lideresa y de su equipo directivo. En sí, las prácticas dependen del foco de desarrollo de cada centro educativo, ergo, no son homogéneas y adquieren una relevancia relativa para quien lidera, pero se debe considerar variables propias de la organización escolar, las personas colaboradoras, los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes y del contexto escolar (Day et al., 2007;

Leithwood et al., 2008). Estas prácticas se vinculan fuertemente con los facilitadores y obstaculizadores presentes en cada organización escolar y al desarrollo de las mismas.

En temas de las prácticas directivas del liderazgo escolar en Chile, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM, 2017) desarrolló una investigación en base a los hallazgos del estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos subvencionado urbanos de Chile (MINEDUC & FOCUS, 2016), identificando una serie de prácticas directivas vinculadas a la conducción del centro educativo y a la gestión del currículum.

El informe establece diferencias entre las prácticas de visión estratégica y gestión financiera-administrativas dependiendo de la administración a cargo del centro educativo. En los colegios públicos (municipales) existe una mayor intensidad (número y frecuencia) en actividades de gestión financiera-administrativas, mientras los colegios subvencionados (concertados) realizan con mayor frecuencia e intensidad tareas de visión estratégica (CEM, 2017). La investigación anterior permite identificar las prioridades de las actividades y tareas de los líderes y lideresas en su organización escolar en Chile.

Cabe señalar, los líderes y lideresas educativas no son referenciados exclusivamente a cargos directivos o de jerarquía al interior de la organización escolar, por cuanto, existen personas dentro y fuera de ella, las cuales también denotan un liderazgo educativo en sus respectivos roles (Bush, 2019a), por ejemplo, equipos de coordinación académica, personal de supervisión técnica y otras personas colaboradoras. A pesar de lo señalado anteriormente, se debe puntualizar que el objetivo de investigación se circunscribe al liderazgo directivo escolar.

Un liderazgo educativo transita entre varios tipos de liderazgos, entre ellos se puede mencionar, el liderazgo transaccional, transformacional, distribuido y pedagógico (instruccional). El rol de líder o lideresa educativa y de sus acciones de liderazgo influyen en el grupo de personas a cargo. Por tanto, prácticas tales como, plantear objetivos, metas y acciones concretas son fundamentales para la transformación de la cultura y del clima social escolar, logrando una influencia positiva en el personal de la organización (Arón & Milicic, 1999; Bush, 2019b; Muñoz & Marfán, 2011; Murillo & Becerra, 2009). El tránsito entre estos tipos de liderazgo es la propuesta de un liderazgo efectivo, dinámico y sobre todo transformador del status quo imperante.

2. Tipos de liderazgo

Para contextualizar, revisaremos brevemente los tipos de liderazgo enunciados anteriormente, con la finalidad de generar una perspectiva sobre los liderazgos más influyentes en los centros escolares (Harris, 2003).

a. Liderazgo transaccional. La lideresa o el líder promueven el cumplimiento de tareas, acciones o funciones delegadas a las seguidoras y los seguidores por medio de una transacción mediada por incentivo o sanciones, apelando los intereses personales del seguidor o seguidora. Además, este tipo de liderazgo propone mantener el estado actual de la organización, estableciendo objetivos y acuerdos claros, resolviendo lo atingente, atendiendo al propósito -misión- de la organización escolar. Las tensiones al concepto se fundamentan en la falta de una visión prospectiva de la organización, en cuanto, a cambios profundos o estructurales de la misma.

b. Liderazgo transformacional. El líder o lideresa motiva a sus seguidores y seguidoras mediante la transformación de sus actitudes y valores (Bass, 1985), generando relaciones de motivación e inspiración, creando una cultura organizacional y un clima o ambiente favorable para el cambio y la mejora escolar (Bush, 2019b; Cruz-Ortiz & Salanova, 2011; Harris et al., 2003; Villa, 2019). Por tanto, el liderazgo se considera un recurso social al interior de las organizaciones (Cruz-Ortiz et al., 2013).

Leithwood y Jantzi (2000) identifican comportamientos y prácticas directivas vinculadas a la visión y metas de la organización escolar, al desarrollo de capacidades profesionales, al modelamiento de las prácticas y estructuras de participación en los colegios. Las críticas al constructo -liderazgo transformacional- se enfocan a la falta de prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de aprendizaje del estudiantado, y en el fuerte desarrollo hacia el personal de organización, en especial, los y las docentes.

Sun y Leithwood (2014) desarrollaron una investigación sobre el liderazgo transformal y su efecto sobre el logro de los y las estudiantes, considerando un método de revisión y un meta-análisis. Los principales resultados apuntan a la existencia de un pequeño, pero significativo, efecto del liderazgo transformacional en el logro del estudiantado, entre las prácticas con una mayor contribución destaca la construcción de estructuras de colaboración. Complementariamente, señalan la existencia de una interdependencia entre conjuntos de prácticas de liderazgos.

c. Liderazgo pedagógico (instruccional). Los énfasis del liderazgo instruccional se focalizan en las prácticas pedagógicas que inciden en las escuelas eficaces, centrándose en la definición de metas, focalizadas en los procesos pedagógicos, la comunicación y la motivación por conseguir los objetivos y metas, con una misión y visión clara, fundamentado en la mejora, el desarrollo y rediseño de las capacidades organizacionales (Bush, 2019b; Robinson et al., 2008; Sandoval-Estupiñán et al., 2020; Villa, 2019).

Las dinámicas generadas por la dirección escolar deben adaptarse y responder a las necesidades de su contexto y de su equipo, subsanando los requerimientos socioemocionales de su personal colaborador, identificando sus capacidades, potencialidades, actitudes, brechas y sobre todo sus proyecciones personales y desarrollo profesional.

La directora o el director de la organización escolar es una pieza clave en la articulación entre la misión del centro educativo y su gestión curricular, son las estrategias de consolidación, comunicación efectiva, el respaldo profesional y el trabajo de equipo lo que influye en una mejora sustancial en las prácticas de enseñanza de los profesores y las profesoras, y en su efectividad en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, favoreciendo la calidad en la educación.

Las prácticas de liderazgo y gestión escolar se desarrollan en el contexto aplicado de su organización escolar, por tanto, sus liderazgos son dinámicos y fluidos, por cuanto se interrelacionan y conectan las personas y la comunidad escolar (Bolívar, 2010; Bush, 2019a; Bush, 2019b; Harris et al., 2003; Monge et al., 2019; Robinson et al., 2009; Villa, 2019; Volante, 2010).

MacBeath et al. (2009) proponen cinco principios articuladores del liderazgo para el aprendizaje, los cuales se fundamentan en la centralidad del aprendizaje como acción del liderazgo, generando condiciones favorables para el aprendizaje, incentivando la promoción de un diálogo sobre liderazgo y aprendizaje, compartiendo el liderazgo y la responsabilidad común ante los resultados.

Las investigaciones en Estados Unidos de Alig-Mielcarek y Hoy (2005) reconocen una correlación significativa entre el liderazgo instruccional y las metas basadas en la mejora en los logros académicos del estudiantado. Existe una variabilidad de caminos del liderazgo instruccional, tales como el compartido (Marks & Printy, 2003), el simplificado (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005) y el centrado en el aprendizaje (Lewis & Murphy, 2008). Todos decantan en el trabajo colaborativo del centro educativo, la distribución de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones son la clave para mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantado.

Robinson et al. (2014) investigaron, mediante la realización de un meta-análisis, los impactos del liderazgo en los resultados de los y las estudiantes. Los hallazgos del estudio señalan un impacto tres a cuatro veces mayor del liderazgo instruccional al compararlo con el liderazgo transformacional. Además, identificaron la centralidad de focalizar las prácticas de liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje para aumentar el impacto en los resultados académicos en el estudiantado. Cabe señalar, todos los estudios referenciados por el meta-análisis de Robinson et al. (2014) pertenecen a países con un muy alto grado de desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014) y un ingreso per cápita sobre 37.000 USD (Banco Mundial, 2014).

La investigación desarrollada por Murillo y Hernández-Castilla (2015) conformada por una muestra de 874 directores y directoras de centros educativos de educación primaria en España, concuerda con los resultados de Robinson et al. (2014), concluyendo, que quienes ejercen la dirección centradas en un liderazgo pedagógico presentan un mayor impacto positivo sobre los resultados de los y las estudiantes. Además, identifica diferencias en la distribución de tiempo de las directoras y los directores vinculadas a género y edad, concluyendo que son mejores en el ejercicio de la dirección las mujeres y las personas de mayor edad, por cuanto, dedican más tiempo a tareas pedagógicas y menos a tareas administrativas.

El estudio de Volante (2008), sobre la relación positiva entre las prácticas de liderazgo instruccional y los logros académicos de las organizaciones educativas, desarrollado en 60 centros escolares en Chile, con la participación de 440 personas en cargos directivos y de docencia, y 2000 estudiantes, identificó una cadena de influencia indirecta del liderazgo en los logros académicos y una mayor expectativa en los resultados de aprendizaje por parte del personal directivo y docente cuando la organización lo establece como una función -práctica- organizacional.

Las tensiones ante el liderazgo pedagógico o instruccional se centran en el interés de mejorar las prácticas de enseñanza del personal docente y no en el aprendizaje de los y las estudiantes. La segunda crítica se reporta en el énfasis exclusivo en la experiencia, en la práctica y el liderazgo del director o directora (Bush, 2019a; Bush, 2019b).

Las divergencias en las críticas a este estilo de liderazgo se sustentan en dos líneas de investigación desarrolladas por dos escuelas distintas. Por un lado, se encuentra la tradición de las investigaciones norteamericanas centrada en los procesos docentes relacionados con la enseñanza (calidad de la enseñanza) y, por otro lado, la tradición en las investigaciones inglesa, las cuales centran el liderazgo en el aprendizaje (sostenimiento y resultado) (Ahumada, 2012; Bush, 2019b; Gallardo & Ulloa, 2016). A pesar de lo anterior, Ord et al., (2013) posiciona al liderazgo pedagógico como un liderazgo para el aprendizaje.

Para despejar las críticas, Bush (2019a) propone un liderazgo compartido o distribuido con un foco en el aprendizaje.

d. Liderazgo distribuido (compartido). El constructo presenta su fundamento en las relaciones humanas (Monge et al., 2019; Murphy, 1996; Villa, 2019) entre la dirección y el equipo directivo, enfocado en los procesos sociales que influyen sobre el cambio y la innovación en la organización escolar (Harris, 2008; Maureira, 2019). El propósito del liderazgo distribuido es generar interrelaciones por medio de las prácticas de liderazgo, entregando oportunidades de empoderamiento a los liderazgos emergentes (Lusquiños, 2019; Stoll, 2009).

Al compartir el liderazgo entre el personal colaborador de la organización, existe una responsabilidad compartida, se optimizan los focos de mejora y se mantiene en el tiempo las capacidades de cambio y mejora de los resultados académicos de la organización escolar (Stoll, 2009). El liderazgo distribuido se sustenta en el aprendizaje organizacional, el trabajo colaborativo y la distribución del liderazgo, propiciando una mayor participación y coordinación entre el personal colaborador de la organización para la mejora escolar (Fullan, 2006; Gómez-Hurtado, 2013; Horn, 2013; Lambert, 1998; Lewis & Murphy, 2008; Lusquiños, 2019; Sandoval-Estupiñán et al., 2020; Villa, 2019).

Las tensiones al concepto se visualizan en la entrega de poder a los líderes y las lideresas emergentes. Pero aquí también radica la mayor fortaleza, al menguar los liderazgos únicos, individuales o personalistas, existe mayor posibilidad de mantener los resultados académicos, dado la no dependencia en una sola persona, sino en un trabajo colaborativo de líderes o lideresas dentro de la organización, los cuales pueden generar un liderazgo sostenible en el tiempo y manteniendo la mejora en la organización educativa (Frost, 2008; Lambert, 1998; Monge et al., 2019; Serrano, 2018). La matriz de capacidades de liderazgo en los centros escolares (Lambert, 1998), es un referente conceptual para complementar la propuesta.

Figura 10. Matriz de capacidades de liderazgo

Bajas habilidades	<p>Escuela atascada</p> <ul style="list-style-type: none"> - El director es gerente autocrático. - Sin visión compartida. - Flujo limitado de información. - Roles rígidamente definidos. - Falta de innovación en la enseñanza. - Rendimiento del estudiante es pobre. 	<p>Escuela fragmentada</p> <ul style="list-style-type: none"> - El director es permisivo. - No hay propósito compartido. - Falta de coherencia en la información. - Responsabilidades no definidas. - Desarrollo de programas no relacionados. - Rendimiento estudiantil estático.
	<p>Altas habilidades</p>	<p>Escuela en movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - La dirección y docentes como equipo. - Liderazgo con propósito, pero con coherencia débil del programa. - Flujo de información entre líderes y lideresas. - Algunos mantienen roles tradicionales. - Innovación y excelencia en la enseñanza. - Logro del estudiante estático.
	Baja participación	Alta participación

Nota. Adaptado de Lambert, 1998.

Los principales hallazgos de las investigaciones internacionales sobre el liderazgo distribuido han identificado la necesidad de una estructura de soporte abierta y participativa de todas las personas de la organización, centrada en generar condiciones para la distribución y planificación colectiva, reconocimiento de la realidad y del contexto local (Harris, 2014; Mascall et al., 2009; Mifsud, 2017; Piot & Kelchtermans, 2016; Villa, 2019).

Referente a las mejoras vinculadas al estilo de liderazgo, se aprecia una mejora en las relaciones y en la confianza entre el personal docente, equipo directivo y dirección, un mejoramiento en el funcionamiento del equipo directivo, sensación de eficacia y percepción de influencia (Bush, 2019b; Harris & DeFlaminis, 2016; Mascall et al., 2009).

Las tensiones se vislumbran en los intereses personales de la dirección (Piot & Kelchtermans, 2016), los cuales impiden la distribución, además de la complejidad en el sostenimiento de la estructura de soporte y de la fuerte impregnación de la cultura y la sociedad en la organización escolar (Sibanda, 2017).

Los estudios del liderazgo distribuido en Chile presentan un tipo de distribución de las tareas y funciones en cargos formales, pero la distribución informal (liderazgos emergentes) o incremental es menos frecuente, existiendo una concentración y centralidad del poder en la toma de decisiones por las estructuras formales (Ahumada et al., 2011; Sepúlveda & Aparicio, 2017). Por tanto, es imperante aumentar la distribución del poder, la responsabilidad y la autoridad en liderazgos emergentes para propiciar espacios abiertos, democráticos y colaborativos al interior de la organización escolar (Ahumada et al., 2017).

3. Nuevos enfoques en el estudio del liderazgo educativo

En la actualidad, existen investigaciones con nuevos enfoques del liderazgo educativo, las cuales consideran diferentes focos y posicionamientos de estudio. En la presente investigación se detalla tres de ellos: liderazgo para la justicia social, liderazgo femenino y liderazgo desde la perspectiva de los y las estudiantes.

a. Liderazgo para la justicia social. Varias autoras y autores han comenzado a desarrollar investigaciones sobre el liderazgo educativo para la justicia social, partiendo de la premisa de relación existente entre liderazgo y mejora en el aprendizaje en las organizaciones educativas (Bolívar, 2011; Fernández & Hernández, 2013; González, 2014; Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Navarro-Granados, 2017; Valdés, 2019).

El liderazgo educativo desde, para y en justicia social se sustenta en generar prácticas de inclusión educativa fundado en la defensa de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y de la justicia social de los y las estudiantes en desventaja social (García, 2018; Liasidou & Antoniou, 2015; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019), reduciendo toda forma de discriminación (Murillo et al., 2010), rechazando la segregación y el trato desigual entre las personas (De Matthews & Mawhinney, 2014; Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019; Valdés, 2019).

El propósito es lograr organizaciones escolares inclusivas, democráticas y equitativas para todas las personas (Bolívar, 2011; Fernández & Hernández, 2013; González, 2014; Murillo & Hernández-Castilla, 2011; Valdés, 2019) con la finalidad de generar una sociedad más justa (Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2011).

El estudio de Navarro-Granados (2017) presenta una propuesta de liderazgo para la justicia social, sustentada en el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido señalando una serie de prácticas implementadas por el equipo de directivo de las organizaciones escolares, centradas en garantizar la igualdad en las condiciones, oportunidades y participación en el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2010; Sun & Leithwood, 2015).

Las prácticas para lograr centros educativos para y en justicia social se basan en una alta expectativa de los logros de los y las estudiantes, un liderazgo democrático, moral y ético, sentido de comunidad y colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad (Ainscow & West, 2008; Fernández & Hernández, 2013; García, 2018; Gómez-Hurtado, 2014; González, 2014; León, 2012; Muijs et al., 2004; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Murillo & Hidalgo, 2015), orientación al cambio y la transformación de situaciones injustas (Gómez-Hurtado, 2013; González, 2014; Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2014), desarrollo de una identidad compartida por el equipo directivo fundamentada en prácticas inclusivas (Gómez-Hurtado, 2014; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019), compartiendo prácticas profesionales y generando redes entre escuelas (Gómez-Hurtado, 2014; Krichesky & Murillo, 2011; Murillo & Duk, 2011) y organismos sociocomunitarios con la misma misión (García-Garnica & Moral, 2015). Ainscow et al. (2013) sistematizan las estrategias multidimensionales en factores dentro de la escuela, entre escuelas y más allá de la escuela.

Sumado a lo anterior, la justicia social debe ir acompañada de una justicia curricular, la reconstrucción debe estar centrada en las personas, en el desarrollo de una flexibilidad tendiente a la diferencia, la diversidad y la heterogeneidad del estudiantado y la igualdad de oportunidades. Los principios motores de la justicia curricular deben tener como zenit la equidad, colaboración participación, el liderazgo educativo y la participación de todos y todas en la toma de decisiones (García, 2018; Gómez-Hurtado, 2013; Murillo et al., 2010; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). La educación del estudiantado es una premisa que debe garantizar el aprendizaje de todas las personas, sin ninguna discriminación o atisbo de exclusión, ya sea por clase social y económica, raza, etnia, cultura, religión, género, orientación o disidencia sexual, respondiendo a la búsqueda de la transformación social y la justicia social en las escuelas.

b. Liderazgo femenino. Las investigaciones en torno a mujeres en altos cargos de dirección o jerarquías superiores en las organizaciones se han enfocado en identificar las causas de menor presencia y visibilidad de las lideresas (Tomàs-Folch & Castro, 2018), y las diferencias entre liderazgo femenino y masculino (Díez et al., 2005).

Varias investigaciones han identificado causas para explicar la menor presencia de mujeres en altos cargos de dirección, asumiendo una multiplicidad de factores, entre ellos, se identifica las diferencias en las responsabilidades en el hogar, los estereotipos de género, discriminación hacia las mujeres, barreras estructurales propias de la organización (Eagly & Carli, 2007; Krishnan & Park, 2005), menores oportunidades, cultura dominante (Kram & Hampton, 1998), un agente del rol de dirección y la imposibilidad de separar rol del género (Padilla, 2008), valores tradicionalmente masculinos y resistencia al cambio en la organización (Sánchez-Moreno et al., 2013).

Sumado a lo anterior, las mujeres tienden a utilizar menos las estructuras informales para acceder o mantener el poder y a la vez, no utilizan las redes de contexto para su desarrollo profesional (networking) (Sánchez et al., 2008).

La falta de visibilidad de mujeres en cargos de dirección perjudica a la construcción colectiva del imaginario femenino y las encasilla como agentes sociales menos activas al comparar con los hombres (Ardener, 1989), una segunda identificación se circunscribe a la inmersión de los aspectos estructurales de la sociedad y la cultura vinculado a la cosmovisión patriarcal dominante en las organizaciones escolares (Díez et al., 2005). La consideración anterior, coincide con lo planteado por Sánchez-Moreno et al. (2013), en cuanto, las características socioculturales han impregnado las estructuras de las organizaciones.

Para profundizar en el tema de liderazgo directivo femenino en organizaciones escolares, se ahonda en las diferencias interpersonales e intrapersonales detalladas por Díez et al. (2005). El diseño de la investigación se enmarca sobre una muestra de 2.774 personas, 2.022 profesoras, 606 directoras y 322 directores, y una extensa inmersión con entrevistas a directoras, grupos de discusión con directoras y autobiografías de directoras realizada en toda España, en centros educativos públicos infantiles, primarios y secundarios, incorporando centros rurales, urbanos y semiurbanos. En sus hallazgos, se determinan diferencias entre la dirección entre mujeres y hombres, las cuales se distinguen en interpersonales e intrapersonales.

Las diferencias interpersonales se focalizan en el trabajo en equipo centrado en el grupo, la cooperación de todo el personal y el equipo directivo como motor fundamental de la organización. La capacidad de desarrollar habilidades de comunicación interpersonales, con un estilo abierto, flexible y comunicativo. Valoración de una cultura participativa y colaborativa en los centros educativos, teniendo una especial preocupación por el buen clima de trabajo. Ejercicio de un liderazgo compartido o distribuido propiciando el trabajo en equipo y la coordinación entre toda la comunidad educativa. La resolución de conflicto se enmarca en la negociación. Centran su función directiva en liderar pedagógicamente, con un énfasis en las enseñanzas del personal docente y en el proceso de aprendizaje de estudiantado, sustentado en el apoyo profesional (Díez et al., 2005).

Las diferencias intrapersonales se relacionan con los estilos de dirección, por cuanto, las directoras consideran la dirección como un medio, siendo un elemento más en su vida. El fundamento del liderazgo femenino se configura por redes, adquiriendo una centralidad el proceso y la inclusión. Capacidades multimentales, acudiendo a una visión más holística para la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones. Las directoras se involucran más en programas pedagógicos de desarrollo profesional y proyectos de innovación en pro del profesorado y el proyecto educativo del centro escolar. Presencia de una mayor constancia profesional en la consecución de los objetivos propuestos. Por cuanto, el liderazgo femenino, frente a la autoridad del poder, se identifica con estructuras de culturas participativas y colaborativas, distribución de tareas y funciones, favoreciendo procesos democráticos (Díez et al., 2005).

El estudio de Gómez y Moreno (2011) propone una transformación del poder en las organizaciones escolares, logrando una mayor visibilidad de las mujeres en cargos de responsabilidad en educación, señalando claramente la disparidad en temas de acceso y ascenso de las mujeres a puestos de mayor poder. Por tanto, plantean mayores acciones para la igualdad de derechos de las mujeres en el espacio escolar. El equipo investigador sitúa el liderazgo femenino en un estilo colaborativo, democrático y de trabajo en equipo, con un sistema de toma de decisiones abierto con responsabilidades compartidas.

Tomàs-Folch y Castro (2018) presentan la equidad de género como uno de los retos para la mejora de las sociedades más justas, por cuanto, la visibilidad de mujeres en cargos de dirección contribuye a cambiar el dominio de la masculinización. La propuesta de mejora de la visibilidad se plantea desde estrategias de reconocimiento, formación, normativa, comunicación y presencia. Además, identifican un papel fundamental en los medios de comunicación, *mass media*, para romper con los estereotipos sociales.

En cuanto al impacto de los directores y las directoras escolares, la investigación de Coronel et al. (2012) propone un impacto en el desarrollo personal y profesional, un mejoramiento en la gestión y funcionamiento de la organización escolar, fundamentado en prácticas de un liderazgo democrático, participativo y de trabajo en equipo, incorporando una dimensión moral en la gestión escolar, cimentando las bases y estructuras para la transformación de las organizaciones escolares en escenarios de convivencia favorables para el aprendizaje.

Al vincular el liderazgo femenino y los resultados del estudiantado, el estudio de Murillo y Hernández-Castilla (2015) menciona que las mujeres son mejores directoras fundado en su mejor distribución del tiempo a tareas pedagógicas y menos a tareas administrativas.

c. Liderazgo desde la perspectiva de los y las estudiantes. Un estudio exploratorio desarrollado en dos centros educativos en la región de Valparaíso en Chile (Aravena, 2018), con una muestra de 55 estudiantes de tercer año de enseñanza secundaria, sobre la percepción de las prácticas efectivas e inefectivas de la dirección escolar. Los hallazgos de la investigación identifican una alta expectativa sobre quien ejerce la dirección, por cuanto, relevan la importancia de la cercanía y el contacto directo para la toma de decisiones en el interior del establecimiento escolar. Además, los y las estudiantes perciben la contribución de la dirección al bienestar de la comunidad. A su vez, un director o directora inefectiva presenta prácticas de falta de accesibilidad, demuestra un desinterés por la comunidad, desarrolla prácticas autoritarias, problemas de relaciones personales y falta de transparencia en la gestión de recursos.

4. Fortalecimiento del liderazgo directivo escolar

Dadas las consideraciones anteriores, en referencia al potencial de impacto del desarrollo profesional directivo, varios países han diseñado o implementado directrices para la mejora del liderazgo escolar, fortaleciéndolo mediante políticas específicas (Barber & Mourshed, 2007; OREALC/UNESCO, 2015; Pont et al., 2009). Las principales propuestas se centran en:

1. Mejora en los perfiles directivos, en las responsabilidades y funciones; sumado a una mayor autonomía.
2. Distribución del liderazgo escolar, ampliando el concepto de liderazgo dentro del centro escolar como entre ellos.
3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar efectivo con formaciones específicas, programas formativos vinculados a trayectorias profesionales, programas de inducción, actualizaciones profesionales y redes escolares (virtuales o reales).
4. Convertir el liderazgo escolar en una profesión atractiva, considerando el profesionalizar el reclutamiento, mejoras en las remuneraciones, reconocimiento del rol y apoyo al desarrollo de una carrera.

Las proposiciones de abordaje de las sugerencias entregadas han sido transferidas en una heterogeneidad de experiencias entre los países OCDE, las cuales se traducen en estructuras de soporte, tanto en la actualización de los perfiles directivos, diseño de una carrera directiva, certificación nacional para lideresas y líderes, creación de centros de liderazgo, profundización en los temas vinculados y la creación de programas de formación directiva con claras directrices (Cancino y Vera, 2017; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo [CEDLE], 2018; García-Martínez & Higuera-Rodríguez, 2018).

Vaillant (2015) concuerda con lo enunciado anteriormente, sumando temas de complejidad del concepto y la diversidad de modelos para el desarrollo de una agenda de liderazgo educativo desde la política educativa. Además, la autora identifica cuatro casos a nivel mundial, en la cual se identifica las particularidades de la política específica y el contexto.

Tabla 11. Políticas específicas de fortalecimiento del liderazgo educativo

País	Caso	Objetivos
Australia	Instituto Australiano de enseñanza y liderazgo escolar (<i>Australian Institute for teaching and school leadership</i> , AITSL) Link. https://bit.ly/39kVAfO	Apoyar, desarrollar y ayudar con insumos, herramientas y materiales al personal docente en pre-servicio, en servicio y a líderes o lideresas escolares a ser altamente efectivos para lograr el máximo impacto en el aprendizaje en todas las escuelas y entornos de la primera infancia.
Chile	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) Link. https://bit.ly/38dWGIL	Orientar la acción del equipo directivos de escuelas y liceos en Chile, definiendo las prácticas, competencias y conocimiento para el desarrollo del liderazgo escolar en el país.
Corea del Sur	Valoración social de cargos directivos	Entregar valor desde la sociedad a la labor docente y directiva, decantando en factores determinantes para el clima y trabajo en las escuelas.
Sudáfrica	Certificado nacional avanzado de Sudáfrica en liderazgo y gestión escolar (<i>advanced certificate in education- school management and leadership</i> , ACE). Link. https://bit.ly/2TdZSVj	Programas de capacitación a personas del equipo de gestión escolar para generar empoderamiento del cargo por medio de capacitaciones focalizadas en la gestión efectiva y eficaz de las escuelas.

El informe de OREALC/UNESCO (2014, 2016) sobre perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe desarrollado en ocho sistemas escolares de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Rep. Dominicana) plantean un conjunto de evidencias para el liderazgo escolar en cuanto a:

- las políticas focalizadas y articuladas en las directoras y directores escolares,
- los perfiles directivos contextualizados,
- la institucionalidad pública a cargo de la política,
- la asociatividad entre líderes o lideresas escolares (redes e instancias de intercambio),
- la legislación educativa estableciendo prioridades en las funciones del liderazgo educativo con recursos disponibles,
- la generación de marcos de articulación y coherentes con la actuación para dirección (estándares de desempeño),
- la capacidad de constituir equipos directivos efectivos (instalación y sostenimiento),
- la capacidad de abrir la participación, la profesionalización vinculada a procesos de selección y reclutamiento transparentes,
- la evaluación del desempeño de la dirección,
- las trayectorias directivas (carrera directiva),
- las condiciones laborales de trabajo y de remuneraciones,
- la formación de directores y directoras pre-servicio, inducción y desarrollo profesional permanente y avanzado, e investigación en el área.

Respecto al tema, el informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (OEI, 2016), avances en las metas educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OEI) señala, en su indicador 22C, la importancia del liderazgo para la mejora en las escuelas impulsando proyectos colaborativos y colectivos, en conjunto con la comunidad educativa, para tales efecto el equipo directivo debe desarrollar una visión, confianza y redes educativas (meta general 5º, meta específica 15). En cuanto a la formación, identifica la prioridad de centrar la tarea directiva en aspectos pedagógicos para promover y proveer mejoras de la calidad de la educación (OEI, 2016).

En 2017, el monográfico sobre el desarrollo profesional y liderazgo de las directoras y los directores escolares de Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (OEI, 2017) identifica el liderazgo educativo y la gestión escolar como elemento central en la mejora de la calidad de la educación en las agendas de las políticas públicas educativas de los países, ratificando la importancia de avanzar en las políticas de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar en sus diversas vertientes, tales como, la legislación y normativa, identificando las competencias y funciones vinculadas con el cargo. Además, se reconoce el liderazgo pedagógico como un elemento esencial para la transformación de las organizaciones escolares.

Las conclusiones del informe proponen una serie de propuestas de base, partiendo con la necesidad de identificar las buenas prácticas sobre la función directiva para generar un marco de referencia del liderazgo directivo escolar para luego lograr adaptaciones contextualizadas del cargo en cada centro educativo, sumado al imperativo de la profesionalización de la función directiva, los procesos de ingreso, desarrollo y evaluación del desempeño profesional (OEI, 2017).

Los estudios anteriores (OEI, 2016, 2017; OREALC/UNESCO, 2014, 2016; Pont et al., 2009) han identificado la importancia de desarrollar habilidades para el liderazgo efectivo con formaciones centradas en la capacitación en competencias o prácticas directivas, enfocadas al desarrollo del liderazgo directivo escolar. La formación, en este sentido, ha cobrado un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades, el surgimiento de nuevos liderazgos para la mejora escolar y la profesionalización directiva.

5. Programas de formación en liderazgo educativo

Los datos de investigaciones nacionales e internacionales han determinado la existencia de una baja formación de los directores y las directoras en centros escolares en Chile. Rivero et al. (2018) señalan, en sus resultados, que uno de cada cuatro personas en la dirección no ha realizado una formación especializada en liderazgo o gestión escolar, ni posee experiencia laboral en el cargo, demostrando una baja preparación. Además, un tercio no presenta experiencia previa en cargos de dirección. Tan solo un 13% cuenta con una alta formación y experiencia anterior en el cargo.

Los resultados Teaching and Learning International Survey (TALIS) (OCDE, 2019) discriminan en el tipo de formación a las cuales han participado los directores y las directoras en Chile, determinando que el 50% cursaron un programa pre-servicio, un 70% terminó un curso o programa en administración escolar o para dirección escolar, y un 64% finalizó una formación en liderazgo instructivo. Todos los porcentajes por sobre la media OCDE (54%).

Cotejando los datos anteriores, se debe señalar la importancia de la formación directiva como una política focalizada en la preparación y especialización de los directores y las directoras en la profesionalización directiva. Por tanto, el desarrollo profesional se sustenta en la experiencia previa y las trayectorias directivas.

Oplatka (2007) propone un ciclo vital del personal directivo en cuatro fases: inducción (personal de dirección novel), consolidación, mantenimiento y renovación, y el desencanto. Desde la premisa anterior, es importante generar propuestas y procesos segmentados de desarrollo profesional con formaciones directivas acordes a las distintas fases y trayectorias profesionales (pre-servicio, inducción -inicial-, continua -en ejercicio-). Dada la relevancia del tema, realizaremos una breve reseña sobre los tipos de formación directiva.

a. Formación pre-servicio es la acción formativa (voluntaria u obligatoria) antes -preparatoria- del ejercicio del cargo de dirección en la organización educativa, con la finalidad de mejorar la calidad del liderazgo directivo escolar y la mejora de los procesos de gestión (Bolívar, 2011; Campos et al., 2014; CEDLE, 2018; Hartle & Thomas, 2003). Por tanto, deben ser procesos graduales, capaces de responder a las distintas trayectorias (Cortez & Campos, 2016), siendo un requerimiento para el cargo (CEDLE, 2018).

En Chile, existen acciones formativas piloto de inducción, entre ellas se destacan las siguientes:

- Programas de formación de mentores para directores y directoras noveles diseñado por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Lideres Educativos),
- Programa de inducción de directores y directoras noveles desarrollado por el Programa de educación continua de la Universidad de Chile,
- Programa de inducción a directoras y directores noveles implementado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Carrasco et al., 2017).

Todas confluyen en acciones formativas orientadas a desarrollar habilidades, competencias y prácticas directivas preparatorias para el ejercicio del cargo.

b. Formación inicial o inducción se focaliza en los directores y directoras noveles para apoyar su proceso de adaptación y adecuación en el ejercicio del cargo en el centro escolar, disminuyendo el choque cultural de transitar desde la docencia a la dirección con el respectivo apoyo en su proceso de ejercicio del cargo (Aravena et al., 2020; Bolívar, 2011; Campos et al., 2014; CEDLE, 2018; Daresh & Male, 2000).

c. Formación continua o en ejercicio, considera acciones formativas cortas y específicas hasta acciones formativas de larga duración (Bolívar, 2011; Campos et al., 2014; Pont et al., 2009). Por tanto, este tipo de formación considera la especialización, el perfeccionamiento -en servicio activo- y la actualización profesional.

En el caso de Chile, la ausencia de una política educativa, clara y precisa, en temas de gestión y liderazgo educativo dominó la formación y el desarrollo profesional directivo. La investigación sobre la instrucción de directoras y directores escolares entre 1980 al 2010 señala las disimiles iniciativas de formación por parte de instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación (Donoso et al., 2012). La referencia anterior advierte la existencia de una política reactiva desde del Ministerio de Educación de Chile, con poco impacto en la mejora escolar por parte de directivos y directivas, y en su formación.

Los resultados obtenidos por el estudio de Muñoz y Marfán (2011), sugieren la necesidad de mejorar la oferta de formación de directores y directoras en Chile, los hallazgos identifican falencias circunscritas a: una fuerte homogeneidad, en temas de contenidos y métodos, lo limitando de la contextualización de las prácticas directivas y la falta de identificación oportuna de las necesidades formativas de los contextos locales y nacionales. La investigación señala las dificultades en las acciones formativas, en términos de la falta de alineación con las necesidades de los centros educativos, la segmentación de la formación por parte de las instituciones de educación superior (pública o privada) y falta de atención a las características de las personas participantes.

Considerando los contundentes hallazgos de las investigaciones internacionales y nacionales, el Ministerio de Educación de Chile y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), dependiente del anterior, desarrollaron un Plan de formación de directores y directoras (2011), inserto en la Política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar desde el 2014, involucrando una serie de directrices con el propósito de entregar un soporte a la política pública educativa y a su vez, generar un impacto en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Aravena et al., 2020; MINEDUC, 2016).

El Plan de formación de directoras y directores en Chile se centra en desarrollar competencias y prácticas asociadas al liderazgo y la gestión directiva escolar. En el Plan de formación convergen una serie de acciones formativas, seleccionadas por concurso público ejecutado por el CPEIP e implementadas por instituciones de educación superior (públicas y privadas). Para profundizar en el tema, se ha diseñado un marco contextual del Plan de formación de directores y directoras en Chile (en el próximo capítulo), la configuración se articula desde la revisión y análisis de las leyes, normativas, focos de las formaciones y evaluaciones ejecutas.

6. Características de los programas de formación

El estudio de Davis et al. (2005) señala las características de los programas formativos, respecto a la vinculación con desarrollo docente y la trayectoria profesional, selección y evaluación de las personas candidatas. En cuanto al diseño curricular, los elementos son establecidos en la coherencia curricular, la congruencia entre los objetivos y actividades de aprendizaje, el aprendizaje teórico/práctico en entornos auténticos. Además, circunscriben los elementos de las acciones formativas a las teorías de aprendizaje de personas de adultas.

La investigación de Darling-Hammond et al. (2009) reconoce las características comunes entre los programas de formación asociadas al diseño curricular (objetivos y contenidos centrados en la mejora escolar, coherencia entre estándares, enfocados en competencias del liderazgo instruccional, integración teórica/práctica, retroalimentación y evaluación, metodologías colaborativas y de trabajo en equipo); a los procesos de selección y reclutamiento de las personas candidatas, apoyo financiero y recursos materiales, y redes de colaboración y conexión institucional.

Bolívar (2011) identifica factores claves de la formación, en la coherencia curricular, contextos reales, metodologías activas y participativas, y estructuras colaborativas de los programas y los centros escolares (teóricos/prácticos). El autor profundiza en la premisa del aprendizaje y contexto del trabajo, planteando la necesidad de forjar un vínculo entre el aprendizaje

académico formal y práctica profesional en contextos reales, reconociendo las etapas de desarrollo del liderazgo.

OREALC/UNESCO (2014) desarrollo un estudio sobre la formación de directivos y directivas escolares en América Latina y El Caribe, seleccionando seis casos de acciones formativas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y República Dominicana. La investigación identifica patrones comunes, vinculados al apoyo del sector público (Ministerio de Educación nacional o sub-nacional), a un enfoque del liderazgo directivo escolar como agente de cambio y promotor de las transformaciones educativas en la organización escolar, a un diseño curricular planificado e intencionado (articulación teórico/práctica), a una variedad en las estrategias metodológicas (enfoque activo-participativo) considerando el aprendizaje de adultos y las prácticas profesionales, a una participación de un cuerpo docente amplio y variado profesionalmente, a requisitos de selección en el reclutamiento, a procesos de monitoreo sistemáticos, a alianzas institucionales (colaboración estratégica), y a la articulación con políticas educativas y desarrollo del liderazgo directivo escolar.

El estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de personal directivo y personas encargadas de la supervisión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [UNESCO/IIPE], 2018) analizó ocho casos de formación continua en dirección escolar en Australia, Singapur, Chile, Estados Unidos (Illinois) y Canadá (Ontario).

El informe de UNESCO/IIPE (2018) sistematiza una serie de elementos, demostrando por medio de la comparación, los focos y las tensiones presentes en la formación directiva. Primero, identifica el desarrollo de soluciones endémicas en cada país, inmersas en propuestas con mayores niveles de centralismo o descentralización y el diseño de estructuras de soporte (acreditaciones de programas, selección y reclutamientos de cargos de dirección, certificaciones en liderazgo).

Un segundo aspecto identificado por el informe de UNESCO/IIPE (2018) son los elementos específicos del sistema de formación directiva, en temas de perfiles y roles, estándares, trayectorias y desarrollo del personal en dirección vinculados fuertemente con el contexto y su realidad, pero todas apuntan a instituir un marco o piso para las acciones formativas. El tercero aspecto, las fases de desarrollo directivo apuntando a las trayectorias profesionales. Finalmente, se incluye evaluaciones sobre los resultados de la formación con el propósito de medir la efectividad o eficacia de los programas.

En consideración a las recomendaciones, éstas se orientan a la importancia de diseñar políticas de formación de líderes y lideresas escolares, enmarcados en el desarrollo y las trayectorias profesionales del personal directivo (pre-servicio, inducción y formación continua). Además, los programas de formación deben fundarse en un marco de acciones -estándares- de ejercicio de la dirección, por tanto, deben ser regulados y orientados desde los gobiernos de los Estados diseñadores de las acciones formativas. Las últimas dos recomendaciones se enfocan en generar formaciones sistémicas con trabajo en redes (UNESCO/IIPE, 2018).

En referencia a las coherencias entre las características y patrones comunes existen similitudes y concordancias entre los estudios de Davis et al. (2005), Darling-Hammond et al. (2009) y OREALC/UNESCO (2014), respecto al diseño curricular, metodologías activas y participativas, estructuras de colaboración, redes y alianzas estratégicas entre organizaciones e instituciones públicas y privadas, alineación y coherencias con políticas públicas.

En Chile, Muñoz et al. (2019) investigaron 45 programas de formación (máster) especializados en directivos escolares de universidades públicas y privadas, comparando la evolución de sus características entre 2010 y 2017. Los hallazgos del estudio determinaron una alta heterogeneidad y un cambio curricular con una mayor focalización en teoría y prácticas de liderazgo educativo (conocimiento/habilidades), en la entrega de herramientas para el mejoramiento escolar o la gestión del desarrollo docente.

Sin embargo, el estudio identifica la existencia de un modelo formativo teórico y ausente de prácticas de desarrollo profesional. Además, determina aspectos claves para la nueva oferta o mejoramiento de los programas existentes: acciones formativas diferenciadas (inicial, de inducción y continua) según la trayectoria y el desarrollo profesional, regulación y orientación de las formaciones hacia la mejora, monitorización y legitimación de las acciones formativas y aumento de la evidencia sobre los resultados de la formación (Muñoz et al., 2019).

Al revisar las investigaciones nacionales e internacionales (Bolívar, 2011; Darling-Hammond et al., 2009; Davis et al., 2005; Muñoz et al., 2019; OREALC/UNESCO, 2014; UNESCO/IPE, 2018), se determinan tres recomendaciones comunes, vinculadas a la diferenciación de las acciones formativas (pre-servicio, inducción -inicial-, continua -en ejercicio-) por fase de desarrollo y trayectoria profesional, marcos regulatorios en pos de la mejora y legitimación de las formaciones, y el incremento de evaluaciones de los efectos de la formación, en el ámbito profesional y organizacional.

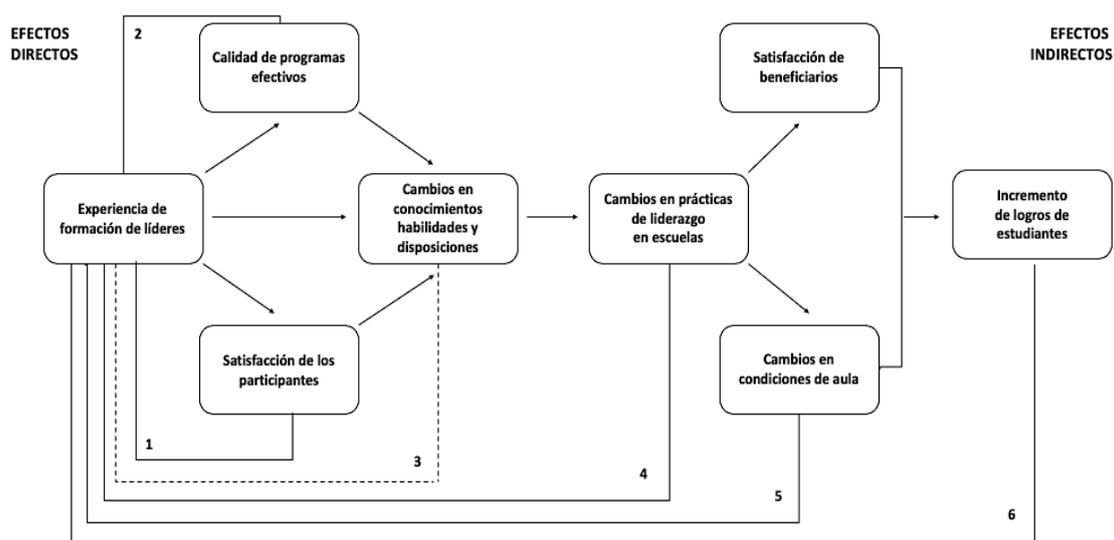
Atendiendo a los objetivos planteados en la presente investigación y en respuesta a la trazabilidad del estudio, es relevante sondear los modelos de evaluación de la formación focalizados en el liderazgo directivo escolar. Cabe señalar, en el capítulo anterior se revisaron y coligieron diferentes modelos de evaluación, pero con un foco diferente. En este apartado, los modelos son teóricos y centrados en evidenciar los efectos directos e indirectos de los programas de formación directiva escolar, en cuanto, a su relación con los cambios en las prácticas de liderazgo y los cambios en la organización educativa.

El propósito de indagar en los modelos es guiar el trabajo metodológico y transformar los planteamientos teóricos en el diseño de un marco para el desarrollo aplicado de estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar los impactos de los programas de formación de directoras y directores en el desarrollo profesional, en los centros educativos y en los resultados del estudiantado.

7. Evaluación de los efectos de los programas de formación

El estudio de Leithwood y Levin (2005) desarrolla una propuesta de modelo teórico para guiar la evaluación de los efectos de los programas de liderazgo sobre las organizaciones escolares y los resultados en los y las estudiantes, atendiendo a los efectos directos e indirectos desde una perspectiva de los antecedentes externos (política y contexto profesional) e internos (valores, conocimientos y capacidades) y las variables independientes (prácticas de liderazgo), variables moderadoras (antecedentes familiares, cultura escolar, género, capacidad de la escuela, foco de la instrucción), variables mediadoras (condiciones escolares, condiciones de la clase, docentes, comunidad escolar) y variables dependientes (resultados del estudiantado).

Figura 11. Marco alternativo para guiar los efectos de los programas de liderazgo



Nota. Tomado de Leithwood y Levin, 2005.

En el caso de Chile, Muñoz et al. (2018) identifican el desafío metodológico implicado en el desarrollo e implementación de una investigación de la formación de directores y directoras, en cuanto a las prácticas y los resultados en las organizaciones escolares. El estudio reconoce dos focos en la evaluación de programas de formación, en el análisis de los procesos o de los resultados.

Referido al primer foco -procesos-, la investigación es bastante escueta a diferencia del foco resultados de la formación, los hallazgos proponen una división en dos ámbitos, dimensión individual (creencias, conocimientos, prácticas y trayectoria) y dimensión organizacional (dinámicas escolares y aprendizaje del estudiantado). Sumado a los aspectos anteriores, el estudio releva la importancia de la formación en el ámbito personal, por los efectos organizacionales e impacto en las dinámicas y en los resultados de la organización escolar.

La investigación entrega, a modo de esbozo, algunos instrumentos utilizados para evaluar cada dimensión individual, enfocados en mediciones personales (pruebas y entrevistas), instrumentos para evaluar la adquisición y comprensión de conceptos, evaluación del personal externos, observación directa de las prácticas, entrevistas, por nombrar algunos (Muñoz et al., 2018).

Finalmente, la investigación propone un esquema teórico de evaluación de la formación, centrado en las prácticas de las personas participantes de las acciones formativas, enfocando en los procesos formativos, aprendizaje de los y las estudiantes e impactos profesionales. Mencionando múltiples instrumentos de evaluación, entre ellos identifican: encuestas, entrevistas, observación directa, autoevaluación mediante portafolios y evaluación 180º (Muñoz et al., 2018).

Las tensiones y desafíos de ambos planteamientos se aprecian en la relación entre los programas de formación en liderazgo, las prácticas directivas y los efectos en las prácticas en los centros educativos y en el estudiantado. Las dos propuestas coinciden en procesos sistemáticos, estructurados e integrales para recoger evidencias de los efectos de la formación en diferentes niveles y ámbitos.

En el capítulo de marco metodológico se profundiza en extenso en la propuesta de modelo de evaluación de los impactos del Plan de formación de directores y directoras en Chile, desarrollada para este estudio, detallando los lineamientos, variables a considerar, estratégicas, técnicas e instrumentos.

Síntesis del capítulo

A modo de síntesis del capítulo, el liderazgo educativo se ha instalado en la discusión educativa y en la investigación nacional e internacional como un agente de mejora interna de la organización escolar y de los resultados del estudiantado. Los líderes y lideresas escolares transitan entre diferentes tipos de liderazgos, generando diversas estrategias para movilizar el cambio para la mejora escolar por medio de sus prácticas profesionales.

Varios países (Australia, Chile, Corea del Sur, Sudáfrica, México, Brasil, Colombia, Ecuador, Rep. Dominicana, Argentina, por nombrar algunos) han diseñado políticas específicas de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar implementado propuestas para generar una estructura de soporte con el propósito de potenciar el desarrollo profesional directivo desde el perfeccionamiento, los perfiles directivos, programas formativos y una profesionalización directiva.

Las propuestas se han transferido en políticas específicas, una de ellas es el desarrollo de habilidades, competencias y prácticas para el liderazgo directivo escolar con programas de formación directiva (pre-servicio, inducción, continua). En el caso de Chile, desde 2011 se ejecuta el Plan de formación de directores y directoras, fuente de investigación del presente estudio.

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL

El presente capítulo se desarrolla desde el análisis del marco de referencia regulatorio y normativo de las iniciativas diseñadas para la formación de directoras y directores, y el fortalecimiento del liderazgo educativo con una perspectiva crítica, incluyendo los detalles de las directrices, revisando los informes sobre el tema, las sugerencias, recomendaciones, posicionamientos y puntos críticos para la mejora.

En referencia al Plan de formación de directoras y directores, el análisis se construye desde una óptica cronológica, definida en dos etapas con criterios diferenciados, examinando los puntos de inflexión entre los períodos, la continuidad y el cambio de las estructuras, los perfiles profesionales de las personas participantes, las trayectorias laborales y la reformulación como programa social.

1. Antecedentes formativos

El nuevo contexto educativo necesita líderes y lideresas escolares acorde a los nuevos tiempos, con competencias y prácticas directivas vinculadas con la mejora educativo, capaces de ejercer influencia en las personas colaboradoras para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje del estudiantado (Bush, 2019b; Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2016; OREALC/UNESCO, 2015; Robinson et al., 2009). La influencia del liderazgo directivo es indirecta en la mejora escolar, pero con un nivel de superioridad jerárquica en los factores de las escuelas efectivas (Cancino & Vera, 2017; Leithwood et al., 2006; Lusquiños, 2019; Pont et al., 2009; Robinson et al., 2009).

Los resultados y las conclusiones de las investigaciones de organismos internacionales han recomendado fortalecer el liderazgo educativo, mediante políticas específicas (Barber & Mourshed, 2007; Cancino & Vera, 2017; CEDLE, 2018; Oplatka, 2016; OREALC/UNESCO, 2015; Pont et al., 2009). Se añade una mejora en los perfiles del personal directivos, en la revisión de funciones del cargo de dirección, investigaciones en el área y programas de formación directiva con claras directrices.

En el caso de Chile, la ausencia de una política educativa, clara y precisa, en temas de gestión y liderazgo educativo dominó la formación y el desarrollo profesional directivo. La investigación sobre la formación de directoras y directores escolares entre 1980 al 2010 señala las disimiles iniciativas de formación por parte de instituciones de educación superior y el MINEDUC (Donoso et al., 2012). Se advierte la existencia de una política reactiva desde el MINEDUC, vinculado fuertemente, al poco impacto en la mejora escolar por parte del personal directivo.

Entre 2004 y 2005 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) desarrollo una serie de acciones formativas directivas de pilotaje, siendo la base para el Programa de formación de equipos de gestión. En 2008, se reglamenta la ejecución del Programa de liderazgo educativo por el decreto 246 del Ministerio de Educación de Chile (Decreto 246, 2008).

El Programa de liderazgo educativo presentaba como objetivo el mejoramiento de las competencias de dirección escolar y gestión pedagógica con el fin de contribuir a una mayor calidad y equidad de la educación. El programa se organizaba en tres componentes: formación en conocimientos, habilidades y aptitudes para mejorar la gestión y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico mediante cuatro estrategias (talleres locales, cursos talleres desarrollados por universidades, pasantías en instituciones en el extranjero, cursos de inducción al cargo); gestionar la asignación de desempeño colectivo; generar una red de información entre directivos para el intercambio de buenas prácticas de gestión escolar y liderazgo pedagógico, componente no ejecutado (Decreto 246, 2008).

En el 2008, el MINEDUC realizó un estudio sobre los planes de formación de personal directivo, concluyendo la existencia de homogeneidad formativa, poco pertinente y descontextualizada de la realidad nacional (MINEDUC & Universidad Alberto Hurtado, 2008).

A mediados del 2010, la Dirección de Presupuesto evaluó el Programa de liderazgo educativo ejecutado por el área de formación continua del CPEIP, realizado por un panel de evaluación externa entre el 2007-2009. En 2009, las personas formadas ascendían a 20.077 participantes.

Los resultados de la evaluación identificaron la pertinencia del objetivo y la población potencial, pero adolecía de un diagnóstico previo de las competencias de liderazgo educativo. Cabe señalar, la ausencia de un enfoque de género, de estándares del desarrollo de competencias, criterios para priorizar la asignación de recursos, indicadores de resultados para medir el cumplimiento del programa y la falta de articulación entre los componentes (DIPRES, 2010).

En el marco de evaluación realizada por la DIPRES (2010), el panel externo propuso una serie de recomendaciones, las cuales enunciamos a continuación:

1. a. Rediseñar el programa en base a un diagnóstico de las brechas de competencias de gestión escolar y liderazgo educativo.
b. Asegurar la aplicación de las competencias desarrolladas por parte de las personas formadas.
c. Externalizar la ejecución de la formación, priorizando los temas de gestión, monitoreo y evaluación en el interior del CPEIP.
d. Analizar la pertinencia de incorporar un enfoque de género en el diseño del programa.
2. a. Desarrollar definiciones y orientaciones técnicas en los ámbitos de gestión y liderazgo educativo.
b. Construir alianzas estratégicas con instituciones académicas para unificar criterios y enfoques técnicos.
3. a. Redefinir la estructura organizacional, funciones y responsabilidades.
4. a. Diseñar e implementar un sistema de seguimiento y evaluación del desempeño del programa, permitiendo la cuantificación de los indicadores del programa.
b. Medir el mejoramiento de las competencias en liderazgo educativo y gestión pedagógica, terminada la formación y en el ejercicio de su cargo.
c. Diseñar e implementar una base de datos con la información de las personas formadas con la finalidad de cuantificar la cobertura.
5. a. Definir criterios de priorización de beneficiarios.

En el contexto de la línea de estudios sobre la formación de directores y directoras en el ámbito nacional (Chile), entre 2009 y 2010, Muñoz y Marfán (2011) realizaron un estudio, el cual converge en las competencias básicas identificadas por estudios internacionales (Leithwood et al., 2006), profundizadas en el apartado anterior, sumando una quinta práctica de liderazgo efectivo: gestionar la convivencia escolar. La investigación señala las dificultades en la formación, en términos de la falta de alineación con las necesidades de los centros educativos, la segmentación de la formación por parte de las instituciones de educación superior y la falta de atención a las características del personal participante.

Los resultados obtenidos por el estudio de Muñoz y Marfán (2011) sugieren mejorar la oferta de formación de directores y directoras en Chile, identificando las falencias en una fuerte homogeneidad (en temas de contenidos y métodos), lo limitado de la contextualización de las prácticas directivas y la falta de identificación oportuna de las necesidades formativas de los

contextos locales y nacionales. Los estudios de MINEDUC y Universidad Alberto Hurtado (2008) y Muñoz y Marfán (2011), convergen en la detección de las falencias de las acciones formativas.

En vista de los contundentes resultados de las investigaciones internacionales y nacionales, el MINEDUC y CPEIP, dependiente del anterior, desarrollaron un Plan de formación de directoras y directores (PFD), según decreto 44 (2011) del Ministerio de Educación, el cual reemplaza al decreto 246 del mismo ministerio.

Posterior a la contextualización anterior, se profundiza en el Plan de formación de directoras y directores.

2. Plan de formación de directoras y directores (PFD)

Desde el 2011 hasta la actualidad (2020), se ha realizado el plan de formación de directores y directoras en Chile, centrado en desarrollar competencias y prácticas asociadas al liderazgo y la gestión directiva escolar, a través de becas para participar en programas de alta calidad, flexibles y con un enfoque pedagógico (Aravena et al., 2020; Campo et al., 2014; Decreto 44, 2011). El plan fue diseñado en el marco de la contribución del liderazgo escolar al logro del aprendizaje y la mejora de los resultados, siendo el segundo factor interno de mejora (OREALC/UNESCO, 2015).

El plan se sustenta en el valor estratégico de la gestión directiva y la importancia del liderazgo educativo para el logro de aprendizaje de calidad del estudiantado, centrado en el rol de la dirección. Los estudios sobre las escuelas efectivas y las mejoras en sus resultados de eficiencia, tanto interna como externa, han demostrado la influencia del liderazgo educativo en el incremento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE], 2009).

El comprender al personal directivo centrado en lo educativo, es establecer el foco en el estudiantado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vinculando directamente, la gestión escolar en la mejora de las prácticas internas y de los resultados del centro educativo (Bolívar, 2010; Bush, 2019b).

Sumado a lo anterior, las investigaciones internacionales han detectado las necesidades de formación, identificado cuatro competencias funcionales para el liderazgo efectivo para la mejora escolar: establecer una visión clara, desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza aprendizaje (Leithwood et al., 2006). La investigación de Pont et al. (2009) reconoce la presencia de cuatro ámbitos de desarrollo en las políticas educativas en los países de la OCDE, asociado al fortalecimiento del liderazgo escolar convergiendo con las competencias detectadas por Leithwood et al. (2006) y a la vez, sumando roles de autonomía en materia de recursos y de rendición de cuentas, en términos de gestión y liderazgo escolar.

La propuesta del CPEIP pretende contribuir al desarrollo profesional del personal en dirección. Los y las profesionales de la educación podrán participar como personas becarios en las acciones formativas diseñadas por instituciones de educación superior (IES), en las cuales el CPEIP ha devengado, por concurso público, el desarrollo de propuestas de formación en base a conocimientos y competencias básicas para la formación de directoras y directores, centrada en cuatro prácticas del liderazgo directivo escolar (Weinstein & Hernández, 2015), siendo el marco

de referencia el Plan de formación, plasmándolas en el decreto supremo 44 (Decreto 44, 2011), con los siguientes conocimientos y competencias básicas (Tabla 12):

Tabla 12. *Conocimientos y competencias básicas*

Leithwood et al. (2006)	Muñoz y Marfán (2011)	PFD (Decreto 44, 2011)
Establecer una dirección clara	Establecer una visión orientadora	Establecer una dirección
Desarrollar al personal	Desarrollar personas	Desarrollar a las personas
Rediseñar la organización	Generar condiciones organizacionales	Rediseñar su organización escolar
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Gestionar la pedagogía	Gestionar el programa de enseñanza

Nota. Adaptado de Decreto 44 (2011); Leithwood et al. (2006) y Muñoz y Marfán (2011).

El Plan se desarrolla en tres áreas temáticas: formación en competencias para ejercer el cargo de directora y director, evaluar las competencias de los y las participantes en el Plan y evaluar el Plan. En cuanto a las acciones formativas pertenecientes al ciclo de desarrollo del PFD, se aprecian dos etapas con claras directrices: primera etapa del PFD (2011-2014) con foco en la dirección y segunda etapa del PFD (2015-2019) con foco en el equipo directivo.

a. La primera etapa del PFD (2011-2014) estuvo marcada por un enfoque en la dirección de centros escolares, centrada en la formación en competencias directivas referentes al cargo. Según datos públicos, se han ejecutado 102 acciones formativas, favoreciendo a 3.000 participantes a nivel nacional, con foco en las competencias para ejercer el cargo de dirección de centros escolares (MINEDUC, 2018b).

Tabla 13. *Becarios por tipo de programa y año*

Cohorte	Programas	Becarios por tipo de programa					total
		cursos	diplomados	magísteres	pasantías	postítulos	
2011	30	132	270	272	71	29	774
2012	26	57	368	285	76	7	793
2013	20	32	272	202	118	0	624
2014	26	33	446	260	70	0	809

Nota. Tomado de MINEDUC, 2018b.

El informe sobre la contribución a la equidad, inclusión y diversidad del Plan de formación de directoras y directores entre el 2011 al 2014, desarrollado por el área de gestión y liderazgo educativo del CPEIP (2015), identifica los siguientes datos de las personas participantes:

- La distribución por género es de un 56% femenino y un 44% masculino.
- Los cargos directivos de los y las postulantes con mayor ingreso son 29% personas en cargo de dirección, 29% docente de aula y 8% personal de unidad técnica pedagógica (UTP).
- Un 23% de las personas formadas por el PFD han participado en procesos de selección de directoras o directores, incluyendo en el porcentaje de postulantes, la tasa de éxito en el nombramiento del cargo es de un 40% sobre las personas postulantes. Por tanto, 4 de cada 10 participantes en el proceso de selección de dirección pública es la persona nombrada por Alta Dirección Pública (ADP) en el cargo.
- Las tasas de participación en los procesos de selección para el cargo de dirección por ADP han decrecido progresivamente desde el 2011 (33%), 2012 (27%), 2013 (18%) y 2014 (12%).

El Plan de formación de directoras y directores se ha realizado desde el 2011 hasta el 2014 como un proceso regular, desarrollado bajo el alero de bases de postulación para presentación de programas de estudios (Resolución 3567, 2011; Resolución 1264, 2012; Resolución 1785, 2013, Resolución 995, 2014), en cuanto a calidad de la institución, calidad del programa, calidad de los profesores, conforme a las directrices del decreto 44 (2011) del Ministerio de Educación. El Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) no fue un referente para el diseño de las acciones formativas.

El Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM, 2013) evaluó el impacto de los participantes, por medio de un cuestionario auto administrado, pre y post formación en las cohortes 2011-2012, pre formativo 2013, el cual fue calificado con bajos niveles de fiabilidad y bajo nivel de discriminación. Los resultados del estudio identifican cambios significativos entre las cohortes, tanto positivos como negativos, pero no con resultados concluyentes. Además, se reconocen las dificultades técnicas para evaluar el impacto, en temas de sesgos y modelos para medir a corto o largo plazo (CEM, 2013).

b. Segunda etapa del PFD (2015- 2019). En el nuevo ciclo del plan (2015-2019) mejora su cobertura territorial y se reformula incluyendo cursos sobre gestión y liderazgo directivo en diferentes perfiles de profesionales de la educación, en distintos niveles de trayectorias laborales, fundamentado en la experiencia docente y/o directiva en centros educativos. Sumado a lo anterior, las formaciones se ejecutaron en cinco macrozonas con contenidos orientados por el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015, 2018a). Los datos de las coberturas por cohortes 2015-2018, señalan la participación de 1.708 profesionales:

Tabla 14. *Becarios por macrozonas y cohorte*

Cohorte	Macrozonas					Total
	1. Norte	2. Valparaíso	3. Centro	4. Centro sur	5. Extremo sur	
2015	100	83	120	104	94	501
2016/7	128	63	233	156	169	749
2018	88	72	115	109	74	458

Nota. Adaptado de MINEDUC, 2018b.

Las reformulaciones en cuanto los criterios de evaluación de los y las postulantes, transitaron de centrarse exclusivamente en trayectorias académicas y profesionales a incorporar antecedentes de los centros escolares, generando indicadores de impacto (matrícula), complejidad (modalidad y tamaño de matrícula), urgencia y equidad (estudiantes prioritarios), los cuales poseen una ponderación mayor. Una segunda reformulación se centra en los antecedentes de trabajo en equipo, respecto a la dupla de profesionales y el desempeño directivo. Además, se anexa una dimensión sobre políticas públicas (Resolución 3899, 2015).

Los ajustes en las bases se extienden al 2016, en la dimensión antecedentes del centro escolar, anexándose un indicador de inclusión. Asimismo, se suprime el área de políticas pública. Referente a los antecedentes personales, se elimina el indicador de capacidad académica y se focaliza en el ensayo de presentación y alineación con el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), y con las situaciones educacionales desafiantes con políticas públicas (MINEDUC, 2016).

Por otra parte, pero complementando con lo anterior, en el 2015, el Plan se reformula y se inserta en una propuesta más amplia, sistemática y estructurada, llamada Política de fortalecimiento del liderazgo escolar. Desde el mismo año, se inician las evaluaciones ex ante por parte del Ministerio de Desarrollo Social de Chile (MDS, 2015b, 2015c).

Se logra visualizar los cambios (2011-2014), los ajustes (2014-2015) y las reformulaciones (2016-2018) en el Plan de formación de directores y directoras, los cuales se han fundamentado sobre la base de nuevos marcos legislativos, reenfoques internos y redefinición del propósito principal del Plan. Las diferentes etapas responden a reestructuración internas y externas en el Plan, considerando la actualización en la formación directiva, los focos en la gestión directiva escolar y las nuevas perspectivas respecto al liderazgo escolar.

En el ingreso del Plan como un programa social al Ministerio de Desarrollo Social de Chile (MDS, 2015b), se observa una clara orientación a una articulación entre las competencias para ejercer las atribuciones y obligaciones definidas por ley 20.501 (2011), sobre calidad y equidad. En consideración a los indicadores de desempeño, ellos se generan en temas relacionados con la mejora de las competencias, el ejercicio en el cargo directivo y la cobertura (MDS, 2015c).

Paralelamente en 2014, el Plan de formación de directores y directoras se inserta en la Política de fortalecimiento del liderazgo escolar. En este año, se desarrolla una evaluación ex ante de la política, la cual resulto favorable, destacando la relación idónea entre el diseño y su ejecución. La estructura de los componentes se detalla a continuación (MDS, 2015d) (Tabla 15):

Tabla 15. Estructura y gasto por componentes 2015

Componente	Gasto estimado 2015 (Miles de \$ (2014))
Creación de un Centro nacional de liderazgo escolar	Sin inversión
Nuevo Marco para la Buena Dirección	150.000
Formación e inducción de los directores	550.000
Evaluación de directores	210.000
Selección de directores vía concursos (Ley 20.501)	80.000
Constitución y/o formación de redes de directores en tres regiones	625.000
Herramientas y materiales de apoyo a directores	300.000
Banco de buenas prácticas de liderazgo escolar	500.000
Estudios sobre liderazgo escolar	80.000
Gastos administrativos	Sin inversión
Total	2.495.000

Nota. Tomado de Evaluación ex ante programas nuevos. Proceso formulación presupuestaria 2015 (MDS, 2015d).

Enmarcado en la evaluación ex ante de programas reformulados de la Política de fortalecimiento y en el proceso de formulación presupuestaria 2016 (MDS, 2015e), se identifica como propósito instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo, visualizando la entrega de soportes y la propuesta de generar procesos de empoderamiento de los directores y las directoras, y equipos directivos, constituidos en una reagrupación de componentes con el fin de alinear las directrices con un propósito común. Las estrategias de intervención se circunscriben a fortalecer la capacidad de liderazgo directivo desde un enfoque multidimensional y se articula en una estructura de componentes:

Tabla 16. Estructura y gasto por componentes 2016

Componente	Gasto estimado 2016 (Miles de \$ (2015))
Creación de dos centros de liderazgo escolar	2.000.000
Selección y gestión del desempeño de funciones directivas y técnico pedagógicas	220.000
Inducción de directores	2.751.987
Apoyo a la gestión directiva	200.000
Consejos consultivos regionales de liderazgo escolar	75.000
Gasto administrativo	150.000
Total	5.396.987

Nota. Tomado de Evaluación ex ante programas nuevos. Proceso formulación presupuestaria 2016 (MDS, 2015e).

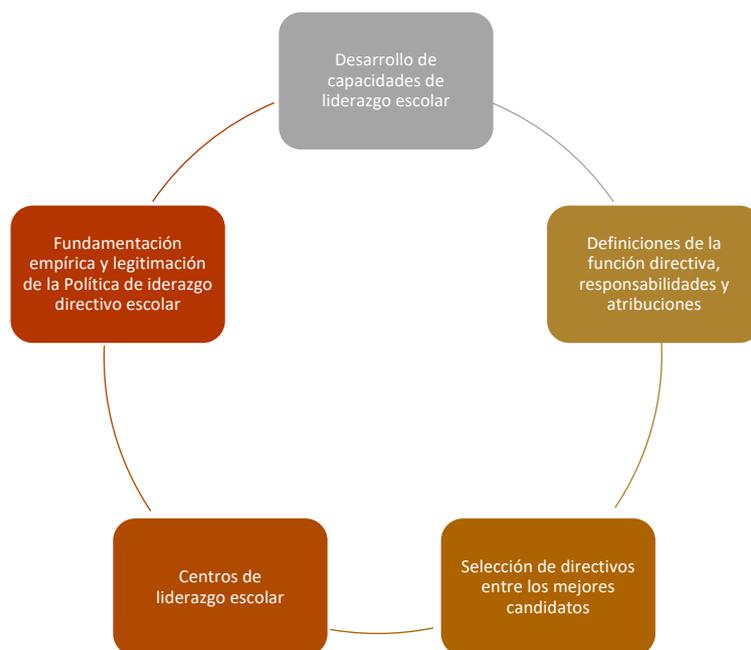
Hasta el momento la política ha sido reactiva, estructurada en actividades y acciones enunciadas como componentes, las cuales se modifican cada año, en medida de la ejecución, evidenciando una falta de continuidad. La carencia se supedita a una ausencia continua de directrices claras, a pesar de la constancia en el trabajo, el camino se bifurca y se difumina constantemente.

En 2016, Contraloría General de la República de Chile genera un informe final de la auditoría y del examen de cuentas a los planes de superación profesional y de formación de directores y directoras. Los principales resultados alusivos al Plan de superación profesional se remiten a asuntos operaciones, referente a la falta de seguimiento de las personas participantes, y la inexistencia de un sistema integrado de información entre el Ministerio de Educación y el Servicio Civil, en cuanto a las postulaciones de los y las participantes a cargos directivos (Contraloría General de la República de Chile [CGR], 2016).

El informe de seguimiento de programas sociales (MDS, 2017) presenta la Política de fortalecimiento del liderazgo escolar con una alineación más definida, entregando continuidad al propósito y a la estrategia del 2016. Los componentes se dividen en tres líneas: creación de dos centros de liderazgo, selección y gestión del desempeño de funciones directivas y técnico pedagógicas y apoyo a la gestión directiva. Además, se incorpora la finalidad del programa, el cual apunta a contribuir a la mejora sostenible de la calidad de la educación. En referencia al PFD, es mencionado en un sentido de complementariedad interna dado su inserción en la misma.

Finalmente, se concluye sobre la Política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, se centra en instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar chileno, de manera que se potencie el aporte de los directivos a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo. La estructura de la política se operativiza en cinco componentes fundamentales (MINEDUC, 2018a):

Figura 12. Componentes de la política educativa



En el ciclo de vida de la política educativa desde 2014, se inserta el Plan de formación de directoras y directores dentro del componente desarrollo de capacidades de liderazgo escolar. Por tanto, la estructura de trabajo de la presente investigación debe ser más amplia y articulada con los procesos interrelacionados. Por tales motivos, tres de las cinco líneas presentadas serán desarrolladas como apoyo al eje conductor de este estudio, en la siguiente sección.

3. Política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar

a. Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar. El componente se implementa desde un conjunto de estrategias mancomunadas para formar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el personal de dirección, los equipos directivos y las jefaturas de unidad técnico pedagógicas (JUTP), como potenciadores de la mejora en los establecimientos escolares. En este eje se encuentra el Plan de formación de directoras y directores sumado a otras acciones formativas e iniciativas para generar aprendizaje (plan de inducción de directoras y directores, 2017) y estrategias de colaboración e intercambio de experiencias profesional en base a la gestión pedagógica e institucional (redes de mejoramiento escolar, 2015) (MINEDUC, 2018a).

b. Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones. El componente presenta un objetivo de orientar a profesionales en cargos directivos, tanto senior como personal directivo novel, en el ejercicio de las prácticas de gestión y liderazgo escolar. Los antecedentes de la propuesta se desarrollan durante 2013 y 2014, al analizar el estudio sobre los estándares de dirección escolar y la brecha entre las prácticas y habilidades directivas ejecutado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Examinando las investigaciones anteriores, los resultados de estudios nacionales e internacionales y los estándares de liderazgo directivo escolar en ocho países se elaboró una propuesta de marco directivo (CIDE, 2014).

En 2015, la consultora EDECSA, por encargo de UNESCO/MINEDUC, realizó un levantamiento y análisis de la información cualitativa de las opiniones de las directoras y los directores respecto de la actualización del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. El informe señala una buena evaluación y recepción del marco, con una identificación correcta de las dimensiones prácticas de las tareas y funciones de la gestión directiva en un centro educativo, movilizándose de un rol administrativo a uno con foco en lo pedagógico, con un enfoque profesional y técnico. Los resultados destacan la alta valoración por los recursos personales detallados en el Marco para la Buena Dirección y del Liderazgo Escolar. En referencia a las áreas críticas, se visualiza en la vinculación entre la dirección y la entidad sostenedora¹, en especial, en temas de manejo de recursos, gestión del personal y grado de autonomía. Una segunda identificación, se aprecia en el exceso de prácticas y tareas incluidas en el Marco (EDECSA, 2015).

- **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.** En 2015, se presenta una versión actualizada del Marco de la Buena Dirección, el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el cual es un referente de las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar con el propósito de orientar las acciones de las personas directivas, incluyendo su proceso de autodesarrollo y formación especializada (MINEDUC, 2015).

Los componentes del Marco describen las dimensiones de prácticas y recursos personales (principios, habilidades y conocimientos profesionales) para orientar el desarrollo por parte de los equipos directivos, convergiendo en cuatro competencias de liderazgo directivo escolar, centradas en prácticas efectivas de construir e implementar una visión estratégica, desarrollar las capacidades del personal, reestructuración de la organización y gestión de la enseñanza-aprendizaje (Leithwood et al., 2006; Pont et al., 2009).

Tabla 17. Dimensiones del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

Dimensiones	Descripción
a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.	Los equipos directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos.
b) Desarrollando las capacidades profesionales.	Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación.
c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales.
d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.	Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.
e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales.

Nota. Adaptado de Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015).

¹ La palabra **entidad sostenedora** será utilizada en la presente investigación para aludir a corporaciones, asociaciones o fundaciones educacionales administradoras de centros escolares públicos, subvencionados (concertados) o particulares pagados en Chile, incluyendo Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM).

El marco genera una distinción clara entre competencia y práctica, siendo la principal debilidad de las competencias el no explicar los comportamientos en el ámbito de las interacciones en los equipos directivos (MINEDUC, 2015), en especial, en cuanto a aplicaciones efectivas a situaciones laborales cotidianas en contextos específicos (Carroll et al., 2008; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Todo ello, actuando como un referente conceptual desde el cual se proyecta una política educativa para consolidar el rol de las directivas y los directivos, en cuanto a la definición de la función directiva.

En tanto, las prácticas son presentadas como un conjunto de actividades ejercidas de forma individual o colectiva, en un contexto particular y con expectativas de resultados compartidas, siendo una interacción entre las personas que trabajan en una organización (MINEDUC, 2015), una de las características diferenciadoras del nuevo marco, ya que las prácticas directivas corresponden a todo el equipo directivo, no sólo a la dirección. A pesar de la diferencia mencionadas en los párrafos anteriores, en el presente estudio, los constructos de competencias y prácticas directivas serán similares dadas las semejanzas teóricas/prácticas.

Al año siguiente de la publicación del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), se inició una etapa de difusión por medios digitales, redes sociales y prensa escrita, sumando a la distribución en centros escolares públicos del país. Además, desde el 2016 se comenzó a desarrollar las propuestas prospectivas de la carrera directiva, respecto a experiencias internacionales, levantamiento de información, minutas propositivas para el abordaje y proposiciones para el proyecto de ley (MINEDUC, 2018a).

El estudio sobre la caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos en Chile, expone entre las conclusiones, las coincidencias entre las habilidades sociales y competencias técnicas del personal directivo en ejercicio con las definidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, en particular, los temas de convivencia y gestión curricular. Complementando lo anterior, el informe final señala la relevancia de comprender las prácticas definidas en el Marco de manera conjunta y ampliada por el equipo directivo (MINEDUC & FOCUS, 2016).

Los resultados de la investigación revelan la identificación de algunas prácticas directivas escolares, como un primer acercamiento teórico/práctico, pero no profundiza en aspectos de calidad y efectividad o del impacto en los aprendizajes. Además, menciona la diferencia entre niveles de profundización en la gestión escolar (MINEDUC & FOCUS, 2016).

Análogamente, se elaboraron herramientas para el desarrollo de prácticas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, en sus cinco dimensiones, los materiales se diseñaron a partir de un proceso de determinación de necesidades, pilotaje de prueba en centros escolares y retroalimentación desde los equipos directivos. En 2019, se publicaron documentos sobre las herramientas para el desarrollo de los recursos personales inserto en el Marco, vinculados a la visión estratégica, liderazgo escolar, mejoramiento y cambio escolar, trabajar en equipo, confianza, justicia social e inclusión y equidad.

c. Selección del personal directivo a partir de las mejores personas candidatas. Dadas las características de la política educativa generada, se presenta la necesidad de mejorar los procesos de selección de los cargos de dirección, generando las condiciones necesarias para la elección, según las necesidades específicas de cada centro educativo.

En 2011 se publica la ley sobre Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011), con el propósito de mejorar la gestión de la educación pública, enfatizando en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño directivo. Para tales efectos, se creó el nuevo sistema de reclutamiento y selección de directores y directoras a través de concursos públicos, con la participación indirecta de la Alta Dirección Pública (ADP) del Servicio Civil, dependiente del Ministerio de Hacienda Pública (MINEDUC & FOCUS, 2016).

La comisión calificadora para el proceso de evaluación de las candidatas y de los candidatos, se compone una persona perteneciente a ADP, el personal directivo superior de la entidad sostenedora y una persona docente de la comuna.

El proceso de evaluación incluye el apoyo de asesoría externa, encargado de la preselección de la persona postulantes al cargo. Las etapas del proceso de selección son: inicio del proceso; análisis de admisibilidad; preselección (evaluación curricular y psicolaboral); entrevistas por la comisión calificadora; conformación de nómina de elegibles y elección por la entidad sostenedora (nombramiento) (Ley 19.410, 1995).

Entre 2012-2014, el avance en concursabilidad del país era de un 46%, los directores y las directoras nombradas fueron de un 31%. Sobre los nombramientos y tipos de concursos desiertos (n=1.241), los datos indican un 77% nombrados, 4% desierto por autoridad, 3% desierto por la comisión calificadoras y un 16% sin suficientes preseleccionados (Servicio Civil de Chile, 2014).

En el mismo período (2012-2014), el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CPP UC, 2014) diseñó una investigación sobre la caracterización de directoras y directores electos por el sistema de selección, establecido por la ley 20.501 (2011). Los resultados identifican al personal de dirección elegidos por ADP en un 81% de establecimiento en zonas urbanas y con mayor matrícula.

Referente a las características personales, perfil académico y experiencia el análisis cuantitativo identifica a los directores y las directoras de ADP, se concretan de la siguiente manera:

1. Son más jóvenes con un promedio de 53 años de edad,
2. Un 57% tiene mención en materias, un 37% posee una mención en enseñanza media,
3. El 97% cursó carreras presenciales,
4. Tiene menos experiencia y años en el sistema.

En cuanto al análisis cualitativo vinculados a prácticas de liderazgo, una mayor proporción del profesorado con personal de dirección seleccionados por ADP declaran (CPP UC, 2014):

1. Un compromiso con las metas del establecimiento (establecer dirección),
2. Una atención a sus necesidades y promoción de su perfeccionamiento (desarrollar personas),
3. Un involucramiento de la comunidad escolar en las actividades del establecimiento (rediseñar la organización).

En las recomendaciones de seguimiento, desarrollo y evaluación final del estudio, se identifican las debilidades del proceso, en temas de los requisitos técnicos de perfiles de cargo, dificultades de implementación de las atribuciones del personal de dirección, mejorar los énfasis en los estándares de desempeño orientados a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje para lograr un mayor impacto, mayor detalle en los convenios de desempeño con una direccionalidad en el fomento de prácticas específicas (CPP UC, 2014).

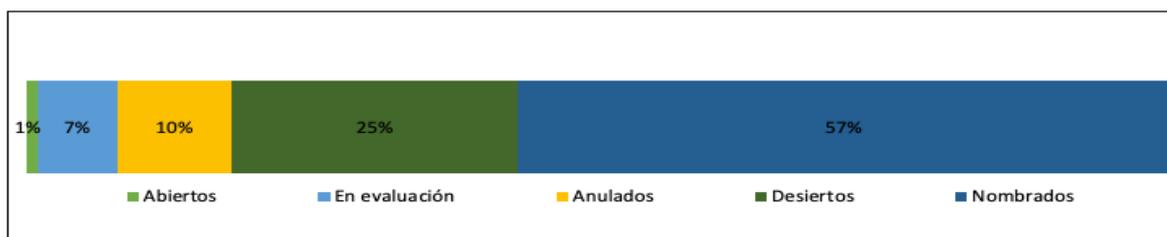
En 2015, se desarrolló la primera evaluación sobre el proceso de selección del personal directivo. Los principales resultados fueron publicados en el artículo de Peirano et al. (2015), los hallazgos señalan una mejora en la transparencia en los nombramiento y profesionalización de la selección, comparado con el sistema anterior. Los datos vinculados al 2015, señalan un 40% de las comunas con convenios de desempeño firmados y un 53% de la matrícula municipal cuenta con personal de dirección seleccionado por ADP. A abril de 2015 se han convocado 2.547 concursos, el 61% nombrado, 22% anulados, 10% desiertos, 7% en proceso (Servicio Civil de Chile, 2015).

- **Soporte técnico: guías metodológicas.** Para mejorar los procesos de soporte del componente, desde 2014 se iniciaron una serie de mesas de trabajo entre el MINEDUC y el Servicio Civil de Chile, con el fin de reformular los perfiles de quien dirige, y los convenios de desempeño (MINEDUC, 2018a). Ambas iniciativas se concretan en la elaboración de dos guías metodológicas, la primera de ellas, vinculada con los convenios de desempeños de directoras y directores (2016), los cuales son identificados por su valor como instrumento para determinar las prioridades de la función directiva y las metas estratégicas anuales, y a la vez, constituyendo una herramienta de evaluación de la gestión directiva (MINEDUC & Servicio Civil, 2016).

La segunda guía versa sobre la elaboración del perfil de cargo de directoras y directores de centro escolares (2017), proponiendo un nuevo perfil profesional genérico del cargo, incluyendo una serie de componentes vinculados con los factores del contexto territorial. La estructura es la siguiente: misión, principios éticos-morales, funciones estratégicas, competencias para el ejercicio del cargo, desafíos del cargo y conocimientos profesionales, los últimos cuatro referidos a la dimensión contextual (Sáez et al., 2017).

4. Datos actualizados

Los datos entregados por la plataforma de concursos para directores y directoras de escuela y liceos públicos (Servicio Civil de Chile, 2019), entre 01/2012 al 09/2019, señalan a 4.918 concurso finalizados, con un 62% de nombramiento, un 27% desiertos y un 11% anulados. La información acumulada (2012-2019), incluyendo los concursos abiertos y en evaluación, se detalla a continuación:

Figura 13. Concursos para dirección de escuelas y liceos públicos

Nota. Sobre la base de los datos de Servicio Civil de Chile (2019).

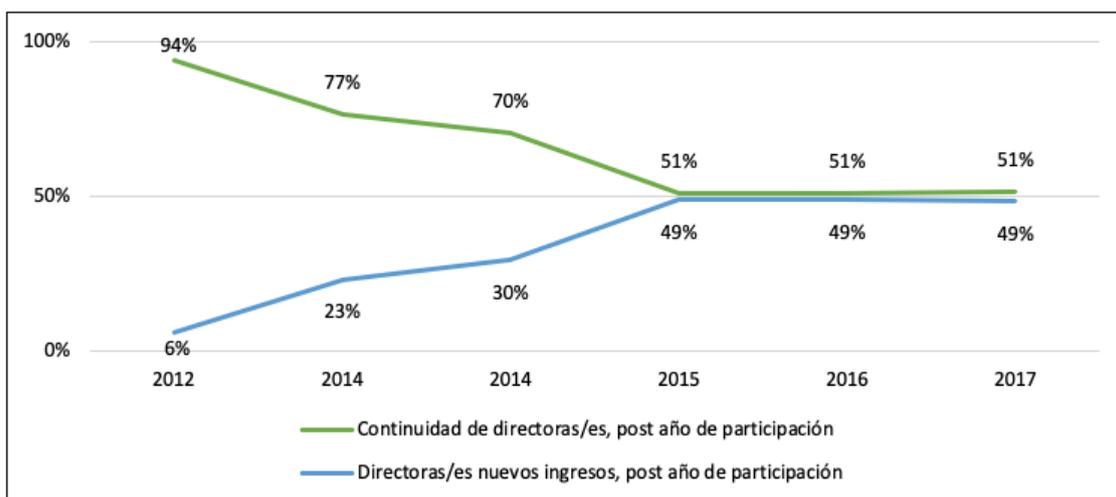
En referencia a los datos relativos al Plan de formación de directoras y directores, hasta 2016, no existía un seguimiento formal a los y las participantes de las diferentes acciones formativas, en cuanto a los cargos, ascensos, titulaciones, rendición de cuenta, estado de retribución y otros temas. Por tales motivos, en una auditoría generada por la Contraloría General de la República de Chile (2016), recomendó utilizar planillas excel para dar seguimiento a las personas participantes durante el Plan, de tal forma de lograr administrar, gestionar y supervisar la información.

Sumado a lo anterior, existe una ausencia de un sistema integrado de información entre el Ministerio de Educación de Chile y el Servicio Civil, para identificar a las personas formadas por el Plan, respecto a desarrollo y trayectorias profesionales, temas de acceso y ascenso a cargos de dirección en escuelas y liceos públicos, administración delegada, particulares concertados (subvencionados) y particulares no subvencionados (particulares pagados) (CGR, 2016).

Para la presente investigación, se solicitó por el sistema de transparencia la planilla excel del Plan de formación (Portal Transparencia de Chile, 2018). Los datos relativos (2011-2016), las personas formadas son de 4.279 profesionales, de los cuales, el 30% correspondía a personal de dirección en ejercicio en el momento de postular al Plan.

Referente a la continuidad de los directores y las directoras en ejercicio del cargo, post año de participación en el Plan, el valor disminuye al avanzar anualmente (2012-2015). En contraposición, los nuevos ingresos a cargos de dirección, post año de participación en la formación nacional han aumentado (2012-2015). Para el cálculo de la continuidad del personal de dirección y nuevos directores y directoras post año de participación, se suprimió las y los profesionales en ejercicio del cargo al momento de postular por cohorte de participación.

Figura 14. Continuidad y nuevos directoras y directores, post año de participación



Nota. Adaptado de los datos de MINEDUC, 2018b.

Síntesis del capítulo

Al revisar el desarrollo de la Política de fortalecimiento del liderazgo escolar, se aprecia una intervención reactiva, una falta de ordenamiento y coherencia entre los componentes, desencadenando una ausencia de visión sistémica de la política. Los procesos se visualizan aislados e inconexos, en especial, en los sistemas de selección y nombramientos del personal de dirección, los cuales siguen siendo una atribución exclusiva de la alcaldesa o el alcalde mermando sustantivamente el ascenso de nuevos profesionales, el hallazgo anterior se sustenta en el alto porcentaje de concursos finalizados declarados anulados o desiertos (38%) desde el 2012 al 2019.

En cuanto al soporte técnico de la política pública, referenciado en los documentos de apoyo, se identifica un mayor nivel de articulación, circunscrito al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, la determinación de las prácticas de liderazgo educativo y los perfiles de cargo. Además, el ingreso de la Política de fortalecimiento del liderazgo escolar como un programa social al Ministerio de Desarrollo Social de Chile reformula la visión estratégica, siendo focalizada como una inversión social en educación.

Referente al Plan de formación de directoras y directores, se visualiza una mayor coherencia desde la segunda etapa (2015-2019), en especial, a los procesos de postulación de las personas candidatas, acciones formativas contextualizadas a espacios territoriales y diseños curriculares situados en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. A pesar de lo anterior, falta profundizar en las instancias prácticas de la formación, en los seguimientos de los y las asistentes a las acciones formativas y en las evaluaciones de efectividad, eficiencia y calidad del Plan.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En la presente sección se describe el diseño metodológico de la investigación, con el objetivo de referenciar el marco, la justificación del diseño, las fases del estudio y las estrategias y herramientas para la recogida de la información. Desde la aproximación metodológica se justifica el diseño y validación de los instrumentos, las estrategias y las técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas. Posterior al proceso anterior, se ejecutó la aplicación de los instrumentos, la gestión y análisis de datos.

1. Diseño metodológico

La búsqueda de la metodología más apropiada para abordar la investigación ha sido una tarea compleja, en especial, por las particularidades del estudio, sumado a los objetivos propuestos y el posicionamiento teórico/práctico. Por tanto, se decidió por un diseño de investigación no experimental, transeccional correlacional/causal, con la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en relación al tratamiento de los datos.

El diseño no experimental, se sustenta fundamentalmente en la observación de fenómenos o situaciones en su contexto, sin manipular deliberadamente las variables. Transeccional correlacional-causal, en cuanto recolecta los datos, describe las variables y analiza las interrelaciones entre las variables establecidas en la investigación, en un momento determinado (Hernández et al., 2010; Jiménez & Tejada, 2007; Mateo, 2000; Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

El hito anterior marca el punto de partida para la investigación evaluativa, la cual desarrolla un conjunto de herramientas teóricas-metodológicas para satisfacer las necesidades ciudadanas de conocer la eficiencia, eficacia y calidad de los programas y políticas públicas (Salas & Murillo, 2010), desde una perspectiva de recoger información y evidencias de los resultados e impactos de la inversión pública realizada por el Estado.

Las definiciones de la investigación evaluativa se tensan entre el concepto, el propósito y la importancia, entremezclándose y generando interconexiones constantes entre la triada anterior. Las discrepancias entre las autoras y los autores se centran en determinar en la concepción sobre la investigación evaluativa a partir de tres vertientes: como un proceso científico (Rossi & Freeman, 1989), como un instrumento (Mark et al., 2000), como un conjunto de métodos (Shadish, 1998) y no tanto como procesos estandarizados y únicos (Salas & Murillo, 2010).

A pesar de lo previamente enunciado, existen convergencias, en cuanto a la recolección, análisis e interpretación de los datos para evaluar el diseño, la ejecución y los resultados e impactos de los programas y políticas públicas (Alkin & Christie, 2004; Mateo, 2000; Rossi & Freeman, 1989).

En el presente capítulo, no se pretende realizar una apología a la investigación evaluativa, pero si se propone un encuadre del enfoque del estudio y una demarcación de la propuesta desde un planteamiento sustentado en un marco teórico con dos vertientes, un marco de referencia contextual y una metodología con métodos cuantitativos y cualitativos enfocados en recoger datos desde diversos instrumentos, técnicas y estrategias para construir evidencia empírica del impacto de la formación de directoras y directores, en diferentes niveles (profesionales, organizacionales y sociales).

Referente a la importancia de la evaluación de impacto de las acciones formativas, varias autoras y autores coinciden en determinar la relevancia de la medición, en los siguientes aspectos: obtener información, mejorar la práctica, evaluar la eficacia, conocer los resultados e impactos y emitir juicios (Alkin & Christie, 2004; Rossi & Freeman, 1989; Shadish, 1998; Tejedor, 2000).

Reflexionando sobre las proposiciones previas, el estudio se emplazó desde la investigación evaluativa ex post facto ejecutada con posterioridad a la finalización de las acciones formativas, insertas en el Plan de formación de directoras y directores, desde las percepciones de las personas participantes, con el propósito de evaluar los impactos en las dimensiones

profesionales, organizacionales y sociales, complementado cada nivel con diferentes perspectivas de las personas involucradas.

1.1. Justificación metodológica

La justificación metodológica se sustentó en dos aspectos fundamentales. En el primer, se caviló la necesidad de relevar la importancia de la investigación evaluativa como fuente de aprendizaje, tanto para quienes participan como para la sociedad civil, dado el potencial de mejora (Melo, 2014).

Sumado a lo anterior, es imperante generar modelos de análisis de los resultados e impactos de los programas formativos en los diferentes niveles (profesional, organizacional y social comunitario), de tal forma que se puedan contrastar evidencias, reformular las acciones formativas, potenciar la innovación, la calidad y la efectividad (Gertler et al., 2011).

El segundo aspecto, hace referencia a la idea que las investigaciones de evaluación del Plan de formación de directoras y directores, actualmente ejecutadas son poco fiables (CEM, 2013), escasas y circunscritas a validaciones internas ex ante de las propuestas presupuestas ministeriales (MDS, 2015a). Por tanto, es imprescindible desarrollar evaluaciones sistémicas, estructuradas, integrales y confiables, a fin de disminuir los vacíos en la literatura, incrementando los estudios multidimensionales en temas de impacto y desarrollar nuevas perspectivas de análisis.

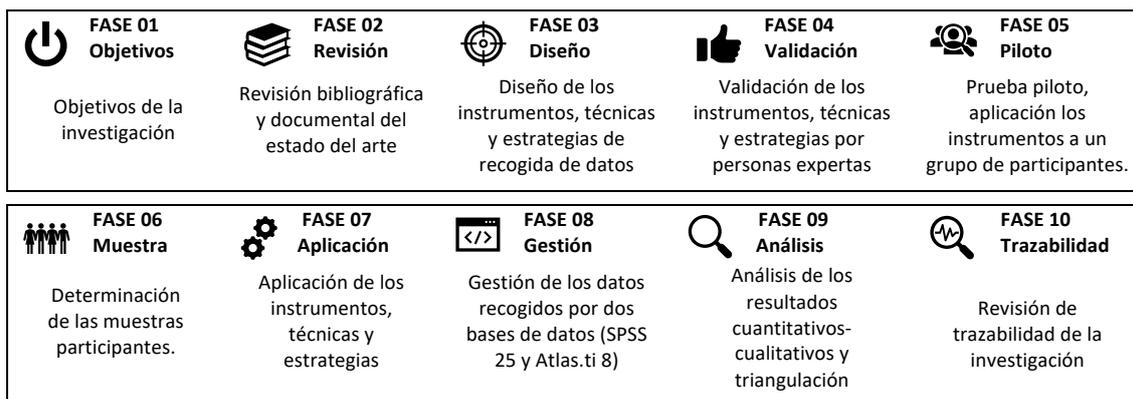
Al reflexionar sobre las dos justificaciones anteriores, la presente investigación se implementó con el propósito de generar una propuesta de análisis de las acciones formativas, sumado al diseño de nuevos instrumentos de recogida de información, validados por jueces y juezas expertas, e implementados en la práctica evaluativa.

El diseño metodológico ejecutado responde a un abordaje integral con instrumentos cuantitativos, técnicas y estrategias cualitativas y triangulación metodológica y de personas agentes, tanto para comprender y analizar los impactos de la formación en diferentes niveles (profesionales, organizacionales y sociales), como para la profundización en las variables y relaciones entre ellas.

2. Fases de la investigación

Para desarrollar una evaluación de programas y de los impactos, se estableció una serie de fases del diseño cuantitativo-cualitativo con el propósito de generar una estructura lógica de medición (García et al., 2000). Para la comprensión del diseño del estudio se establecieron cuatro fases vinculadas a los procesos de la investigación.

Figura 15. Fases de investigación



Fase 01. Objetivos. El estudio presenta como objetivo evaluar el impacto del plan de formación de directores y directoras en la mejora institucional de los centros escolares de Chile. Los objetivos específicos son:

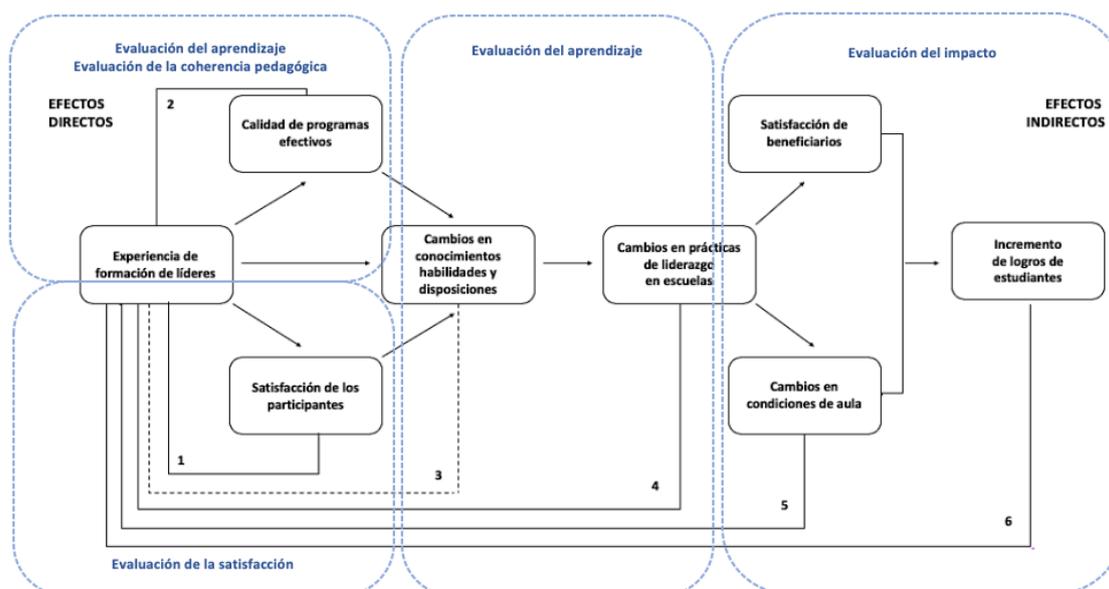
- Objetivos específicos 1. Analizar los factores relacionados con la aplicación y los impactos de la formación, en el marco del Plan nacional de formación de directores y directoras.
- Objetivos específicos 2. Medir la influencia de las competencias del líder o lideresa escolar en la mejora organizacional.
- Objetivos específicos 3. Elaborar propuestas de mejora de las acciones formativas de directores y directoras en el marco del plan nacional de formación.
- Objetivos específicos 4. Diseñar un modelo de evaluación del impacto de la formación directiva.



Fase 02. Revisión. En el capítulo de marco teórico se revisaron las propuestas teórico/prácticas genéricas para evaluar el impacto de la formación y los proyectos teóricos específicos de medición de los programas formativos en liderazgo escolar. Además, se ejecutó un marco contextual para referenciar el Plan nacional de formación de directoras y directores en Chile y, de esta forma, identificar y determinar las variables vinculadas a los efectos e impactos de las acciones formativas implementadas. Por tanto, una premisa guía para el presente estudio, es la consideración que la evaluación se basa en teorías, en un contexto y unas metodologías (Vega et al., 2013).

Para una mejor comprensión se diseñó una articulación entre los modelos teóricos/prácticos, genéricos y específicos, para guiar el diseño metodológico del presente estudio.

Figura 16. Articulación entre los modelos teóricos-prácticos, genéricos y específicos



Nota. Adaptado de Kirkpatrick, 1959; Leithwood y Levin, 2005; Phillips, 1990; Pineda, 2000.

Al recapitular brevemente, la presente investigación se desarrollada desde un posicionamiento teórico sobre la evaluación, con una perspectiva pedagógica y social sobre la medición de los impactos de las acciones formativas contextualizadas en el Plan nacional de formación de directoras y directores en Chile implementado desde 2011 hasta la actualidad.



FASE 03. Diseño. En la presente investigación se ha otorgado una especial preocupación por los instrumentos, estrategias y técnicas de recogida de datos. Para lograr los objetivos propuestos, se diseñó un proceso de revisión documental para la evaluación del impacto del Plan de la formación de directoras y directores en la mejora escolar concretado en cinco dimensiones o niveles:

Figura 17. Descripción de dimensiones de evaluación del impacto

Dimensión	Descripción
Condicionantes personales	El nivel de evaluación de las condicionantes personales considera el grado de respuesta de los y las participantes ante la formación, en temas focalizados a su desarrollo personal y profesional.
Formación	El nivel de evaluación de la formación permite determinar el grado de coherencia interna de la estructura del plan de estudios de la formación, considerando el diseño curricular.
Aplicación	El nivel de evaluación establece la medición de la aplicación de la formación en la organización escolar.
Impactos	El nivel de evaluación mide los impactos de la formación en los niveles profesionales, organizacionales y sociales.
Competencias directivas	El nivel de evaluación mide el impacto de las competencias directivas en la práctica y en la organización escolar, desde la autoevaluación y la evaluación 90ª.

Cavilando las dimensiones se diseñaron instrumentos y estrategias evaluativas atendiendo a las particularidades del estudio, se decidió utilizar técnicas de investigación cuantitativa como las encuestas y el análisis de datos secundarios. En cuanto a las estrategias y técnicas cualitativas se elaboraron entrevistas semiestructuradas (Di Virgilio & Solano, 2012; Rodríguez & Valleoriola, 2009). Además, se profundizó con una triangulación de estrategias metodológica y de agentes. Las técnicas e instrumentos son los siguientes:

Figura 18. Codificación de instrumentos, técnicas y estrategias

	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Instrumentos	 Encuesta Impacto de la formación	 Encuesta programas de formación	 Encuesta de medición 90º	 Entrevistas	 Datos secundarios	 Encuesta perfil profesional
Triangulación de estrategias metodológicas						

La selección de los instrumentos y estrategias mencionadas se focalizan en la oportunidad de obtención de datos para profundizar en la información y la complementariedad de técnicas (Rodríguez-Gómez, 2016).

La contribución de las técnicas e instrumentos empleados permitió enriquecer la investigación, dado el diseño mixto y la utilización conjunta de diversas metodologías y estrategias concretas, logrando acceder a dos ópticas de acercamiento a la realidad en su complejidad, aplicando una mirada crítica con profundidad, funcionalidad e interdisciplinariedad (Díaz-Barriga, 2014; Tejedor, 2000), mejorando la comprensión del objeto de estudio y logrando generalizar los hallazgos encontrados (Flick, 2012).

2.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos

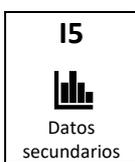
La encuesta -cuestionario- es un instrumento de recogida de datos de forma sistemática, estructurada y pertinente para evaluar los programas formativos, el impacto de la formación y los perfiles profesionales, dada su versatilidad, flexibilidad y accesibilidad de datos. La selección del instrumento responde a su potencial para extraer información a gran escala, disminuir las dificultades del desplazamiento y la gestión efectiva de los tiempos (Meneses, 2016).

Figura 19. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos

I1	I2	I3	I6
 Encuesta Impacto de la formación	 Encuesta programas de formación	 Encuesta de medición 90º	 Encuesta perfil profesional

Para el diseño, se decidió iniciar esta etapa revisando los instrumentos utilizados en investigaciones en el área. Para tal proceso se elaboró una matriz de sistematización de contenido, con el fin de tomar decisiones (Di Virgilio & Solano, 2012; García, 2003; Meneses, 2016). De la examinación detenida, se generó un marco teórico y conceptual, el cual incluye las dimensiones y variables de la presente investigación.

Posterior al proceso de revisión, se diseñaron los instrumentos de recogida de datos, en este caso, cuatro cuestionarios (I1; I2; I3; I6) on line con una escala numérica de intervalo de 1 a 4 (valor mínimo, 4 valor máximo), por medio de la plataforma Google Forms (Google LLC, 2008). La elección y justificación de los instrumentos electrónicos está condicionadas a tres variables, tiempo, costos y distancia.



El instrumento I5 se configura desde la recogida de datos cuantitativos secundarios de las organizaciones escolares. Para ello se gestionó la información recolectada por el MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación, en cuanto a los resultados de evaluaciones internas y externas de los centros escolares, referidos a la medición a nivel nacional (Simce) y los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS). Todos ellos vinculado a los índices de autoestima académica, motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia, retención escolar, enfoque de género y titulación técnico-profesional (Di Virgilio & Solano, 2012; Jiménez & Tejada, 2007).

2.2. Instrumentos para la recogida de datos cualitativos



Para recoger los datos cualitativos, se elaboró una entrevista semiestructurada de carácter individual, con el objetivo de profundizar sobre los impactos de la formación de directoras y directores, en cuanto a la formación y a los impactos en los niveles propuestos a medir.

La entrevista parte de un guion determinado y validado de antemano, el cual considera los tópicos de formación, aplicación, competencias directivas y impactos, con el propósito de profundizar y entregar coherencia en la comprensión de la complejidad de los impactos (Di Virgilio & Solano, 2012; Flick, 2012; Mateo, 2000). La estrategia fue implementada posterior al análisis de resultados de los instrumentos cuantitativos, con el objetivo de profundizar en los tópicos propuestos en las dimensiones del estudio.

2.3. Propuesta metodológica de evaluación de impacto de la formación

Posterior al diseño de los instrumentos, se generó una articulación entre las herramientas de recogida de información, desarrollando una configuración sustentada en las dimensiones desde el instrumento I1, con el propósito de estructurar la propuesta de diseño metodológico para evaluar el impacto de la formación. Para tales efectos, se detallan las dimensiones vinculadas a la recogida de información referenciada con cada instrumento diseñado para el presente estudio.

Tabla 18. *Instrumentos y dimensiones*

Instrumento y estrategias	Dimensiones				
	Condicionantes personales	Formación	Aplicación	Impacto	Competencias directivas
I1. Encuesta de impacto de la formación					
I2. Encuesta programas de formación					
I3. Encuesta de medición 90º					
I4. Entrevistas					
I5. Datos secundarios					
I6. Encuesta perfil profesional					



FASE 04. Validación. Diseñadas las encuestas y la entrevista, se solicitó la validación por jueces y juezas expertas, para revisar su contenido, importancia y validez interna.

El juicio de personas expertas es una opinión informada de profesionales con trayectoria en el área de estudio. Los criterios de selección se establecieron respecto a las publicaciones en revistas de impacto, los proyectos de investigación en el campo y las ponencias o comunicaciones del tema en seminarios o congresos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Seleccionadas las personas expertas en el tema, se le envió un correo electrónico extendiendo una invitación a participar en la revisión crítica de los instrumentos, considerando las posibles adecuaciones de los ítems, disposición de las dimensiones, ausencia o repetición de preguntas y extensión del instrumento. De las invitaciones generadas, 14 personas expertas examinaron los instrumentos, según tres criterios:

- **Univocidad:** nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones del mismo, con valoración dicotómica sí o no.
- **Pertinencia:** grado de adecuación, idoneidad y/o relación del ítem con el objeto de estudio. Es decir, si el ítem es válido para aportar información de calidad sobre el objeto de estudio, con valoración dicotómica sí o no.
- **Importancia:** peso específico del ítem respecto al conjunto del cuestionario, con una escala de valoración de la importancia de 1 a 5, según el peso específico del ítem, donde 1 = mínimo y 5 = máximo.

Posterior al proceso de validación, se realizó las respectivas reformulaciones y ajustes. La reformulación de instrumentos se llevó a cabo, apoyados por la matriz de toma de decisiones por ítems, en porcentajes y ponderaciones, la cual sistematiza las valoraciones y aportaciones de las personas expertas.

Los ajustes en los ítems se operacionalizaron en preguntas más precisas y concretas. El orden de los ítems -de todos los instrumentos- se reajustó en dimensiones puntuales, en una secuencia psicológica, ágil y amigable, para mejorar la comprensión de los y las participantes (García, 2003), sumado a la mejora o directa eliminación de ítems que no cumplían con el requerimiento del ≥ 70 en univocidad y pertinencia, y $\geq 2/3$ en importancia (anexo).



FASE 05. Piloto. Antes de comenzar con las aplicaciones de los instrumentos, se ejecutó una prueba piloto en dos etapas. La primera de ellas, involucró a siete participantes (3 mujeres/4 hombres) de diferentes cohortes del Plan, la invitación de pilotaje se fundó

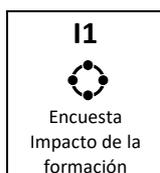
en la premisa de medir sus reacciones de todas las herramientas de recogida de información. A partir de los resultados del procedimiento, se realizaron los ajustes necesarios, eliminando las preguntas incomprensibles o confusas.

En cuanto a los comentarios en la primera etapa del proceso de pilotaje, los y las participantes mencionaron la extensión del instrumento I1, el cual era excesivamente largo. Por tanto, se decidió reducir la encuesta (I1), según los criterios señalados anteriormente, reorganizando, fusionando y mejorando los ítems, sintetizando el instrumento. Respecto a los otros instrumentos y técnicas, no se identificaron apreciaciones desfavorables.

La segunda etapa se estableció posterior a la reformulación sugerida y la digitalización de los instrumentos en la plataforma Google Forms (Google LLC, 2008). La etapa comprende una primera comprobación o pre test, aplicada de forma on line a participantes anteriores del Plan (Berbel, 2015). El objetivo era recoger las reacciones, en torno a la estructura y dinámica de resolución de las herramientas, actuando como una aplicación piloto de los instrumentos. No se habla de un grupo control, sólo de una prueba piloto, dadas las características del estudio y de las muestras. Respecto a la recepción en la segunda etapa, las apreciaciones fueron positivas, destacando la rapidez y facilidad de lectura de los todos instrumentos, técnicas y estrategias de recogida de información.

2.4. Versiones finales de los instrumentos

Para revisar las dimensiones y niveles finales, post reformulación de cada instrumento, se decidió generar una breve revisión de cada uno de ellos, describiendo el objetivo y estructura.



La encuesta evalúa el impacto de las acciones formativas desarrolladas en el marco del Plan nacional de formación de directoras y directores, recogiendo las percepciones de los y las asistentes a los programas. El instrumento se estructuró en cinco dimensiones y 70 ítems.

Tabla 19. Dimensiones y niveles del instrumento I1

Dimensión	Descripción	Niveles	Ítems
Condicionantes personales	El nivel de evaluación de las condicionantes personales considera el grado de respuesta de los y las participantes ante la formación, en temas focalizados a su desarrollo personal y profesional.	a. Expectativas	1 - 4
		b. Contribución	5 - 7
		c. Satisfacción	8 - 9
Formación	El nivel de evaluación de la formación permite determinar el grado coherencia interna de la estructura del plan de estudios de la formación, considerando el diseño curricular.	a. Coherencia interna	10 - 13
		b. Estrategias metodológicas	14 - 19
Aplicación	El nivel de evaluación establece la medición de la aplicación de la formación en la organización escolar.	a. Apoyo de la organización	20 - 24
		b. Apoyo de los equipos de trabajo	25 - 26
Impactos	El nivel de evaluación mide los impactos de la formación en los niveles profesionales, organizacionales y sociales.	a. Impacto profesional	27 - 31
		b. Impacto en la organización	32 - 35
		c. Impacto social	36 - 37
Competencias directivas	El nivel de evaluación mide el impacto de las competencias directivas en la práctica en la organización escolar desde la autoevaluación.	a. Competencias directivas genérica	38 - 49
		b. Competencias directivas específicas	50 - 70

En una primera etapa, el instrumento I1 (condicionantes personales, formación, aplicación e impactos) presentó reactivos, los cuales se transformaron en indicadores de evaluación en el proceso de triangulación, tal como se puede observar en la siguiente tabla. Las competencias directivas genéricas y específicas fueron desarrolladas en base a una transformación metodológica de las prácticas enunciadas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), con el propósito de visualizar 33 competencias de la gestión directiva y del liderazgo educativo.

Tabla 20. Transformación de reactivos a indicadores de evaluación

REACTIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Dimensión. Condicionantes personales	Dimensión. Condicionantes personales
Nº reactivo	Cód. Indicador
a. Expectativas	a. Nivel de expectativas sobre la formación
1. Mejorar expectativas laborales.	IND. 1 Nivel de mejora en las expectativas laborales.
2. Generar nuevas redes de contacto.	IND. 2 Nivel para generar nuevas redes de contacto.
3. Actualizar sus conocimientos profesionales.	IND. 3 Nivel de actualización de conocimientos profesionales.
4. Intercambiar experiencias profesionales.	IND. 4 Nivel de Intercambio de experiencias profesionales.
b. Contribución	b. Grado de contribución de la formación
5. ... a su capacidad para aplicar el conocimiento.	IND. 5 Grado de contribución a la capacidad para aplicar el conocimiento.
6. ... al desarrollo de competencias directivas.	IND. 6 Grado de contribución al desarrollo de competencias directivas.
7. ... a su desempeño profesional.	IND. 7 Grado de contribución al desempeño profesional.
c. Satisfacción	c. Grado de satisfacción con la formación
8. Se han cubierto sus expectativas con la formación.	IND. 8 Grado de cobertura de las expectativas con la formación.
9. Recomendaría la formación.	IND. 9 Nivel de recomendación de la formación.
Dimensión. Formación	Dimensión. Formación
a. Coherencia interna	a. Grado de coherencia interna de la formación
10. Se consiguieron los objetivos de la formación.	IND. 10 Grado en que se consiguieron los objetivos de la formación.
11. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	IND. 11 Nivel en que los objetivos respondieron a las necesidades de las personas participantes.
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	IND. 12 Grado de correspondencia entre objetivos y contenidos de la formación.
13. La formación recibida es aplicable a otros contextos escolares.	IND. 13 Grado de aplicabilidad de la formación a otros contextos escolares.
b. Estrategia metodológica	b. Nivel de las estrategias metodológicas
14. El personal docente demostró idoneidad profesional durante su período formativo.	IND. 14 Grado de idoneidad profesional del personal docente durante el período formativo.
15. El personal docente favoreció un clima positivo para el aprendizaje.	IND. 15 Grado de apoyo del personal docente a un clima positivo para el aprendizaje.
16. El personal docente analizó los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.	IND. 16 Nivel de análisis del personal docente de los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.
17. El personal docente utilizó el feedforward (sugerencias que ayudan a realizar cambios positivos en su futuro) en su proceso formativo.	IND. 17 Nivel de utilización del feedforward por parte del personal docente durante la formación.
18. La formación promovió el trabajo cooperativo entre las personas participantes.	IND. 18 Grado de promoción del trabajo cooperativo entre las personas participantes durante la formación.
19. Los recursos de aprendizaje contribuyeron a la formación.	IND. 19 Nivel de contribución de los recursos de aprendizaje en la formación.

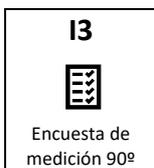
Dimensión. Aplicación	Dimensión. Aplicación
<p>a. Apoyo de la organización</p> <p>20. La organización dispone de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación.</p> <p>21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.</p> <p>22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.</p> <p>23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.</p> <p>24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.</p> <p>b. Apoyo del personal</p> <p>25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.</p> <p>26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.</p>	<p>a. Grado de apoyo de la organización escolar</p> <p>IND. 20 Nivel de disposición de los recursos necesarios en la organización para aplicar las competencias.</p> <p>IND. 21 Nivel de facilitación del clima organizacional en la aplicación de las competencias.</p> <p>IND. 22 Grado de presencia de una cultura de aprendizaje continuo en la organización.</p> <p>IND. 23 Grado de permisión de procesos de innovación pedagógica en la organización escolar.</p> <p>IND. 24 Nivel de oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.</p> <p>b. Grado de apoyo del personal</p> <p>IND. 25 Grado de apoyo del personal directivo de la organización para aplicar la formación.</p> <p>IND. 26 Grado de contribución del grupo de profesionales de la organización en la aplicación de la formación.</p>
Dimensión. Impacto	Dimensión. Impacto
<p>a. Impacto profesional</p> <p>27. Aumentar su seguridad profesional.</p> <p>28. Aumentar su desarrollo profesional.</p> <p>29. Desarrollar competencias directivas.</p> <p>30. Mejorar la calidad de mi trabajo.</p> <p>31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.</p> <p>b. Impacto en la organización</p> <p>32. Mejorar el clima escolar.</p> <p>33. Mejorar los resultados académicos.</p> <p>34. Propiciar una cultura del trabajo en equipo.</p> <p>35. Aumentar las innovaciones organizacionales.</p> <p>c. Impacto social</p> <p>36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.</p> <p>37. Vincular al establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.</p>	<p>a. Grado de impacto profesional</p> <p>IND. 27 Grado de aumento de la seguridad profesional.</p> <p>IND. 28 Grado de aumento del desarrollo profesional.</p> <p>IND. 29 Nivel de desarrollo de las competencias directivas.</p> <p>IND. 30 Nivel de mejora en la calidad del trabajo.</p> <p>IND. 31 Nivel de mejora en el rendimiento del trabajo.</p> <p>b. Grado de impacto en la organización</p> <p>IND. 32 Nivel de mejora en el clima escolar.</p> <p>IND. 33 Nivel de mejora en los resultados académicos.</p> <p>IND. 34 Grado en que se propicia la cultura del trabajo en equipo.</p> <p>IND. 35 Nivel de aumento de las innovaciones organizacionales.</p> <p>c. Grado de impacto social</p> <p>IND. 36 Grado de mejora en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.</p> <p>IND. 37 Nivel de vínculo del establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.</p>

Tabla 21. Competencias directivas genéricas y específicas

Competencias directivas genéricas
a. Principios
38. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.
39. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.
40. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.
41. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.
b. Habilidades
42. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.
43. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.
44. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.
45. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.
c. Conocimientos profesionales
46. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.
47. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.
48. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.
49. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.
Competencias directivas específicas
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida
50. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.
51. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.
52. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.
53. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.
54. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.
b. Desarrollar las capacidades profesionales
55. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.
56. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
57. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
58. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.
59. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje
60. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.
61. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.
62. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar
63. Implementar una política que asegure una cultura inclusiva.
64. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.
65. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.
66. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar
67. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.
68. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.
69. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.
70. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.



La encuesta evalúa el diseño de la formación de los programas del Plan de formación de directoras y directores. El instrumento se compone de ocho criterios: fundamentación, objetivos, metodología, contenidos, contextualización de los contenidos, estrategias, evaluación y coherencia general.



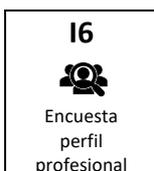
La encuesta evalúa las percepciones de las personas colaboradoras de la organización escolar (90º), respecto a 33 competencias directivas (Tabla 21), las cuales deben ser implementadas por la directora o el director del centro educativo.



La entrevista profundiza en las dimensiones de medición del estudio, respecto a la contribución del programa de formación, la aplicación de las acciones formativas en el puesto de trabajo, la incorporación de nuevos contenidos y prácticas, el cambio en las competencias post-formación, actividad laboral después del programa, los facilitadores de impacto de la acción formativa, los obstaculizadores de impacto de la formación, el impacto de la formación en el desarrollo personal, el impacto de la formación en el centro escolar, los procesos de innovación educativa en la organización escolar y el impacto de la formación en las prácticas del personal docente.



El instrumento de los datos secundarios recoge los datos cuantitativos de las organizaciones escolares, en cuanto a la información del MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación, respecto a los resultados de evaluaciones internas (IDPS) y externas (SIMCE) de los centros escolares.



La encuesta propone 69 competencias directivas extraídas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) con el propósito de desarrollar un perfil profesional para el cargo de dirección, desde la perspectiva de las personas expertas independientes.

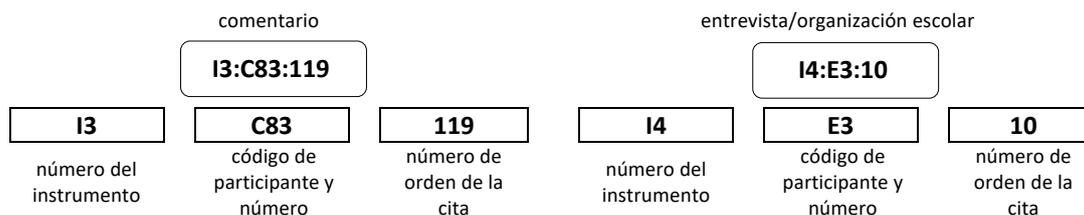
En todos los instrumentos se determinó incluir un apartado de preguntas abiertas y/o comentarios y/o sugerencias para recoger datos cualitativos.

Tabla 22. Preguntas abiertas y/o comentario por instrumento

Preguntas abiertas	
I1.	1. ¿Qué factores han facilitado la aplicación de la formación en su puesto de trabajo? 2. ¿Qué factores han obstaculizado la aplicación de la formación en su puesto de trabajo?
I2.	1. Mencione tres aspectos a mantener en el diseño que influyan en la aplicación y en el impacto de la formación. 2. Mencione tres aspectos a mejorar en el diseño que influyan en la aplicación y en el impacto de la formación. 3. Nuevos aportes 4. Observaciones, comentarios y/o sugerencias
I3.	1. ¿Qué factores han facilitado la aplicación de las competencias directivas en su organización? 2. ¿Qué factores han obstaculizado la aplicación de las competencias directivas en su organización?
I6.	Sugerencias y/o comentarios

En la siguiente figura se describen los códigos que se utilizarán en el análisis de los resultados de los datos cualitativos, como estrategia para facilitar la lectura y comprensión de la misma.

Figura 20. Codificación de instrumentos, participantes y orden de la cita



FASE 06. Muestra. La investigación tiene un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2010; Jiménez y Tejada, 2007). La justificación de la selección de las muestras se ajusta a temas de costos, tiempo y facilidad en el acceso.

Los detalles de las muestras se señalan a continuación:

Figura 21. Instrumentos, estrategias y técnicas, y agentes participantes

	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Instrumentos	encuesta Impacto de la formación	encuesta programas de formación	encuesta de medición 90º	entrevistas	datos secundarios	encuesta perfil profesional
Agentes	autopercepción de las personas formadas del plan	personas evaluadoras externos	personal colaborador de la organización escolar	Personas formadas del plan	organizaciones escolares	personas expertas independientes
Triangulación de estrategias metodológicas y de agentes						

Para explicitar las muestras, se detallará el procedimiento de acceso al campo, respecto a las personas agentes.

I1. Autopercepción de las personas formadas en el Plan. El primer contacto con la población se realizó mediante la solicitud de acceso a la información pública de la nómina de los y las asistentes al Plan de formación de directoras y directores entre 2011-2019, a través del Portal de Transparencia de Chile (2019).

Posterior a tres meses de búsqueda, recopilación y análisis de información se diseñó una base de datos sobre las personas participantes, la cual se complementó con la planilla de las personas formadas recibida por el Portal de Transparencia Chile (2019). A pesar de lo anterior, existen limitaciones sobre el acceso al campo, vinculadas a la falta de seguimiento de quienes se forman y la actualización de las trayectorias profesionales.

La segunda aproximación a la población se desarrolló mediante el contacto vía correo electrónico de las personas formadas durante el programa (n=4.708) para solicitar su colaboración en el estudio, de forma abierta y participativa. De las invitaciones cursadas, respondieron 290 participantes del Plan en diferentes cohortes.

I1	
 encuesta Impacto de la formación	 autopercepción de las personas formadas del plan

Finalmente, la muestra I1 se estableció en 290 participantes del Plan desde 2011 hasta 2018. El perfil de la muestra se distribuye en un 61% de personas de género femenino y 39% personas de género masculino, la edad media es de 50 años, en un intervalo de una edad mínima de 29 años y una edad máxima de 66 años.

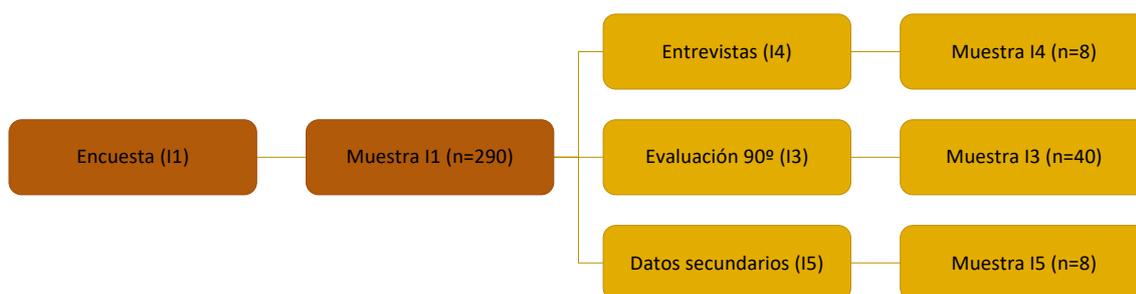
En cuanto a la dependencia en que trabaja las personas participantes, el 76% pertenece al sector público y el 24% al sector concertado. Referido al cargo actual en la organización educativa, el 81% se desempeña en cargos de dirección, el 13% es personal de coordinación académica, el 3% son parte del equipo directivo y el 3% son profesionales de la educación sin ejercicio de un cargo directivo. El 60% de la muestra son mujeres en cargos de liderazgo escolar.

La muestra I1 cumple con la representatividad de la población, en cuanto a los criterios de tamaño del universo (4.708), heterogeneidad (50%), margen de error (5%) y nivel de confianza (92,5%).

Respecto a la muestra I1, se debe señalar su triple propósito:

1. Recoger las percepciones respecto a sus experiencias como personas participantes de las acciones formativas (I1).
2. Sobre la muestra I1 (n=290) se profundiza en los impactos en las personas participantes de las acciones formativas, por medio de entrevistas semiestructuras (I4).
3. Respecto a la muestra I1 (n=290) se configuran la muestra I3 (evaluación de 90º) y la muestra I5 (datos secundarios).

Figura 22. Triple propósito muestra I1



12. Personas evaluadoras externas. La segunda muestra se configuró desde la evaluación de los programas formativos por las personas evaluadoras externas en temas de diseño de acciones formativas. Para lo cual, se contactó a 29 profesionales pertenecientes a la red social LinkedIn.

Paralelamente, se recolectó la información de acceso público en sitios web sobre los programas formativos pertenecientes al Plan y la información de las acciones formativas, en los sitios oficiales del MINEDUC (www.mineduc.cl; www.cpeip.cl; www.liderazgoescolar.mineduc.cl).

Posterior al contacto y la recolección de las fichas técnicas de las acciones formativas, se solicitó la asistencia técnica de las personas evaluadoras externas de los programas formativos.

I2	
 encuesta programas de formación	 personas evaluadoras externas

En definitiva, la muestra se constituyó desde 29 programas formativos ejecutados en el marco del Plan de formación directiva desde 2011 hasta 2018. La composición es de 17% diplomados, 38% cursos y 45% magísteres.

13. Personal colaborador de la organización escolar. Concluida la recogida de datos de la muestra I1 (n=290) de las personas participantes de las acciones formativas, se procedió a invitar a toda la muestra a participar en la segunda etapa del proceso evaluativo. De la proposición respondieron seis personas participantes, las cuales aceptaron cooperar en la evaluación de 90º desde la perspectiva del personal colaborador.

Posterior al primer contacto, cada participante del plan de formación se comunicó con su respectivo equipo directivo y personal docente con el propósito de solicitar la colaboración en la medición y a vez, enviar la encuesta por mail.

I3	
 encuesta de medición 90º	 personal colaborador de la organización escolar

En suma, la muestra se configura con 40 personas colaboradoras de seis organizaciones escolares. Respecto al género, 58% femenino y 42% masculino. Los cargos de las personas colaboradoras son 15 profesionales del equipo directivo, 10 profesionales en cargo de coordinación académica y 15 docentes de aula.

14. Personas formadas en el Plan. Para profundizar en los impactos en los y las participantes de las acciones formativas, se decidió recoger las impresiones por medio de entrevistas semiestructuradas. La invitación fue cursada a toda la muestra I1 (n=290), de la cual respondió seis profesionales de la educación.

I4	
 entrevistas	 personas formadas del plan

La muestra se constituyó con seis personas participantes, con una paridad de género (50% mujeres - 50% hombres). Las personas participantes son personal docente, dos de ellas ejercen como jefas de unidad técnica pedagógica (JUTP), una como directora y tres como directores. En referencia al grado académico de la muestra, cinco poseen el grado de magister y uno se encuentra en posesión del grado de doctor. El promedio de años de experiencia en el cargo actual es de 20 años, en un intervalo entre 8 años y 43 años de trayectoria. La media de años de experiencia en el cargo actual es de 7 años. Los años de experiencia en la organización educativa, promedio, es de 3 años.

15. Organizaciones escolares.

I5	
 datos secundarios	 organizaciones escolares

El instrumento de los datos secundarios recoge los datos cuantitativos (evaluación externa SIMCE y los resultados de los cuestionarios del IDPS) de los centros escolares en los cuales se desempeñan las personas entrevistadas.

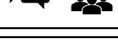
I6. Personas expertas independientes. La muestra se determina desde las conexiones de las personas expertas independientes en temas de perfiles de cargo, personal diseñador de programas de formación, doctores y doctoras en educación y formación, curriculistas, personas evaluadoras de programas, personal asesor en educación, docentes universitarios, directoras y directores de centros educativos en la red social profesional LinkedIn. El propósito de esta aproximación es desarrollar un perfil profesional para el cargo de dirección en función de las prácticas directivas.

I6	
 encuesta perfil profesional	 personas expertas independientes

El perfil de la muestra de personas expertas se configura con la participación de 105 profesionales (53% mujeres-49% hombres) (no pertenecientes al Plan de formación). Los cargos de los y las profesionales se agrupan en cuatro grupos: (1) 31% directores y directoras de centros educativos, (2) 34% parte del equipo directivo de centros educativos, (3) 16% se desempeñan como personal asesor o consultor y (4) 19% personal académico universitario.

Finalmente, la configuración de los instrumentos y agentes es la siguiente:

Figura 23. Configuración de instrumentos y agentes

	I1. Encuesta impacto de la formación personas formadas en el plan (n=290)
	I2. Encuesta programas de formación personas evaluadoras externas(n=29)
	I3. Encuesta medición 90º personal colaborador (n=40)
	I4. Entrevistas personas formadas en el plan (n=6)
	I5. Datos secundarios organizaciones escolares (n=6)
	I6. Encuesta perfil profesional personas expertas independientes (n=105)

Todos los instrumentos fueron diseñados en la plataforma gratuita Google Forms (Google LLC, 2008).



FASE 07. Aplicación. La fase se refiere a los procesos de aplicación de los instrumentos, técnicas y estrategias. La fase se implementó en dos etapas.

Etapas 1. Instrumentos I1, I2, I6. Contacto y envío por correo electrónico.

Etapas 2. Instrumentos I3, I4, I5. Posterior a la recepción de las respuestas del I1, se contactó por correo electrónico a las personas participantes con el propósito de profundizar en los impactos en los y las asistentes de las acciones formativas, por medio de entrevistas semiestructuradas (I4). Las entrevistas fueron concertadas y desarrolladas vía video llamada por Google Hangouts (Google LLC, 2019), por temas de coste y la localización entre las personas entrevistadas (Rodríguez-Gómez, 2016).

Respecto al contacto con el personal colaborador del centro escolar para evaluar las competencias directivas en 90º, se solicitó a las personas participantes de las entrevistas (I4) enviar vía mail la encuesta digital a sus equipos directivos y personal docentes.



FASE 08. Gestión. Los resultados de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos fueron recogidos y gestionados por dos bases de datos independientes. Posterior al proceso mencionado, se realizó el análisis de información mediante la transcripción en los programas estadísticos informáticos, los cuales permitieron la reducción de información, categorización y codificación de los datos.

Los instrumentos cuantitativos (encuestas) se analizó mediante el programa estadístico SPSS Statistics 25 (International Business Machines Corporation [IBM], 2017), las preguntas abiertas se ejecutaron con el software Atlas.ti 8 (2018). Para las estrategias cualitativas (entrevistas) se utilizó el programa Atlas.ti 8 (2018).

Para medir la consistencia interna de los cuestionarios se analizó el alfa de Cronbach. Los valores generales de fiabilidad de las encuestas (I1; I2; I3; I6), los cuales presentan un coeficiente alfa > 0,9 considerado como excelente (Cejas, 2018; George & Mallery, 2016). Los resultados por instrumentos fueron los siguientes:

Figura 24. Alfa de Cronbach por instrumento

I1		I2		I3		I6	
 encuesta Impacto de la formación	 autopercepción personas formadas del plan	 encuesta programas de formación	 personas evaluadoras externas	 encuesta de medición 90º	 personal colaborador de la organización escolar	 encuesta perfil profesional	 personas expertas independientes
α = 0,980		α = 0,940		α = 0,953		α = 0,979	

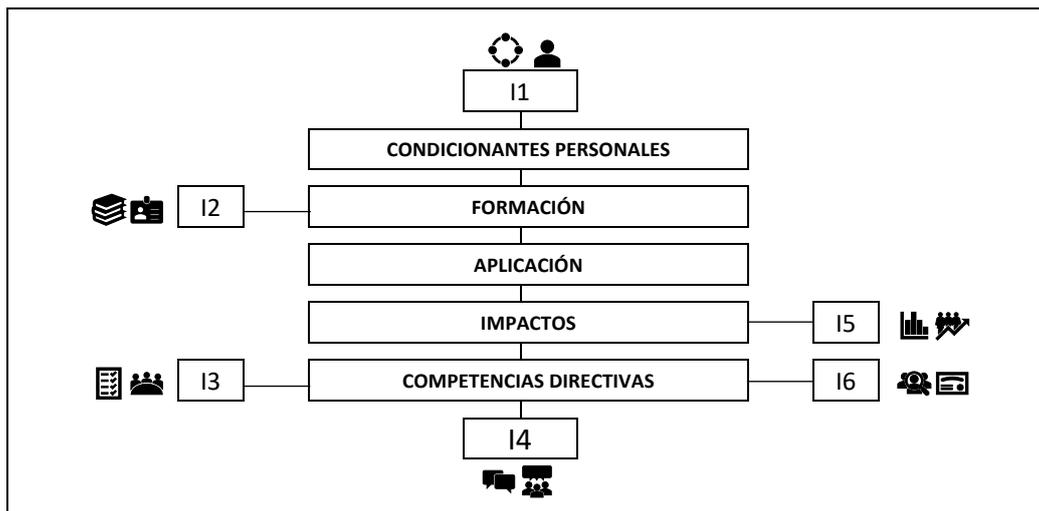


FASE 09. Análisis. Al concluir la fase anterior, se inició el análisis de los resultados cuantitativos-cualitativos por cada instrumento. En el presente estudio, se determinó redactar los resultados por herramienta de recogida de información y posteriormente, realizar una triangulación metodológica y de agentes.

La triangulación metodológica y de agentes es una estrategia integradora de la complementariedad de técnicas e instrumentos de recogida de información sobre el objetivo del estudio. La triangulación propone una perspectiva integradora para conocer un problema por medio de múltiples métodos a fin de garantizar confianza, validez y fiabilidad a la investigación, sumado a generar contrastación, comparación y profundización en los datos con el propósito de generar coherencia, rigor y calidad (Cejas, 2018; Jiménez & Tejada, 2007; Mateo, 2009; Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

En la presente investigación, se propone una triangulación doble en instrumentos y agentes, por cuanto las herramientas recogen información de diferentes fuentes, las técnicas son mixtas y complementarias, y las personas agentes diversas. La propuesta de triangulación propone una coherencia entre las cinco dimensiones, considerando el instrumento I1 como eje estructurador de la triangulación y articulación entre los instrumentos.

Figura 25. Propuesta de evaluación del impacto de la formación



FASE 10. Trazabilidad. Respecto al seguimiento del proceso de evolución de la investigación en las diferentes fases propuestas en el diseño metodológico.

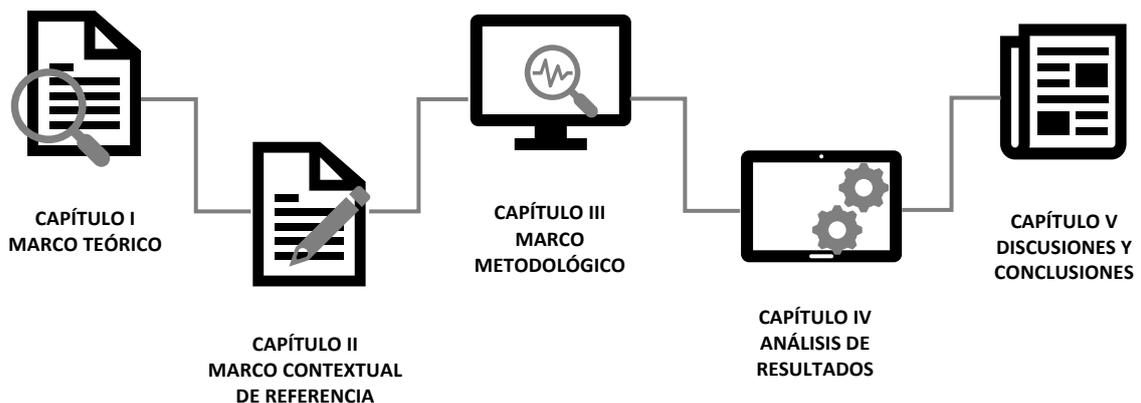
El primer nivel de trazabilidad operativa se determina respecto a los objetivos, instrumentos y conclusiones. La propuesta del estudio es desarrollar un rastreo desde los objetivos hacia las conclusiones y viceversa, con el propósito de monitorear los procesos establecidos.

Figura 26. Trazabilidad operativa



El segundo nivel de trazabilidad interna se vincula a la reconstrucción del recorrido trazado en el desarrollo del estudio. Para tales fines, se consideró el diseño de una carta de trazabilidad con el detalle de los procesos desarrollados en la investigación.

Figura 27. Carta de trazabilidad



Síntesis del capítulo

A modo de síntesis, se puede señalar que la investigación es no experimental, transeccional correlacional/causal con una muestra no probabilística con la combinación de instrumentos y estrategias cuantitativas y cualitativas, como una oportunidad para un abordaje integral y sistémico de los impactos de los programas formativos ejecutados por el Plan de formación de directores y directoras, profundizando en los tópicos propuestos en las dimensiones del estudio.

La multiplicidad de instrumentos y estrategias permiten un abordaje óptimo del objeto en estudio. Además, las técnicas a utilizar acercan a la realidad en su complejidad, desde una mirada crítica con profundidad, funcionalidad e interdisciplinariedad, mejorando la comprensión de los impactos de la formación y logrando generalizar los hallazgos.

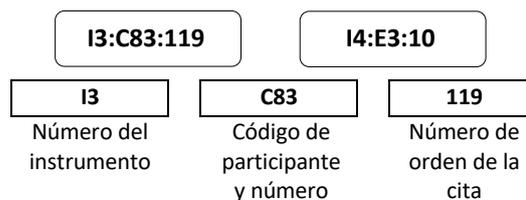
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se analizan los resultados de los seis instrumentos en secciones apartadas:

	I1. Encuesta impacto de la formación personas formadas en el plan (n=290)
	I2. Encuesta programas de formación personas evaluadoras (n=29)
	I3. Encuesta medición 90º personal colaborador (n=40)
	I4. Entrevistas personas formadas en el plan (n=6)
	I5. Datos secundarios organizaciones escolares (n=6)
	I6. Encuesta perfil profesional personas expertas independientes (n=105)

Para gestionar los datos cualitativos se generó una serie de códigos, como estrategia para facilitar la lectura y comprensión de la misma.

comentario/entrevista/organización escolar





I1. IMPACTO DE LA FORMACIÓN

En el siguiente apartado se visualizarán los resultados del instrumento de evaluación de impacto del Plan de formación de directoras y directores con una muestra de 290 personas participantes desde las cohortes 2011 al 2018. En el primer acercamiento estadístico, realizado por medio del programa estadístico SPSS Statistics 25 (IBM, 2017) ($\alpha=0,980$), se describe la muestra productora de datos a través de las frecuencias y medias generadas en cada una de las tres partes del cuestionario y en sus respectivos ítems.

En el segundo apartado, se profundiza en el análisis de los datos, comparando los grupos, según género, edad, dependencia, cargo y año de participación. Finalmente, en el tercer apartado, se desarrolla una validación del instrumento, generando un modelo de evaluación de impacto de la formación.

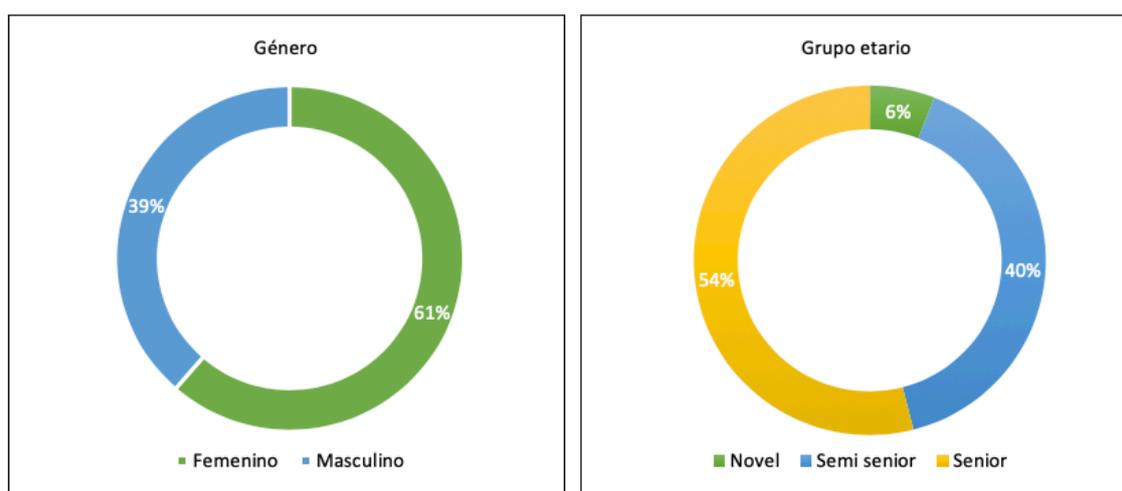
1. Análisis estadístico descriptivo

1.1. Caracterización de la muestra

Las siguientes valoraciones representan a la muestra de personas participante, siendo el perfil de entrada (n=290). En género, se aprecia una distribución desigual, presentándose 178 personas (61%) de género femenino y 112 personas (39%) de género masculino.

En referencia a la edad de los y las participantes de la muestra del Plan de formación de directoras y directores (PFD), la edad media es de 50 años, en un intervalo de una edad mínima de 29 años y una edad máxima de 66 años. Para la presente investigación se recodificó la variable en tres niveles: novel (29-35 años), semi senior (36-50 años) y senior (51-66 años).

Figura 28. Género y grupo etario

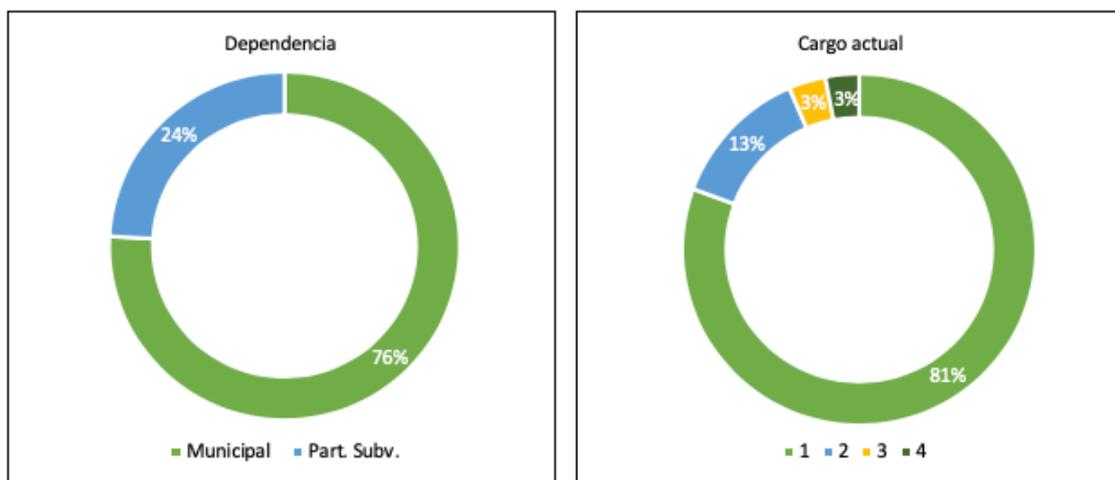


En relación a la dependencia en la cual trabajan, la muestra se encuentra focalizada en el sector municipal (público) con 219 (76%) personas participantes, seguido por 71 (24%) personas pertenecientes a centros educativos particulares subvencionados o concertado.

El cargo actual de los y las participantes presenta una gran dispersión de profesionales de la educación en diversos cargos (personal de dirección, equipo directivo, personal de coordinación académica y docentes). Por tales motivos, se decidió generar una segunda categorización, mucho más escueta y específica.

La nueva reconfiguración determinó cuatro categorías, con un predominio de un grupo de personas participantes que ejerce el cargo de dirección (1) con 235 (81%) personas (144 mujeres/91 hombres), la segunda mayoría, la obtienen el personal de coordinación académica (2) con 36 personas (23 mujeres/13 hombres), con un 13%. El porcentaje restante (6%) se divide entre el personal directivo (3) y personal docente (4), cada uno con una representación del 3%.

Figura 29. Dependencia y cargo actual



Al conectar las categorías de género y cargo actual de las personas participantes, se aprecia una alta presencia femenina en cargos de liderazgo escolar, tanto en funciones de dirección escolar (1), de coordinación académica (2) y funciones directivas (3), con un 60% de representación en la muestra.

Consultado sobre el año de participación en la formación, los resultados se distribuyen desde el 2011 al 2018, con una representación del 6,1% de la población total de las personas formadas por el plan.

Tabla 23. Año de participación en la formación

Cohorte	2011	2012	2013	2014	2015	2016/17	2018	Total
Población	778	807	626	816	501	749	458	4.735
Muestra	45	32	35	52	32	86	8	290
Muestra %	5,8%	4,0%	5,6%	6,4%	6,4%	11,5%	1,7%	6,1%
Dist. muestra	15,5%	11%	12,1%	17,9%	11%	29,7%	2,8%	100%

El instrumento presenta un triple propósito, por tanto, se ha dividido la estructura en tres partes, la primera de ellas, mide la evaluación de impacto de la formación. La segunda, evalúa las competencias directivas, en los niveles de adquisición (aprendizaje) y de aplicación en la práctica. La tercera parte, consulta sobre los factores facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de la formación en el puesto de trabajo. Posterior al análisis estadístico descriptivo se procede a un estadístico inferencial.

1.2. Evaluación de impacto de la formación

El instrumento diseñado para evaluar el impacto de la formación del Plan de formación de directoras y directores, presenta una estructura interna de cuatro dimensiones con un total de 37 ítems. El análisis estadístico se ejecuta en cada dimensión.

Tabla 24. Estructura de la evaluación de Impacto de la formación

Dimensión	Subniveles	Ítems
I. Condicionantes personales	a. Expectativas	1 - 4
	b. Contribución	5 - 7
	c. Satisfacción	8 - 9
II. Formación	a. Coherencia interna	10 - 13
	b. Estrategias metodológicas	14 - 19
III. Aplicación	a. Apoyo de la organización	20 - 24
	b. Apoyo del personal	25 - 26
IV. Impacto	a. Impacto profesional	27 - 31
	b. Impacto en la organización	32 - 35
	c. Impacto social	36 - 37

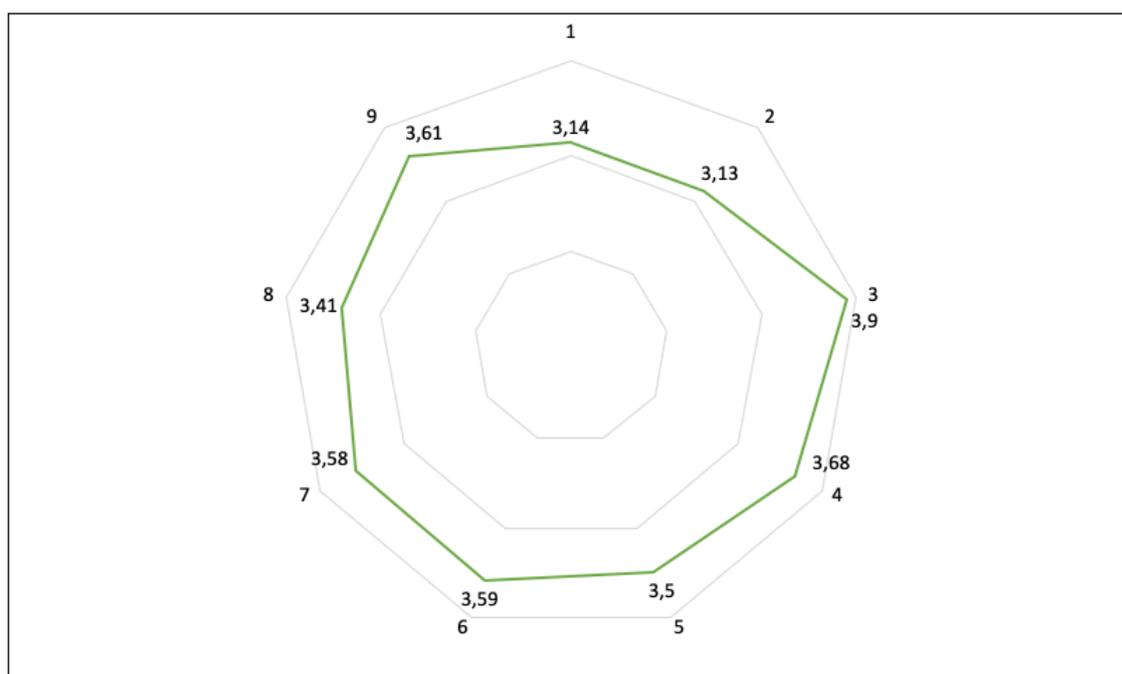
a. Dimensión I. Condicionantes personales. Las condicionantes personales son la primera dimensión del cuestionario de evaluación del impacto, la cual consultaba a las personas participantes sobre la formación en tres subniveles: expectativas, contribución y satisfacción.

Las valoraciones más altas se focalizan en las expectativas de actualización de conocimientos profesionales (3,90) y el intercambio de experiencias profesionales (3,68). Los y las participantes perciben la mayor contribución de la formación en su desempeño profesional (3,58) y en el desarrollo de competencias directivas (3,59). Desde una perspectiva global, la recomendación de formación puntúa 3,61. Los ítems con menor puntuación se enfocan en la generación de nuevas redes de contacto (3,13) y en la mejora de las expectativas laborales (3,14).

Tabla 25. Valoración de la dimensión condicionantes personales

Subdimensión/ítem	Media	s
a. Expectativas		
1. Mejorar expectativas laborales.	3,14	0,98
2. Generar nuevas redes de contacto.	3,13	0,89
3. Actualizar conocimientos profesionales.	3,90	0,34
4. Intercambiar experiencias profesionales.	3,68	0,57
b. Contribución		
5. ... a su capacidad para aplicar el conocimiento.	3,50	0,68
6. ... al desarrollo de competencias directivas.	3,59	0,65
7. ... a su desempeño profesional.	3,58	0,66
c. Satisfacción		
8. Se han cubierto sus expectativas con la formación.	3,41	0,72
9. Recomendaría la formación.	3,61	0,67

Figura 30. Valoración de la dimensión condicionantes personales



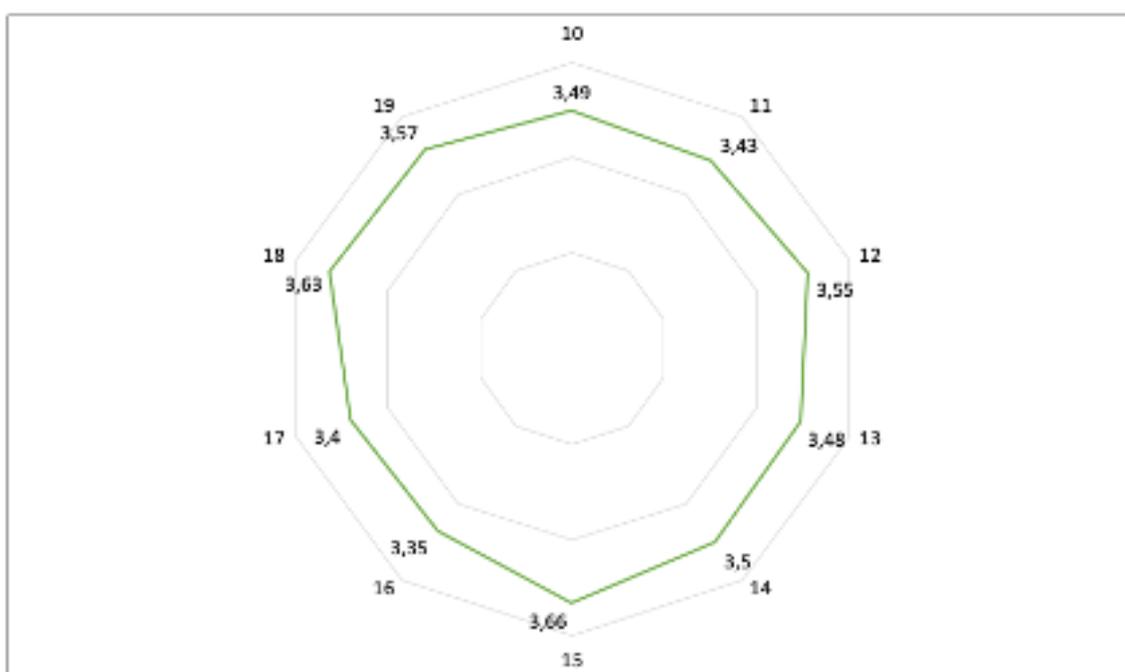
b. Dimensión II. Formación. La dimensión se enfoca en los factores de la estructura del plan de estudios de la formación, examinando la coherencia interna en el diseño curricular en dos elementos curriculares como factores teóricos: objetivos y contenidos. La segunda dimensión se enfoca en las estrategias metodológicas y el personal docente.

Las valoraciones mejor puntuadas se centran en la correspondencia de los contenidos con los objetivos (3,55) y en la consecución de los objetivos (3,49). En cuanto a las estrategias metodológicas, las puntualizaciones más altas son el clima favorable para el aprendizaje fomentado por el personal docente (3,66) y la promoción del trabajo cooperativo entre el grupo de participantes (3,63). Los reactivos con menor valoración se puntúan en el personal docente, el primero, en el análisis de los nudos de aprendizajes no alcanzados (3,35) y el segundo, en la utilización del feedforward (3,40).

Tabla 26. Valoración de la dimensión formación

Subdimensión/ítem	Media	s
a. Coherencia interna		
10. Se consiguieron los objetivos de la formación.	3,49	0,65
11. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	3,43	0,71
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	3,55	0,62
13. La formación recibida es aplicable a otros contextos escolares.	3,48	0,77
b. Estrategia metodológica		
14. El personal docente demostró idoneidad profesional durante su período formativo.	3,50	0,65
15. El personal docente favoreció un clima positivo para el aprendizaje.	3,66	0,58
16. El personal docente analizó los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.	3,35	0,74
17. El personal docente utilizó feedforward (sugerencias que ayudan a realizar cambios positivos en su futuro) en su proceso formativo.	3,40	0,75
18. La formación promovió el trabajo cooperativo entre las personas participantes.	3,63	0,61
19. Los recursos de aprendizaje contribuyeron a la formación.	3,57	0,63

Figura 31. Valoración de la dimensión formación

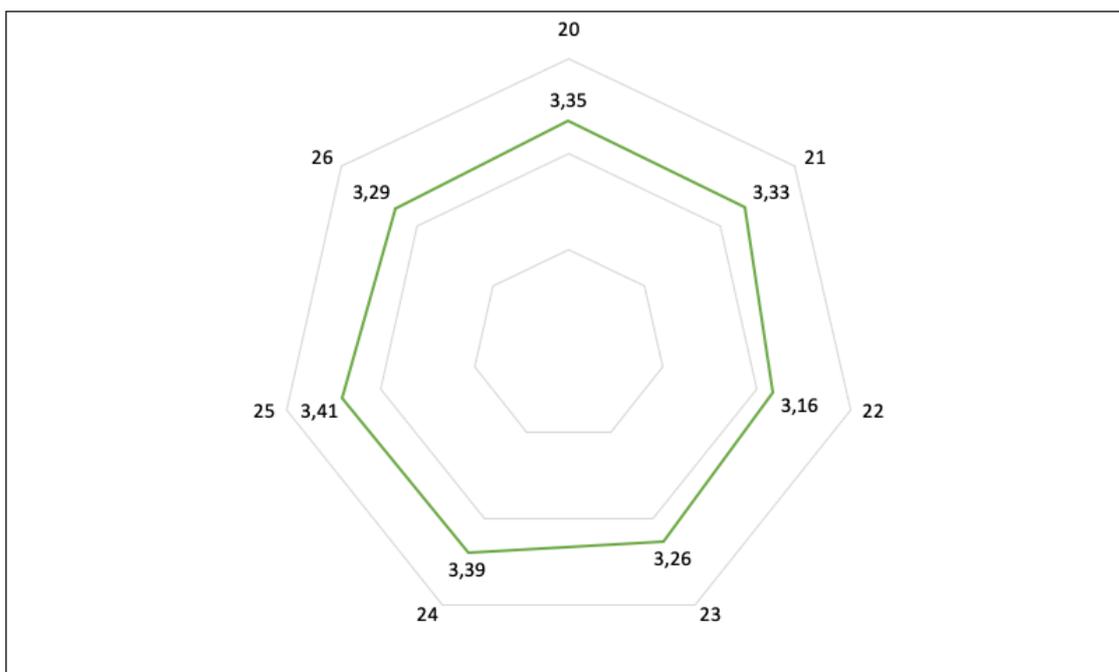


c. Dimensión III. Aplicación. La dimensión recoge las percepciones de las personas participantes identificando variables de la organización, vinculadas a la aplicación de la formación en el puesto de trabajo. Las valoraciones mejor puntuadas son el apoyo del personal directivo (3,41) y las oportunidades laborales para aplicar la formación (3,39). Las puntuaciones más bajas las obtienen los ítems sobre la cultura de aprendizaje continuo (3,16) y los procesos de innovación pedagógica (3,26).

Tabla 27. Valoración de la dimensión aplicación

Subdimensión/ítem	Media	s
a. Apoyo de la organización		
20. La organización dispone de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación.	3,35	0,72
21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.	3,33	0,75
22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.	3,16	0,86
23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.	3,26	0,79
24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.	3,39	0,80
b. Apoyo del personal		
25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.	3,41	0,84
26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.	3,29	0,84

Figura 32. Valoración de la dimensión aplicación



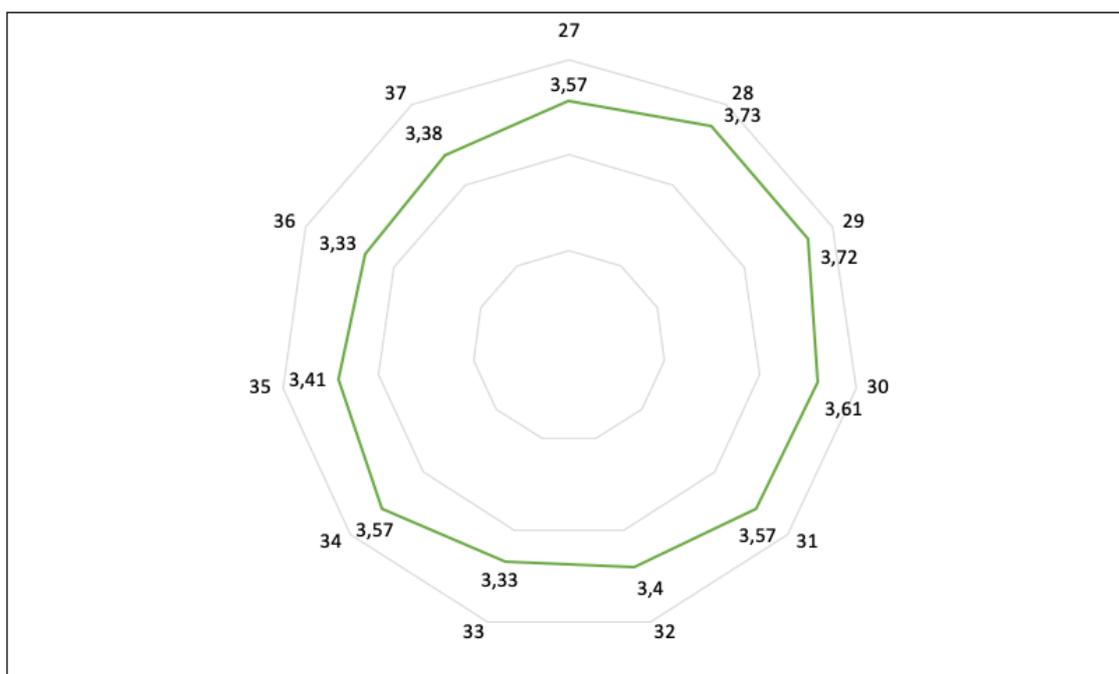
d. Dimensión IV. Impactos. Las valoraciones en la dimensión impactos, se encuentra dividida en tres niveles: profesional, organizacional y social. En el impacto profesional, se detecta las valoraciones más altas en la mejora del desempeño profesional (3,73) y en el desarrollo de competencias directivas (3,72).

En los impactos en la organización, la puntuación más alta es obtenida por el ítem, propiciar una cultura del trabajo en equipo (3,57). Las puntuaciones más bajas en toda la dimensión, se aprecian en mejorar de los resultados académicos y en mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, ambas con una valoración de 3,33 puntos de media.

Tabla 28. Valoración de la dimensión Impactos

Subdimensión/ítem	Media	s
a. Impacto profesional		
27. Aumentar su seguridad profesional.	3,57	0,69
28. Aumentar su desarrollo profesional.	3,73	0,54
29. Desarrollar competencias directivas.	3,72	0,61
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	3,61	0,66
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	3,57	0,68
b. Impacto en la organización		
32. Mejorar el clima escolar.	3,40	0,68
33. Mejorar los resultados académicos.	3,33	0,70
34. Propiciar una cultura del trabajo en equipo.	3,57	0,68
35. Aumentar las innovaciones organizacionales.	3,41	0,72
c. Impacto social		
36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.	3,33	0,71
37. Vincular al establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.	3,38	0,72

Figura 33. Valoración de la dimensión impactos



1.3. Evaluación de competencias directivas

En la segunda parte del instrumento se valoran las percepciones de las personas participantes en torno al desarrollo de las competencias genéricas y específicas del liderazgo directivo escolar, en el nivel de adquisición (aprendizaje) y en el nivel de aplicación en la práctica. Las competencias presentan la siguiente estructura:

Tabla 29. Estructura de evaluación de competencias

Dimensión	Subniveles	Ítems
Competencias directivas genéricas	a. Principios	38 – 41
	b. Habilidades	42 – 45
	c. Conocimientos profesionales	46 – 49
Competencias directivas específicas	a. Construir e implementar una visión estratégica compartida	50 – 54
	b. Desarrollar las capacidades profesionales	55 – 59
	c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje	60 – 62
	d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar	63 – 66
	e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar	67 – 70

El análisis de los resultados de la parte II del instrumento, es revisado de forma secuencial, según la estructura propuesta. En cada tabla, se compara el desarrollo de competencia en los dos niveles, la adquisición es representada con un exponente 0 (⁰) y la aplicación práctica con un exponente 1 (¹). Al finalizar la tabla, se aprecia la columna diferencia (Dif.), la cual consta la puntuación de diferencia entre los niveles, seguido por un valor exponencial que identifica la correspondencia de la puntuación con el nivel de mayor desarrollo competencial (⁰⁻¹).

a. Competencias directivas genéricas (CDG) con mayor puntuación en el nivel de adquisición y de aplicación práctica se focalizan en el apartado de los principios (a), los ítems con más alta valoración son el aseguramiento del respeto al derecho de la educación (41), considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida del estudiantado (39) y guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia (40).

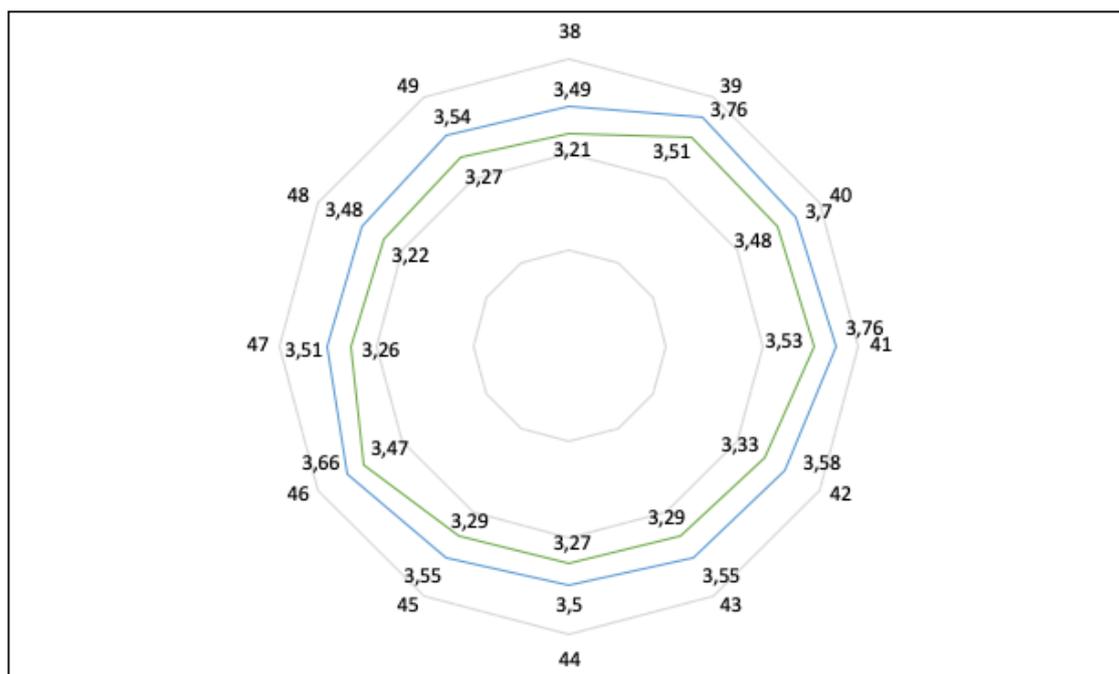
Las competencias con menor puntuación en ambos niveles se presentan en los conocimientos profesionales (c), específicamente, en el reconocimiento de prácticas de enseñanza-aprendizaje efectiva (48) y el desarrollo de estrategias para el mejoramiento escolar (47).

El grupo de competencias con menor valoración acumulada en la adquisición, se observa en las habilidades directivas (42 - 45), pero a la vez, es el conglomerado de competencias genéricas con mayor incremento en la aplicación práctica. Comparando ambos niveles, en las 12 competencias genéricas, se observa un incremento 0,25 puntos promedio en la aplicación práctica, equivalente a un 7,4% de alza promedio.

Tabla 30. Valoraciones de las competencias directivas genéricas

Dimensión/ítem	Adquisición ⁽⁰⁾		Aplicación ⁽¹⁾		Dif.
	Media	s	Media	s	
a. Principios					
38. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	3,21	0,68	3,49	0,58	0,28 ⁽¹⁾
39. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	3,51	0,68	3,76	0,52	0,25 ⁽¹⁾
40. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	3,48	0,68	3,70	0,58	0,22 ⁽¹⁾
41. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	3,53	0,72	3,76	0,55	0,23 ⁽¹⁾
b. Habilidades					
42. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	3,33	0,63	3,58	0,55	0,25 ⁽¹⁾
43. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	3,29	0,68	3,55	0,60	0,26 ⁽¹⁾
44. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	3,27	0,66	3,50	0,59	0,23 ⁽¹⁾
45. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	3,29	0,72	3,55	0,62	0,26 ⁽¹⁾
c. Conocimientos profesionales					
46. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	3,47	0,66	3,66	0,57	0,19 ⁽¹⁾
47. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	3,26	0,67	3,51	0,59	0,25 ⁽¹⁾
48. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	3,22	0,72	3,48	0,64	0,26 ⁽¹⁾
49. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	3,27	0,75	3,54	0,66	0,27 ⁽¹⁾

Figura 34. Valoraciones de las competencias directivas genéricas



b. Las competencias directivas específicas (CDE) son un conjunto de cinco competencias generales, compuestas por 21 prácticas directivas. En la competencia, (a) construir e implementar una visión estratégica compartida, en la adquisición y en la aplicación, la práctica con mayor valoración, es la promoción de una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes (54). La práctica con menor puntuación, se observa en la difusión de los avances a todas las personas de la comunidad educativa (52).

En cuanto a la competencia de (b) desarrollar de las capacidades profesionales, la práctica directiva con más alta puntuación, en ambos niveles, es el demostrar confianza en las capacidades de sus equipos (58). La práctica con menor desarrollo en los niveles de adquisición y aplicación, es la de implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación (55).

Al analizar la competencia de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (c), se identifica la baja puntuación recibida en el nivel de adquisición, en especial, en las prácticas directivas vinculadas al monitoreo de la gestión pedagógica (60) y el acompañamiento de las prácticas de enseñanza (61), ambas con una puntuación de 3,12. El incremento observado en el ítem 61¹, es una de las más altas del instrumento, con 0,38 puntos. La práctica con mayor puntuación, es el aseguramiento de la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades (62).

En la competencia, gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar (d) la valoración más alta, en ambos niveles, se presenta en la promoción de un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar (64). La menor puntuación, se identifica en la práctica de implementar una política que asegura una cultura inclusiva (63).

La última competencia evaluada, es desarrollar y gestionar el establecimiento escolar (e). Las prácticas con mayor valoración es asegurar el funcionamiento del centro escolar, dentro de la legislación y normativa nacional (67) y la con menor valoración es disponer, en conjunto con la entidad sostenedora, de los recursos necesarios para la gestión eficiente (69).

Tabla 31. Valoraciones de las competencias directivas específicas

Subdimensión/ítem	Adquisición ⁽⁰⁾		Aplicación ⁽¹⁾		Dif.
	Media	s	Media	s	
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida					
50. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	3,33	0,71	3,63	0,56	0,30 ⁽¹⁾
51. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	3,37	0,68	3,63	0,56	0,26 ⁽¹⁾
52. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	3,25	0,74	3,54	0,62	0,29 ⁽¹⁾
53. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	3,34	0,74	3,61	0,59	0,27 ⁽¹⁾
54. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	3,44	0,68	3,70	0,52	0,26 ⁽¹⁾
b. Desarrollar las capacidades profesionales					
55. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	2,50	0,87	2,93	0,84	0,43 ⁽¹⁾

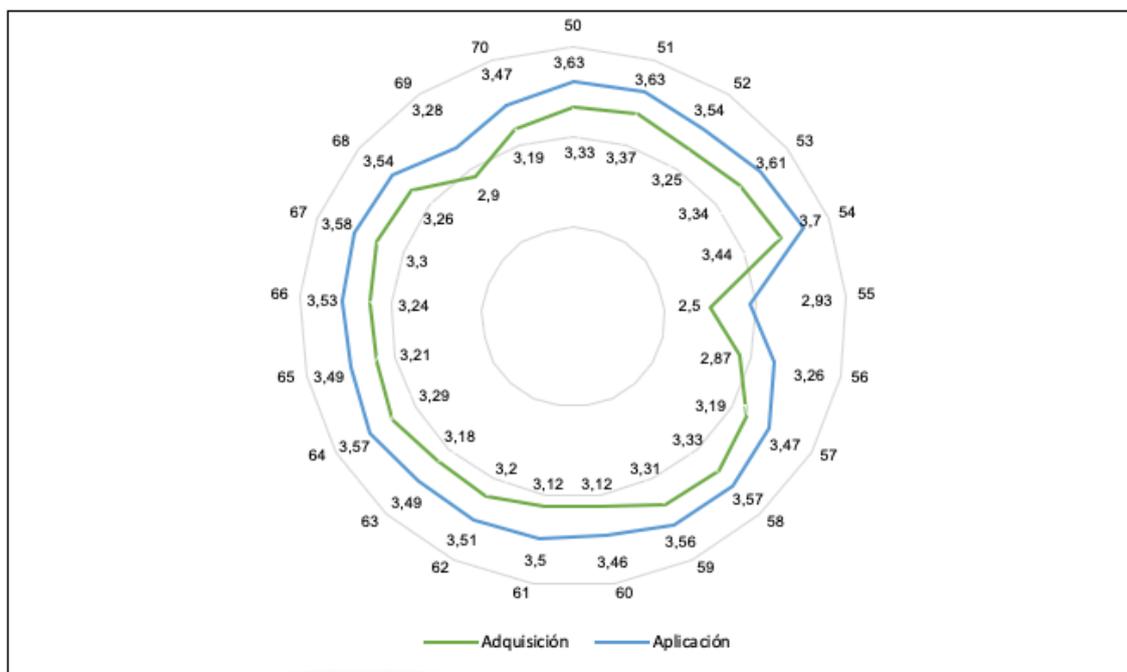
ANÁLISIS DE RESULTADOS.
IMPACTO DE LA FORMACIÓN

56. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	2,87	0,83	3,26	0,74	0,39 ⁽¹⁾
57. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	3,19	0,76	3,47	0,65	0,28 ⁽¹⁾
58. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,33	0,74	3,57	0,63	0,24 ⁽¹⁾
59. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	3,31	0,80	3,56	0,66	0,25 ⁽¹⁾
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje					
60. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	3,12	0,74	3,46	0,63	0,34 ⁽¹⁾
61. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	3,12	0,77	3,50	0,64	0,38 ⁽¹⁾
62. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	3,20	0,75	3,51	0,62	0,31 ⁽¹⁾
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar					
63. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	3,18	0,77	3,49	0,65	0,31 ⁽¹⁾
64. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	3,29	0,71	3,57	0,61	0,28 ⁽¹⁾
65. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	3,21	0,76	3,49	0,64	0,28 ⁽¹⁾
66. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	3,24	0,72	3,53	0,61	0,29 ⁽¹⁾
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar					
67. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	3,30	0,75	3,58	0,65	0,28 ⁽¹⁾
68. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	3,26	0,76	3,54	0,63	0,28 ⁽¹⁾
69. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.	2,90	0,90	3,28	0,78	0,38 ⁽¹⁾
70. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	3,19	0,81	3,47	0,68	0,28 ⁽¹⁾

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación.

Al analizar la figura a continuación, se aprecia la baja puntuación recibida en los ítems 55 y 69, ambas vinculadas con el apoyo de la entidad sostenedora respecto a asegurar los recursos para el funcionamiento del establecimiento educacional. Las tres valoraciones más altas de toda la medición se identifican en los ítems 50, 51 y 54, pertenecientes a la competencia de construir e implementar una visión estratégica compartida.

Figura 35. Valoraciones de las competencias directivas específicas



Para finalizar con el análisis de las competencias directivas específicas, se desarrolló una tabla de síntesis, en la cual se observa los puntos de alza y el porcentaje de incremento en el desarrollo de la competencia promedio, atendiendo el nivel de adquisición con el nivel de aplicación en la práctica.

Tabla 32. Alzas e incrementos en el desarrollo competencial

Competencia	Adquisición	Aplicación	Alza	Incremento
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida.	3,34	3,62	0,28	8,3%
b. Desarrollar las capacidades profesionales.	3,04	3,36	0,32	10,5%
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	3,15	3,49	0,34	10,8%
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar.	3,23	3,52	0,29	9%
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar.	3,16	3,47	0,31	9,8%

1.4. Preguntas abiertas

La tercera parte del instrumento, consulta a las personas participantes sobre ¿Qué factores han facilitado y obstaculizado la aplicación de la formación en su puesto de trabajo? Al analizar cada respuesta de forma individual, se detectaron las tendencias necesarias para generar las categorías de agrupación.

Para determinar las categorías, se decidió utilizar el programa estadístico Atlas.ti 8 (2018). Posterior al análisis de la categorización de los factores, se examinaron los elementos con una doble dimensión, tanto facilitadores como obstaculizadores, determinando su ausencia o presencia. Después de una depuración de los factores, la categorización final es:

Tabla 33. Categorización de factores

Categoría	Facilitador	Obstaculizador
Personal		
Seguridad	Seguridad profesional	
Motivación	Motivación personal	
Experiencia	Experiencia en dirección	
Flexibilidad	Flexibilidad profesional	
Autonomía	Autonomía	Poca autonomía
Liderazgo	Liderazgo en contexto	Falta de tiempo para liderar
Resistencia		Resistencia personal al cambio
Formación		
Coherencia formativa	Coherencia formativa	Falta de contexto formativo
Formación disciplinar	Formación interdisciplinar	
Metodología	Diversidad de estrategias metodológicas	
Organización		
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo en la organización	
Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo del personal directivo	
Comunicación	Comunicación efectiva en y con la comunidad escolar	
Clima	Clima organizacional positivo	Clima organizacional negativo
Cultura	Cultura del mejoramiento en el centro escolar	Cultura escolar conflictiva
Innovación	Apertura a la innovación escolar	Resistencia del personal docente a la innovación escolar
Docente	Apoyo del personal docente	Falta de apoyo del personal docente en la organización
Personal directivo	Apoyo del personal directivo	Falta de apoyo del personal directivo
Personal directivo superior	Apoyo del directivo superior	Falta de apoyo del personal directivo superior
Recursos	Disponibilidad de recursos económicos	Falta de recursos económicos en la organización
Ausencias laborales		Ausencias laborales del personal docente
Desconfianza docente		Desconfianza docente en la organización
Rotación docente		Excesiva rotación docente en el centro escolar
Infraestructura		Problemas de infraestructura en el centro escolar
Contingencia diaria		Contingencia diaria en el centro educativo
Burocracia		Exceso de burocracia administrativa
Tiempo		Falta de tiempo para la reflexión pedagógica
Externo		
Redes	Redes de apoyo profesional	
Política		Decisiones políticas externas
Programas ministeriales		Exceso de programas ministeriales

A fin de una mejor visualización del análisis, se insertó un formato condicional de escala de color, en el cual, el color rojo es el valor más bajo y el verde representa el valor más alto.

a. Factores facilitadores

¿Qué factores han facilitado la aplicación de la formación en el puesto de trabajo?

Al consultar sobre los facilitadores, 261 personas participantes (90% de la muestra) emitieron 466 respuestas, agrupadas en 20 categorías. Al analizar los resultados, se distingue una rotación entre las primeras cuatro categorías respecto al primer lugar: apoyo del personal directivo, liderazgo en contexto, apoyo del personal directivo superior y apoyo del personal docente. Al revisar las frecuencias, los porcentajes de las cuatro mayorías corresponden al 43,2% del total.

Tabla 34. Factores facilitadores

Categorías	Frecuencia		Género ^a		Grupo etario ^b				Dep. ^c			Cargo ^d			Año ^e	
	N	%	F	M	1	2	3	4	M	PS	D	ED	C	P	1	2
1. Apoyo del personal directivo	59	12,7	39	20	2	9	24	24	46	13	50	1	7	1	38	21
2. Liderazgo en contexto	54	11,6	40	14	3	9	24	18	36	18	41	4	8	1	25	29
3. Apoyo del personal dir. superior	53	11,4	30	23	1	15	21	16	34	19	44	2	7	0	37	16
4. Apoyo personal docente	35	7,5	22	13	2	8	13	12	26	9	27	0	6	2	26	9
5. Motivación personal	31	6,7	15	16	2	9	9	11	26	5	25	2	4	0	19	12
6. Autonomía	31	6,7	16	15	2	7	10	12	25	6	28	1	2	0	19	12
7. Clima organizacional positivo	27	5,8	18	9	1	8	13	5	18	9	23	0	2	2	17	10
8. Experiencia en dirección	24	5,2	14	10	0	1	15	8	18	6	22	1	1	0	10	14
9. Trabajo colaborativo	23	4,9	17	6	1	5	5	12	19	4	15	3	4	1	12	11
10. Diversidad de estrategias	22	4,7	16	6	0	10	9	3	15	7	17	2	3	0	9	13
11. Coherencia formativa	19	4,1	15	4	0	5	7	7	15	4	14	2	3	0	10	9
12. Trabajo en equipo	17	3,6	12	5	1	4	6	6	13	4	12	2	3	0	6	11
13. Seguridad profesional	13	2,8	12	1	1	0	6	6	11	2	12	0	1	0	11	2
14. Redes de apoyo profesional	12	2,6	5	7	0	1	7	4	10	2	8	1	2	1	7	5
15. Apertura a la innovación	9	1,9	8	1	0	2	7	0	7	2	5	0	4	0	4	5
16. Cultura del mejoramiento	9	1,9	5	4	1	3	1	4	6	3	8	1	0	0	7	2
17. Flexibilidad profesional	7	1,5	2	5	0	2	0	5	4	3	7	0	0	0	6	1
18. Formación interdisciplinar	7	1,5	4	3	0	0	6	1	3	4	7	0	0	0	5	2
19. Comunicación efectiva	7	1,5	7	0	0	3	3	1	5	2	5	0	1	1	2	5
20. Disponibilidad de recursos	7	1,5	3	4	1	0	5	1	5	2	6	0	1	0	6	1
Totales	466	100	300	166	18	101	191	156	342	124	376	22	59	9	276	190

Nota. a. Género. F. Femenino; M. Masculino

b. Grupo etario. 1. <34; 2. 35-44; 3. 45-55; 4. >55

c. Dep. (dependencia). M. Municipal; PS. Particular subvencionado

d. Cargo. D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo

e. Año (Año de participación). 1. 2011-2014; 2. 2015-2018

Al revisar los porcentajes por conglomerados, la primera mayoría se identifica en los factores organizacionales (53%), la segunda a los factores personales (34%), la tercera a los factores de la formación (10%) y finalmente, los factores externos (3%).

Al cotejar todas las respuestas se identifican patrones, los cuales se agruparon en 20 categorías. A continuación, se revisará las citas agrupadas por conglomerados clasificadas en tres macrocategorías.

Factores personales vinculados a las percepciones del grupo de participantes, focalizados en el desarrollo individual. El personal participante decanta en factores vinculados en la seguridad profesional, la motivación personal, la experiencia en dirección, la autonomía y el liderazgo en contexto. En la siguiente tabla se aprecian citas referentes a cada facilitador.

Tabla 35. *Facilitadores personales*

Personal	Cita referente
Seguridad profesional	<i>“Mayor seguridad en el desempeño de mis funciones y con conocimientos fundados.” (I1:C80:5)</i>
Motivación personal	<i>“Mi motivación, perseverancia, convicción que se pueden generar los cambios en la educación pública, convicción en que todos los niños y niñas pueden aprender.” (I1:C35:2)</i>
Experiencia en dirección	<i>“mi experiencia en los distintos ámbitos del quehacer pedagógico y de la gestión escolar.” (I1:C111:12)</i> <i>“La autonomía que se nos brinda en el desarrollo de la función y la experiencia laboral, acompañada de formación continua y permanente.” (I1:C235:16)</i>
Autonomía	<i>“Uno de los factores claves para la aplicación de algunos de los conocimientos es la autonomía que el sostenedor nos permite al interior de las comunidades educativas.” (I1:C211:30)</i>
Liderazgo en contexto	<i>“En mi caso, creo que lo que más ha facilitado es el sentirme más segura en relación al dominio de competencias directivas y liderazgo escolar. Tengo menos miedo de equivocarme.” (I1:C39:41)</i> <i>“Implementar una visión estratégica adaptar un estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno” (I1:C44:43)</i>

Factores de la formación, considera el plan de estudios. En este conglomerado de factores de la formación se considera la coherencia formativa, la formación interdisciplinaria y la diversidad de estrategias metodológicas.

Tabla 36. *Facilitadores de la formación*

Formación	Cita referente
Coherencia formativa	<i>“me ha permitido tener una visión más amplia y global de lo que es el trabajo de un centro educativo. He puesto en práctica este conjunto de conocimientos en el puesto que estoy actualmente al nivel que puedo hacerlo.” (I1:C238:135)</i>
Formación interdisciplinaria	<i>“Aprender en facultades de economía y administración, en la facultad de educación y en otra de psicología, con profesionales y realizando investigación y acción en cada una de las áreas de las etapas de formación que implicaba el plan.” (I1:C18:38)</i>
Diversidad de estrategias metodológicas	<i>“El potenciar y desarrollar mi formación académica con foco en aprendizajes integrales con respecto a las nuevas prácticas educativas de liderazgo para la innovación.” (I1:C251:63)</i>

Factores de la organización vinculados a la aplicación de la formación en el puesto de trabajo. Los facilitadores señalados por las personas participantes se identifican con factores relacionados con la forma de trabajo en la organización (trabajo colaborativo y en equipo), la comunicación efectiva en y con la comunidad escolar, el clima organizacional positivo, la cultura del mejoramiento en el centro escolar, la apertura de la organización a la innovación escolar, el apoyo del personal profesional de la organización (docente y directivo) y el apoyo del directivo superior (entidad sostenedora) y finalmente, la disposición de recursos económicos en la organización.

Tabla 37. *Facilitadores de la organización*

Organización	Cita referente
Trabajo en equipo en la organización	<i>“La confianza profesional y que se ha desarrollado un trabajo en equipo, potenciando la capacidad de otros miembros del equipo con el fin de delegar el trabajo y el monitoreo de las estrategias diseñadas.” (I1:C193:141)</i>
Trabajo colaborativo del personal directivo	<i>“La disposición del equipo directivo y el equipo docente de la escuela, quienes en el trabajo colaborativo comparten vivencias de su práctica, de las estrategias aplicadas y los resultados de los estudiantes, que facilitan la toma de decisiones.” (I1:C279:138)</i>
Comunicación efectiva en y con la comunidad escolar	<i>“El manejar información relevante que puede ser compartida con todos los miembros de la comunidad donde puedo gestionar instancias para tratarla.” (I1:C96:122)</i>
Clima organizacional positivo	<i>“El manejo de situaciones de crisis que propician un buen clima escolar, la posibilidad, además, de poder crear equipos de trabajo efectivos, logrando obtener la confianza de la comunidad educativa enfocada en la entrega de una mejor educación.” (I1:C94:108)</i>
Cultura del mejoramiento	<i>“el manejo de las diferentes estrategias para generar una cultura escolar favorable al aprendizaje de todos los estudiantes” (I1:C190:105)</i>
Apertura a la innovación escolar	<i>“La disposición de los equipos para desarrollar cambios e innovaciones.” (I1:C67:117)</i>
Apoyo del personal docente	<i>“El apoyo constante de los docentes” (I1:C75:118)</i>
Apoyo del personal directivo	<i>“El tener un trabajo colaborativo y alta proyección con mi equipo directivo enfocado en el aprendizaje de los alumnos y las altas expectativas que recaen sobre ellos.” (I1:C26:111)</i>
Apoyo del directivo superior	<i>“La confianza de mis superiores, estar validada ante el equipo docente y no docente, estar involucrada constantemente en la toma de decisiones al interior del establecimiento.” (I1:C121:127)</i>
Disponibilidad de recursos económicos	<i>“La disponibilidad de recursos humanos y económicos para realizar la gestión.” (I1:C102:91)</i>

Al colegir todos los comentarios y apreciaciones apuntadas por las personas, se distingue una categoría emergente asociada a las redes de apoyo profesional generada durante y después de la formación.

Tabla 38. *Categoría emergente*

Emergente	Cita referente
Redes de apoyo profesional	<i>“posibilidades de interacción con otras instituciones educativas” (I1:C83:119)</i>
	<i>“La formación de una comunidad profesional de aprendizaje.” (I1:C210:134)</i>

b. Factores obstaculizadores.

¿Qué factores han obstaculizado la aplicación de la formación en el puesto de trabajo?

En referencia a los obstaculizadores, 252 personas participantes (87% de la muestra) declararon 426 comentarios, asociados en 20 categorías. El análisis de los resultados, se identifica una rotativa entre las primeras cuatro categorías respecto al primer lugar: falta de apoyo del personal directivo superior, exceso de burocracia administrativa, falta de tiempo para liderar y falta de recursos económicos. Respecto a las frecuencias, las primeras cuatro mayorías, responden al 40,4% del total.

Tabla 39. Factores obstaculizadores

Factores obstaculizadores	Frecuencia		Género ^a		Grupo etario ^b				Dep. ^c			Cargo ^d				Año ^e	
	N	%	F	M	1	2	3	4	M	PS	D	ED	C	P	1	2	
1. Falta de apoyo del personal dir. superior	63	14,8	40	23	3	11	25	24	46	17	51	2	8	2	37	26	
2. Exceso de burocracia administrativa	54	12,7	36	18	2	8	26	18	44	10	46	1	7	0	28	26	
3. Falta de tiempo para liderar	52	12,2	38	14	1	14	21	16	35	17	42	4	5	1	24	28	
4. Falta de recursos económico	50	11,7	29	21	4	7	11	28	39	11	40	2	7	1	25	25	
5. Resistencia a la innovación	32	7,5	21	11	1	11	11	9	24	8	22	1	7	2	19	13	
6. Falta de apoyo docente	27	6,3	16	11	1	1	11	14	22	5	22	1	3	1	16	11	
7. Falta de apoyo personal directivo	24	5,6	16	8	2	9	8	5	21	3	19	0	4	1	13	11	
8. Falta de tiempo para la reflexión pdga.	20	4,7	10	10	0	6	9	5	13	7	16	2	0	2	12	8	
9. Poca autonomía	19	4,5	11	8	1	1	12	5	12	7	19	0	0	0	12	7	
10. Decisiones política	14	3,3	9	5	1	4	5	4	13	1	12	0	2	0	8	6	
11. Falta de contexto formativo	12	2,8	8	4	0	3	9	0	5	7	7	0	4	1	1	11	
12. Cultura escolar conflictiva	10	2,3	5	5	0	1	6	3	7	3	5	1	3	1	3	7	
13. Desconfianza docente	9	2,1	7	2	1	3	2	3	6	3	7	0	2	0	7	2	
14. Ausencias laborales	8	1,9	3	5	0	2	4	2	6	2	6	0	1	1	5	3	
15. Clima organizacional negativo	7	1,6	5	2	1	0	4	2	6	1	5	0	1	1	4	3	
16. Problemas de infraestructura	7	1,6	4	3	0	2	1	4	4	3	7	0	0	0	7	0	
17. Exceso de programas ministeriales	6	1,4	5	1	0	1	3	2	5	1	6	0	0	0	5	1	
18. Excesiva rotación docente	5	1,2	3	2	0	2	1	2	5	0	5	0	0	0	5	0	
19. Contingencia diaria	4	0,9	4	0	0	0	4	0	2	2	2	1	0	1	2	2	
20. Resistencia al cambio	3	0,7	1	2	0	1	1	1	2	1	2	0	0	1	3	0	
Totales	426	100	271	155	18	87	174	147	317	109	341	15	54	16	236	190	

Nota. a. Género. F. Femenino; M. Masculino

b. Grupo etario. 1.<34; 2. 35-44; 3. 45-55; 4. >55

c. Dep. (dependencia). M. Municipal; PS. Particular subvencionado

d. Cargo. D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo

e. Año (Año de participación). 1. 2011-2014; 2. 2015-2018

En consideración a los conglomerados, el mayor porcentaje pertenece a los factores de la organización (75%), en segundo lugar, se posicionan los factores personales (17%), en tercera posición, los factores externos (5%) y en último lugar, los factores de la formación (3%).

Factores personales se centran en la poca autonomía en la toma de decisiones y la falta de tiempo para liderar.

Tabla 40. Obstaculizadores personales

Obstaculizador	Cita referente
Poca autonomía en la toma de decisiones	<i>“el principal factor que dificulta la labor es la falta de autonomía en la toma de decisiones, en la conformación de los equipos de trabajo, lo cual desencadena un desgaste notorio a la hora de distribuir el tiempo (I1:C83:6)</i>
	<i>“La poca autonomía para la gestión de recursos económicos, materiales y humanos. Uno siempre debe estar cuidándose que las decisiones que tome deben estar visadas por el sostenedor cuando involucra recursos.” (I1:C214:8)</i>
Falta de tiempo para liderar	<i>“la falta de liderazgo instruccional de integrantes de mi equipo (se gestionan autocapacitaciones y capacitaciones externas). La falta de empoderamiento de los primeros líderes pedagógicos: los docentes.” (I1:C268:14)</i>

Factores obstaculizadores en la formación se distinguen en la descontextualización de la formación.

Tabla 41. Obstaculizadores de la formación

Obstaculizador	Cita referente
	<i>“Existe una tendencia a apoyar los procesos de formación tan universalizados que pierden su valor específico.” (I1:C287:27)</i>
Falta de contexto formativo	<i>“el hecho que la formación no haya sido pertinente al trabajo diario dentro de las escuelas, pues en mi caso personal no “me traje” herramientas reales para lograr un liderazgo eficiente y eficaz.” (I1:C211:12)</i>

Factores organización, en cuanto a las dificultades de aplicar la formación al puesto de trabajo. Entre los factores obstaculizadores más mencionados, se encuentra un clima organizativo negativo y una cultura escolar conflictiva, la falta de apoyo del personal y del directivo superior, temas vinculados al personal docente (ausencias laborales, desconfianza docente y excesiva rotación), problemas de infraestructura y finalmente una triada, asociada a la contingencia diaria, exceso de burocracia administrativa y falta de tiempo para la reflexión pedagógica.

Tabla 42. Obstaculizadores de la organización

Obstaculizador	Cita referente
Clima organizacional negativo	<i>“clima no es favorable para transferir aprendizajes” (I1:C148:43)</i>
Cultura escolar conflictiva	<i>“Elementos culturales instalados en la institución educativa, que impiden insertar cambios en la escuela” (I1:C170:44)</i>
Falta de apoyo del personal docente	<i>“La falta de compromiso por parte de los docentes con sus prácticas pedagógicas” (I1:C262:58)</i>
Falta de apoyo del personal directivo	<i>“No todo el equipo de gestión tiene la misma mirada respecto al foco de mejorar los resultados de aprendizaje. El foco continúa siendo lo administrativo y rutinario, especialmente dedicando demasiado tiempo en elementos accesorios, no tomando decisiones de tipo pedagógico” (I1:C183.33)</i>

Falta de apoyo del personal directivo superior	<i>“La escasa participación del Daem en los cambios y mejoras que deben realizarse en la institución” (I1:C126:63)</i> <i>“Escaso apoyo de las autoridades educacionales, tanto a nivel de la corporación municipal como del Ministerio de Educación.” (I1:C8:71)</i>
Falta de recursos económicos en la organización	<i>“Poca autonomía en las decisiones institucionales relevantes, como, por ejemplo, en el manejo de los recursos financieros, selección de personal, promoción del personal, sistema de incentivos por desempeño destacado, entre otros.” (I1:C8:1)</i> <i>“Imposibilidad de gestionar recursos financieros de manera directa; política de recursos humanos dependiente de otra instancia superior; prioridades financieras, de infraestructura y técnicas definidas por actores políticos no alineadas con proyectos educativos” (I1:C188:20)</i>
Ausencias laborales Del personal docente	<i>“Altos índices de licencias médicas (docentes y asistentes). El sostenedor no realiza reemplazos, sólo se hacen con recursos internos que finalmente afectan al tiempo no lectivo de los docentes” (I1:C104:41)</i>
Desconfianza docente en la organización	<i>“sistema público donde lo más complejo es la actitud de los docentes a no modificar su práctica y generar mucha resistencia.” (I1:C34:17)</i>
Excesiva rotación docente en el centro escolar	<i>“La continua rotación de docentes y asistentes de la educación en nuestra unidad educativa. Todo esto por razones políticas.” (I1:C76:54)</i>
Problemas de infraestructura en el centro escolar	<i>“Hay algunos problemas de capacidad de la escuela, como de no tener estándares de calidad en su infraestructura, que influye en entregar un lugar digno y con espacios que tengan un sentido pedagógico para los estudiantes.” (I1:C43:52)</i>
Contingencia diaria en el centro educativo	<i>“los escasos tiempos del que se dispone para dedicarse al trabajo de acompañamiento pedagógico, ya que como directora diariamente se debe responder a otras, a temas administrativos y de infraestructura que muchas veces quitan demasiado tiempo.” (I1:C186:51)</i>
Exceso de burocracia administrativa	<i>“El liderazgo pedagógico y la implementación de nuevas estrategias de aprendizajes o el pensar las mejoras a realizar en la institución se dificulta con la burocracia a la que se ve enfrentado día tras día la dirección de los colegios” (I1:C181:11)</i> <i>“Exceso de documentación que podría ser extraída del sistema nacional y que solicitan reiteradas veces vía oficios. Demasiado papel. Rendiciones de cuentas extensas para justificar recursos, (más papeleo) para evitar multas. Tiempo desaprovechado en otras gestiones.” (I1:C96:25)</i>
Falta de tiempo para la reflexión pedagógica	<i>“Me gustaría poder contar con más tiempo para poder salir de mi oficina (papelería) y poder así acompañar a los docentes en el aula como corresponde, aunque después se conversa con ellos, siento que me falta tiempo para hacerlo mejor.” (I1:C167:56)</i>

La categoría emergente en los factores obstaculizadores se identifica en las decisiones políticas externas y el exceso de programas ministeriales.

Tabla 43. Categoría emergente

Obstaculizador	Cita referente
Decisiones políticas externas	<i>“La mezcla entre educación y política” (I1:C103:21)</i>
Exceso de programas ministeriales	<i>“Las demandas extras como distintos programas complementarios que día a día se agregan a la contingencia educativa y que obligan a desviar la mirada.” (I1:C1:22)</i> <i>“El tiempo que se invierte en tareas administrativas y programas externos que hacen recargar el trabajo académico de la escuela” (I1:C280:23)</i>

2. Análisis estadístico inferencial

2.1. Comparación entre grupos en la evaluación de impacto de la formación

A fin de identificar diferencias significativas entre los grupos en la evaluación de impacto de la formación, se realizó una comparación entre muestras (n=290). Pero primero, se verificó la bondad de ajuste de la distribución, para lo cual se ejecutó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al comprobar el nivel de significación obtenida (0,00), los valores fueron menores a $p < 0,05$, por tanto, la distribución no es normal.

a. Según género. Para analizar las diferencias entre dos categorías en la variable género, se procedió a calcular la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) para dos muestras no relacionadas. Al evaluar la formación, las diferencias significativas ($p < 0,05$) entre género, se distinguen en la dimensión de impactos. Respecto a que las mujeres (F) perciben un mayor impacto en el ámbito profesional (27, 28, 29 y 30) y en el ámbito organizacional (34 y 35).

Tabla 44. Evaluación de Impacto de la formación, según género

Subdimensión/ítem	Género*		UMW	Z	Sig.	*
	F	M				
IV. Impactos						
27. Aumentar su seguridad profesional.	153,29	133,13	8582,00	-2,416	0,016	F
28. Aumentar su desarrollo profesional.	155,31	129,92	8222,50	-3,440	0,001	F
29. Desarrollar competencias directivas.	154,21	131,65	8417,00	-3,143	0,002	F
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	154,68	130,91	8334,00	-2,915	0,004	F
34. Propiciar una cultura del trabajo en equipo.	153,17	133,31	8602,50	-2,362	0,018	F
35. Aumentar las innovaciones organizacionales.	154,13	131,78	8431,00	-2,470	0,014	F

Nota. * F. Femenino; M. Masculino

b. Según edad. Para determinar la existencia de diferencias significativas entre las edades de las personas participantes (n=290), se ha decidido agrupar la variable continua (edad) en intervalos etarios y aplicar la prueba de H de Kruskal Wallis (KW). Las diferencias significativas ($p < 0,05$) se identifican en las variables vinculadas a la dimensión de condicionantes personales (1, 5 y 7), a la dimensión formación (12 y 14) y la dimensión impactos (31, 32 y 36).

Tabla 45. Evaluación de impacto de la formación, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Grupo etario				KW	Sig.
	<34	35-44	45-55	>55		
I. Condicionantes personales						
1. Mejorar en las expectativas laborales	193,50	153,90	148,36	131,83	8,632	0,035
5. Contribución a su capacidad para aplicar el conocimiento	111,17	154,09	132,34	158,31	10,376	0,016
7. Contribución a su desempeño profesional.	97,33	144,98	140,63	156,57	8,853	0,031
II. Formación						
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	107,67	147,05	135,95	159,12	9,019	0,029
14. El personal docente demostró idoneidad profesional durante su período formativo.	101,42	142,79	139,40	158,74	8,562	0,036
IV. Impactos						
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	114,50	146,71	135,96	158,53	8,175	0,043
32. Mejorar el clima escolar	107,17	146,29	130,87	165,06	14,336	0,002
36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.	164,46	162,02	126,95	153,10	11,289	0,010

Para determinar en qué grupos se encuentran las diferencias de puntuaciones, se realizó una prueba no paramétrica de dos o más muestras independientes para comparar distribuciones entre grupos, personalizando la prueba post- hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis (k muestras) por comparación múltiples, todo por parejas. Al identificar la comparación entre parejas y las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales) en un nivel de significación del 0,05, las variables con valores significativos son detalladas por muestra entre los grupos en la siguiente tabla.

Al revisar los resultados del test, se aprecia que el grupo de personas mayores de 55 años percibe una alta contribución de la formación en comparación a las personas menores de 34 (7). En la dimensión de los impactos, el grupo etario de personas participantes mayor de 55 años consideran que la formación ha generado un alto impacto en la mejora del clima escolar (32). Respecto a la mejora en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes (36), el segmento de personas participantes entre 35 y 44 años percibe un mayor impacto respecto al grupo de personas mayores de 55.

Tabla 46. Comparación múltiple, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Muestra		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
I. Condicionantes personales						
7. Contribución a su desempeño profesional.	<34	>55	-59,239	21,308	0,033	>55
IV. Impactos						
32. Mejorar el clima escolar.	45 - 55	>55	-34,184	10,271	0,005	>55
36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.	45 - 55	35 - 44	35,073	12,035	0,021	35 - 44

c. Según dependencia. A fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las dependencias (municipal/particular subvencionado) en que trabajan las personas participantes, se procedió a calcular la U. de Mann-Whitney para 2 muestras no relacionadas.

El personal participante del sector municipal (público) perciben un mayor impacto en las variables: mejora de las expectativas laborales (1), generación de nuevas redes de contacto (2), actualización de conocimientos profesionales (3) y vinculación del establecimiento con las organizaciones y personas de su entorno (37), a diferencia de los del ámbito subvencionado.

Tabla 47. Evaluación de impacto de la formación, según dependencia

Subdimensión/ítem	Dependencia*		UMW	Z	Sig.	*
	M	PS				
I. Condicionantes personales						
1. Mejorar expectativas laborales.	152,55	123,77	6231,500	-2,704	0,006	M
2. Generar nuevas redes de contacto.	153,39	121,15	6046,000	-3,014	0,003	M
3. Actualizar conocimientos profesionales.	146,94	141,05	7458,500	-1,078	0,033	M
IV. Impactos						
37. Vincular al establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.	153,52	120,77	6019,000	-3,170	0,002	M

Nota. *Dependencia. M. Municipal; PS. Particular subvencionado

d. Según cargo. Para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$), se ha aplicado el estadístico de H de Kruskal Wallis (KW) para k muestras no relacionadas, la cual tiene como objetivo comprobar las diferencias entre los valores promedios para cada variable. Al analizar los resultados de la prueba, la existencia de diferencias significativas, se estable en:

Tabla 48. Evaluación de impacto de la formación, según cargo

Subdimensión/ítem	Cargo*				KW	Sig.
	D	ED	C	P		
I. Condicionantes personales						
1. Mejorar en las expectativas laborales.	139,67	147,60	172,69	182,50	8,059	0,045
5. Contribución a su capacidad para aplicar el conocimiento.	151,36	144,10	127,44	66,39	14,343	0,002
6. Contribución al desarrollo de competencias directivas.	150,59	166,50	128,33	58,00	18,755	0,000
7. Contribución a su desempeño profesional.	152,72	163,30	112,54	69,06	21,928	0,000
8. Se han cubierto sus expectativas con la formación.	154,45	120,90	113,54	66,89	20,855	0,000
II. Formación						
10. Se consiguieron los objetivos de la formación.	152,21	107,05	126,39	89,56	12,317	0,006
11. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	152,07	119,80	120,36	103,00	10,016	0,018
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	150,50	100,65	134,25	107,44	8,454	0,038
18. La formación promovió el trabajo cooperativo entre las personas participantes.	150,14	134,70	131,22	93,39	8,359	0,039
III. Aplicación						
20. La organización dispone de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación.	149,37	161,00	134,81	70,11	10,663	0,014
21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.	152,56	141,10	117,51	77,94	13,993	0,003
22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.	153,28	140,50	117,29	60,83	17,598	0,001
23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.	152,43	117,85	127,65	66,72	14,424	0,002
24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.	154,90	115,00	111,97	67,94	22,219	0,000
25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.	152,64	122,70	132,64	35,72	24,219	0,000
26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.	151,23	148,55	125,14	73,89	11,732	0,008
IV. Impactos						
27. Aumentar su seguridad profesional.	147,66	160,70	144,92	74,56	10,172	0,017
28. Aumentar su desarrollo profesional.	149,11	147,45	138,08	78,61	12,108	0,007
29. Desarrollar competencias directivas.	149,03	158,65	134,78	81,50	12,889	0,005
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	149,68	131,65	145,01	53,78	17,883	0,000
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	150,90	147,80	128,00	72,06	13,798	0,003
32. Mejorar el clima escolar.	148,94	171,30	129,72	90,22	8,103	0,044
35. Aumentar las innovaciones organización.	148,67	140,45	148,44	56,56	13,133	0,004

Nota. *Cargo. D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo

A fin de identificar en qué cargo se presentan las diferencias significativas, se efectuó la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis. Al analizar los valores entre las muestras I y II, se distinguen 27 diferencias, divididas en cuatro grupos:

- En el primer grupo de dirección perciben un mayor impacto de la formación que el personal docente sin cargo, en las dimensiones condiciones personales (5-8), en la dimensión de aplicación (20-26) y en la dimensión impactos (27-31 y 35).

- En el segundo grupo de coordinación académica identifica un mayor impacto de la formación en la contribución al desarrollo de competencias (6), en la seguridad profesional (27), en la calidad de su trabajo (30) y en el aumento de innovaciones organizacionales (35) al ser comparado con el personal docente sin cargo.
- En el tercer grupo de equipo directivo aprecia un mayor impacto de la formación que el personal docente sin cargo, en el desempeño profesional (7), en el aumento de la seguridad profesional (27) y en las competencias directivas (29).
- En el cuarto grupo de dirección perciben un mayor impacto de la formación en la contribución al desempeño profesional (7), en las expectativas sobre la formación (8) y en las oportunidades laborales para aplicar (28), al comparar con el grupo de coordinación académica.

Tabla 49. Comparación múltiple, según cargo

Subdimensión/ítem	Muestra*		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
I. Condicionantes personales						
5. Contribución a su capacidad para aplicar el conocimiento.	P	D	84,966	24,747	0,004	D
6. Contribución al desarrollo de competencias directivas.	P	D	92,587	23,530	0,000	D
	P	C	70,33	25,818	0,039	C
7. Contribución a su desempeño profesional.	P	D	83,664	23,739	0,003	D
	C	D	40,177	12,509	0,008	D
8. Se han cubierto sus expectativas con la formación.	P	ED	94,244	32,113	0,020	ED
	P	D	87,564	25,470	0,004	D
	C	D	40,912	13,421	0,014	D
III. Aplicación						
20. La organización dispone de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación.	P	D	79,255	25,728	0,012	D
21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.	P	D	74,617	25,871	0,024	D
22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.	P	D	92,443	26,562	0,003	D
23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.	P	D	85,705	26,264	0,007	D
24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.	P	D	86,960	25,444	0,004	D
	C	D	42,932	13,408	0,008	D
25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.	P	D	116,922	25,080	0,000	D
26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.	P	D	77,343	26,028	0,018	D
IV. Impactos						
27. Aumentar su seguridad profesional.	P	D	73,104	23,506	0,011	D
	P	C	70,361	25,791	0,038	C
	P	ED	86,144	31,797	0,040	ED
28. Aumentar su desarrollo profesional.	P	D	70,504	20,788	0,004	D
29. Desarrollar competencias directivas.	P	D	67,534	20,217	0,005	D
	P	ED	77,150	27,349	0,029	ED
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	P	D	95,899	22,964	0,000	D
	P	C	91,236	25,196	0,002	C
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	P	D	78,840	23,574	0,005	D
35. Aumentar las innovaciones organizacionales.	P	D	92,115	25,489	0,002	D
	P	C	91,889	27,967	0,006	C

Nota. *Cargo. D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo.

Al realizar un segundo análisis post-hoc, excluyendo la categoría P, el único grupo con diferencias significativas es C-D, con idénticos resultados.

e. Según año de participación. Para comparar los resultados, según la categoría año de participación en la formación, se han generado dos grupos (I. 2011-2014; II. 2015-2018). Para el análisis, se aplicó la prueba no paramétrica U. de Mann-Whitney (UMW). Al revisar los niveles de significación ($p < 0,05$), se aprecia, en todos los casos analizados (26 ítems), el personal docente sin cargo de las cohortes 2011-2014 perciben un mayor impacto de la formación al comparar con las cohortes 2015-2018.

Tabla 50. Evaluación de impacto de la formación, según año de participación

Subdimensión/ítem	Año*		UMW	Z	Sig.	*
	I	II				
I. Condicionantes personales						
3. Actualizar sus conocimientos profesionales.	151,40	137,83	9365,00	-2,861	0,004	I
7. Contribución a su desempeño profesional.	154,05	134,37	8930,00	-2,376	0,017	I
8. Se han cubierto sus expectativas con la formación	161,20	125,07	7758,00	-4,066	0,000	I
II. Formación						
11. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	155,62	132,33	8672,00	-2,636	0,008	I
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	153,45	135,15	9027,50	-2,147	0,032	I
13. La formación recibida es aplicable a otros contextos escolares.	155,73	132,18	8654,00	-2,761	0,006	I
14. El personal docente demostró idoneidad profesional durante su período formativo.	155,45	132,56	8701,00	-2,632	0,008	I
15. El personal docente favoreció un clima positivo para el aprendizaje.	154,74	133,47	8816,00	-2,696	0,007	I
19. Los recursos de aprendizaje contribuyeron a la formación.	153,87	134,61	8960,00	-2,303	0,021	I
III. Aplicación						
21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.	154,55	133,73	8848,50	-2,307	0,021	I
22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.	154,91	133,25	8788,00	-2,339	0,019	I
23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.	157,93	129,32	8293,50	-3,123	0,002	I
24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.	163,81	121,67	7329,00	-4,749	0,000	I
25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.	158,58	128,48	8187,00	-3,441	0,001	I
26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.	158,63	128,48	8179,50	-3,328	0,001	I
V. Impactos						
27. Aumentar su seguridad profesional.	153,90	134,56	8954,00	-2,359	0,018	I
28. Aumentar su desarrollo profesional.	156,46	131,23	8534,00	-3,480	0,001	I
29. Desarrollar competencias directivas.	155,38	132,64	8711,50	-3,225	0,001	I
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	156,27	131,48	8565,50	-3,095	0,002	I
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	157,93	129,32	8293,00	-3,480	0,001	I
32. Mejorar el clima escolar.	154,17	134,21	8910,00	-2,238	0,025	I
33. Mejorar los resultados académicos	154,94	133,21	8784,00	-2,416	0,016	I
34. Propiciar una cultura del trabajo en equipo.	155,96	131,88	8616,00	-2,915	0,004	I
35. Aumentar las innovaciones organizacionales.	155,51	132,47	8690,00	-2,592	0,010	I
36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.	154,51	133,77	8854,50	-2,294	0,022	I
37. Vincular al establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.	155,44	132,56	8702,00	-2,553	0,011	I

Nota. * I. Cohorte 2011-2014; II. Cohorte 2015-2018.

2.2. Comparación entre grupos en la evaluación de competencias directivas

Para identificar las diferencias significativas entre los grupos, en las competencias directivas, se realizó una comparación entre muestras (n=290). Además, se aplicó la prueba de Kolmogorov - Smirnov, con un resultado de distribución no normal (0,00).

a. Según género. Al analizar la diferencia entre las dos categorías en la variable género, por medio de la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) para dos muestras no relacionadas, se identificaron las siguientes significaciones estadísticas. Las personas participantes de género femenino perciben un nivel de competencia genérica mayor, en las prácticas de principios valóricos (39⁰⁻¹, 40⁰⁻¹ y 41⁰⁻¹) y en adaptar el liderazgo a nuevos contextos (46¹). Respecto a las competencias específicas, se identifica un mayor desarrollo en las mujeres, en la práctica de demostrar confianza en las capacidades de su equipo (58¹) y en la práctica de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (61⁰⁻¹ y 62⁰⁻¹).

Tabla 51. Evaluación de competencias directivas, según género

Subdimensión/ítem	Género*		UMW	Z	Sig.	*
	F	M				
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	154,40	131,35	8383,00	-2,634	0,008	F
39 ¹ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	154,85	130,64	8304,00	-3,420	0,001	F
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	156,94	127,33	7932,50	-3,341	0,001	F
40 ¹ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	154,89	130,57	8296,00	-3,193	0,001	F
41 ⁰ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	154,64	130,97	8341,00	-2,773	0,006	F
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	152,79	133,91	8670,00	-2,739	0,006	F
c. Conocimientos profesionales						
46 ¹ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	152,95	133,67	8642,50	-2,392	0,017	F
2. Competencias directivas específicas						
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
58 ¹ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	153,23	133,21	8592,00	-2,339	0,019	F
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje						
61 ⁰ . Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	155,04	130,33	8269,00	-2,637	0,008	F
61 ¹ . Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	154,81	130,71	8311,50	-2,724	0,006	F
62 ⁰ . Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	154,78	130,75	8315,50	-2,588	0,010	F
62 ¹ . Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	158,21	125,30	7706,00	-3,725	0,000	F

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

* F. Femenino; M. Masculino

b. Según edad. Para determinar las diferencias significativas entre los grupos etarios, se aplicó la prueba de H de Kruskal Wallis (KW). Al analizar los resultados, las significaciones estadísticas ($p < 0,05$) se identifican en los principios (39^{0-1} - 41^{0-1}) de construir una visión estratégica (50^1 - 54^1), de gestionar la convivencia y la participación (63^1 - 66^1) y de asegurar el funcionamiento del establecimiento en el marco legislativo nacional (67^1).

Tabla 52. Evaluación de competencias directivas, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Grupo etario				KW	Sig.
	<34	35-44	45-55	>55		
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	125,42	141,56	132,61	163,96	11,335	0,010
39 ¹ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	105,00	142,97	143,38	153,97	8,144	0,043
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	108,25	136,79	141,24	159,62	8,182	0,042
40 ¹ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	106,67	134,91	145,91	155,95	9,161	0,027
41 ⁰ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	104,67	147,87	129,50	165,85	18,336	0,000
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	89,46	141,17	143,80	156,40	15,786	0,001
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ¹ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	143,33	130,25	139,65	161,23	9,275	0,026
51 ⁰ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	117,50	136,73	134,43	165,86	12,395	0,006
51 ¹ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	107,79	132,06	139,71	164,17	14,386	0,002
52 ⁰ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	151,33	133,08	131,69	167,09	13,666	0,003
52 ¹ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	130,46	131,78	137,06	164,55	11,510	0,009
53 ¹ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	110,33	137,23	140,15	160,28	9,272	0,026
54 ¹ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	126,83	126,76	143,59	161,04	12,111	0,007
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
63 ¹ . Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	131,08	132,13	139,82	161,33	8,002	0,046
64 ¹ . Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	122,50	124,79	146,97	159,13	10,393	0,016
65 ¹ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	131,42	129,19	142,10	160,63	8,158	0,043
66 ¹ . Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	114,75	131,19	140,08	163,50	11,648	0,009
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67 ¹ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	115,50	128,29	146,36	158,47	9,642	0,022

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

Para identificar las diferencias entre los grupos, se personalizó la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis (k muestras) por comparación múltiples, todo por parejas, con un nivel de significación al 0,05. Las variables con valores significativos son detalladas en la siguiente tabla.

Se han identificado diferencias significativas entre dos grupos de edad, las personas menores de 34 años y las personas participantes mayores de 55 años, respecto a las competencias directivas genéricas (38¹ y 41¹). Un segundo grupo, es de los y las participantes entre 35 años a los 44 años y las personas mayores de 55 años, en las competencias de construir e implementar una visión estratégica compartida (50¹, 51¹, 52¹ y 54¹), en la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar (64¹, 65¹ y 66¹), y el aseguramiento del funcionamiento del establecimiento en el marco legales (69¹). En ambos resultados, las personas participantes mayores de 55 años se perciben más competentes que el otro grupo.

Tabla 53. Comparación múltiple, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Muestra		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
38 ¹ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	<34	>55	-48,971	17,892	0,037	>55
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	<34	>55	-66,946	17,422	0,001	>55
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ¹ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	35 - 44	>55	-30,977	11,026	0,030	>55
51 ¹ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	35 - 44	>55	-32,110	11,010	0,021	>55
52 ¹ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	35 - 44	>55	-32,775	11,549	0,027	>55
54 ¹ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	35 - 44	>55	-34,277	10,443	0,006	>55
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
64 ¹ . Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	35 - 44	>55	-34,349	11,396	0,015	>55
65 ¹ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	35 - 44	>55	-31,444	11,758	0,045	>55
66 ¹ . Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	35 - 44	>55	-32,314	11,575	0,031	>55
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
69 ¹ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	35 - 44	>55	-30,185	11,153	0,041	>55

Nota. ¹. Nivel de aplicación

c. Según dependencia. Para identificar diferencias significativas entre las dependencias, se calculó la U. de Mann-Whitney para 2 muestras no relacionadas. Al analizar los resultados, los y las participantes del ámbito público perciben un mayor desarrollo en las competencias directivas genéricas, en referencia a los principios (39⁰, 40⁰⁻¹ y 41⁰⁻¹), en las habilidades (42⁰, 44⁰ y 45⁰), en los conocimientos profesionales (46⁰, 47⁰⁻¹, 48¹ y 49⁰), en las competencias específicas de

construir una visión estratégica (50⁰, 51⁰⁻¹, 52⁰⁻¹ y 53⁰⁻¹), en el desarrollo de capacidades profesionales (59⁰⁻¹), en la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar (65⁰⁻¹ y 66⁰⁻¹) y en la vinculación del establecimiento con el entorno (70⁰), al comparar con las personas participantes del sector particular subvencionado.

Tabla 54. Evaluación de competencias directivas, según dependencia

Subdimensión/ítem	Dependencia		UMW	Z	Sig.	*
	M	PS				
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	150,88	128,92	6597,000	-2,216	0,027	M
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	153,36	121,25	6053,000	-3,200	0,001	M
40 ¹ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	151,36	127,42	6490,500	-2,777	0,005	M
41 ⁰ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	152,18	124,89	6311,500	-2,823	0,005	M
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	149,82	132,16	6827,500	-2,263	0,024	M
b. Habilidades						
42 ⁰ . Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	152,24	124,70	6297,500	-2,719	0,007	M
44 ⁰ . Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	151,34	127,47	6494,500	-2,316	0,021	M
45 ⁰ . Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	150,64	129,65	6649,000	-2,009	0,045	M
c. Conocimientos profesionales						
46 ⁰ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	150,74	129,35	6628,000	-2,115	0,034	M
47 ⁰ . Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	152,47	123,99	6247,500	-2,774	0,006	M
47 ¹ . Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	151,93	125,65	6365,500	-2,629	0,009	M
48 ¹ . Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	150,37	130,49	6709,000	-1,972	0,049	M
49 ⁰ . Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	153,07	122,15	6116,500	-2,943	0,003	M
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ⁰ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	153,60	120,51	6000,500	-3,185	0,001	M
51 ⁰ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	155,12	115,82	5667,000	-3,804	0,000	M
51 ¹ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	151,69	126,40	6418,500	-2,685	0,007	M
52 ⁰ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	156,71	110,91	5318,500	-4,390	0,000	M
52 ¹ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	153,00	122,38	6133,000	-3,099	0,002	M
53 ⁰ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	153,69	120,24	5981,000	-3,206	0,001	M
53 ¹ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	153,92	119,53	5930,500	-3,613	0,000	M
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
59 ⁰ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	152,57	123,68	6225,500	-2,771	0,006	M
59 ¹ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	151,20	127,92	6526,000	-2,404	0,016	M
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
65 ⁰ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	152,40	124,22	6263,500	-2,674	0,007	M
65 ¹ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	150,94	128,73	6584,000	-2,208	0,027	M

ANÁLISIS DE RESULTADOS.
IMPACTO DE LA FORMACIÓN

66 ⁰ . Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	151,71	126,35	6414,500	-2,415	0,016	M
66 ¹ . Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	151,13	128,14	6542,000	-2,322	0,020	M

e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar

70 ⁰ . Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	150,93	128,75	6585,500	-2,092	0,036	M
---	--------	--------	----------	--------	-------	---

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación
M. Municipal; PS. Particular subvencionado

d. Según cargo. Para evaluar las competencias directivas, se mantuvo las categorías generadas en la evaluación de impacto, en la misma comparación. Al revisar los resultados de la prueba estadística de H de Kruskal Wallis (KW) para k muestras no relacionadas, se perciben diferencias significativas, en las siguientes variables.

Tabla 55. Evaluación de competencias directivas, según cargo

Subdimensión/ítem	Cargo*				KW	Sig.
	D	ED	C	P		
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
38 ⁰ . Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	148,46	164,10	139,56	71,33	10,009	0,018
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	149,18	123,20	147,58	65,78	12,439	0,006
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	151,09	121,05	142,65	38,17	21,724	0,000
40 ¹ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	149,89	122,80	144,08	61,72	18,284	0,000
41 ⁰ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	149,95	157,25	133,42	64,50	14,046	0,003
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	148,92	131,15	141,13	89,72	10,256	0,017
b. Habilidades						
42 ⁰ . Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	147,71	149,90	147,50	74,83	8,435	0,038
43 ⁰ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	150,93	86,00	135,24	110,83	9,859	0,020
43 ¹ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	151,35	81,60	133,54	111,50	12,375	0,006
c. Conocimientos profesionales						
46 ⁰ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	150,23	136,90	134,25	76,67	9,700	0,021
46 ¹ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	149,17	156,45	133,26	86,39	9,224	0,026
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ⁰ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	150,93	131,30	131,97	73,56	10,739	0,013
51 ⁰ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	151,00	107,80	134,78	86,78	9,869	0,020
52 ⁰ . Difundir los avances a todas personas de la comunidad educativa.	149,54	126,95	143,99	66,78	10,813	0,013
52 ¹ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	150,28	129,50	135,67	77,89	10,041	0,018

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

53 ⁰ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	150,36	142,90	136,39	58,00	13,280	0,004
53 ¹ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	150,84	135,00	128,33	86,50	10,237	0,017
54 ⁰ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	151,39	139,45	119,93	100,67	9,039	0,029
54 ¹ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	152,07	129,20	113,89	118,44	12,941	0,005
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
57 ⁰ . Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	150,67	133,10	135,85	63,00	12,277	0,006
57 ¹ . Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	150,80	130,60	134,15	69,11	12,067	0,007
58 ⁰ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	153,41	99,55	130,22	51,17	21,536	0,000
58 ¹ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	150,77	97,25	146,31	58,39	19,494	0,000
59 ⁰ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	152,17	111,60	133,22	58,11	16,496	0,001
59 ¹ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	150,14	97,90	146,40	73,61	14,756	0,002
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
65 ⁰ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	150,77	131,10	134,31	68,61	11,141	0,011
65 ¹ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	148,04	149,35	145,81	73,72	8,856	0,031
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67 ⁰ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	151,73	166,80	120,64	58,56	17,760	0,000
67 ¹ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	150,00	149,70	129,67	86,78	9,219	0,027
68 ⁰ . Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	149,49	150,75	136,96	69,67	9,811	0,020

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

* D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo.

Al realizar la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis, se han identificado 39 significaciones ($p < 0,05$), distribuidas en cinco grupos:

- En el primer grupo de la dirección se encuentran con mayor capacidad en las competencias genéricas (38⁰, 39⁰, 40⁰⁻¹, 41⁰⁻¹, 46⁰⁻¹) y en las competencias específicas (50⁰, 52⁰⁻¹, 53⁰⁻¹, 57⁰⁻¹, 58⁰⁻¹, 59⁰⁻¹, 65⁰⁻¹, 67⁰⁻¹ y 68⁰) al comparar con el personal docente sin cargo.
- En el segundo grupo de directivos se perciben más competentes, respecto a los principios (38⁰ y 41⁰) y al asegurar el funcionamiento del establecimiento dentro de las normas legales (67⁰) a diferencia de los profesores sin cargo.
- En el tercer grupo de coordinación académica aprecian un mayor desarrollo de competencias, en cuanto a los principios (39⁰ y 40⁰⁻¹), en construir una visión estratégica (52⁰ y 53⁰) y en el desarrollo de las capacidades profesionales (58⁰⁻¹ y 59⁰⁻¹) al colacionar con el personal docente sin cargo.
- En el cuarto grupo de la dirección se perciben más competentes en transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo (43⁰⁻¹) al comparar con los equipos directivos.
- En el quinto grupo de dirección se consideran más aptos en la promoción de una cultura de altas expectativas (54¹) a diferencia del personal de coordinación académica.

Tabla 56. Comparación múltiple, según cargo

Subdimensión/ítem	Muestra		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
38 ⁰ . Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	P	D	77,126	25,359	0,014	D
	P	ED	92,767	34,305	0,041	ED
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	P	D	83,405	24,651	0,004	D
	P	C	81,806	27,047	0,015	C
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	P	D	112,921	24,957	0,000	D
	P	C	104,486	27,384	0,001	C
40 ¹ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	P	D	88,169	21,451	0,000	D
	P	C	82,361	23,536	0,003	C
41 ⁰ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	P	D	85,453	24,037	0,002	D
	P	ED	92,750	32,517	0,026	ED
41 ¹ . Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	P	D	59,195	19,410	0,014	D
b. Habilidades						
43 ⁰ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	ED	D	64,932	24,539	0,049	D
43 ¹ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	ED	D	69,753	23,299	0,017	D
46 ⁰ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	P	D	73,559	25,151	0,021	D
46 ¹ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	P	D	62,783	22,702	0,034	D
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ⁰ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	P	D	77,376	25,833	0,016	D
52 ⁰ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	P	D	82,758	25,953	0,009	D
	P	C	77,208	28,476	0,040	C
52 ¹ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	P	D	72,388	24,570	0,019	D
53 ⁰ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	P	D	92,357	25,948	0,002	D
	P	C	78,389	28,471	0,035	C
53 ¹ . Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	P	D	64,336	23,674	0,039	D
54 ¹ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	C	D	38,183	11,707	0,007	D
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
57 ⁰ . Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	P	D	87,666	26,087	0,005	D
57 ¹ . Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	P	D	81,687	25,114	0,007	D
58 ⁰ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	P	D	102,242	25,805	0,000	D
	P	C	79,056	28,314	0,031	C
58 ¹ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	P	D	92,377	24,097	0,001	D
	P	C	87,917	26,440	0,005	C
59 ⁰ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	P	D	94,059	25,925	0,002	D
	P	C	75,111	28,446	0,050	C
59 ¹ . Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	P	D	76,529	24,095	0,009	D
	P	C	72,792	26,438	0,035	C
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
65 ⁰ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	P	D	82,161	26,207	0,010	D
65 ¹ . Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	P	D	74,316	25,014	0,018	D
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67 ⁰ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	P	D	93,176	25,985	0,002	D
	P	ED	108,244	35,151	0,012	ED

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

67 ¹ . Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	P	D	63,218	23,727	0,046	D
68 ⁰ . Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	P	D	79,823	26,206	0,014	D

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

* D. Dirección; ED. Equipo directivo; C. Coordinador académica; P. Profesional de la educación sin cargo.

e. Según año de participación. A fin de comparar los resultados de la categoría, año de participación en la formación, se generó dos grupos (I. 2011-2014; II. 2015-2018). Para el análisis, se aplicó la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) para dos muestras no relacionadas. Al revisar las diferencias significativas ($p < 0,05$), se identifica que las personas participantes de las cohortes 2011-2014 se encuentran más competentes que los y las participantes de las cohortes 2015-2018 en las prácticas directivas genéricas (38⁰, 39⁰, 40⁰, 42⁰, 43⁰⁻¹, 44⁰, 45⁰, 46⁰⁻¹, 47⁰⁻¹, 48⁰ y 49⁰) y en las competencias directivas específicas (50⁰, 51⁰, 52⁰, 54⁰⁻¹, 57⁰, 58⁰⁻¹, 66⁰ y 68⁰).

Tabla 57. Evaluación de competencias directivas, según año de participación

Subdimensión/ítem	Año*		UMW	Z	Sig.	*
	I	II				
1. Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
38 ⁰ . Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	155,77	132,14	8648,50	-2,671	0,008	I
39 ⁰ . Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	154,98	133,16	8777,00	-2,538	0,011	I
40 ⁰ . Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	154,12	134,29	8919,00	-2,278	0,023	I
b. Habilidades						
42 ⁰ . Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	156,48	131,21	8532,00	-2,874	0,004	I
43 ⁰ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	157,64	129,69	8,340,50	-3,104	0,002	I
43 ¹ . Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	157,50	129,88	8364,00	-3,231	0,001	I
44 ⁰ . Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	154,22	134,15	8902,00	-2,245	0,025	I
45 ⁰ . Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	154,22	134,15	8902,05	-2,213	0,027	I
c. Conocimientos profesionales						
46 ⁰ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	159,26	127,59	8075,00	-3,611	0,000	I
46 ¹ . Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	157,21	130,26	8411,50	-3,404	0,001	I
47 ⁰ . Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	163,35	122,26	7404,00	-4,614	0,000	I
47 ¹ . Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	157,10	130,40	8430,00	-3,079	0,002	I
48 ⁰ . Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	157,72	129,59	8327,50	-3,132	0,002	I
49 ⁰ . Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	154,20	134,18	8905,50	-2,197	0,028	I
2. Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
50 ⁰ . Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	157,05	130,47	8438,00	-2,950	0,003	I
51 ⁰ . Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	156,72	130,90	8492,00	-2,881	0,004	I
52 ⁰ . Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	154,45	133,85	8864,00	-2,276	0,023	I
54 ⁰ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	154,18	134,20	8908,00	-2,264	0,024	I

ANÁLISIS DE RESULTADOS.
IMPACTO DE LA FORMACIÓN

54 ¹ . Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	153,85	134,63	8962,00	-2,481	0,013	I
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
57 ⁰ . Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	153,46	135,14	9026,50	-2,014	0,044	I
58 ⁰ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	156,08	131,73	8597,00	-2,705	0,007	I
58 ¹ . Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	153,89	134,58	8956,50	-2,297	0,022	I
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
66 ⁰ . Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	154,44	133,86	8865,50	-2,259	0,024	I
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
68 ⁰ . Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	154,01	134,43	8937,00	-2,142	0,032	I

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

* I. Cohorte 2011-2014; II. Cohorte 2015-2018

2.3. Relaciones entre variables

Al considerar las posibles correlaciones entre las dimensiones, los impactos y las competencias directivas, se ha decidido aplicar el estadístico de rho de Spearman para identificar las correlaciones con significación estadística ($p < 0,01$).

a. Correlaciones entre dimensiones (EIF). Al analizar los resultados de la correlación entre las dimensiones de la evaluación de impacto de la formación (EIF), la mayor correlación se ha determinado entre la dimensión formación (II) y la dimensión impactos (IV) con valor de 0,631. La menor correlación se ha obtenido entre la dimensión condicionantes personales (I) y la dimensión aplicación (III), con un valor de 0,398.

Tabla 58. Correlación entre dimensiones de la EIF

Correlaciones	I. Cond. personales	II. Formación	III. Aplicación	IV. Impactos
I. Cond. personales	-			
II. Formación	0,551**	-		
III. Aplicación	0,398**	0,509**	-	
IV. Impactos	0,605**	0,631**	0,539**	-

Nota. ** . La correlación es significativa en nivel 0,01 (bilateral).

b. Correlaciones entre impactos (EI). Al examinar las correlaciones entre los impactos de formación con el coeficiente de rho de Spearman, se aprecia una significación inferior a 0,01, en todos los niveles considerados en el instrumento (profesional, organizacional y social).

La mayor correlación se identifica en el impacto entre la mejora del desarrollo profesional (28) y el desarrollo de competencias directivas (29) con 0,862. La menor relación se distingue entre el aumento de la seguridad profesional (27) y la mejora de los resultados (33), con una correlación de 0,311.

Tabla 59. Correlación entre impactos

	Profesional					Organizacional				Social	
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
27	-										
28	0,732*	-									
29	0,656*	0,862*	-								
30	0,641*	0,743*	0,731*	-							
31	0,568*	0,687*	0,648*	0,769*	-						
32	0,338*	0,466*	0,460*	0,461*	0,477*	-					
33	0,311*	0,434*	0,455*	0,482*	0,471*	0,528*	-				
34	0,379*	0,518*	0,546*	0,487*	0,430*	0,569*	0,580*	-			
35	0,356*	0,489*	0,473*	0,497*	0,442*	0,526*	0,532*	0,670*	-		
36	0,322*	0,411*	0,410*	0,461*	0,466*	0,483*	0,628*	0,520*	0,526*	-	
37	0,343*	0,439*	0,415*	0,476*	0,474*	0,500*	0,456*	0,483*	0,532*	0,552*	-

Nota. * . La correlación es significativa en nivel 0,01 (bilateral).

c. Correlación entre competencias (EC). A fin de realizar una correlación entre las competencias directivas evaluadas por el cuestionario, se han agrupado las variables por grupo de competencia directiva genéricas: principios (P), habilidades (H), conocimientos profesionales (C) y por agrupación de competencias directivas específicas: construir e implementar una visión estratégica compartida (V), desarrollar las capacidades profesionales (D), liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (E), gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (G), y desarrollar y gestionar el establecimiento escolar (D).

Al analizar la correlación del coeficiente de rho de Spearman, se observa que todas presentan una significación inferior al 0,01. La mayor correlación se aprecia entre habilidades (0) y habilidades (1) con una rho=0,764. Por otro lado, la menor correlación se identifica entre la competencia de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (0) y desarrollar y gestionar el establecimiento (1) con un valor de rho=0,321.

Respecto a las correlaciones se observa una interrelación entre:

- Los principios, las habilidades y competencias profesionales;
- Las habilidades y todas las competencias directivas específicas;
- El conocimiento profesional y liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar y gestionar el establecimiento escolar;
- Construir e implementar de una visión estratégica compartida y las competencias subsiguientes;
- El desarrollar las capacidades profesionales y las competencias subsecuentes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.
IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Tabla 60. Correlación entre competencias

		CDG								CDE								
		P		H		C		V		D		E		G		D		
		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
CDG	P	0	-															
		1	0,724*	-														
	H	0	0,535*	0,478*	-													
		1	0,412*	0,561*	0,764*	-												
	C	0	0,536*	0,448*	0,718*	0,585*	-											
		1	0,417*	0,528*	0,552*	0,720*	0,733*	-										
V	0	0,598*	0,500*	0,642*	0,466*	0,650*	0,474*	-										
	1	0,496*	0,518*	0,452*	0,535*	0,478*	0,610*	0,704*	-									
D	0	0,513*	0,399*	0,579*	0,427*	0,576*	0,407*	0,621*	0,453*	-								
	1	0,410*	0,418*	0,465*	0,539*	0,453*	0,512*	0,438*	0,564*	0,754*	-							
CDE	E	0	0,533*	0,400*	0,552*	0,373*	0,584*	0,367*	0,616*	0,430*	0,554*	0,412*	-					
	1	0,445*	0,531*	0,415*	0,545*	0,457*	0,582*	0,448*	0,600*	0,428*	0,569*	0,657*	-					
G	0	0,610*	0,511*	0,635*	0,500*	0,555*	0,400*	0,732*	0,512*	0,657*	0,507*	0,629*	0,465*	-				
	1	0,464*	0,550*	0,466*	0,607*	0,405*	0,542*	0,504*	0,644*	0,477*	0,596*	0,423*	0,636*	0,725*	-			
D	0	0,531*	0,430*	0,534*	0,434*	0,530*	0,398*	0,627*	0,523*	0,641*	0,520*	0,547*	0,398*	0,682*	0,523*	-		
	1	0,377*	0,446*	0,386*	0,540*	0,382*	0,528*	0,416*	0,620*	0,435*	0,602*	0,321*	0,535*	0,492*	0,641*	0,732*	-	

Nota. ⁰. Nivel de adquisición - ¹. Nivel de aplicación

* . La correlación es significativa en nivel 0,01 (bilateral).

3. Validación del modelo

A fin de desarrollar una validación del modelo para la evaluación del impacto de la formación, se consideró tres aspectos fundamentales: análisis factorial de los ítems, fiabilidad y regresión múltiple.

a. Análisis factorial. Para validar el cuestionario, se desarrolló una validación de constructo mediante el procedimiento de análisis factorial exploratorio por medio del programa estadístico SPSS Statistics 25 (IBM, 2017). El primer paso fue excluir aquellas variables consideradas resultados de la formación, en este caso las vinculadas a las dimensiones condicionantes personales, formación, aplicación e impactos, las cuales fueron sometidas al análisis de fiabilidad.

El segundo paso fue seleccionar el método máxima verosimilitud, procediendo al análisis con una rotación de factores Varimax (rotación ortogonal), con valor eigen mayor a la unidad y con el valor mínimo de los coeficientes a 0,40. La prueba de esfericidad de Barlett y la KMO indicaron la factibilidad de un modelo adecuado de análisis (KMO de 0,922 y una significación de Barlett de 0,000). Posterior a una revisión de los factores y análisis de ellos, se identificó la presencia de 6 factores.

Concluido el análisis, el modelo obtenido explica el 60,7% de la varianza, con 6 factores y con un total de 24 ítems de los 26 ítems al comenzar el análisis. Los factores resultantes son: (1) apoyo docente, (2) apoyo de la organización, (3) coherencia interna de la formación, (4) percepción de contribución, (5) expectativas de la formación y (6) apoyo de los equipos de trabajo.

b. Fiabilidad. Atendiendo a la finalidad de las escalas consideradas por el instrumento y de esta forma continuar con el análisis estadístico, en cuanto a los análisis multivariados o predictivos, la fiabilidad del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach, considerando puntuaciones mayores a 0,70 para considerarse fiable.

Los valores del alfa tipificado son: Factores (0,922), Condicionantes personales (0,711), Formación (0,926), Aplicación (0,910). En cuanto a los impactos, se decidió analizar cada resultado por separado, por tanto, fragmentamos el resultado en impacto profesional (0,930), impacto organizacional (0,868) y el impacto social (0,742).

c. Regresión múltiple. El último procedimiento realizado fue la regresión múltiple, para determinar en qué grado los factores y las variables consideradas resultados poseen propiedades predictivas. El procedimiento ejecutado fueron seis regresiones múltiples, considerando los seis factores y su relación con cada dimensión resultado, primero de forma exploratoria, con el método paso a paso y posteriormente, con el método introducción.

En todos los análisis de los resultados finales con el método introducción, se revisó el cumplimiento de supuestos: (1) independencia, (2) la no existencia de multicolinealidad ($FIV < 10$; media $FIV = 1$) y (3) la independencia de residuos (Test de Durbin Watson = 2).

Los resultados del primer análisis predictivo de los factores sobre el resultado condicionantes personales, involucró los factores 3, 4 y 5, el valor de R^2 de 0,811 que al ser corregida por efectos muestrales y por las propias variables independientes baja a 0,809. El error típico de la estimación he obtenido el valor de 0,166. Esto significa, que el modelo explica el 80,9% de la varianza. El modelo de regresión uno, se formuló de la siguiente manera:

$$\text{Condicionantes personales} = 3,506 + 0,262 \text{ expectativas de la formación} \\ + 0,232 \text{ percepción de contribución} + 0,145 \text{ coherencia interna de la formación}$$

El segundo análisis predictivo, relacionó los factores y los condicionantes personales con la formación. En este caso, los factores son 1, 2 y 3, y los condicionantes personales explican el 97% de la varianza. Los valores de R^2 corregida es de 0,970, el error típico ha alcanzado un valor de 0,090. El modelo se formula de la siguiente manera:

$$\text{Formación} = 2,505 + 0,394 \text{ apoyo docente} + 0,285 \text{ condicionantes personales} \\ + 0,247 \text{ coherencia interna de la formación} + 0,078 \text{ apoyo de la organización}$$

El tercer análisis predictivo corresponde a los factores, las condiciones personales y la formación respecto a la aplicación. Los factores vinculados son 2 y 6, y la formación explican el 97,5% de la varianza. El R^2 es de un valor 0,976, el R^2 corregido es de 0,975. El error típico de 0,101. La configuración de la fórmula es:

$$\text{Aplicación} = 2,180 + 0,577 \text{ apoyo de la organización} + 0,346 \text{ formación} \\ + 0,141 \text{ apoyo de los equipos de trabajo}$$

Considerando la prospectiva del modelo, es necesario fragmentar las áreas de impacto de la evaluación de la formación. Desde esta perspectiva, es importante el planteamiento en tres ámbitos de la medición (profesional, organizacional y social).

En referencia al impacto profesional, se ejecutó un análisis multivariable con los seis factores, las condicionantes personales, la formación y la aplicación. El modelo incluye el factor 4, la formación y la aplicación, explicando el 59,7% de la varianza. El valor del R^2 es de 0,601 y de la R^2 corregida de 0,597, con un error típico de 0,359. La formulación resultante es:

$$\text{Impacto profesional} = 1,112 + 0,511 \text{ formación} + 0,223 \text{ aplicación} \\ + 0,192 \text{ percepción de contribución}$$

El análisis del impacto organizacional se desarrolló en los seis factores, las condicionantes personales, la formación, la aplicación y el impacto profesional. La correspondencia del modelo resultante es del impacto profesional, la formación y la aplicación, explicando el 53,1% de la varianza. El valor de R^2 es de 0,536, el de R^2 corregido 0,531 y el error típico es de 0,403. El modelo se formuló de la siguiente manera:

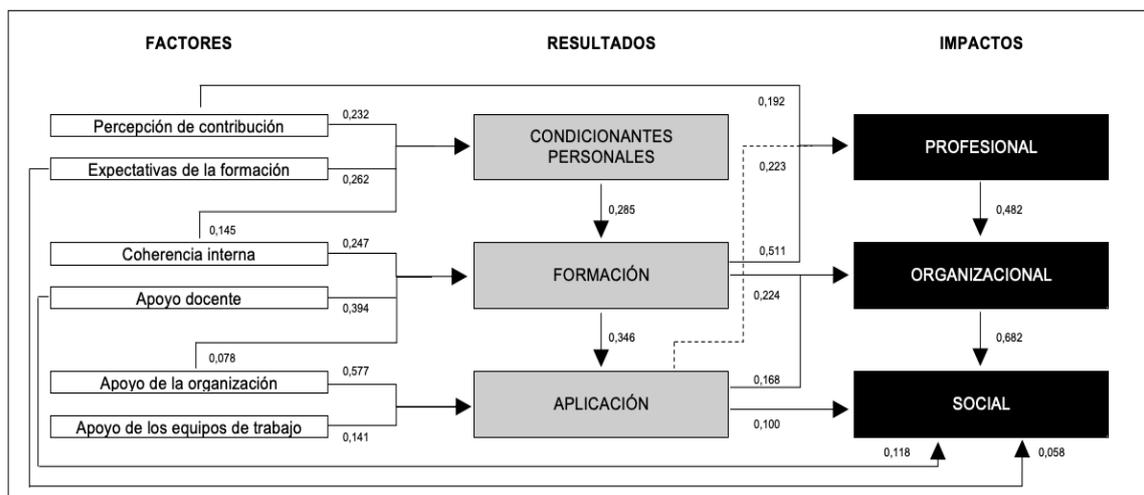
$$\text{Impacto organizacional} = 0,332 + 0,482 \text{ impacto profesional} \\ + 0,224 \text{ formación} + 0,168 \text{ aplicación}$$

El último análisis se ejecutó en base a los seis factores, las condicionantes personales, la formación, la aplicación, el impacto profesional y el impacto organizacional. El modelo se configura con los factores 1 y 5, el impacto organizacional y la aplicación, explicando el 59,6% de la varianza. Los valores de R^2 es de 0,602, el de R^2 corregida es de 0,596 y el error típico es de 0,405.

$$\text{Impacto social} = 0,682 + 0,682 \text{ impacto organizacional} + 0,118 \text{ apoyo docente} + 0,100 \text{ aplicación} + 0,058 \text{ expectativa de la formación}$$

A fin de generar un apoyo visual del modelo resultante del análisis predictivo y sus relaciones, se diseñó la siguiente propuesta.

Figura 36. Modelo de factores de impacto



Síntesis de la sección

A modo de síntesis de la sección, se puede señalar, los siguientes aspectos:

Al evaluar la formación, las personas participantes valoran con mayor puntuación, el clima positivo para el aprendizaje, el trabajo cooperativo durante la formación y el apoyo del personal directivo de la organización. Las menores apreciaciones se circunscriben al poco feedback, el limitado uso del feedforward, la falta de soporte para las innovaciones pedagógicas y la poca cultura de aprendizaje continuo en la organización.

En cuanto a los impactos, se identifica un mayor impacto de la formación en el ámbito profesional, en especial, en la mejora del desarrollo profesional y en las competencias directivas. El menor impacto se identifica en el área social, concretamente en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, y en la vinculación del establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.

Al medir las competencias, aquellas con más alta valoración se focalizan en los principios valóricos y en la promoción de una cultura de altas expectativas sobre el logro del aprendizaje del estudiantado. Las menores valoraciones se vinculan con el apoyo de la entidad sostenedora en el aseguramiento de los recursos humanos y económicos para el funcionamiento del establecimiento educacional.

Respecto a las preguntas abiertas sobre los factores facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de la formación en su puesto de trabajo, los y las participantes perciben como facilitadores el liderazgo aplicado en contexto, el apoyo del equipo docente y personal directivo en la organización y el apoyo de la entidad sostenedora. Los obstaculizadores son identificados en el exceso de burocracia administrativa, la falta de tiempo para aplicar el liderazgo, insuficiencia de recursos económicos en la organización y poco apoyo de la entidad sostenedora.

En el análisis general, se visualiza la influencia entre factores de impacto de forma mutua y paralela, las cuales se van interrelacionado en las diferentes zonas de desarrollo de las personas participante (profesional y organizacional) de forma no secuencial. Sumado a lo anterior, se aprecia que el mayor impacto de los programas formativos recae en el propio aprendizaje de las personas participantes y en el desarrollo de sus competencias profesionales.



12. PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En el presente apartado se contemplan los resultados del instrumento de evaluación de los programas formativos ($\alpha=0,940$) pertenecientes al Plan de formación de directoras y directores con una muestra de 29 acciones formativas de las cohortes 2011 al 2018. El primer análisis estadístico se realiza con el programa SPSS Statistics 25 (IBM, 2017), en el cual se describe la muestra a través de frecuencias y medias y, en un subapartado, las respuestas a las preguntas abiertas. En el segundo apartado, se ahonda en los datos, comparando los grupos, a fin de identificar diferencias con significación estadística.

1. Análisis estadístico descriptivo

1.1. Caracterización de la muestra

Las siguientes valoraciones son el perfil de entrada de la muestra (n=29), la composición es de 17% diplomados, 38% cursos y 45% magísteres. En la siguiente tabla se detallan los programas de formación:

Tabla 61. Antecedentes de los programas de formación

Tipo	Nombre del programa	Institución de educación superior	Link
magister	Gestión y liderazgo educativo	Universidad de Playa Ancha	https://bit.ly/3eeoReX
magister	Gestión directiva de excelencia	Universidad Mayor	https://bit.ly/2VoHPXo
magister	Gestión de la convivencia escolar	Universidad Mayor	https://bit.ly/2XrMFpq
magister	Educación, mención dirección y liderazgo educacional	Pontificia Universidad Católica de Chile	https://bit.ly/3eixLbp
magister	Liderazgo y gestión de organizaciones escolares	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	https://bit.ly/2JYefmh
magister	Dirección y gestión de excelencia de establecimientos educacionales	Universidad Católica de la Santísima Concepción	https://bit.ly/2V0lyAi
magister	Gestión escolar	Universidad Católica de Temuco	https://bit.ly/2V0iZ1m
magister	Liderazgo y transformación pedagógica	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	https://bit.ly/2RrHO3K
magister	Gestión y dirección educacional	Universidad Alberto Hurtado	https://bit.ly/3efrXz0
magister	Dirección y gestión escolar de calidad	Universidad del Desarrollo	https://bit.ly/3efqEJA
magister	Liderazgo y gestión de centros educativos	Universidad Andrés Bello	https://bit.ly/2JXqj7u
magister	Gestión y liderazgo directivo	Universidad Finis Terrae	https://bit.ly/3caAPo0
magister	Liderazgo y gestión educativa	Universidad Diego Portales	https://bit.ly/2JSREYv
diplomado	Liderazgo para la conducción de la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes	Universidad Alberto Hurtado	https://bit.ly/2y3Mc2c
diplomado	Competencias genéricas para la educación (CGE)	Universidad del Desarrollo	https://bit.ly/3a3xPZ0
diplomado	Dirección y liderazgo escolar	Pontificia Universidad Católica de Chile	https://bit.ly/2ySR2zR
diplomado	Gestión escolar integral	Fundación SEPEC	https://bit.ly/2RrDa50
diplomado	Dirección de centros para la innovación	Fundación FIDECAP	https://bit.ly/2xohocz
curso	Liderazgo para la innovación y el cambio en las instituciones escolares	INACAP	https://bit.ly/2Rw0FLj
curso	Fortalecimiento de competencias y prácticas directivas de excelencia	Universidad Mayor	https://bit.ly/2RvZQ5b
curso	Equipos de liderazgo educativo	Pontificia Universidad Católica de Chile	https://bit.ly/3ecmdGi
curso	Equipos de dirección escolar	Pontificia Universidad Católica de Chile	https://bit.ly/2JYcg1k
curso	Liderazgo directivo efectivo	Universidad San Sebastián	https://bit.ly/2RuMmqi
curso	Liderazgo en la educación	Universidad Adolfo Ibáñez	https://bit.ly/2JUIDhv
curso	Liderazgo estratégico	Universidad Adolfo Ibáñez	https://bit.ly/34tmEaW
curso	Liderazgo insideout	Universidad Adolfo Ibáñez	https://bit.ly/3ebuU3R
curso	Gestión y liderazgo directivo	Universidad Diego Portales	https://bit.ly/2RvyOLO
curso	Prácticas directivas aplicadas a la organización escolar	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación	https://bit.ly/2VmrDPY
curso	Desarrollando competencias directivas para las organizaciones escolares	Universidad de La Serena	https://bit.ly/3ebvq1N

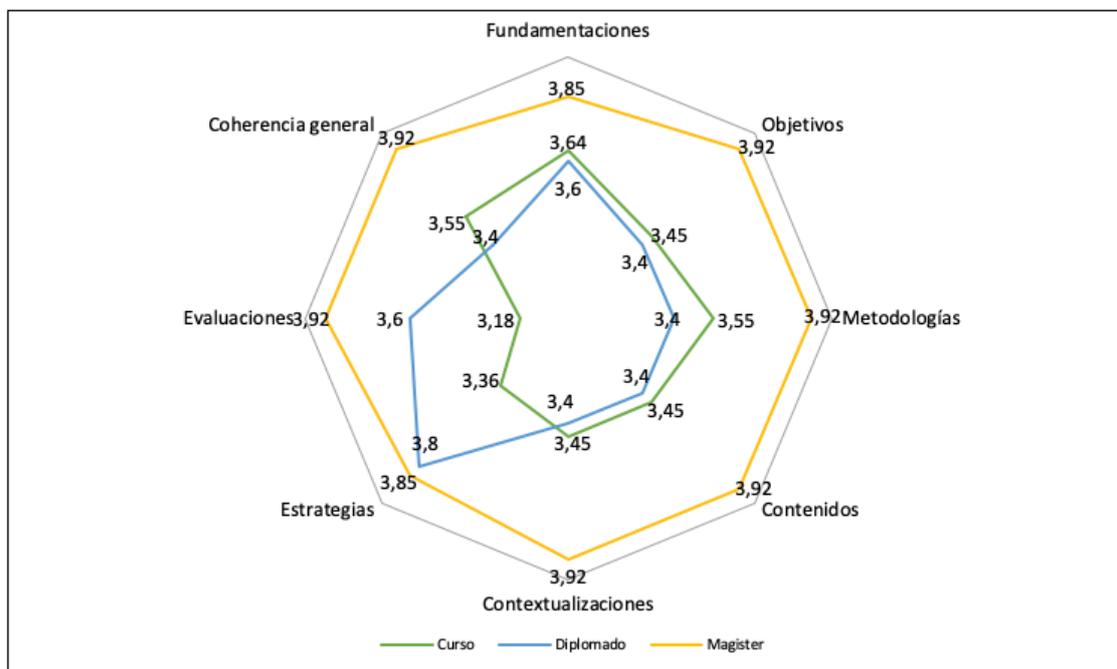
1.2. Diseño del programa

La estructura del instrumento se sustenta en ocho criterios para evaluar el diseño de los programas formativos pertenecientes al Plan de formación de directoras y directores. Los criterios son: fundamentación, objetivos, metodologías, contenidos, contextualizaciones, estrategias, evaluaciones y coherencia general.

Tabla 62. Estructura de evaluación de los diseños de programas del PFD

	formación						total	
	curso		diplomado		magister		Media	S
	Media	s	Media	s	Media	s		
1. Fundamentación	3,64	0,51	3,60	0,89	3,85	0,38	3,72	0,53
2. Objetivos	3,45	0,52	3,40	0,89	3,92	0,28	3,66	0,55
3. Metodologías	3,55	0,52	3,40	0,55	3,92	0,28	3,69	0,47
4. Contenidos	3,45	0,52	3,40	0,55	3,92	0,28	3,66	0,48
5. Contextualizaciones	3,45	0,52	3,40	0,55	3,92	0,28	3,66	0,48
6. Estrategias	3,36	0,51	3,80	0,45	3,85	0,38	3,66	0,48
7. Evaluaciones	3,18	0,41	3,60	0,55	3,92	0,28	3,59	0,50
8. Coherencia general	3,55	0,52	3,40	0,55	3,92	0,28	3,69	0,47

Figura 37. Valoraciones por criterios de los programas de formación



Las valoraciones más bajas son identificadas en los cursos y diplomados, con una puntuación global de 3,5. Las puntuaciones más altas son obtenidas por los magister, con una valoración global de 3,9 puntos. La apreciación general de las acciones formativas evaluadas es de 3,7 puntos promedios.

La puntuación con menor valoración (3,18) se registra en el criterio de evaluación en los cursos. Los valores con mayor puntuación se aprecian en los magister, en los criterios: objetivos, metodologías, contenidos, contextualizaciones, evaluaciones y coherencia general, todos con un valor 3,92.

1.3. Preguntas abiertas

La segunda parte del instrumento, considera tres preguntas abiertas: mencione tres aspectos a mantener en el diseño que influyan en la aplicación y en el impacto de la formación, mencione tres aspectos a mejorar en el diseño que influyan en la aplicación y en el impacto de la formación y nuevos aportes de la formación. Al analizar cada afirmación, se detectan tendencias, lo cual ha permitido desarrollar una clasificación entre las acciones formativas.

Tabla 63. Clasificación de preguntas abiertas

	curso	diplomado	magister
Aspectos a mantener	Metodologías activas: estudio de casos, prácticas diarias, observaciones de prácticas y simulaciones en ambientes escolares (I2:C3:3; I2:C27:21).	Metodologías activas: talleres formativos, talleres entre pares, talleres de discusión, prácticos (I2:C26:20) estudios de casos (I2:C9:8) y visitas entre pares (I2:C13:10)	Metodologías activas: trabajo práctico, formulación de proyectos, acompañamiento, prácticas (I2:C23:16), mentorías (I2:C25:19) y pasantías entre centros educativos (I2:C24:189).
	Contextualizada a las necesidades y desafíos a directores y directoras noveles (I2:C1:1).	Modelamiento de prácticas de liderazgo (I2:C11:9; I2:C20:30).	Incorpora temas de inclusión, convivencia escolar (I2:C14:11), gestión integral y proyectos sostenibles (I2:C15:12; I2:C19:13).
	Considera las experiencias profesionales en la formación (I2:C4:4).	Evaluación continua durante la formación (I2:C7:31).	Desarrollo una perspectiva sistémica durante la formación (I2:C19:13).
	Ambientes inclusivos y participativos en las clases (I2:C8:7).	Coherencia interna en la formación (I2:C5:5).	
	Contextualización local de la formación (I2:C17:30).		
	Actualización profesional (I2:C4:4).		
Aspectos a mejorar	Los tipos de evaluaciones son reducidas (I2:C1:22).	Contextualización a la realidad nacional (I2:C22:23).	Seguimiento a los estudiantes durante la formación (I2:C23:30).
	Poca profundización en la fundamentación del programa (I2:C9:25).	Falta profundizar en modelos de gestión (I2:C6:24).	
Nuevos aportes	Considera aportes a los directores y directoras noveles (I2:C1:26).	Desarrolla redes profesionales (I2:C2:27)	Mentorías a los y las participantes (I2:C24:29).
	Utiliza plataforma online y redes sociales (I2:C3:28).		

Las principales similitudes entre las acciones formativas se aprecian en la utilización de metodologías activas y participativas, las cuales profundizan en agrupamientos flexibles y el aprendizaje vivencial. Además, se identifica la creación de redes profesionales y de apoyo entre las personas participantes. Referente a las diferentes formaciones evaluadas, se identifica la focalización de los cursos en las trayectorias profesionales de las personas en dirección novel, la experiencia profesional y el contexto local de la acción formativa. Los diplomados se enfocan en el modelamiento de prácticas de liderazgo. Referente a los magísteres desarrollan una perspectiva sistémica durante el programa.

2. Análisis estadístico inferencial

2.1. Comparación entre grupos

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de acciones formativas (curso, diplomado y magister) se ejecutó una comparación entre muestras ($n=29$). Para tales efectos, se verificó la bondad de ajuste de la distribución con la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al comprobar el nivel de significación obtenida (0,00), los valores fueron menores a $p<0,05$, por tanto, la distribución no es normal.

A fin de identificar diferencias significativas entre las formaciones se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis (KW). Al cotejar los niveles de significancia, se aprecian diferencias ($p<0,05$) en los criterios 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

Tabla 64. Evaluación de los programas de formación

Criterio	formación			KW	Sig.
	curso	diplomado	magister		
1. Fundamentación	13,41	15,00	16,35	1,277	0,528
2. Objetivos	11,86	13,00	18,42	5,937	0,051
3. Metodología	12,91	10,80	18,38	6,120	0,047
4. Contenidos	12,09	11,30	18,88	7,271	0,026
5. Contextualización	12,09	11,30	18,88	7,271	0,026
6. Estrategias	10,77	17,10	17,77	6,470	0,039
7. Evaluación	9,14	15,20	19,88	13,036	0,001
8. Coherencia	12,91	10,80	18,38	6,120	0,047

Con la finalidad de analizar las diferencias entre las valoraciones, se ejecutó una prueba no paramétrica de dos o más muestras independientes para comparar distribuciones entre grupos, personalizando la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis (k muestras) por comparación múltiples todo por parejas. Al analizar la comparación entre parejas y las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales) en un nivel de significación del 0,05, se identifican dos comparaciones con significación estadística, ambas entre los cursos-magísteres, en los criterios estrategias y evaluación, a favor de la muestra II (magister).

Tabla 65. Comparación múltiple, según formación

Criterio	Muestra I	Muestra II	Est. de contraste	Error	Sig.	*
Estrategias	curso	magister	-6,997	2,873	0,045	II > I
Evaluación	curso	magister	-10,748	2,977	0,001	II > I

2.2. Relación entre variables

Al examinar las correlaciones entre los criterios de los programas de formación (la numeración asignada corresponde a la tabla anteriores) con el coeficiente de rho de Spearman, se distinguen diferencias significativas, en un 89% al nivel 0,01 y un 7% al nivel 0,05. Se aprecia una correlación perfecta ($\rho=1,000$) entre los contenidos (4) y la contextualización (5); y dos correlaciones fuertes entre los contenidos (4) y la coherencia (8); y entre la contextualización (5) y la coherencia (8), ambos con un valor de rho de Spearman de 0,925. La menor relación se advierte entre la fundamentación (1) y la metodología (3) con una $\rho=0,335$.

Tabla 66. Correlación entre criterios

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	-							
2	0,694**	-						
3	0,335	0,530**	-					
4	0,611**	0,768**	0,768**	-				
5	0,611**	0,768**	0,768**	1,000**	-			
6	0,611**	0,768**	0,454*	0,542**	0,542**	-		
7	0,511**	0,648**	0,647**	0,716**	0,716**	0,716**	-	
8	0,502**	0,648**	0,839**	0,925**	0,925**	0,454*	0,647**	-

Nota. ** . La correlación es significativa en nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en nivel 0,05 (bilateral).

Síntesis de la sección

En la presente sección, se revisó la evaluación a 29 programas de formación de directoras y directores, los cuales se insertan en el Plan de formación nacional. La muestra estaba compuesta por diplomados, cursos y magísteres de diversas instituciones de educación superior. Los primeros resultados señalan una valoración positiva de los programas de forma integral y completa, incluyendo los ocho criterios evaluados. A pesar de la aseveración anterior, existen nudos deficitarios, los cuales se deben incorporar a la hora del bucle de mejora, la toma de decisiones y los ajustes del programa.

En cuanto al primer análisis cuantitativo del diseño de los programas, se puede afirmar la valoración positiva del diseño y coherencia general de la formación, lo cual ofrece mayores posibilidades de aplicación al puesto de trabajo y a la organización. Las fortalezas de las acciones formativas, detectadas por el análisis de las correlaciones entre criterios, presentan una traída contenidos/contextualización/coherencia. En lo referido a la comparación entre grupos y focalizando en los resultados de la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Walis (k muestras), entre las muestras curso-magister, existen diferencias significativas entre los criterios estrategias y evaluación, a favor del magister.

Referente al segundo análisis cualitativo, las estrategias de las acciones formativas se vinculan a diferentes metodologías activas y participativas (estudios de casos, simulaciones, formulación de proyectos, mentorías, pasantías entre centros, por nombrar algunas), las cuales se profundizan en grupos de trabajo para la creación de redes profesionales y de apoyo entre las personas participantes. Dichos componentes preparan a quien se forma, propiciando la generación o el desarrollo de competencias básicas del liderazgo escolar en el contexto educativo.

Finalmente, se destaca la diversificación en la focalización de los programas formativos, al atender a las trayectorias profesionales de directoras y directores noveles, considerando la experiencia profesional y el contexto local (cursos), el modelamiento de prácticas de liderazgo (diplomados) y el desarrollo de una perspectiva sistémica (magister).



13. MEDICIÓN 90º

En el apartado se analizan los resultados del instrumento de la evaluación de 90º ($\alpha=0,953$), el cual tiene como objetivo medir las competencias directivas, considerando la perspectiva del personal colaborador de la organización escolar ($n=40$). La medición se ejecuta a partir de las evaluaciones del equipo directivo, personas que colaboran y docentes de aula. Cabe señalar, que las competencias evaluadas en el presente cuestionario son las mismas evaluadas en el instrumento I1 sobre la evaluación de impacto del Plan de formación de directores y directoras.

La siguiente sección se estructura en dos análisis, cuantitativo y cualitativo. El primer acercamiento estadístico, se realiza por medio del programa estadístico SPSS Statistics 25 (IBM, 2017). Los análisis se ejecutan por conglomerado e individualmente, por medias, comparando entre grupos y correlacionando las competencias directivas. Finalmente, en el segundo análisis cualitativo, se examinan los comentarios descritos por el personal colaborador en las preguntas abiertas apoyados por el programa Atlas.ti 8 (2018).

1. Análisis estadístico descriptivo

1.1. Caracterización de muestra

Los siguientes datos construyen un perfil de la muestra de las personas participantes en la evaluación de las competencias directivas (n=40). La medición se ejecuta sobre 6 directivos de organizaciones escolares en ejercicio del cargo.

a. Personal evaluado:

- Género, presenta una paridad, 50% género femenino y 50% género masculino.
- Cargo: tres directores, una directora y dos jefas de UTP.

b. Personal evaluador:

- Género, 58% género femenino y 42% de género masculino.
- Cargo: 15 profesionales del equipo directivo (ED), 10 profesionales a cargo de la coordinación académica (C) y 15 personal docente de aula (P).

A continuación, se realiza una caracterización de la muestra, individualiza:

Tabla 67. Caracterización de la muestra

Centro escolar	Personal evaluado		Nº de participantes	Personal evaluador				
	Género	Cargo		Género		Cargo		
				F	M	ED	C	P
1	masculino	director	8	3	5	3	2	3
2	femenino	jefa de UTP	4	3	1	1	2	1
3	femenino	jefa de UTP	6	4	2	2	2	2
4	masculino	director	6	3	3	3	1	2
5	femenino	directora	7	5	2	3	1	3
6	masculino	director	9	5	4	3	2	4

La evaluación se focaliza en medir las competencias directivas generales y específicas, para tal efecto, se consideró como base el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). Las competencias generales se vinculan con los principios, habilidades y conocimientos profesionales. Las competencias específicas se identifican con las prácticas directivas de construir e implementar una visión estratégica compartida, desarrollar las capacidades profesionales, liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar y, desarrollar y gestionar el establecimiento escolar.

Tabla 68. Estructura de la evaluación de competencias

Dimensión	Subnivel	Ítems
Competencias directivas genéricas	a. Principios	1 - 4
	b. Habilidades	5 - 8
	c. Conocimientos profesionales	9 - 12
Competencias directivas específicas	a. Construir e implementar una visión estratégica compartida	13 - 17
	b. Desarrollar las capacidades profesionales	18 - 22
	c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje	23 - 25
	d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar	26 - 29
	e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar	30 - 33

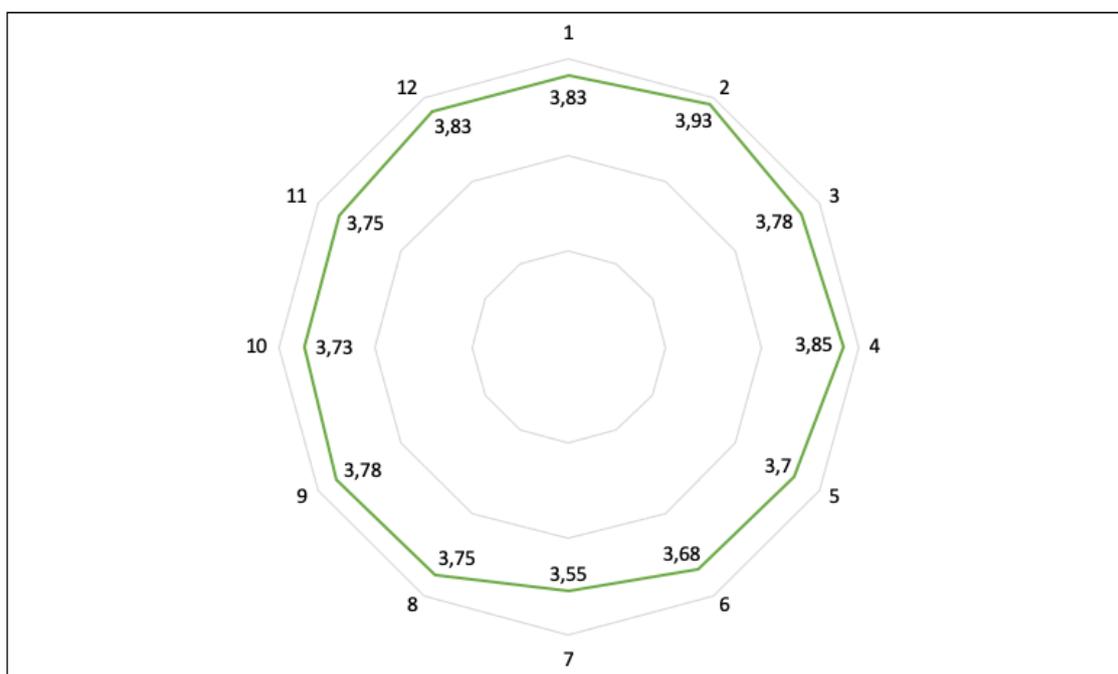
1.2. Evaluación de competencias directivas por conglomerado

a. Competencias directivas genéricas con mayor puntuación se distinguen en los principios (a), los ítems con mayor valoración se centran en considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes (2) y el aseguramiento del respeto al derecho de la educación (4). Las competencias con menor puntuación se visualizan en la dimensión de habilidades (b), en desarrollar canales de comunicación efectiva (7) y transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo (6).

Tabla 69. Valoraciones de las competencias directivas genéricas por conglomerado

Dimensión/ítem	Media	s
a. Principios		
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	3,83	0,39
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	3,93	0,27
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	3,78	0,42
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	3,85	0,36
b. Habilidades		
5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	3,70	0,52
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	3,68	0,53
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	3,55	0,60
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	3,75	0,44
c. Conocimientos profesionales		
9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	3,78	0,48
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	3,73	0,45
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	3,75	0,50
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	3,83	0,45

Figura 38. Valoraciones de las competencias directivas genéricas



b. Competencias directivas específicas. Las competencias directivas específicas son un conjunto de cinco competencias compuestas por 21 prácticas directivas. En las competencias, construir e implementar una visión estratégica compartida, la práctica con mayor valoración es enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes y promover una cultura de altas expectativas sobre sus logros de aprendizaje. Las prácticas con menor puntuación son difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa y promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.

Al analizar la competencia de desarrollar las capacidades profesionales, las prácticas directivas con más alta puntuación son demostrar confianza en las capacidades de sus equipos y promover el surgimiento de liderazgos en el interior de la comunidad educativa. Las prácticas con menor valoración es implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación, siendo la práctica con menor valoración del conjunto de competencias.

En cuanto a la competencia de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la valoración más alta es monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica. La menor puntuación se aprecia en acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza y asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.

En la competencia, gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, la valoración más alta se presenta en generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales. La práctica directiva con menor valoración es implementar una política que asegure una cultura inclusiva.

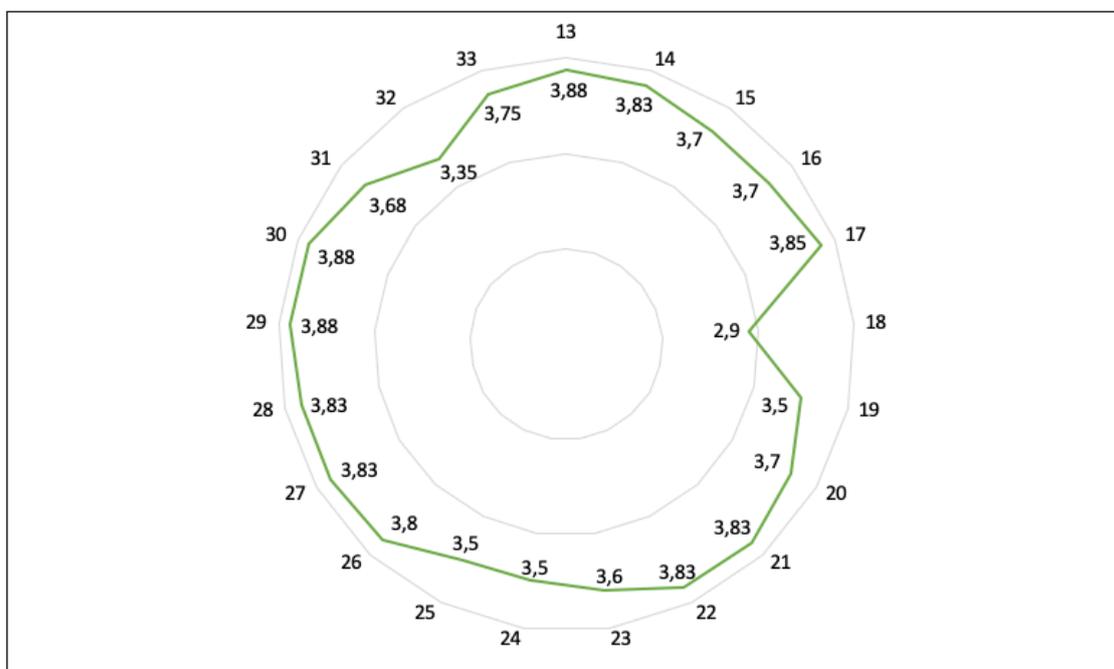
La última competencia evaluada es desarrollar y gestionar el establecimiento escolar. La práctica con mayor valoración es asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales, y la competencia con menor valoración es asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.

Tabla 70. Valoraciones de las competencias directivas específicas por conglomerado

Subdimensión/ítem	Media	s
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida		
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	3,88	0,40
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	3,83	0,45
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	3,70	0,52
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	3,70	0,52
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	3,85	0,36
b. Desarrollar las capacidades profesionales		
18. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	2,90	0,90
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	3,50	0,64
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	3,70	0,56
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,83	0,45
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	3,83	0,45

c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje		
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	3,60	0,59
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	3,50	0,64
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	3,50	0,63
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar		
26. Implementar una política que asegure una cultura inclusiva.	3,80	0,41
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	3,83	0,45
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	3,83	0,50
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	3,88	0,34
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar		
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	3,88	0,46
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	3,68	0,57
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.	3,35	0,83
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	3,75	0,59

Figura 39. Valoraciones de las competencias directivas específicas



1.3. Evaluación de competencias directivas por persona evaluada

a. **Competencias directivas genéricas** cotejando las competencias directivas genérica por persona evaluada, se aprecia una mayor valoración general en la evaluada 2 (3,9) y en el evaluado 1 (3,89). La menor valoración la obtiene el evaluado 4 (3,48). En todos los casos revisados, la evaluación por parte del personal colaborador se observa superior a 3 puntos de media.

Tabla 71. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada

Dimensión/ítem	Persona evaluada												
	1		2		3		4		5		6		
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	
a. Principios													
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,52	3,60	0,55	3,71	0,49	3,89	0,33	
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	3,60	0,55	3,86	0,38	4,00	0,00	
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	3,87	0,35	4,00	0,00	3,67	0,52	3,60	0,55	3,71	0,49	3,78	0,44	
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,52	3,40	0,55	3,86	0,38	4,00	0,00	
b. Habilidades													
5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	3,87	0,35	3,75	0,50	3,50	0,55	3,60	0,55	3,57	0,79	3,78	0,44	
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	3,87	0,35	3,75	0,50	3,33	0,52	3,40	0,55	3,71	0,76	3,78	0,44	
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	3,63	0,52	3,75	0,50	3,50	0,55	3,00	0,71	3,57	0,79	3,67	0,50	
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	3,87	0,35	3,75	0,50	3,33	0,52	3,60	0,55	3,86	0,38	3,89	0,33	
c. Conocimientos profesionales													
9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,52	3,40	0,55	3,57	0,79	3,89	0,33	
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	3,87	0,35	3,75	0,50	3,67	0,52	3,60	0,55	3,71	0,49	3,67	0,50	
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	3,87	0,35	4,00	0,00	3,83	0,41	3,60	0,55	3,57	0,79	3,78	0,44	
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	3,87	0,35	4,00	0,00	4,00	0,00	3,40	0,55	3,57	0,79	4,00	0,00	

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

b. Competencias directivas específicas, al analizar las puntuaciones en las competencias directivas específicas, las mejores valoraciones se identifican en la evaluada 2 (3,88) y la menor percepción se distingue en la evaluada 5 (3,42).

Tabla 72. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada

Subdimensión/ítem	Persona evaluada											
	1		2		3		4		5		6	
	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s	Media	s
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida												
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,83	0,41	3,80	0,45	3,57	0,79	4,00	0,00
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,67	0,52	3,80	0,45	3,57	0,79	3,89	0,33
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	4,00	0,00	3,75	0,50	3,50	0,55	3,80	0,45	3,43	0,79	3,67	0,50
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	3,87	0,35	4,00	0,00	3,33	0,52	3,80	0,45	3,43	0,79	3,78	0,44
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,83	0,41	4,00	0,00	3,43	0,54	3,89	0,33
b. Desarrollar las capacidades profesionales												
18. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	3,25	0,46	3,25	0,96	2,67	1,03	3,20	0,45	2,71	0,96	2,44	1,13
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	3,38	0,52	3,75	0,50	3,50	0,84	3,80	0,45	3,29	0,76	3,44	0,73
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	3,75	0,46	3,75	0,50	3,67	0,52	4,00	0,00	3,29	0,76	3,78	0,67
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,75	0,46	4,00	0,00	3,83	0,41	4,00	0,00	3,43	0,79	4,00	0,00
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	3,75	0,46	4,00	0,00	3,67	0,52	4,00	0,00	3,57	0,79	4,00	0,00
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje												
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	3,75	0,46	4,00	0,00	3,50	0,55	3,80	0,45	3,14	0,90	3,56	0,53
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	3,50	0,54	4,00	0,00	3,50	0,55	3,80	0,45	2,86	0,90	3,56	0,53
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	3,75	0,46	3,75	0,50	3,50	0,55	3,80	0,45	3,29	0,95	3,56	0,73

ANÁLISIS DE RESULTADOS
MEDICIÓN 90ª

d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar												
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,50	0,55	3,60	0,55	3,57	0,54	4,00	0,00
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	3,87	0,35	4,00	0,00	3,67	0,52	4,00	0,00	3,57	0,79	3,89	0,33
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,33	0,82	4,00	0,00	3,57	0,79	4,00	0,00
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,50	0,55	4,00	0,00	3,71	0,49	4,00	0,00
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar												
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	4,00	0,00	3,75	0,50	3,67	0,82	4,00	0,00	3,71	0,76	4,00	0,00
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	3,87	0,35	3,75	0,50	3,17	0,75	3,80	0,45	3,57	0,79	3,78	0,44
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.	3,63	0,74	3,75	0,50	3,00	0,89	3,40	0,55	3,43	0,79	3,00	1,12
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	4,00	0,00	4,00	0,00	3,17	0,75	4,00	0,00	3,71	0,76	3,67	0,71

En cuanto a las puntuaciones generales por cada persona evaluada, la evaluación con mejor valoración es la evaluada 2 (3,89) y la menor valoración se aprecia en la evaluada 5.

1.4. Preguntas abiertas

En el cuestionario mide las competencias directivas de una persona en cargo de dirección. Desde esa premisa se asignó dos preguntas abiertas para complementar los datos cuantitativos desde las opiniones cualitativas de las personas participantes. Las interrogantes finales, consulta sobre los factores facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de las competencias directivas en la organización desde la percepción del personal colaborador.

Al revisar los comentarios (c) se identifican patrones de factores, los cuales se agruparon en categorías iniciales, utilizadas de forma transversal en el estudio de impacto de la formación. Posteriormente, se analizaron por medio del programa Atlas.ti 8 (2018) para identificar las citas referentes en cada categoría.

a. Factores facilitadores

En los **factores personales** se distingue la experiencia en el cargo, la autonomía en la toma de decisiones y el liderazgo aplicado en contexto, por cuanto, el personal colaborador considera facilitadores de la aplicación de las competencias directivas en la organización escolar.

Tabla 73. *Facilitadores personales*

Personal	Cita referente
Experiencia en dirección	<i>“Mi experiencia tanto como profesor de aula, como líder educativo y pedagógico.” (I3:C7:1)</i>
Autonomía	<i>“La autonomía y la estructura organizacional son claves para poder desplegar todas las competencias directivas.” (I3:C24:2)</i>
Liderazgo en contexto	<i>“El liderazgo de altas expectativas, sistémico, creer en los profesionales de la escuela.” (I3:C15:4)</i>
	<i>“Liderazgo de altas expectativas. La visión sistémica de nuestra organización.” (I3:C22:14)</i>
	<i>“Las competencias del director, junto a un modo sistemático de realizar cosas con ideas claras basadas en las problemáticas del contexto educativa, tanto dentro como fuera del establecimiento.” (I3:C1:30)</i>

Los **factores de la organización** asociados a las formas de trabajo en el interior de la organización escolar (trabajo en equipo y trabajo colaborativo), el clima organización positivo y cultura de mejoramiento. Además, se distingue una importancia del apoyo del equipo docente, del equipo directivo y del personal directivo superior (sostenedor o sostenedora).

Tabla 74. *Facilitadores organización*

Organización	Cita referente
Trabajo en equipo en la organización	<i>“El trabajo colaborativo del equipo con las confianzas requeridas para el desarrollo responsable y efectivo de las políticas y planes estratégicos en cada área.” (I3:C36:15)</i>
	<i>“Trabajo en equipo, metas claras, retroalimentación de las prácticas, análisis de los resultados” (I3:C27:7)</i>
	<i>“El equipo de trabajo, liderazgo directivo, ha facilitado mi labor en términos de desarrollo de mis competencias en favor de la organización” (I3:C40:10)</i>
Trabajo colaborativo	<i>“Trabajo colaborativo, con foco en el estudiante.” (I3:C21:13)</i>

Clima organizacional positivo	<i>“La sana convivencia que mantiene el establecimiento” (I3:C9:19)</i>
Cultura del mejoramiento	<i>“El buen trato con todos los funcionarios y comunidad educativa.” (I3:C8:32)</i>
Apoyo del Personal docente	<i>“Tener un equipo de profesores y de gestión que apoya constantemente” (I3:C35:21)</i>
Apoyo del personal directivo	<i>“La buena organización del equipo directivo” (I3:C9:20)</i>
Apoyo del personal directivo	<i>“Confianza y altas expectativas del sostenedor.” (I3:C38:40)</i>

Al indagar en los factores se determinan elementos emergentes, circunscritos a agentes internos en la organización escolar con relación a la gestión escolar, la reflexión pedagógica y la participación de la comunidad escolar.

Tabla 75. Factores emergentes

Emergente	Cita referente
Gestión escolar	<i>“La organización de estamentos y enfoque en la realidad del establecimiento” (I3:C20:35)</i> <i>“La buena gestión interna y diversos planes estratégicos como el de mejora.” (I3:C28:36)</i>
Reflexión pedagógica	<i>“posibilidad de reflexionar constantemente sobre el proyecto educativo y las prácticas pedagógicas, elaboración de bases de datos para tomar decisiones efectivas” (I3:C17:34)</i>
Participación de la comunidad escolar	<i>“Fomentar la participación efectiva de todos los estamentos de la comunidad educativa, otorgando espacios de reflexión y permitiendo a la comunidad entregar opiniones, sugerencias y aportar ideas.” (I3:C2:29)</i> <i>“La confianza en el trabajo de toda la comunidad educativa.” (I3:C13:33)</i>

b. Factores obstaculizadores

Un **factor personal** considerado por las personas colaboradoras, es la poca autonomía en la toma de decisiones.

Tabla 76. Obstaculizador personal

Personal	Cita referente
Poca autonomía	<i>“Al dirigir una escuela pública, no se tiene todas las atribuciones, faltando mayor autonomía.” (I3:C28:3)</i>

Los **factores en la organización** se determinan en la falta de comunicación efectiva, la falta de trabajo en equipo, falta de apoyo del personal docente y de la entidad sostenedora, las ausencias laborales de docentes, el exceso de burocracia administrativa y la falta de tiempo.

Tabla 77. Obstaculizadores de la organización

Organización	Cita referente
Falta de comunicación efectiva	<i>“La falta de tiempo para fortalecer los canales de comunicación oral con el equipo.” (I3:C34:16)</i>
Falta de trabajo en equipo	<i>“Barreras individualistas de algunos funcionarios que no acostumbran a trabajar en equipo.” (I3:C7:11)</i>
Falta de apoyo del personal docente	<i>“La resistencia de algunos integrantes de la organización a la implementación de cambios que buscan convertirse en mejoras” (I3:C10:42)</i> <i>“La destinación de profesionales impuestos que no cumplen con el perfil para la escuela” (I3:C15:43)</i>
Falta de apoyo del personal directivo superior	<i>“En cierta forma el sostenedor es impositivo al momento de contratar personal y de asistencias técnicas para capacitaciones o cursos.” (I3:C3:41)</i> <i>“Considero que hay que reflexionar sobre el enfoque educativo que tienen los sostenedores, preocupados de cómo generar y administrar los recursos económicos, trabajando el límite de lo legal, falta de compromiso con la educación de calidad (I3:C17:44)</i> <i>“sostenedor poco comprometido con las problemáticas de la institución” (I3:C27:50)</i>
Ausencias laborales Del personal docente	<i>“exceso de licencias médicas sin cubrir” (I3:C27:49)</i>
Exceso de burocracia administrativa	<i>“El exceso de burocracia administrativa de parte del Mineduc y sostenedor y de instituciones y/u organizaciones - diversas.” (I3:C36:24)</i> <i>“La excesiva cantidad de trabajo administrativo” (I3:C29:52)</i>
Falta de tiempo para la reflexión pedagógica	<i>“La falta de tiempo para aunar criterios” (I3:C12:25)</i> <i>“El tiempo para una implementación adecuada de las estrategias” (I3:C19:26)</i>

Los factores emergentes se circunscriben a las decisiones políticas externas y el exceso de programas ministeriales, por cuanto, el personal colaborador percibe como elemento obstaculizador de la práctica directiva en la organización escolar.

Tabla 78. Factores emergentes

Externo	Cita referente
Decisiones políticas externas	<i>“Las presiones innecesarias del Ministerio, las nuevas políticas que nos sacan de nuestro foco las y nos centran en temas menores” (I3:C24:47)</i>
Exceso de programas ministeriales	<i>“La sobrecarga administrativa desde el MINEDUC o el Daem, que de cierta forma distraen el foco que debe estar en aula hacia reuniones y/o programas inoficiosos.” (I3:C40:28)</i>

2. Análisis estadístico inferencial

2.1. Comparación entre grupos

Para identificar las diferencias significativas entre los grupos en la evaluación de las competencias directivas, se ejecutó una comparación entre muestras (n=40). En la primera etapa, se verificó la bondad de ajuste de la distribución con la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al analizar el nivel de significación obtenida (0,00), los valores fueron menores a $p < 0,05$, por tanto, la distribución no es normal. Al analizar todas las comparaciones entre grupos, en el siguiente detalle, se excluyen las comparaciones por género de las personas evaluadas y de las personas evaluadoras dada la ausencia de significación estadística.

a. Según centro escolar de la persona evaluada. Para determinar la existencia de diferencias significativas entre las personas evaluadas, se procedió a agrupar la variable y se aplicó la prueba de H de Kruskal Wallis (KW). Al cotejar los niveles de significancia, se aprecian diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los centros escolares.

Las principales diferencias se determinan en las variables asociadas a las competencias directivas específicas, vinculadas a promover una cultura de altas expectativas sobre los y las estudiantes, la implementación de una política que asegura una cultura inclusiva, el monitoreo de estrategias para una sana convivencia, el generar colaboración con la comunidad escolar y vincular al centro escolar con instituciones, organizaciones y personas del entorno.

Tabla 79. Valoraciones de las competencias directivas específicas por persona evaluada

Subdimensión/ítem	Centro escolar de la persona evaluada						KW	Sig.
	1	2	3	4	5	6		
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida								
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	23,50	23,50	20,17	23,50	12,07	21,28	12,721	0,026
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar								
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	24,50	24,50	14,50	17,83	15,93	24,50	11,288	0,046
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	23,00	23,00	13,08	23,00	17,21	23,00	12,745	0,026
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	23,00	23,00	13,00	23,00	17,29	23,00	12,894	0,024
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar								
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	24,00	24,00	11,08	24,00	20,86	19,50	12,756	0,026

Para establecer en qué grupo se presentan las diferencias de puntuaciones, se ejecutó una prueba no paramétrica de dos o más muestras independientes para comparar distribuciones entre grupos, personalizando la prueba post- hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis (k muestras) por comparación múltiples todo por parejas. Al identificar la comparación entre parejas y las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales) en un nivel de significación del 0,05, las variables con valores significativos son detalladas por muestra entre los grupos.

Las diferencias con significación estadística se distinguen entre la evaluada 5 y el evaluado 1 en la práctica directiva de promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes. La segunda diferencia se identifica entre la evaluada 3 y el evaluado 1, en la vinculación del establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.

Tabla 80. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluada

Subdimensión/ítem	Muestra		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	5	1	11,429	3,743	0,034	5 > 1
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
34. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	3	1	12,917	4,175	0,30	3 > 1

b. Según cargo de la persona evaluada. Para analizar las diferencias entre dos categorías en la variable cargo de la persona evaluada, se ejecutó la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) para dos muestras no relacionadas. Al revisar los niveles de significación, se puede señalar la presencia de diferencias significativas ($p < 0,05$).

La diferencia con significación estadística entre cargo de la persona evaluada, personal directivo y jefa de UTP, se distingue en la vinculación del centro escolar con organizaciones del entorno, por cuanto, la percepción del personal colaborador percibe a la dirección con un mayor desarrollo de la práctica directiva al compararla con la jefa de UTP.

Tabla 81. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluadora

Subdimensión/ítem	Cargo*		UMW	Z	Sig.	*
	D	J				
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
35. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	22,16	11,08	45,500	-3,236	0,001	D > J

Nota. * D. Dirección; J. Jefa de UTP

c. Según cargo de la persona evaluadora. Para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$), se ha aplicado el estadístico de H de Kruskal Wallis (KW) para k muestras no relacionadas, la cual tiene como objetivo comprobar las diferencias entre los rangos promedios para cada variable.

Tabla 82. Comparación múltiple, según cargo de la persona evaluadora

Subdimensión/ítem	Cargo persona evaluadora*			KW	Sig.
	ED	C	P		
c. Conocimientos profesionales					
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	22,20	23,50	16,80	6,451	0,040

Nota. * ED. Equipo directivo; C. Coordinación académica; P. Personal docente sin cargo

2.2. Relación entre variables

Correlaciones entre competencias. A fin de realizar una correlación entre las competencias directivas evaluadas por el cuestionario, se han agrupado las variables por grupo de competencia directiva genéricas (CDG): principios (P); habilidades (H); conocimientos profesionales (C) y por agrupación de competencias directivas específicas (CDE): construir e implementar una visión estratégica compartida (V); desarrollar las capacidades profesionales (D); liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (E); gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (G); desarrollar y gestionar el establecimiento escolar (D).

Al analizar las correlaciones del coeficiente de rho de Spearman, se observa significación en el nivel 0,01 y 0,05. La mayor correlación se identifica entre V y G con una rho=0,695. La menor correlación se aprecia entre V y E con un valor de rho=0,372.

Respecto a las correlaciones se observa una interrelación entre:

- Los principios, las habilidades y competencias profesionales;
- Las habilidades y todas las competencias directivas específicas;
- El conocimiento profesional y liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar y gestionar el establecimiento escolar;
- El construir e implementar de una visión estratégica compartida y las competencias subsiguientes;
- El desarrollar las capacidades profesionales y las competencias subsecuentes.

Tabla 83. Correlación entre competencias

	CDG			CDE				
	P	H	C	V	D	E	G	D
CDG P	-							
H	0,555**	-						
C	0,554**	0,594**	-					
V	0,197	0,440**	0,250	-				
D	0,252	0,421**	0,207	0,414**	-			
CDE E	0,238	0,412**	0,434**	0,372*	0,547**	-		
G	0,293	0,443**	0,196	0,695**	0,421**	0,304	-	
D	0,395*	0,661**	0,407**	0,563**	0,546**	0,552**	0,374*	-

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Síntesis de la sección

Un primer aspecto a considerar en la aplicación de las competencias en la organización escolar, se enfoca a la alta valoración de los principios valóricos universales, guiar de las prácticas directivas de los líderes y de las lideresas, es especial, respecto a considerar la educación como derecho que puede establecer la diferencia en la vida del estudiantado y en el aseguramiento del respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.

En las competencias específicas las mejores puntuaciones se identifican en las prácticas de enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes, generando oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales y en el aseguramiento del funcionamiento del establecimiento de acuerdo a las normas legales y las políticas educativas nacionales.

El segundo aspecto es la baja valoración de las habilidades para desarrollar canales de comunicación efectiva de parte de la dirección o jefa de UTP en la organización escolar. Las menores puntuaciones en las competencias específicas se vinculan al apoyo de la entidad sostenedora en la implementación en estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación, y en la disponibilidad de los recursos para una gestión escolar.

Respecto a las correlaciones se distinguen un predominio de interrelaciones entre las competencias genérica para el desarrollo de las competencias específicas, en particular, las habilidades directivas se correlacionan con todas las prácticas específicas. En tanto, la competencia de construir e implementar una visión estratégica compartida y el desarrollo de las capacidades profesionales se correlaciona positivamente con las prácticas directivas subsecuentes.

En cuanto a los facilitadores y obstaculizadores de la aplicación de las prácticas directivas en el centro escolar se evalúan una serie de factores recurrentes, tanto como apoyo o la falta de ella. Entre ellos se destaca el liderazgo aplicado en contexto vinculado a las prácticas directivas y al ejercicio de la función directiva, y la autonomía en la toma de decisiones o carencia de ella. En los factores de la organización se distingue la importancia del apoyo docente, del equipo directivo y del personal directivo superior (entidad sostenedora) o la falta de participación de estos factores en la aplicación de las competencias directivas en el centro escolar.

Otro factor facilitador frecuente es la forma de trabajo y las dinámicas en el interior de la organización escolar, en cuanto, el trabajo en equipo y colaborativo actúan como potenciador del desarrollo de las prácticas directivas. En este sentido se debe señalar, la presencia de factores facilitadores emergentes, exclusivos de las percepciones del personal colaborador de la medición de 90º, los cuales se posicionan en la gestión escolar interna e interestamental, los espacios para la reflexión pedagógica y la participación de la comunidad.

Referente a los factores obstaculizadores propios de la gestión y de la práctica directiva in situ, identificado por el personal colaborador, son el exceso de burocracia administrativa y la falta de tiempo para aunar criterios y para implementar las estrategias. Entre los obstaculizadores emergentes se aprecia las decisiones políticas externas y el exceso de programas ministeriales.



14. ENTREVISTAS

Para entregar trazabilidad a la investigación se generó un guion de entrevista semiestructurado considerando las cinco dimensiones para evaluar el impacto. El objetivo es profundizar sobre los impactos de la formación de directores y directoras, en cuanto a la formación y a los niveles propuestos medir dicho impacto

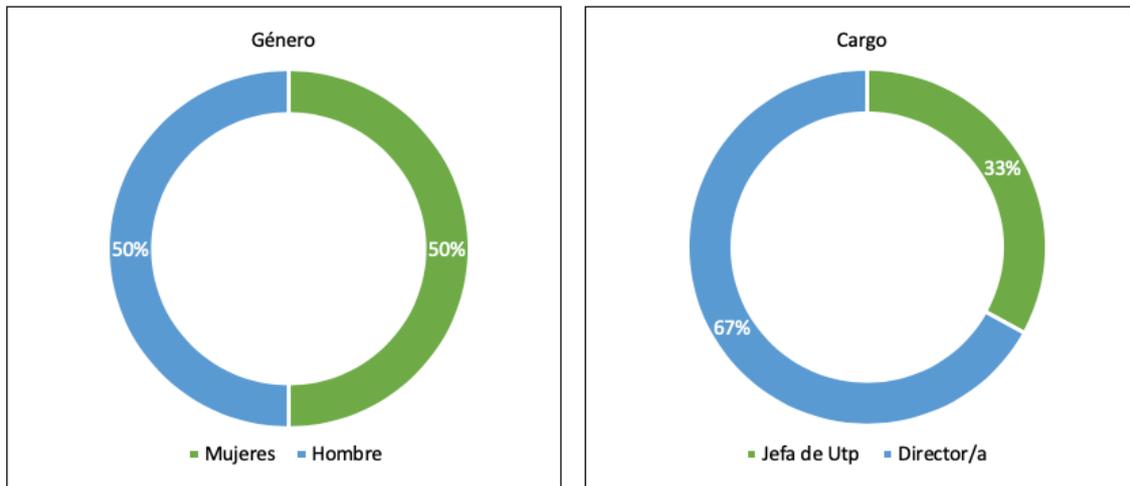
La pauta de entrevista validada por personal experto presenta 11 tópicos de la formación, aplicación, competencias directivas e impactos, con el propósito de ahondar y entregar coherencia a la comprensión de la complejidad de los impactos. La estrategia fue desarrollada posteriormente al análisis de los resultados de los instrumentos cuantitativos.

1. Análisis estadístico descriptivo

1.1. Caracterización de la muestra

Las siguientes valoraciones representan el perfil de las personas entrevistadas (n=6). En género, existe una paridad 50% - 50% entre mujeres y hombres. Las personas participantes son profesionales de la educación, dos de ellas ejercen como jefas de unidad técnica pedagógica (JUTP), una como directora y tres como directores.

Figura 40. Género y cargo



En referencia al grado académico de la muestra, cinco poseen el grado de magister y uno se encuentra en posesión del grado de doctor. El promedio de años de experiencia en el cargo actual es de 20 años, en un intervalo entre 8 años y 43 años de trayectoria. La media de años de experiencia en el cargo actual es de 7 años. Los años de experiencia en la organización educativa, promedio, es de 3 años.

Tabla 84. Perfil de la muestra

	Género	Profesión	Grado académico máximo	Años de experiencia profesional	Años de experiencia en el cargo actual	Años de experiencia en la org. educativa
E1	masculino	prof. ed. básica cargo actual. director	magister	33 años	3 años	1 año
E2	femenino	prof. ed. diferencial cargo actual. jefa de UTP	magister	10 años	4 años	4 años y medio
E3	femenino	prof. ed. básica cargo actual. jefa de UTP	magister	8 años	1 año	3 años
E4	masculino	prof. ed. diferencial cargo actual. director	doctor	12 años	3 años	3 años
E5	femenino	prof. ed. básica cargo actual. directora	magister	12 años	4 años	2 años
E6	masculino	prof. ed. básica cargo actual. director	magister	43 años	29 años	5 años

2. Entrevistas semiestructuradas

Los temas planteados a indagar en las entrevistas semiestructuradas son:

- a. Contribución del programa de formación
- b. Aplicación en el puesto de trabajo
- c. Incorporación de nuevos contenidos y prácticas
- d. Cambio en las competencias post-formación
- e. Actividad laboral después de la formación
- f. Facilitadores de impacto de la formación
- g. Obstaculizadores de impacto de la formación
- h. Impacto de la formación en el desarrollo personal
- i. Impacto de la formación en el centro escolar
- j. Innovación educativa en la organización escolar
- k. Impacto de la formación en las prácticas del personal docente

El planteamiento inicial de la presente investigación se posiciona en relaciones causales de los impactos a diversos niveles, primero, a un nivel personal y profesional, y un segundo nivel, en la organización escolar vinculado al trabajo institucional y las prácticas pedagógicas con los diferentes grupos (profesores y profesoras, directivos y directivas, asistentes de la educación y profesionales de la educación).

a. Contribución del programa de formación. Las principales contribuciones de la formación a las prácticas directivas en el desarrollo personal y profesional se vinculan, en un primer nivel, a la entrega de nuevas herramientas y a la actualización. En el segundo nivel, a las formas de trabajo, en cuanto, al reconocimiento como un líder o lideresa pedagógica con una dirección horizontal, sustentado en el trabajo en equipo y colaborativo entre el personal directivo y docentes, desde una perspectiva de la gestión pedagógica en la organización educativa. En un tercer nivel, las potencialidades de acceso y ascenso profesional a cargos directivos. Finalmente, un cuarto nivel, el acceso a redes de contacto generadas durante y posteriormente a la formación.

Primer nivel, **nuevas herramientas y actualización profesional:**

“el programa de formación de directores de excelencia tiene la garantía de que te da nuevas herramientas con una mirada distinta de todos los procesos de cambios en la educación, permite actualización, pero también permite el compartir experiencias con directores.” (I4:E6:14)

Segundo nivel, **forma de trabajo:**

“Uno de los temas, que pasaron en la formación, es el trabajo del líder, como un líder horizontal, trabajando en equipo” (I4:E1:3)

“me permitió situarme más en una línea, que sea un liderazgo más horizontal, saber que uno tiene que llegar a la gente, que tiene que trabajar junto a ellos y no estar allí como un jefe” (I4:E3:8)

"el programa estaba bastante orientado al trabajo colaborativo, de hecho, casi la mayoría de las actividades eran en equipo o se propiciaba el trabajo en equipo, por lo menos se formaban grupos y eso me sirvió para reencontrarme con el trabajo colaborativo." (E4:24)

Tercer nivel, **acceso y ascenso:**

"tener un magister obviamente te da un plus y cuando yo llegué acá, como profe por tres horas [...] y al semestre siguiente, yo ya estaba con 20 horas de UTP y candidata a la dirección" (I4:E2:66)

"me sirvió bastante, pude cambiar a cargo de UTP, quedé, después me ascendieron coordinadora del programa de integración escolar" (I4:E5:25)

Cuarto nivel, **redes de contacto profesional:**

"La principal contribución -para mi gusto- es haber accedido a una red de contactos, que permite el trabajo colaborativo con otros colegas y profesionales del área." (I4:E4:10)

"te da ese bagaje con los colegas de allí aprendí más -lo que quedo- las relaciones [...] con mis amigas, nos ayudamos de repente yo necesito algo y ellas al tiro, entonces, esa red, yo la rescato hartito del magister" (I4:E2:73)

A pesar de las aseveraciones anteriores, existen opiniones divergentes de la contribución de la formación, siendo considerada de un nivel básico y con una falta de correspondencia con la trayectoria profesional.

"prácticamente todos eran muy conocidos para mí y de la manera que se trataron fue un nivel muy básico, así que prácticamente fue recordar algunas cosas, así que no puedo decir que es de alta calidad" (I4:E1:1)

"Mira cómo te digo, para un [director] novato, quizás para alguien recién se está iniciando en la parte educativa, que no tiene mayor capacitación, si aporta bastante." (I4:E6:5)

b. Aplicación en el puesto de trabajo. Al consultar sobre la orientación del programa formativo para la aplicación en el puesto de trabajo, las opiniones se circunscriben a la metodología utilizada durante la formación y al cambio de actitud de las personas participantes, permitiendo un acercamiento teórico-práctico para poder acceder al cargo de dirección.

Enfoque metodológico:

"Sí, trabajaba con casos reales e intentaban proponer aspectos prácticos que pudiesen ser orientados a la práctica profesional docente." (I4:E4:11)

"el programa que realizaron y que diseñaron estaba para trabajarlo directamente desde la experiencia y desde la práctica y desde la observación de la práctica, desde lo que ellos han realizado y han logrado" (I4:E6:15)

Cambio de actitud:

“es tener un enfoque mayor en el tema de los aprendizajes, sacar esa idea de ser un administrador y ver que, siempre el fin, va a ser la mejora de los aprendizajes” (I4:E3:9)

“primero el cambio de actitud, la pedagogía transformacional con Alfredo Rojas, también el marco legal, estuvimos con una abogada, que nos enseñó muchos aspectos legales, y el curriculum, yo creo que fue un plan integral” (I4:E5:13)

c. Incorporación de nuevos contenidos y prácticas. Posterior a la formación, las personas participantes consideran necesario incluir nuevos contenidos y prácticas en futuras formaciones de directores y directoras, en temas asociados a dos áreas. La primera, recursos personales: motivación del personal colaborador al interior de la organización escolar, y el desarrollo de habilidades sociales (blandas). La segunda, conocimientos profesionales: integrar nuevas tecnologías, focalizar la formación en el aprendizaje del estudiantado (liderazgo pedagógico) y en la convivencia escolar.

Motivación del personal colaborador:

“yo creo que el líder, hoy día, debe prepararse de cómo motivar a su gente, a llevar a interesarse en lo que está haciendo, en las necesidades de su comunidad educativa” (I4:E1:16)

Desarrollo de habilidades sociales:

“yo creo un poco más de habilidades, tal vez blandas, trabajar un poco, como llegar más a los profes, como mediar en un conflicto, por ejemplo, que igual es importante, todo lo que tiene que ver con la parte social” (I4:E2:17)

Nuevas tecnologías:

“La incorporación de tecnología es fundamental, hacer peticiones como postular a proyectos a través de tecnología, como registrar la asistencia, como solicitar hasta textos escolares, como cerrar las actas.” (I4:E4:19)

Foco en lo pedagógico:

“Creo que le pondría un mayor énfasis todavía en el aprendizaje de los estudiantes, con un mayor énfasis, un tema mucho más situado, más práctico todavía, en poder gestionar eso, realmente ser un líder más pedagógico” (I4:E3:18)

Foco en la convivencia escolar:

“fortalecería el área de convivencia escolar, porque cada vez va cambiando, las líneas son distinta” (I4:E5:20)

“todo lo que tiene que ver con la convivencia escolar y fundamentalmente en la actualización permanente de los protocolos y del manual de convivencia interno del establecimiento” (I4:E6:21)

d. Cambio en las competencias post-formación. Las personas participantes de la formación perciben cambios en sus competencias directivas post-formación, en cuanto, a los recursos personales y las habilidades, circunscrito a la escucha activa y la capacidad de trabajar en equipo. Un segundo aspecto mencionado es la comprensión y conexión de conocimientos profesionales con la práctica directiva.

Escucha activa:

“la escucha activa con respecto a las necesidades de todas las personas que trabajan en la escuela, sin importar su función, para escuchar, no importa si es el auxiliar o el asistente” (I4:E1:22)

Trabajo colaborativo y en equipo:

“el principal aporte fue la visualización del trabajo colaborativo, como un aporte específico, yo creo que antes de la formación era bastante más individualista para trabajar, porque hace tiempo que no participaba con otros colegas” (I4:E4:24)

“tienes que trabajar permanentemente en equipo, nada lo puedes hacer solo y las decisiones tampoco las tiene que tomar el director solo, sino que también necesariamente tiene que trabajar con el equipo” (I4:E6: 26)

Comprensión y conexión de conocimientos profesionales:

“yo creo que uno conoció el porqué de ciertas herramientas de gestión, la importancia del proyecto educativo, la importancia de tener una visión estratégica, de tener una planificación, una visión compartida con la comunidad” (I4:E3:23)

e. Actividad laboral después de la formación. Al examinar las respuestas de las personas participantes en las mejoras en su actividad laboral post-formación, los comentarios se enfocan en tres áreas, la primera, el desarrollo personal y profesional, la segunda, el reenfoque de la práctica directiva hacia lo pedagógico y finalmente, una tercera área, en el acceso y ascenso profesional.

Desarrollo personal y profesional:

“tener ese conocimiento ha sido bueno para mi desarrollo y mi aplicación personal y también, como apporto al grupo.” (I4:E3:29)

Foco en el pedagógico:

“descubrí que el énfasis estaba en el aprendizaje y también en la importancia que tienen los estudiantes, en el rol que tienen los estudiantes en el área escolar, por sobre a lo mejor de la formar de enseñanza” (I4:E5:31)

Acceso y ascenso profesional:

“lo aproveché mucho y trabajo en dos universidades y aparte hago capacitaciones, a mí me ayudó a complementar mi formación de educadora diferencial y poder llegar donde yo quería, más que ser directora era hacer clases en la U.” (I4:E2:28)

Una voz de un director en ejercicio, **no apreció cambios en actividad laboral:**

“En realidad no visualizo una mejora significativa, no hubo una variación demasiado grande, respecto a mis competencias anteriores, porque en general, me considero un individuo autodidacta y si no se algo intento buscar la forma de suplir ese conocimiento.” (I4:E4:30)

f. Facilitadores de impacto de la formación. En cuanto a los factores facilitadores del impacto de la formación al puesto de trabajo, se identifican dos bloques: los factores personales (validación dentro del equipo) y los factores de la organización (apoyo del personal directivo superior, trabajo colaborativo en el equipo directivo, clima organizacional positivo, comunicación efectiva en y con la comunidad escolar). Además, se reconoce un factor emergente, las redes de contacto profesional.

a. Factores facilitadores personales:

“estar validado dentro del equipo, las personas conocen la formación que uno tiene, saben que uno a raíz de eso puede aportar” (I4:E3:73)

b. Factores facilitadores de la organización

Apoyo del personal directivo superior:

“yo creo que tener un líder abierto a la sugerencia y que no te está cuestionando, porque sabe que lo que tú le estás diciendo es para su bien, es un buen facilitador.” (I4:E2:34)

Trabajo colaborativo en el equipo directivo:

“Yo creo uno, dentro del equipo que trabajo, las personas son muy abiertas a trabajar de manera colaborativa” (I4:E3:35)

Clima organizacional positivo:

“El clima de trabajo, el clima de convivencia también es positivo, tenemos una buena relación” (I4:E3:72)

Comunicación efectiva en y con la comunidad escolar:

“por otro lado, la comunicación, como tú llegas con cada una de las acciones de la comunidad escolar para que todos tengan la misma información y una participación mucho más activa.” (I4:E6:38)

c. Factores facilitadores emergentes, redes de contacto:

“el contacto con redes locales, regionales, de instituciones, ver las redes como un aporte más que un problema.” (I4:E5:36)

g. Obstaculizadores de impacto de la formación. Los obstaculizadores del impacto de la formación en la aplicación al cargo se identifica en la organización en temas relacionados: la falta de apoyo de la entidad sostenedora, una cultura escolar conflictiva, problemas de infraestructura en la organización escolar y exceso de burocracia administrativa interseccionado con el exceso de programas ministeriales.

Falta de apoyo del sostenedor o sostenedora:

“La gestión DAEM, que a veces siente que el foco es otro” (I4:E5:74)

Cultura escolar conflictiva:

“yo llamo al equipo directivo y hemos conversado con estos funcionarios que les cuesta asumir sus responsabilidades como corresponde, en la mayoría si hemos tenido cambio, pero aún nos quedan algunos rechazos por ahí, pero esperamos seguir avanzado en eso” (I4:E1:39)

Problemas de infraestructura en el centro escolar:

“ha obstaculizado la parte de la comodidad, ha fallado la calefacción, acá el clima no es muy bueno -mucho frío- entonces, pasamos prácticamente julio-agosto-septiembre, sin calefacción, entonces ahí hemos estado gestionando acciones para poder remediar eso” (I4:E1:64)

“la demanda de tiempo en otras funciones, reparaciones menores del establecimiento, en infraestructura, en el tema de la gestión de los recursos” (I4:E5:43)

Exceso de burocracia administrativa conectado con exceso de programas ministeriales:

“el sistema desde Ministerio, desde la administración municipal te llegan demasiadas tareas que cumplir, son muchos los vínculos, muchas las solicitudes de tramitación, de documentos, redes de apoyo con las cuales tienes que trabajar y tienes que atender.” (I4:E6:75)

“Yo creo que fijate que los aspectos que obstaculizan un poco es justamente el tema de la comunicación interna y como articula cada uno de los programas que te entrega el Ministerio de Educación.” (I4:E6:44)

h. Impacto de la formación en el desarrollo personal. Al consultar sobre el impacto de la formación en su desarrollo personal, las opiniones se vinculan a la reflexión crítica de la práctica profesional, en temas de autopercepción laboral y práctica pedagógica. Un segundo enfoque, se posiciona en las formas de trabajo en el interior de la organización escolar. Finalmente, en el tercer enfoque se aprecia un cambio de perspectiva profesional.

Reflexión crítica sobre la práctica profesional:

“ser un poco más crítico, inclusive con tu trabajo, yo creo que eso es súper importante, ser más crítica con lo que haces, con tus prácticas y eso uno al final lo va entregando a los colegas” (I4:E2:45)

“más reflexivo sobre la práctica pedagógica y la práctica de la gestión directiva y me ayudó a ver las situaciones, relaciones entre los distintos miembros de la comunidad desde otro punto de vista, desde el punto de vista profesional” (I4:E5:46)

Formas de trabajo en el interior de la organización:

“te permite visualizar que lo tú estás haciendo tiene distintos caminos por los cuales tú puedes ir abordando las problemáticas y fundamentalmente, descubrir que si tú no tienes una organización bien estructurada, con responsabilidades y buena convivencia no puedes avanzar.” (I4:E6:47)

“en realidad reencontrarme con el trabajo colaborativo, inclusive generó un cambio al enfrentarme a mi contexto laboral” (I4:E4:50)

Nueva perspectiva profesional:

“un cambio en la mirada, que uno tiene de la gestión de lo pedagógico por sobre lo administrativo.” (I4:E6:76)

i. Impacto de la formación en el centro escolar. Los principales impactos de la formación en el centro escolar se establecen en la organización de las formas de trabajo, en la estructura de gestión, la articulación de programas, la centralidad del aprendizaje como foco y el fortalecimiento de áreas prioritarias para la mejora escolar.

Organización escolar:

“Yo creo me sirvió, nos sirvió que yo tuviera conocimiento para ordenar, para organizar.” (I4:E2:48)

“crear, diseñar estrategias con todos, que todo articulado, los planes articulados, que tengamos todos una visión en común, también saber que necesidades tienen los profesores y desde allí trabajar con ellos para fortalecer o ver como aprender entre todos.” (I4:E3:49)

Centralidad del aprendizaje:

“El impacto es el foco en el aprendizaje, la relación entre docentes y el equipo directivo, el equipo directivo y estudiantes” (I4:E5:51)

Áreas prioritarias para la mejora escolar:

“el trabajo en equipo nos ha permitido mejorar, ir mejorando, paulatinamente resultados de las pruebas de medición y, además, mejorar la convivencia interna que es fundamental para seguir mejorando los aprendizajes de calidad en todos los estudiantes.” (I4:E6:69)

j. Innovación educativa en la organización. Al inquirir sobre la innovación educativa y los cambios en la forma de trabajar, se distinguen dos enfoques. El primero, a nivel institucional con foco en lo pedagógico. El segundo, en el cambio para la mejora en las prácticas pedagógicas del profesorado.

a. Nivel institucional, foco en lo pedagógico

Reflexión de la práctica pedagógica:

“tenemos solamente un consejo administrativo mensual, el resto de los consejos son técnicos, pero técnicos, no hablamos de la rifa, ni del bingo, nada de eso, hablamos de otras cosas, como mejorar la práctica, estrategias, como aplicar” (I4:E2:53)

El trabajo colaborativo entre el profesorado. El entrevistado 6 propone que:

“el trabajo colaborativo que se ha implementado en los distintos niveles del establecimiento y eso ha permitido que los profesores trabajen en agrupaciones que le permiten hacer las vinculaciones e intercambio de formas para llegar a los acuerdos necesarios y que, efectivamente, el trabajo colaborativo se refleje en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos en el aula.” (57)

Acompañamiento en las prácticas docentes. La entrevistada 3 afirma que:

“[...] ahora voy a hacer un acompañamiento de la clase desde el diseño de la clase, junto al profesor, después vamos a la clase, pero como participante, a interactuar con los estudiantes también, ayudarle al profesor en la clase y después hacemos un análisis en conjunto, una retroalimentación, un análisis en conjunto donde ayudamos a que el propio profesor haga su propio [análisis], se dé cuenta de sus fortalezas y debilidades.” (54)

La evaluación como fuente de mejora para la innovación. La entrevista 5 plantea que:

“[...] de acuerdo a los resultados de la evaluación institucional, vemos que podemos ir innovando, introduciendo, por ejemplo, este año tuvimos el método Langford, ahora están evaluando el método. Anteriormente, habíamos visto prácticas de observación en el aula, se dieron cuenta que tenían bajo impacto, entonces ahora la observación es entre pares” (55)

b. Prácticas pedagógicas del profesorado.

La evaluación formativa como mejora. El entrevistado 1 manifiesta que:

“una de las necesidades que observamos también como equipo directivo de la escuela es lo que tiene que ver con la evaluación formativa y no porqué el Ministerio de Educación esté hablando de educación formativa ahora, sino que realmente es algo que se dejó de lado por el hecho de la calificación, tuvimos que estar tratando de ver ese tema con los estudiantes y que necesitamos nosotros de ellos, más que decirle que fallaste en esto, es preguntarle ¿por qué crees que te equivocaste en esto?, ¿cuál crees que fue tu error?, ¿qué habrías hecho?” (65)

Incorporación de nuevas metodologías:

“el enfoque basado en proyectos, este año hemos tratado de hacer alguna iniciativa de trabajo entre profesores y dar espacio para que ellos mismos puedan crear proyectos con sus estudiantes y así se relacionen las diferentes asignaturas.” (14:E5:55)

k. Impacto de la formación en las prácticas del personal docente. Al preguntar sobre el impacto de la formación en las prácticas del profesorado de la organización, las opiniones de las personas entrevistadas reconocen una relación causal entre los cambios en la forma de trabajar en la organización y el impacto en las prácticas pedagógicas. Por cuanto, se articulan en el trabajo colaborativo como fuente de cambio para la mejora de la organización escolar.

Reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y equipos de trabajo. El entrevistado 1 considera que:

“Entonces que hicimos, esa reunión [consejo técnico] se dividió en una parte administrativa, si se puede decir de liderazgo y la otra de reflexión pedagógica y ahí se permitió, se dio la oportunidad de poder conversar entre los colegas, los docentes que expresaran sus opiniones, se fortaleció el trabajo colaborativo entre docentes y se formaron equipos, por ejemplo, por ciclo, equipo de articulación desde la enseñanza pre-básica hasta segundo básico, después de primer ciclo y segundo ciclo por separado, entonces, se dieron los espacios para que la gente mejore la comunicación” (60)

Trabajo colaborativo y mejora permanente. El entrevistado 6 afirma que:

“El trabajo colaborativo es fundamental y eso se ha visto reflejado también en la evaluación docente, que nos ha permitido que cada año a año, los docentes que les corresponde por ley someterse al proceso de evaluación sean ayudados, sean orientados por el equipo técnico del establecimiento y eso también ha marcado una diferencia fundamental, porque hay un compromiso de comunidad para trabajar y aportar por una causa de una mejora permanente.” (58)

Síntesis de la sección

Un primer impacto de la formación, es el cambio de actitud de quienes se forman, del cambio de perspectiva desde el personal administrativo a un líder o lideresa pedagógica centrada en el aprendizaje del estudiantado, con un foco en la mejora escolar en todas sus áreas de desarrollo. Se identifica un impacto positivo en las competencias directivas, en los recursos personales, en las habilidades y en los conocimientos profesionales de las personas formadas.

El segundo impacto de la formación se vincula a las posibilidades de acceso y ascenso a cargos directivos, en especial, en las profesoras provenientes del aula a puestos de coordinación pedagógica o dirección escolar.

Tercero, la formación impacta en las personas participantes, contribuyendo en su desarrollo personal y profesional y, a la vez, en sus prácticas directivas y las formas de trabajo en su organización escolar. Por cuanto, en la gestión escolar es indispensable el trabajo colaborativo

y la construcción de equipos (directivos y docentes) para lograr conseguir los objetivos propuestos por la organización escolar.

En referencia a los facilitadores y obstaculizadores del impacto de la formación, se aprecian factores personales y una alta predominancia de factores asociados a la organización escolar, tanto en la presencia o ausencia de cada factor, facilitando u obstaculizando la aplicación y el impacto de la formación al puesto de trabajo. Cabe señalar, el apoyo o falta de apoyo del personal directivo superior, el trabajo colaborativo como agente, el clima organizacional positivo o una cultura escolar conflictiva, la comunicación efectiva, los problemas de la infraestructura y el exceso de burocracia administrativa.

Un quinto impacto, se visualiza en la generación de redes de contacto y apoyo profesional, por cuanto, se proporcionan asistencias técnicas en la labor directiva, resolviendo consultas, compartiendo experiencias profesionales y nuevas posibilidades de mejora profesional y de la organización escolar.

En síntesis, se pueden identificar patrones de impactos, los cuales se interrelacionan entre diversos factores de forma causal, generando impactos secuenciales y no secuenciales, los cuales mejoran las competencias y las prácticas directivas. Desde estas premisas, la persona formada gestiona su actividad laboral y estructura sus competencias directivas de nuevas formas, generando cambios en las prácticas docentes, en la innovación educativa y en la mejora de la organización escolar.



15. DATOS SECUNDARIOS

RESULTADOS ACADÉMICOS DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

En el siguiente apartado se identifican los resultados académicos de las organizaciones escolares (n=6), en las cuales se desempeñan las personas entrevistadas en el instrumento 4 (I4). En los perfiles de resultados se focalizan en la identificación del establecimiento escolar, los resultados de los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) y los puntajes promedios de Simce (evaluación estandarizada a nivel nacional).

1. Caracterización de la muestra

El total de centros escolares son 6 focalizados en las regiones de Coquimbo (1), O'Higgins (1), Biobío (1) y Araucanía (3). El 83% de las organizaciones públicas (municipales). En cuanto a los niveles de enseñanza, se identifica ed. parvularia, ed. básica, ed. media humanista-científica y técnico profesional, ed. especial de discapacidad intelectual, ed. de adultos básica y media. La matrícula promedio es de 451 estudiantes, con una matrícula mínima de 43 y una matrícula máxima de 1.063. Referente a la ubicación de la organización escolar, existe una paridad entre rural y urbano.

El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es calculado de forma anual por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), los porcentajes oscilan entre 0% y 100%, entre mayor el porcentaje mayor vulnerabilidad. El porcentaje promedio del IVE de la muestra es de 83% (alta vulnerabilidad), con un índice mínimo de 76% y un índice máximo de 98%.

Referente a la categoría de desempeño 2019 entregada por la Agencia de Calidad de Educación de Chile, la cual se circunscribe a los resultados obtenidos por los centros educativos categorizados en 4 niveles (insuficientes, medio-bajo, medio y alto), incluyendo el contexto social del estudiantado del centro. La muestra se estructura desde la categoría media (los y las estudiantes logran resultados similares, según el contexto sociodemográfico) en un 67% y un 33% sin categoría (no poseen resultados académicos estandarizados).

En cuanto, a los resultados académicos se identifican dos datos, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) son evaluados a través de dos medios (cuestionarios y registro de la Agencia de Calidad de la Educación) y los puntajes de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (Simce). Los IDPS son un conjunto de índices que entregan información sobre el desarrollo personal y social del estudiantado del centro educativo, los puntajes oscilan entre 0 y 100 entre mayor la valoración mejor son los resultados. Las áreas consideradas en la muestra corresponden a los años 2016 -2019, los valores promedios por dimensión son las siguientes:

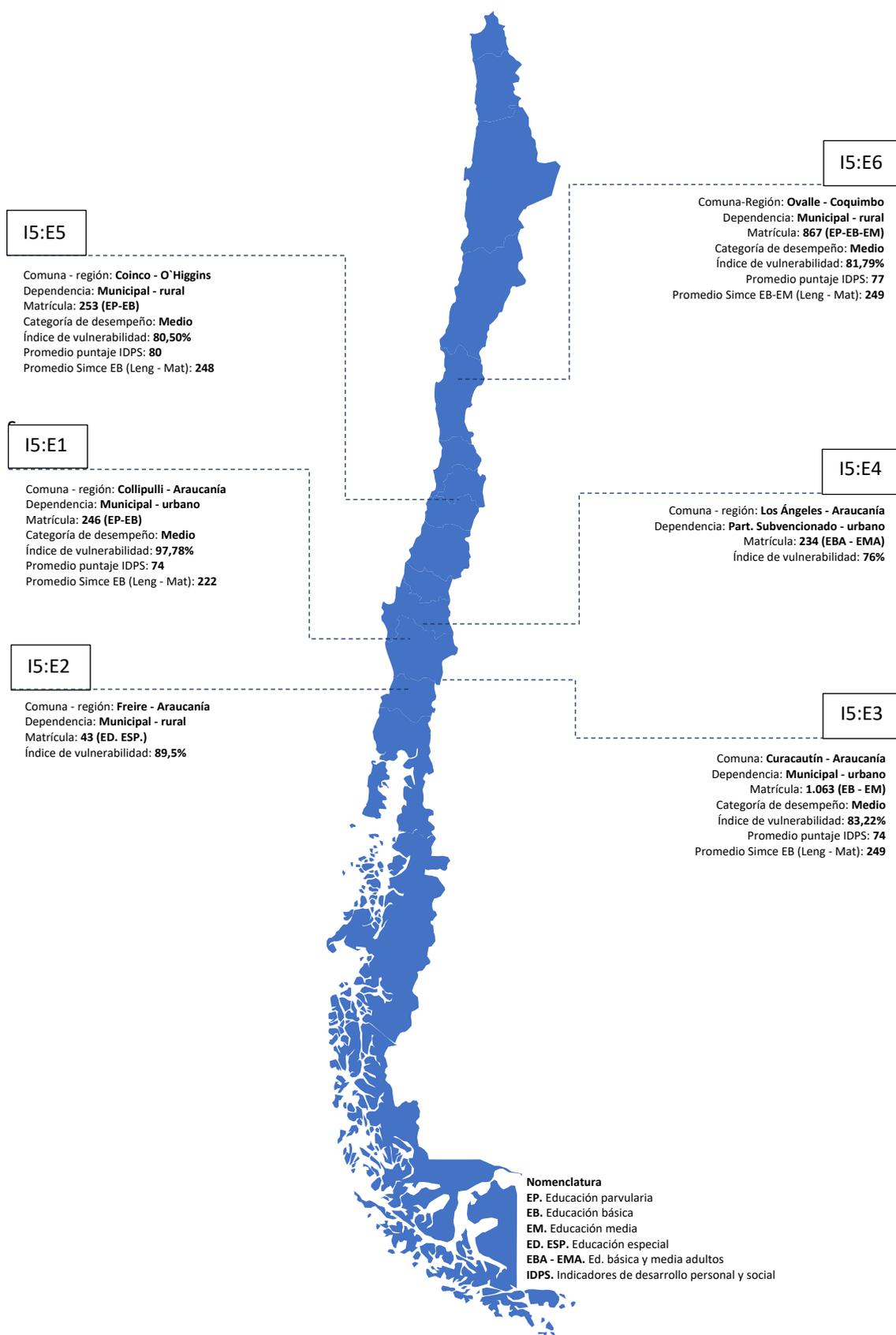
Tabla 85. *Indicadores de desarrollo personal y social*

Cuestionario	Registro MINEDUC
a) Autoestima académica y motivación escolar 73/100	e) Asistencia escolar 65/100
b) Clima de convivencia escolar 72/100	f) Retención escolar 91/100
c) Participación y formación ciudadana 77/100	g) Equidad de género en aprendizaje 91/100
d) Hábitos de vida saludable 69/100	h) Titulación técnico profesional 53/100

Los puntajes promedios de Simce se revisaron desde 2016-2019, los promedios en Lenguaje es 245, en Matemática 239, el promedio entre ambas es de 242.

A continuación, se detalla la ubicación y síntesis de resultados 2018/2019 por organización educacional. En las siguientes tablas se describen los resultados académicos de los centros escolares, por IDPS, y los puntajes promedios de Simce.

Figura 41. Ubicación y síntesis de resultados 2019 por organización educacional



1. Identificación del establecimiento escolar (I5:E6)

Comuna - Región	Ovalle - Coquimbo
Dependencia	Municipal - rural
Nivel de enseñanza	Educación parvularia - Ed. básica - Ed. media HC
Matrícula	867
Categoría de desempeño 2019	Medio
Índice de vulnerabilidad escolar	80,28% (Ed. básica) - 83,3% (Ed. media)

Tabla 86. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E6)

	Ed. básica				Ed. media			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Autoestima académica y motivación escolar	69	69	69	73	72	73	74	75
Clima de convivencia escolar	68	68	73	77	70	74	76	79
Participación y formación ciudadana	72	72	74	78	73	78	79	80
Hábitos de vida saludable	65	66	68	72	63	69	70	70
Asistencia escolar	55	55	64	69	50	54	61	63
Retención escolar	98	98	97	98	87	86	84	89
Equidad de género en aprendizaje	73	100	100	100	100	100	100	100

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/3a66RQI>

Tabla 87. Puntajes promedios Simce (I5:E6)

	4º básico			6º básico		8º básico		IIº medio		
	2016	2017	2018	2016	2018	2015	2017	2016	2017	2018
Lectura	242	269	282	238	240	250	240	255	262	249
Matemática	226	258	276	237	236	241	239	243	241	249
Ciencias Naturales	-	-	-	252	252	256	248	225	-	246

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/3a66RQI>

2. Identificación del establecimiento escolar (I5:E5)

Comuna - Región	Coinco - O'Higgins
Dependencia	Municipal - rural
Nivel de enseñanza	Educación parvularia - Ed. básica
Matrícula	253
Categoría de desempeño 2019	Medio
Índice de vulnerabilidad escolar	79%

Tabla 88. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E5)

	Ed. básica			
	2016	2017	2018	2019
Autoestima académica y motivación escolar	75	75	75	76
Clima de convivencia escolar	79	79	76	75
Participación y formación ciudadana	82	83	81	81
Hábitos de vida saludable	65	66	69	72
Asistencia escolar	78	78	75	78
Retención escolar	99	99	98	99
Equidad de género en aprendizaje	75	100	100	50

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/2V2i4gG>

Tabla 89. Puntajes promedios Simce (I5:E5)

	4º básico			6º básico		8º básico	
	2016	2017	2018	2016	2018	2015	2017
Lectura	257	243	246	260	229	291	220
Matemática	245	253	232	258	231	288	222
Ciencias Naturales	-	-	-	242	235	277	228

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/2V2i4gG>

3. Identificación del establecimiento escolar (I5:E4)

Comuna - Región	Los Ángeles - Biobío
Dependencia	Particular Subvencionado - urbano
Nivel de enseñanza	Ed. básica adultos - Ed. media adultos
Matrícula	234
Índice de vulnerabilidad escolar	76%

- Sin indicadores de desarrollo personal y social (IDPS)
- Sin puntaje promedios Simce.

4. Identificación del establecimiento escolar (I5:E3)

Comuna - Región	Curacautín - Araucanía
Dependencia	Municipal - rural
Nivel de enseñanza	Ed. básica - Ed. media humanista/científica – técnico/profesional
Matrícula	1.063
Categoría de desempeño 2019	Medio
Índice de vulnerabilidad escolar	83,22%

Tabla 90. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E3)

	Ed. básica				Ed. media		
	2016	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Autoestima académica y motivación escolar	74	74	74	73	73	72	73
Clima de convivencia escolar	70	70	69	71	67	69	71
Participación y formación ciudadana	77	77	75	77	74	75	74
Hábitos de vida saludable	74	74	71	69	72	70	70
Asistencia escolar	74	79	84	80	82	69	68
Retención escolar	97	98	99	97	59	62	56
Equidad de género en aprendizaje	100	100	100	100	100	100	50
Titulación técnico profesional	-	-	-	-	-	44	61

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/2y6ALqE>

Tabla 91. Puntajes promedios Simce (I5:E3)

	4º básico			6º básico		8º básico		IIº medio		
	2016	2017	2018	2016	2018	2015	2017	2016	2017	2018
Lectura	242	269	282	238	240	250	240	255	262	249
Matemática	226	258	276	237	236	241	239	243	241	249
Ciencias Naturales	-	-	-	252	252	256	248	225	-	246

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/2y6ALqE>

5. Identificación del establecimiento escolar (I5:E2)

Comuna - región	Freire - Araucanía
Dependencia	Municipal - urbano
Nivel de enseñanza	Ed. especial discapacidad intelectual
Matrícula	43
Índice de vulnerabilidad escolar	80,50%

- Sin indicadores de desarrollo personal y social (IDPS)
- Sin puntaje promedios Simce.

6. Identificación del establecimiento escolar (I5:E1)

Comuna - región	Collipulli - Araucanía
Dependencia	Municipal - urbano
Nivel de enseñanza	Educación parvularia - Ed. básica
Matrícula	246
Categoría de desempeño 2019	Medio
Índice de vulnerabilidad escolar	97,78%

Tabla 92. Indicadores de desarrollo personal y social (I5:E1)

	Ed. básica			
	2016	2017	2018	2019
Autoestima académica y motivación escolar	71	71	74	75
Clima de convivencia escolar	68	68	70	69
Participación y formación ciudadana	77	76	77	76
Hábitos de vida saludable	70	72	69	68
Asistencia escolar	44	45	46	56
Retención escolar	89	89	94	91
Equidad de género en aprendizaje	100	100	75	100

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/3cerKKX>

Tabla 93. Puntajes promedios Simce (I5:E1)

	4º básico			6º básico		8º básico	
	2016	2017	2018	2016	2018	2015	2017
Lectura	250	240	217	226	190	233	216
Matemática	224	233	219	217	181	246	215
Ciencias Naturales	-	-	-	251	194	257	232

Nota. Sobre la base de los datos de <https://bit.ly/3cerKKX>

Síntesis de la sección

En la presente sección se sistematizan los resultados de indicadores de desarrollo social y evaluaciones estandarizadas con el propósito de generar un perfil de los centros escolares. La diversidad de colegios y liceos participantes en la muestra permite aumentar el espectro de establecimiento educacionales y la realidad de cada uno de ellos.

Los resultados de ambas mediciones son entregados por la Agencia de Calidad de la Educación, en sí, las ponderaciones no son homologables, comparables o extrapolables a diferentes contextos educativos, por tanto, solo son indicados como referentes académicos de la gestión escolar interna de cada organización escolar. A pesar del enunciado anterior, los resultados serán analizados en los impactos en la organización, al ejecutar la triangulación metodológica.



I6. PERFIL PROFESIONAL

En el siguiente apartado se analizan los resultados del instrumento para desarrollar un perfil profesional para el cargo de director y/o directora escolar ($\alpha=0,979$). La recogida de la información se gestionó con personas expertas independientes al Plan de formación nacional ($n=105$). Los análisis estadísticos se ejecutaron mediante el programa SPSS Statistics 25 (IBM, 2017), por medio de frecuencias y medias, comparación entre grupos a fin de identificar diferencias con significación estadística.

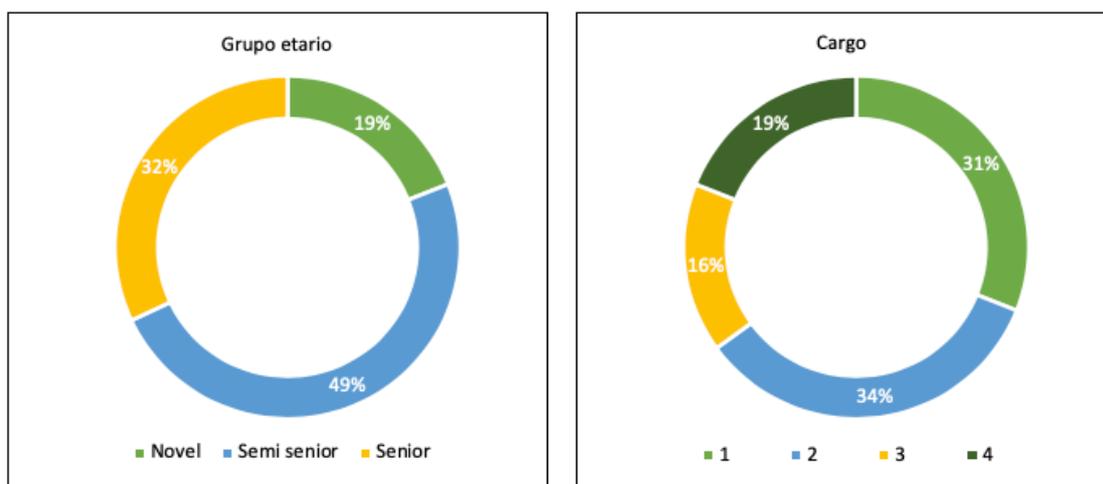
1. Análisis estadístico descriptivo

1.1. Caracterización de la muestra

Las siguientes valoraciones representan el perfil de entrada de la muestra de personas expertas independientes (n=105). En género, 56 personas (53%) son de género femenino y 49 personas (47%) son de género masculino. La edad media de las personas participantes es de 53 años, en un intervalo de una edad mínima de 24 años y una edad máxima de 73 años. En el presente estudio, se recodificó la variable en tres niveles: novel (24-35 años), semi senior (36-50 años) y senior (51-74 años).

El cargo actual de las personas expertas independientes presenta una gran variedad de profesiones y cargos. Por tales motivos, se generó una segunda categorización, más específica. La nueva reconfiguración determinó cuatro categorías, (1) 32 personal de dirección de centros educativos (31%), (2) 36 personas pertenecientes al equipo directivo de centros educativos (34%), (3) 17 profesionales desempeñándose como personal de asesoría y consultoría educativa (16%) y (4) 20 personal académico universitario (19%).

Figura 42. Grupo etario y cargo



1.2. Evaluación de competencias directivas

El instrumento tiene como objetivo desarrollar un perfil profesional para el cargo de director y/o directora en función de las competencias directivas genéricas y específicas, desde la perspectiva de las personas expertas independientes. El instrumento se constituye de dos dimensiones y 69 prácticas extraídas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015): 29 competencias genéricas y 40 competencias específicas.

Tabla 94. Estructura de instrumento

Dimensión	Subdimensión	Ítems
Competencias directivas genéricas	a. Principios	1 - 7
	b. Habilidades	8 - 21
	c. Conocimientos profesionales	22 - 29
Competencias directivas específicas	a. Construir e implementar una visión estratégica compartida	30 - 38
	b. Desarrollar las capacidades profesionales	39 - 46
	c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje	47 - 54
	d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar	55 - 63
	e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar	64 - 69

a. Las competencias directivas genéricas con mayor puntuación se identifican en considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes (3,85), guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia (3,80) ambas en la dimensión de los principios. Una tercera práctica con alta puntuación se aprecia en desarrollar canales de comunicaciones efectiva (3,80) en la dimensión de las habilidades.

Las competencias con menor valoración se presentan en conocer las diferentes concepciones de liderazgo escolar (3,32), en la dimensión conocimientos profesionales. En la dimensión habilidades, se distinguen en las competencias de generar negociación en su comunidad educativa (3,37), generar un sentido de auto-eficacia personal (3,48) y en coordinar al profesorado y al personal del establecimiento (3,49).

Tabla 95. Valoraciones de las competencias directivas genéricas

Dimensión/ítem	Media	s
a. Principios		
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	3,63	0,64
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	3,85	0,50
3. Generar confianza a través de su comportamiento.	3,72	0,63
4. Promover la colaboración eficaz entre las personas de su comunidad.	3,77	0,56
5. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	3,80	0,54
6. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	3,77	0,56
7. Mejorar permanentemente su práctica como líder o lideresa en el ámbito educativo.	3,73	0,56
b. Habilidades		
8. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	3,72	0,60
9. Desarrollar una comprensión sistémica en el colegio.	3,58	0,68
10. Comprender las interacciones de las personas de la comunidad escolar.	3,55	0,67
11. Coordinar al personal docente y al personal del establecimiento.	3,49	0,72
12. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	3,72	0,60
13. Comunicar de manera efectiva sus ideas.	3,79	0,53
14. Escuchar con atención las opiniones de los demás.	3,78	0,54

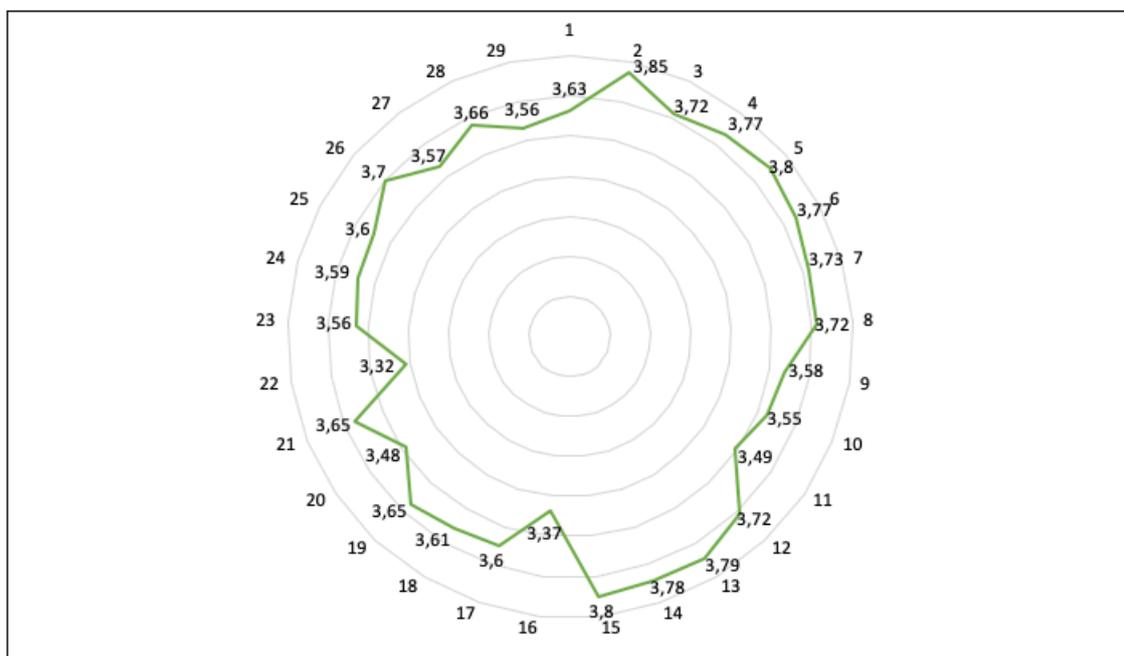
ANÁLISIS DE RESULTADOS
PERFIL PROFESIONAL

15. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	3,80	0,53
16. Generar negociación en su comunidad educativa.	3,37	0,71
17. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	3,60	0,70
18. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	3,61	0,67
19. Desarrollar estrategias personales de flexibilidad y cambio.	3,65	0,62
20. Generar un sentido de auto-eficacia personal.	3,48	0,76
21. Organizar acciones para producir mejora en los resultados académicos del colegio.	3,65	0,69

c. Conocimientos profesionales

22. Conocer las diferentes concepciones de liderazgo escolar.	3,32	0,89
23. Comprender diversas estrategias necesarias para implementar procesos de mejora escolar.	3,56	0,69
24. Promover estrategias de inclusión escolar.	3,59	0,69
25. Generar estrategias para la equidad educativa.	3,60	0,70
26. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	3,70	0,60
27. Comprender las políticas de educación, normativas nacional y local.	3,57	0,72
28. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	3,66	0,69
29. Asociar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes a los tipos de prácticas pedagógicas del personal docente.	3,56	0,81

Figura 43. Valoraciones de las competencias directivas genéricas



b. Las competencias directivas específicas son un conjunto de cinco competencias generales, compuestas por 40 prácticas directivas. En la competencia, construir e implementar una visión estratégica compartida (a), la práctica con mayor puntuación se identifica en la promoción activa de una cultura escolar inclusiva y equitativa (3,71). La práctica con menor valoración se reconoce en generar una coordinación estratégica con la entidad sostenedora para el logro de políticas nacionales y locales (3,55).

En cuanto a las competencias de desarrollar las capacidades profesionales (b), las prácticas directivas con más alta puntuación son generar espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, y demostrar confianza en las capacidades de sus equipos, ambas

con 3,72 puntos. Las prácticas con menor desarrollo es generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo (3,52).

Al analizar la competencia de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (c), la práctica con mayor valoración es difundir, entre sus docentes y personal directivo, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica (3,64). La práctica con menor puntuación es procurar que el personal docente no se distraiga de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases (3,27).

En la competencia, gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (d), es el subnivel con menor puntuación en cada práctica. La valoración más alta, se presenta en promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar (2,86). Las menores puntuaciones se establecen en tres prácticas con una valoración de 2,70, monitorear las normas que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna, e involucrar a los apoderados en los procesos formativos de los y las estudiantes.

La última competencia evaluada, es desarrollar y gestionar el establecimiento escolar €. Las prácticas con mayor valoración es analizar sistemáticamente los resultados del establecimiento, permitiendo la toma de decisiones informadas (3,65) y la con menor valoración es explicar de manera periódica los resultados del establecimiento a las distintas personas de la comunidad educativa (3,46).

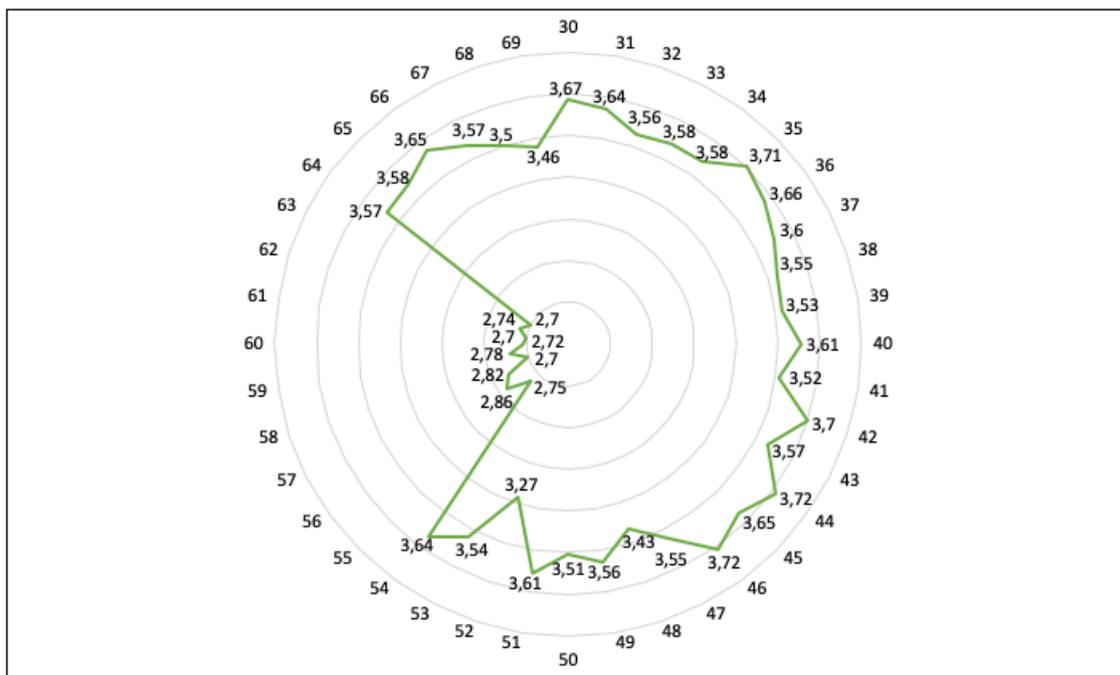
Tabla 96. Valoraciones de las competencias directivas específicas

Dimensión/ítem	Media	s
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida		
30. Revisar, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional.	3,67	0,70
31. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	3,64	0,74
32. Traducir los objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo.	3,56	0,72
33. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	3,58	0,70
34. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	3,58	0,74
35. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	3,71	0,63
36. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	3,66	0,76
37. Desarrollar una comunicación efectiva con la entidad sostenedora para el logro de los objetivos institucionales.	3,60	0,73
38. Generar una coordinación estratégica con la entidad sostenedora para el logro de políticas nacionales y locales.	3,55	0,68
b. Desarrollar las capacidades profesionales		
39. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	3,53	0,72
40. Priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación.	3,61	0,69
41. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	3,52	0,75
42. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	3,70	0,67
43. Demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.	3,57	0,76
44. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,72	0,66

ANÁLISIS DE RESULTADOS
PERFIL PROFESIONAL

45. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	3,65	0,69
46. Generar espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua.	3,72	0,63
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje		
47. Asegurar la articulación del currículum con las prácticas de enseñanza, entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,55	0,76
48. Monitorear la implementación integral del currículum.	3,43	0,84
49. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	3,56	0,77
50. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	3,51	0,79
51. Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo o asignarla al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,61	0,75
52. Procurar que el personal docente no se distraiga de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases.	3,27	0,93
53. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	3,54	0,82
54. Difundir, entre sus docentes y personal directivo, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica.	3,64	0,72
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar		
55. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	2,75	0,53
56. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	2,86	0,43
57. Promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre el personal docente como de estos con los y las estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.	2,82	0,48
58. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	2,70	0,56
59. Promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.	2,78	0,50
60. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	2,72	0,51
61. Anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	2,70	0,56
62. Mantener colaboración permanente con los apoderados y las apoderadas del establecimiento.	2,74	0,54
63. Involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos de los y las estudiantes.	2,70	0,59
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar		
64. Estructurar la institución en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.	3,57	0,80
65. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.	3,58	0,76
66. Analizar, sistemáticamente, los resultados del establecimiento, permitiendo la toma de decisiones informadas.	3,65	0,75
67. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestiona eficientemente.	3,57	0,77
68. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.	3,50	0,82
69. Explicar de manera periódica los resultados del establecimiento a las distintas personas de la comunidad educativa.	3,46	0,84

Figura 44. Valoraciones de las competencias directivas específicas



1.3. Sugerencias y/o comentarios

La sección final del instrumento permitía incluir sugerencias y/o comentarios sobre el perfil profesional para el cargo de dirección de un centro escolar, considerando competencias y prácticas directivas. Para efectos del presente estudio, se excluyeron las sugerencias focalizadas en el instrumento y, tan solo, se conservaron los comentarios atinentes al desarrollo de un perfil profesional.

En cuanto al perfil el cargo de dirección de un centro escolar, los comentarios se categorizaron en cinco dimensiones: rol de la dirección escolar, foco de la dirección, organización del trabajo de la persona que ejerce la dirección, diferentes perfiles del cargo y formación y apoyo a la persona que lidera.

a. Rol de la dirección escolar, en cuanto a la función del cargo desempeñado en la organización escolar respecto al:

Tabla 97. Rol de la dirección escolar

Categoría	Cita referente
Cambio y mejora	"El director es la figura principal y central en cualquier proceso de cambio y de mejora, su actuar es el eje sobre el que se construye cada cultura escolar en respeto al contexto en el que se sitúa." (I6:C101:23)
Clima de trabajo	"Es muy importante el rol directivo en una escuela creando climas de trabajo con foco en la persona y la tarea educativa" (I6:C10:1)
Movilizar e inspirar	"la relevancia del rol del director como líder movilizador e inspirador de una comunidad educativa" (I6:C42:31)

b. Foco de la dirección, respecto a centrar la atención de la gestión directiva a la:

Tabla 98. Foco de la dirección

Categoría	Cita referente
Justicia social	<i>"Promover prácticas de equidad apoyando a las clases más pobres." (I6:C50:5)</i> <i>"Los directores deben ser líderes pedagógicos, estar en el aula, delegar trabajos administrativos, y ser transformador de vidas, dentro y fuera de la institución" (I6:C53:5)</i>
Liderazgos pedagógicos	<i>"Diferenciar el aprendizaje por sobre la enseñanza." (I6:C17:2)</i> <i>"un foco pedagógico centrado en la mejora de los aprendizajes que implique ir al aula acompañando al docente." (I6:C65:8)</i> <i>"Se debe bajar la carga administrativa, para permitir que los directores se ocupen de los temas técnicos pedagógicos." (I6:C43:19)</i>

c. Organización del trabajo de la persona que ejerce la dirección, considerando los procesos y dinámicas de las prácticas directivas en la organización, respecto a:

Tabla 99. Organización del trabajo de la persona que ejerce la dirección

Categoría	Cita referente
Delegar tareas	<i>"El director es la autoridad educativa y administrativa del establecimiento, debe ser capaz de delegar y a la vez monitorear que cada actor cumpla con su rol" (I6:C16:13)</i>
Trabajar en equipo	<i>"Es importante considerar que todas esas acciones que debe llevar a cabo el líder pedagógico que ocupa el cargo de director, debe extenderse a los que integran el equipo directivo" (I6:C27:16)</i> <i>"Es difícil pensar el director sin un equipo directivo detrás." (I6:C88:21)</i>
Articulación y trabajo colaborativo	<i>"el involucramiento y la presencia de la directora en todos los ámbitos que indica el modelo de gestión; la formación de equipos de trabajo y su articulación con reuniones periódicas y sistemáticas utilizando como estrategia el trabajo colaborativo" (I6:C65:20)</i>
Generar comunidades de aprendizaje	<i>"la capacidad del líder para formar comunidades de aprendizaje en la que se puedan distribuir las tareas y no se dependa siempre de una sola persona" (I6:C21:14)</i>

d. Diferentes perfiles del cargo considerando el contexto de la organización escolar:

Tabla 100. Perfiles del cargo en contexto

Categoría	Cita referente
Perfil en contexto	<i>"es importante tener en consideración el contexto educacional al que se enfrenta cada director." (I6:C88:35)</i> <i>"Me parece que es complejo elegir en términos genéricos. Hay cosas que no son tan importantes en casos específicos, pero sin contexto es difícil" (I6:C7:27)</i>

e. Formación y apoyo a la persona que lidera, respeto al desarrollo del liderazgo y las prácticas directivas:

Tabla 101. *Formación y apoyo a la persona que lidera*

Categoría	Cita referente
Nuevos liderazgos	"Crear en el establecimiento líderes para liderar" (I6:C3:25)
Intercambio profesional	"Es necesario generar intercambios de las diferentes realidades" (I6:C6:26)
Apoyo externo	"Incluir apoyo constante al director de su liderazgo a través de shadows o sombras de un agente externo del colegio" (I6:C15:28)

2. Análisis estadístico inferencial

2.1. Comparación entre grupos

Para analizar las diferencias significativas entre los grupos, se ejecutó una comparación entre muestras (n=105). Primero se verificó la bondad de ajuste de la distribución con la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al comprobar el nivel de significación obtenida (0,00), los valores fueron menores a $p < 0,05$, por tanto, la distribución no es normal.

a. Según género. A fin de determinar las diferencias entre dos categorías en la variable género se ha procedido a calcular la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) para dos muestras no relacionadas.

Al revisar los niveles de significación, se identifica la presencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre el género de las personas participantes, en las habilidades y la gestión del establecimiento escolar. Las mujeres participantes (F) perciben una mayor importancia en transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo (12), en generar negociaciones en su comunidad educativa (16), y en asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales (65).

Tabla 102. *Perfil profesional, según género*

Subdimensión/ítem	Género*		UMW	Z	Sig.	*
	F	M				
Competencias directivas genéricas						
b. Habilidades						
12. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	58,87	46,30	1043,5	-2,932	0,003	F > M
16. Generar negociaciones en su comunidad educativa.	58,25	47,00	1078,0	-2,108	0,035	F > M
Competencias directivas específicas						
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
65. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.	58,77	46,41	1049,0	-2,573	0,010	F > M

Nota. F. Femenino; M. Masculino

b. Según edad. Para determinar la existencia de diferencias significativas entre las edades de las personas participantes (n=105), se ha decidido agrupar la variable edad en intervalos etarios y aplicar la prueba de H de Kruskal Wallis (KW). Al cotejar los niveles de significancia, se aprecian diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los grupos etarios. Las principales diferencias se visualizan en la siguiente tabla.

Tabla 103. Perfil profesional, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Grupo etario				KW	Sig.
	<34	35-44	45-55	>55		
Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	36,65	53,31	55,61	61,86	10,680	0,014
3. Generar confianza a través de su comportamiento.	35,26	53,35	56,81	61,14	15,988	0,001
b. Habilidades						
16. Generar negociación en su comunidad educativa.	37,03	51,90	55,35	64,33	9,741	0,021
21. Organizar acciones para producir mejora en los resultados académicos del colegio.	40,21	52,13	55,05	61,83	8,466	0,037
c. Conocimientos profesionales						
23. Comprender diversas estrategias necesarias para implementar procesos de mejora escolar.	35,15	57,93	54,26	57,14	10,367	0,016
Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
31. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	40,53	51,50	59,03	56,76	7,864	0,049
33. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	34,03	55,53	56,85	58,33	11,851	0,008
34. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	38,50	58,79	54,34	52,83	8,001	0,046
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
42. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	41,41	51,49	53,32	64,50	10,680	0,014
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje						
47. Asegurar la articulación del currículum con las prácticas de enseñanza, entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	31,26	58,96	52,89	60,55	16,958	0,001
48. Monitorear la implementación integral del currículum.	28,59	53,94	57,48	64,52	19,532	0,000
51. Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo o asignarla al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	42,97	51,96	52,08	64,26	8,165	0,043
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
55. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	38,12	57,65	53,48	56,36	10,658	0,014
58. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	38,44	50,10	56,82	64,12	12,912	0,005
59. Promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.	40,59	54,96	54,35	57,69	7,890	0,048
61. Anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	38,44	49,08	58,00	64,12	13,972	0,003
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestiona eficientemente.	40,47	49,65	60,74	57,45	8,842	0,031

Para determinar en qué grupo se encuentran las diferencias de las puntuaciones, se ejecutó una prueba no paramétrica de dos o más muestras independientes para comparar distribuciones entre grupos, personalizando la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis (k muestras) por comparación múltiple todo por parejas. Al comparar los resultados por parejas, se identifican diferencias significativas (0,05) entre las personas expertas <34 y los >55, en cuanto a 12 prácticas para el diseño de un perfil profesional para el cargo de dirección escolar.

Tabla 104. Comparación múltiple, según grupo etario

Subdimensión/ítem	Muestra		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
Competencias directivas genéricas						
a. Principios						
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	<34	>55	-25,210	7,992	0,010	II > I
3. Generar confianza a través de su comportamiento.	<34	>55	-25,878	6,920	0,001	II > I
b. Habilidades						
16. Generar negociación en su comunidad educativa.	<34	>55	-27,304	8,900	0,013	II > I
21. Organizar acciones para producir mejora en los resultados académicos del colegio.	<34	>55	-21,627	7,587	0,026	II > I
c. Conocimientos profesionales						
23. Comprender diversas estrategias necesarias para implementar procesos de mejora escolar.	<34	>55	-21,996	8,296	0,048	II > I
Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
33. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	<34	>55	-24,304	8,156	0,017	II > I
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
42. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	<34	>55	-23,088	7,161	0,008	II > I
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje						
47. Asegurar la articulación del currículum con las prácticas de enseñanza, entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	<34	>55	-29,283	8,121	0,002	II > I
48. Monitorear la implementación integral del currículum.	<34	>55	-35,936	8,601	0,000	II > I
51. Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo o asignarla al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	<34	>55	-35,936	8,601	0,000	II > I
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
58. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	<34	>55	-25,678	7,572	0,004	II > I
61. Anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	<34	>55	-25,678	7,572	0,004	II > I

c. Según cargo. Atendiendo el alto número de cargos de las personas expertas, se determinó reagrupar en cuatro categorías: dirección de centros educativos (DD), equipo directivo de centros educativos (ED), personal de asesoría y consultoría educativa (AC) y personal académico universitario (AU). Al comprobar las diferencias significativas ($p < 0,05$), se aplicó el estadístico de H de Kruskal Wallis (KW) para k muestras no relacionadas. Al analizar los resultados de la prueba, se identifican las siguientes diferencias significativas.

Tabla 105. Perfil profesional, según cargo

Subdimensión/ítem	Cargo*				KW	Sig.
	DD	ED	AC	AU		
Competencias directivas genéricas						
b. Habilidades						
14. Escuchar con atención las opiniones de los demás.	57,67	49,36	43,76	59,93	8,658	0,034
20. Generar un sentido de auto-eficacia personal.	57,03	50,88	39,09	62,20	8,146	0,043
Competencias directivas específicas						
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida						
36. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	58,16	47,25	44,79	62,08	10,007	0,019
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
40. Priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación.	59,27	54,36	37,82	53,43	8,711	0,033
45. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	60,38	49,07	40,21	59,12	10,790	0,013
46. Generar espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua.	56,11	51,06	41,29	61,48	9,062	0,028
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje						
49. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	62,63	51,47	45,56	46,68	7,890	0,048
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
61. Anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	58,89	47,69	43,53	61,50	9,315	0,025
63. Involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos de los y las estudiantes.	58,50	55,14	37,65	53,40	10,337	0,016
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestiona eficientemente.	60,88	50,63	39,68	56,00	8,906	0,031

Nota. *DD. Dirección de centros educativo; ED. Equipo directivo de centros educativos; AC. Personal de asesoría y consultoría educativa; AU. Personal académico universitario.

A fin de identificar en qué cargo se presentan las diferencias significativas, se realizó la prueba post-hoc para ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis. Al analizar los valores entre las muestras I y II, se distinguen 7 diferencias, divididas en tres grupos:

- Personal académico universitario (AU) valoran con mayor importancia en el desarrollo del perfil profesional las prácticas vinculadas con el sentido de auto-eficacia personal (20) y generar espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática (46) a diferencia del personal de asesoría y consultoría educativa (AC).
- Dirección escolar (DD) percibe una mayor importancia en las prácticas directivas de fortalecer las competencias de sus docentes y asistentes (40), el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad (45), involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos del estudiantado (63), y asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de recursos necesarios para la gestión eficiente (67) a diferencia del personal asesor y personal consultor (AC).
- El personal del equipo directivo (ED) otorgan una mayor importancia en el desarrollo de un perfil profesional del cargo de director y/o directora en la práctica de involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos de los y las estudiantes (63) a diferencia del personal de asesoría y consultoría educativa (AC).

Tabla 106. Comparación múltiple, según cargo

Subdimensión/ítem	Muestra*		Est. de contraste	Error	Sig.	*
	I	II				
Competencias directivas genéricas						
b. Habilidades						
20. Generar un sentido de auto-eficacia personal.	AC	AU	-23,112	8,700	0,047	II > I
Competencias directivas específicas						
b. Desarrollar las capacidades profesionales						
40. Priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación.	AC	DD	21,442	7,362	0,022	II > I
45. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	AC	DD	20,169	6,980	0,023	II > I
46. Generar espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua.	AC	AU	-20,181	7,111	0,027	II > I
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar						
63. Involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos de los y las estudiantes.	AC	ED	17,492	6,564	0,046	II > I
	AC	DD	20,853	6,694	0,011	II > I
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar						
67. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestiona eficientemente.	AC	DD	21,199	7,380	0,024	II > I

Nota. *DD. Dirección de centros educativo; ED. Equipo directivo de centros educativos; AC. Personal de asesoría y consultoría educativa; AU. Personal académico universitario.

2.2. Relaciones entre variables

Con el fin de identificar las correlaciones entre competencias directivas genéricas y específicas, se procedió a ejecutar el estadístico de rho de Spearman para determinar las relaciones con significación estadística ($p < 0,01$).

La nomenclatura utilizada fue la siguiente: competencias directivas genéricas (CDG), competencias directivas específicas (CDE), principios (P), habilidades (H), conocimientos profesionales (C), construir e implementar una visión estratégica compartida (V), desarrollar las capacidades profesionales (D), liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (E), gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar (G), y desarrollar y gestionar el establecimiento escolar (D).

Tabla 107. Correlación entre competencias

		CDG				CDE			
		P	H	C	V	D	E	G	D
CDG	P	-							
	H	0,732**	-						
	C	0,700**	0,840**	-					
	V	0,625**	0,720**	0,767**	-				
	D	0,612**	0,709**	0,653**	0,681**	-			
CDE	E	0,523**	0,610**	0,612**	0,524**	0,551**	-		
	G	0,510**	0,593**	0,588**	0,682**	0,691**	0,614**	-	
	D	0,560**	0,646**	0,624**	0,694**	0,577**	0,702**	0,593**	-

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los rangos de relación moderada (0,51-0,75), se presenta en un 93% de la correlación entre las competencias. En cuanto a las relaciones fuerte y muy fuerte (0,76-1,00), se idéntica un 7% de correlación. Las competencias con una relación muy fuerte son entre las habilidades (H) y conocimientos profesionales (C) con una valoración de 0,840 y entre los conocimientos profesionales (C) y construir e implementar una visión estratégica compartida (V) con un valor de 0,767.

Síntesis de la sección

En la sección, se desarrolló una propuesta de perfil profesional desde las competencias directivas genéricas y específicas circunscritas a la perspectiva de las personas expertas independientes.

La propuesta de perfil profesional para el cargo de dirección escolar de un centro educativo se compone de una serie de competencias directivas genéricas vinculadas a considerar la educación como un derecho fundamental para la vida del estudiantado y guiar su acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia, siendo capaz de desarrollar canales de comunicación efectiva, desde la premisa de comunicar las ideas y de escuchar con atención las opiniones de los demás. Sumado a desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar. En cuanto a las competencias directivas específicas, se focalizan en la promoción de una cultura escolar inclusiva, generando espacios de reflexión y trabajo técnico, y demostrando confianza en las capacidades de sus equipos.

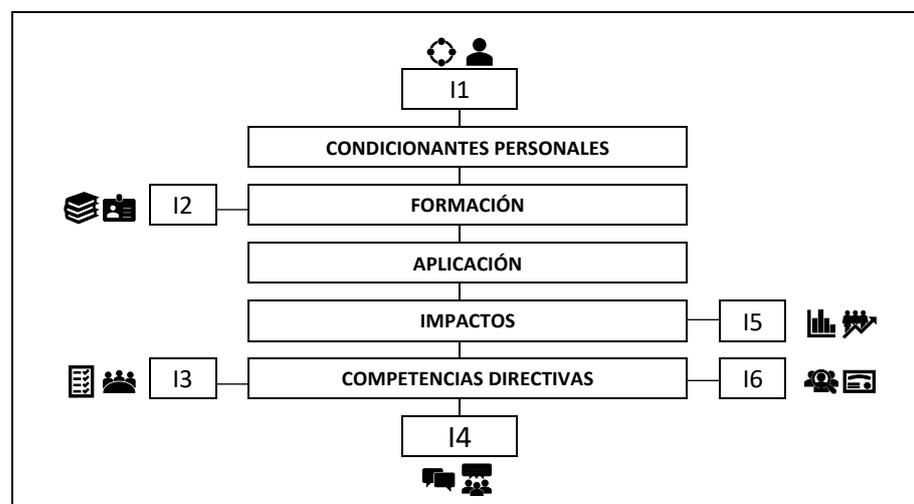
Al comparar los resultados por grupos, las mujeres valoran con una mayor importancia, las prácticas de transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo, generar negociaciones en su comunidad educativa y asegurar el funcionamiento del centro educativo dentro de las normas y leyes nacionales. En referencia a la comparación entre cargos de las personas expertas, las diferencias se relacionan al foco de desarrollo del perfil profesional, por cuanto, el personal académico universitario se enfoca en prácticas profesionales, mientras el personal en dirección escolar se focaliza en prácticas de gestión y liderazgo escolar.



TRIANGULACIÓN

En el apartado se realizará la triangulación como técnica para entregar mayor objetividad y confiabilidad al análisis de los datos recogidos por las encuestas y las entrevistas, con el propósito de comparar las variables y comprobar los hallazgos del estudio.

La propuesta diseñada se fundamenta en la triangulación de estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) y de agentes e informantes (personas formadas, personas evaluadoras, personal colaborador y personas expertas) permitiendo combinar y contrastar las percepciones, los instrumentos y estrategias.



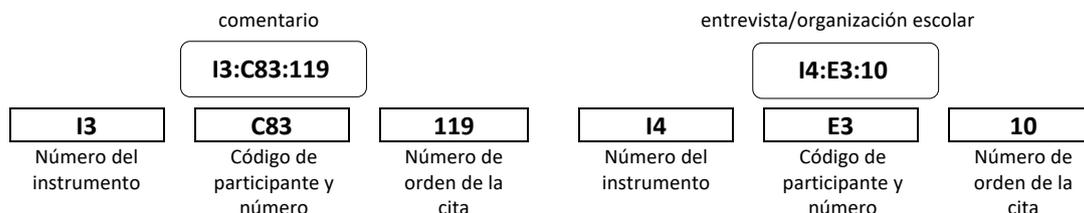
En la siguiente figura se describen los códigos que se utilizarán para dicha triangulación, como estrategia para facilitar la lectura y comprensión de la misma.

Figura 45. Codificación de instrumentos, técnicas, estrategias y fuentes

	I1. Encuesta impacto de la formación ($\alpha=0,980$) personas formadas en el plan (n=290)
	I2. Encuesta programas de formación ($\alpha=0,940$) personas evaluadoras (n=29)
	I3. Encuesta medición 90º ($\alpha=0,953$) personal colaborador (n=40)
	I4. Entrevistas personas formadas en el plan (n=6)
	I5. Datos secundarios organizaciones escolares (n=6)
	I6. Encuesta perfil profesional ($\alpha=0,979$) personas expertas independientes (n=105)

Para la siguiente sección, los instrumentos, estrategias y técnicas se codificaron de la siguiente forma:

Figura 46. Codificación de instrumentos, participantes y orden de la cita



Considerando las especificaciones anteriores, es fundamental definir los indicadores para la presente investigación, los cuales, se posicionan en cinco dimensiones para evaluar el impacto de la formación de directores y directoras. La estructura propuesta para el análisis de la triangulación se configura desde la encuesta 1 (I1), siendo el referente de articulación de las técnicas y estrategias diseñadas. Para tales efectos, todos los reactivos del instrumento se transformaron en indicadores. A continuación, se detallan los indicadores de medición:

Tabla 108. Dimensiones e indicadores

Dimensión I. Condicionantes personales	
a. Nivel de expectativas sobre la formación	
IND. 1	Nivel de mejora en las expectativas laborales
IND. 2	Nivel de generación de nuevas redes de contacto
IND. 3	Nivel de actualización de conocimientos profesionales
IND. 4	Nivel de intercambio de experiencias profesionales
b. Grado de contribución de la formación	
IND. 5	Grado de contribución a la capacidad para aplicar el conocimiento
IND. 6	Grado de contribución al desarrollo de competencias directivas
IND. 7	Grado de contribución al desempeño profesional
c. Grado de satisfacción con la formación	
IND. 8	Grado de cobertura de las expectativas respecto a la formación
IND. 9	Nivel de recomendación de la formación
Dimensión II. Formación	
a. Grado de coherencia interna de la formación	
IND. 10	Grado en que se consiguieron los objetivos de la formación
IND. 11	Nivel en que los objetivos respondieron a las necesidades de las personas participantes
IND. 12	Grado de correspondencia entre objetivos y contenidos de la formación
IND. 13	Grado de aplicabilidad de la formación a otros contextos escolares
b. Nivel de las estrategias metodológicas	
IND. 14	Grado de idoneidad profesional del personal docente durante el período formativo
IND. 15	Grado de apoyo del personal docente a un clima positivo para el aprendizaje
IND. 16	Nivel de análisis del personal docente de los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.
IND. 17	Nivel de utilización del feedforward por parte del personal docente durante la formación.
IND. 18	Grado de promoción del trabajo cooperativo entre las personas participantes durante la formación
IND. 19	Nivel de contribución de los recursos de aprendizaje en la formación
Dimensión III. Aplicación	
a. Grado de apoyo de la organización escolar	
IND. 20	Nivel de disposición de los recursos necesarios en la organización para aplicar las competencias
IND. 21	Nivel de facilitación del clima organizacional en la aplicación de las competencias
IND. 22	Grado de presencia de una cultura de aprendizaje continuo en la organización
IND. 23	Grado de permisión de procesos de innovación pedagógica en la organización escolar
IND. 24	Nivel de oportunidades laborales para aplicar la formación recibida
b. Grado de apoyo del personal	
IND. 25	Grado de apoyo del personal directivo de la organización para aplicar la formación.
IND. 26	Grado de contribución del grupo de profesionales de la organización en la aplicación de la formación
Dimensión IV. Impactos	
a. Grado de impacto profesional	
IND. 27	Grado de aumento de la seguridad profesional.
IND. 28	Grado de aumento del desarrollo profesional.
IND. 29	Nivel de desarrollo de las competencias directivas.
IND. 30	Nivel de mejora en la calidad del trabajo.
IND. 31	Nivel de mejora en el rendimiento del trabajo.
b. Grado de impacto en la organización	
IND. 32	Nivel de mejora en el clima escolar.
IND. 33	Nivel de mejora en los resultados académicos.
IND. 34	Grado en que se propicia la cultura del trabajo en equipo.
IND. 35	Nivel de aumento de las innovaciones organizacionales.
c. Grado de impacto social	
IND. 36	Grado de mejora en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.
IND. 37	Nivel de vínculo del establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.

A modo de guía para la lectura e interpretación

Cada nivel de evaluación se articula desde subniveles con indicadores de medición. En el párrafo subsecuente a los valores cuantitativos, se procede a un análisis cualitativo de síntesis del indicador, atendiendo a las correspondencias y correlaciones con los instrumentos utilizados para la recogida de información y datos (cuantitativos y cualitativos).

Todo apartado se estructura desde las convergencias o divergencias de las entrevistas o comentarios de las personas participantes del estudio, focalizado en la triangulación de los instrumentos, técnicas y estrategias, por tanto, es de suma importancia considerar la codificación señalada anteriormente, dado que se aludirá a ellas entre paréntesis.

Los colores (semáforo), al costado derecho del valor numérico del indicador, es una señal de control de la puntuación, según tres estándares establecidos para destacar aquellos con menor valor (rojo: 3,0-3,2), media valoración (amarillo: 3,3-3,6) y alta valoración (verde: 3,7-4,0).

1. Triangulación de la dimensión: impacto de la formación

1.1. Nivel I. Condicionantes personales

a. Nivel de expectativa sobre la formación. Ante la consulta sobre las expectativas de la formación, las personas participantes de las acciones formativas (I1; I4) y, las personas evaluadoras de los programas formativos (I2), se posicionan con percepciones positivas y convergentes en diferentes niveles.

Tabla 109. Nivel de expectativas sobre la formación

NIVEL I		CONDICIONANTES PERSONALES	3,51
		El nivel de evaluación de las condicionantes personales considera el grado de respuesta de los y las participantes ante la formación, en temas focalizados a su desarrollo personal y profesional.	
a. Nivel de expectativas sobre la formación			3,46
Cód.	Indicador		Valor
IND. 1	Nivel de mejorar en las expectativas laborales		3,14 
IND. 2	Nivel para generar nuevas redes de contacto		3,13 
IND. 3	Nivel de actualización de conocimientos profesionales		3,90 
IND. 4	Nivel de intercambio de experiencias profesionales		3,68 

En el primer nivel, se identifica en la actualización profesional, tanto en los conocimientos como en las competencias directivas respecto a la gestión escolar, por cuanto, se distingue una mejora en las prácticas directivas de las personas participantes de la formación (I2:C4:4; I4:E3:23), obteniendo una alta valoración en el instrumento I1.

En un segundo nivel, se identifica una mejora en temas de acceso y ascenso profesional, en especial, en las profesoras de aula, las cuales, durante o posterior a la formación accedieron a cargos de liderazgo pedagógico, gestión directiva y dirección escolar, logrando un ascenso profesional en su carrera (I4:E2:28; I4:E2:66; I4:E5:25). En el transcurso de las dimensiones, se profundizará en temas de género, en particular, en las diferencias estadísticas identificadas en los ámbitos profesionales y organizacionales, con el fin de contextualizar la baja puntuación observada en el instrumento I1.

Finalmente, en cuanto a la generación de redes de contacto y del intercambio profesional, existen semejanzas entre las valoraciones (I1) y los comentarios de las personas participantes (I1:C83:119; I1:C210:134; I2:C2:27; I6:C6:26) y las entrevistas (I4:E2:73; I4:E4:10; I4:E6:14), en atención a la relevancia de la interacción con profesionales en ejercicio del cargo directivo (I1), el intercambio de diferentes realidades escolares como fuente de aprendizaje y las posibilidades de acceso a contactos profesionales como una base de apoyo entre colegas directivos. El grupo de participantes que percibe un mayor nivel de expectativa laborales y redes de contacto son los y las profesionales noveles y semi-senior del ámbito escolar público (I1).

b. Grado de contribución de la formación. Las percepciones de las personas participantes (I1; I4), del personal colaborador (I3), y las personas expertas independientes (I6), referente a la contribución de la formación, distinguen tres niveles.

Tabla 110. *Grado de contribución de la formación*

b. Grado de contribución de la formación		3,56
Cód.	Indicador	Valor
IND. 5	Grado de contribución a la capacidad para aplicar el conocimiento	3,50 
IND. 6	Grado de contribución al desarrollo de competencias directivas	3,59 
IND. 7	Grado de contribución al desempeño profesional	3,58 

El primer nivel se reconoce en el desempeño profesional en una correspondencia directa a la seguridad y validación profesional de quien se forma (I1:C39:41; I1:C80:5; I4:E3:29,73). El segundo nivel, en el desarrollo de competencias directivas focalizadas en temas de gestión y liderazgo escolar (I1:C238:135; I3:C1:30; I3:C15:4; I3:C22:14) y el desarrollo de capacidades profesionales docentes (I6:C17:2; I6:C65:8).

El tercer nivel, en el posicionamiento como líder o lideresa pedagógica (I4:E6:76; I6:C43:19; I6:C53:5) desde una horizontalidad del cargo directivo (I4:E1:3; I4:E3:8) sustentado en el trabajo colaborativo (I4:E4:24). Las convergencias entre métodos permitieron identificar la importancia de la autonomía en el ejercicio del cargo, tanto en el desarrollo profesional como en la aplicación de las competencias adquiridas (I1:C83:6; I1:C211:30; I1:C214:8; I3:C24:2; I3:C28:3). El segmento de participantes que señala una mayor contribución de la formación a sus competencias son los equipos directivos en ejercicio del cargo con una edad superior a los 55 años.

c. Grado de satisfacción con la formación. Concerniente a la satisfacción con la formación, las valoraciones de las personas participantes aumentan, respecto a la cobertura de las expectativas (I1) considerando la puntuación inicial (IND. 1). Atendiendo al nivel de recomendación de la formación en la medición, se aprecia un valor por sobre la media teórica.

Tabla 111. *Grado de satisfacción con la formación*

c. Grado de satisfacción con la formación		3,51
Cód.	Indicador	Valor
IND. 8	Grado de cobertura de las expectativas con la formación	3,41 
IND. 9	Nivel de recomendación de la formación	3,61 

1.2. Nivel II. Formación

a. Grado de coherencia interna de la formación. El nivel de evaluación de la formación es medido por dos encuestas (I1; I2). La primera, vinculada a la coherencia interna y las estrategias metodológicas. El segundo instrumento (I2) evaluó el diseño de 29 programas formativos (cursos, diplomados, magísteres) pertenecientes al Plan de formación de directores y directoras, desde ocho criterios: fundamentación, objetivos, contenidos, contextualización, metodologías, estrategias, evaluaciones y coherencia general.

Tabla 112. Grado de coherencia interna de la formación

NIVEL II		FORMACIÓN	3,51
El nivel de evaluación de la formación permite determinar el grado coherencia interna de la estructura del plan de estudios de la formación, considerando el diseño curricular.			
a. Grado de coherencia interna de la formación			3,49
Cód.	Indicador		Valor
IND. 10	Grado en que se consiguieron los objetivos de la formación		3,49 
IND. 11	Nivel en que los objetivos respondieron a las necesidades de las personas participantes		3,43 
IND. 12	Grado de correspondencia entre objetivos y contenidos de la formación		3,55 
IND. 13	Grado de aplicabilidad de la formación a otros contextos escolares		3,48 

En el primer análisis sobre la coherencia interna de la formación se determina una correspondencia entre la tríada objetivos/contenidos/contextualización. Las convergencias y divergencias se presentan respecto a la contextualización de la formación o falta de ella en la práctica diaria del ejercicio de la profesión directiva, por cuanto, los comentarios se encuentran divididos, para algunos participantes, la formación se configura y contextualiza de una forma pertinente (I1:C238:135; I2:C1:1; I2:C4:4; I2:C5:5; I2:C17:30; I4:E5:15), en contraposición, se menciona apreciaciones sobre procesos de formación generales, sin contextualización (I1:C287:27), con poca profundización (I2:C6:24; I2:C9:25) y con una falta de aplicabilidad a diferentes contextos (I1:C211:12; I2:C22:23).

Circunscrito a los objetivos de cada formación en competencias directivas, se distinguen diferencias acerca de las trayectorias profesionales, con una referencia directa a los años de experiencia profesional y al ejercicio del cargo directivo, con una atención a los directores y directoras noveles (I2:C1:26).

Atendiendo a los contenidos, se identifica la incorporación de temas de inclusión y convivencia escolar (I2:C14:11), gestión y proyectos sostenibles (I2:C15:12), y el desarrollo de una perspectiva sistémica durante la formación (I2:C19:13). En este aspecto, las personas entrevistadas (I4) consideran necesario incluir o entregar mayor presencia a contenidos o prácticas en futuras formaciones de directores y directoras, puntualizados en temáticas asociadas a recursos personales, respecto a la motivación hacia las personas colaboradoras de la organización escolar (I4:E1:16), y el desarrollo de habilidades sociales (I4:E2:17), y a los conocimientos profesionales, con relación directa a integrar nuevas tecnologías (I4:E4:19), focalizar la formación en el aprendizaje del estudiantado -liderazgo pedagógicos- (I4:E3:18), y en la convivencia escolar (I4:E5:20; I4:E6:21).

b. Nivel de las estrategias metodológicas. Los indicadores se construyen desde relevancia de la docencia en el impacto de la formación y en la mejora o incremento de las competencias en el desarrollo profesional y en el ejercicio de las prácticas directivas en la organización.

Tabla 113. Nivel de las estrategias metodológicas

b. Nivel de las estrategias metodológicas		3,52
Cód.	Indicador	Valor
IND. 14	Grado de idoneidad profesional del personal docente durante el período formativo	3,50 
IND. 15	Grado de apoyo del personal docente a un clima positivo para el aprendizaje	3,66 
IND. 16	Nivel de análisis del personal docente de los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados	3,35 
IND. 17	Nivel de utilización del feedforward por parte del personal docente durante la formación	3,40 
IND. 18	Grado de promoción del trabajo cooperativo entre las personas participantes durante la formación	3,63 
IND. 19	Nivel de contribución de los recursos de aprendizaje en la formación	3,57 

Respecto al párrafo inicial, las personas participantes (I1; I4) confluyen en la importancia de una formación interdisciplinaria asociada directamente a la docencia de profesionales de diversidad de áreas durante el programa formativo (I1:C18:38; I4:E5:13).

Un segundo grupo de similitudes entre los instrumentos (I2; I4) se distingue en las estrategias empleadas durante la formación, principalmente, en la utilización de metodologías activas y el aprendizaje en personas adultas, en referencia a los estudios de casos (I2:C9:8), prácticas diarias, observaciones de prácticas, simulaciones en ambientes escolares (I2:C3:3; I2:C27:21; I4:E6:15), talleres diversos (formativos, entre pares, de discusión y prácticos) (I2:C26:20), visitas entre pares (I2:C13:10), modelamiento de prácticas de liderazgo (I2:C20:30; I2:C11:9; I2:C251:63), formulación de proyectos, acompañamiento (I2:C23:16), mentorías (I2:C24:29; I2:C25:19), pasantías entre centros educativos (I2:C24:189), las cuales se fundamentan en la teórica/práctica, en el trabajo colaborativo, el trabajo en grupo y el aprendizaje vivencial.

Respecto al clima de aprendizaje, las personas formadas aluden a ambientes inclusivos y participativos en las clases, alcanzando una alta valoración en el indicador (I1). Dichas estrategias metodológicas y dinámicas de trabajo colaborativo, sumado a un clima de aprendizaje positivo propician el desarrollo de competencias básicas de liderazgo escolar durante la formación, las cuales generan un incremento en la práctica profesional directiva y desde allí, favorecen una aplicación en la organización escolar (I2:C8:7; I4:E4:11,24; I4:E6:15). Desde las apreciaciones se distingue una coherencia interna entre los componentes de la formación, apuntando directamente a una correlación significativa entre los elementos estructurales de los programas formativos (I2).

Las divergencias se distinguen en el poco análisis de nudos críticos de aprendizajes por parte del personal docente durante la acción formativa (I1), la poca diversidad de evaluaciones en el programa (I2:C1:22) y la falta de seguimiento al estudiantado durante y después de la formación (I2:C23:30).

1.3. Nivel III. Aplicación

a. Grado de apoyo de la organización escolar. Los indicadores se configura desde el clima organizacional en torno a percepciones de las personas participantes (I1; I4) a nivel profesional y organizacional del ambiente de trabajo, por cuanto, estas representaciones psicológicas son significativas dado su potencial de generar efecto sobre el comportamiento y dinámicas del personal colaborador de la organización escolar (I3), en su desempeño laboral, en su rendimiento profesional (I1:C94:108; I1:C148:43; I3:C9:19; I4:E3:72; I6:C10:1) y en su cultura organizacional. Por tanto, es indispensable considerar la multidimensionalidad de factores involucrados en el análisis, para identificar la baja valoración de los indicadores del subnivel.

Tabla 114. *Grado de apoyo de la organización escolar*

NIVEL III		APLICACIÓN	3,33
El nivel de evaluación establece la medición de la aplicación de la formación en la organización escolar.			
a. Grado de apoyo de la organización escolar			3,30
Cód.	Indicador		Valor
IND. 20	Nivel de disposición de los recursos necesarios en la organización para aplicar las competencias		3,35 
IND. 21	Nivel de facilitación del clima organizacional en la aplicación de las competencias		3,33 
IND. 22	Grado de presencia de una cultura de aprendizaje continuo en la organización		3,16 
IND. 23	Grado de permisión de procesos de innovación pedagógica en la organización escolar		3,26 
IND. 24	Nivel de oportunidades laborales para aplicar la formación recibida		3,39 

Un primer elemento, se aprecia en el ambiente físico del centro escolar, los comentarios de las personas participantes (I1; I4) coinciden en las dificultades y problemas en la infraestructura, asociados a la calidad de la estructura física, desencadenando una alta demanda en la atención hacia reparaciones menores, inconvenientes en la mantención, mermando y distrayendo a la dirección escolar del foco pedagógico (I1:C43:52; I1:C183:33; I1:C186:51; I4:E1:64; I4:E5:43).

El factor obstaculizador se vincula fuertemente con la falta de disposición de recursos, las apreciaciones de las personas formadas (I1) consideran indispensable poseer los recursos humanos y financieros para aplicar la acción formativa y realizar adecuadamente una gestión directiva (I1:C8:1; I1:C102:91; I1:C188:20; I1:C214:8).

El segundo aspecto es el ambiente social en el interior de la organización escolar. Las convergencias (I1; I4; I3) se determinan en la importancia de un buen clima social (favorable/positivo/sano) para aplicar los aprendizajes adquiridos (I1:C94:108; I1:C148:43; I3:C8:32; I3:C9:19; I3:C10:1; I4:E3:72). Por ende, se destaca sobre manera la comunicación como agente mediador del ambiente social, con una relación directa en el manejo de información en la organización educativa (I1:C96:122; I4:E6:38), en el fortalecimiento de canales de comunicación para una mejor gestión interna (I3:C34:16) y la escucha activa respecto a las necesidades de la comunidad escolar (I4:E1:22), dejando de manifiesto la correlación entre comunicación, participación y confianza.

El tercer componente correspondiente al comportamiento organizacional, a las percepciones de las personas formadas (I1) se sustenta en tres factores obstaculizadores de la aplicación de la acción formativa en la organización, focalizadas en los altos índices de licencias médicas (I3:C27:49), la poca capacidad para gestionar los reemplazos respectivos (I1:C104:41) y la continua rotación docente (I1:C8:1; I1:C76:54; I3:C15:43). El elemento presenta una correlación directa con los tiempos y atención directiva a temas de gestión de recursos humanos (I1:C83:6; I1:C214:8; I3:C19:26).

La cultura organizacional es la percepción compartida de conductas, creencias y valores por los miembros de la organización escolar. En razón a lo expuesto anteriormente, las personas participantes del programa (I1) consideran imprescindible contar con una cultura organizacional favorable al aprendizaje para aplicar la formación (I1:C170:44; I1:C190:105). Desde las personas expertas del perfil profesional (I6) se identifica la centralidad de la figura de la dirección del centro en la construcción de una cultura escolar en la organización educativa (I6:C101:23).

El primer elemento de convergencia en la cultura organizacional entre las personas participantes (I1; I4), las personas evaluadoras (I3), y las personas expertas (I6) es el énfasis en el trabajo colaborativo y en equipo. La primera de ellas, respecto al compartir prácticas pedagógicas, estrategias aplicadas y resultados del estudiantado para la toma de decisiones (I1:C26:111; I1:C279:138; I3:C17:34; I3:C21:13; I4:E1:60; I4:E6:58). En tanto, el trabajo en equipo se sustenta en la confianza profesional (I1:C94:108; I3:C36:15), en la capacidad de delegar el trabajo (I1:C193:141; I6:C16:13) o la posibilidad de formar comunidades de aprendizaje para distribuir tareas (I6:C21:14).

El segundo componente de semejanza entre los instrumentos y agentes (I1; I3) es el fuerte control y la excesiva burocratización administrativa de parte de la entidad sostenedora (I1:C96:25; I1:C181:11; I3:C29:52; I3:C36:24; I3:C38:40; I3:C40:28; I4:E6:75), respecto el exceso de programas ministeriales (I1:C1:22; I1:C280:23; I4:E6:44), las cuales desvían la atención y el tiempo a la contingencia diaria (I1:C83:6; I1:C167:56; I1:C186:51; I3:C12:25; I3:C24:47), actuando como un factor obstaculizador de la aplicación de la formación en la organización.

Finalmente, el tercer factor se asocia al enfoque de la organización, identificado por el personal colaborador (I3), por cuanto, una buena gestión y participación efectiva (I3:C2:29; I3:C13:33; I3:C20:35; I3:C28:36) mejora la convivencia, la democratización de decisiones y las capacidades del personal docente, del equipo directivo y de la comunidad escolar.

b. Grado de apoyo del personal. El indicador se construye desde dos vertientes, el apoyo del personal directivo y el apoyo del personal directivo superior entendido como la entidad sostenedora. Las personas participantes (I1; I4) y, el personal colaborador (I3) divergen en las apreciaciones sobre el apoyo del personal directivo, dado que para algunos actúa como un factor facilitador y para otros como un obstaculizador.

Tabla 115. *Grado de apoyo del personal*

b. Grado de apoyo del personal		3,35
Cód.	Indicador	Valor
IND. 25	Grado de apoyo del personal directivo de la organización para aplicar la formación	3,41 
IND. 26	Grado de contribución del grupo de profesionales de la organización en la aplicación de la formación	3,29 

Respecto a la apreciación anterior, el factor facilitador es atingente a una buena organización del equipo directivo (I1:C26:111; IE:C9:20), apertura del líder o lideresa a los cambios (I4:E2:34) autonomía en la toma de decisiones (I1:C83:6; I1:C211:30; I1:C214:8; I3:C24:2; I3:C28:3) y la presencia de soporte, confianza y alta expectativa de la entidad sostenedora (I1:C121:127; I3:C38:40) hacia la aplicación de las competencias y gestión directiva.

En contrapartida, actuaría como un factor obstaculizador cuando existe una falta de unidad o ausencia de apoyo del equipo directivo (I1:C183:33), escasa participación o apoyo de la entidad sostenedora (I1:C8:71; I1:C126:63), poco compromiso de la entidad sostenedora (I3:C27:50), sumado a la divergencia en la gestión escolar entre la dirección, el personal directivo y la entidad sostenedora (I3:C3:41; I3:C17:44; I3:C21:10; I4:E5:74).

El segundo indicador se posiciona desde el grado de contribución del grupo de profesionales de la organización (docentes), los comentarios distinguen la importancia del factor, tanto como facilitador como obstaculizador. En cuanto al apoyo del grupo de profesionales se identifica las potencialidades para la conformación de equipos de trabajo (I1:C75:118; I1:C121:127; I3:C35:21; I4:E1:60; I4:E5:55; I4:E6:58,69).

Las resistencias se establecen en la falta de compromiso y actitud por parte del profesorado con sus prácticas pedagógicas (I1:C34:17; I1:C262:58; I3:C10:42; I3:C15:43; I4:E1:39). Las divergencias se ven reflejadas en la baja puntuación obtenida en el instrumento I1 (IND. 26).

Todos los indicadores revisados en el subnivel relevan un mayor impacto cuando la persona participante se encuentra en ejercicio del cargo de dirección en la organización escolar (I1).

1.4. Nivel IV. Impactos

a. Grado de impacto profesional. Las percepciones de las personas participantes (I1; I4) consideran diferentes niveles de impactos de la formación.

Tabla 116. *Grado de impacto profesional*

NIVEL IV		IMPACTOS	3,48
El nivel de evaluación mide los impactos de la formación en los niveles profesionales, organizacionales y sociales.			
a. Grado de impacto profesional			3,64
Cód.	Indicador		Valor
IND. 27	Grado de aumento de la seguridad profesional		3,57 
IND. 28	Grado de aumento del desarrollo profesional		3,73 
IND. 29	Nivel de desarrollo de las competencias directivas		3,72 
IND. 30	Nivel de mejora en la calidad del trabajo		3,61 
IND. 31	Nivel de mejora en el rendimiento del trabajo		3,57 

Un primer nivel se determina en el impacto profesional de la acción formativa, la cual, presenta una relación directa con el aumento del desarrollo profesional y de las competencias directivas (I1), atinente a la seguridad profesional (I1:C39:41; I1:C80:5), la reflexión crítica de la práctica profesional (I4:E2:45; I4:E5:46) y en la transformación en la gestión directiva (I4:E4:50; I4:E6:47; I4:E6:76).

En esta línea, se aprecian convergencias entre las personas participantes (I1) y el personal colaborador (I3), las cuales proponen el incremento de las competencias directivas y el liderazgo escolar con una correlación directa con el desarrollo de una perspectiva sistémica (I1:C39:41; I1:C44:43; I3:C1:30; I3:C15:4; I3:C22:14) y un liderazgo horizontal (I4:E1:3; I4:E3:8).

Referente al tema, en los hallazgos de la investigación se aprecia un alto impacto de la formación en el ámbito profesional, principalmente en las mujeres, respecto a la seguridad profesional y en la mejora de sus competencias directivas, potenciando la calidad y el rendimiento de su trabajo en la organización escolar. Un segundo segmento altamente impactado con la acción formativa, son los directores y las directoras en ejercicio del cargo. El tercer grupo con un mayor impacto son las personas participantes de las cohortes 2011-2014 (I1).

b. Grado de impacto en la organización. El segundo subnivel se configura en cuatro indicadores para medir el impacto de la formación en la organización, focalizado en el clima escolar, los resultados académicos, la cultura de trabajo y la innovación organizacional.

Tabla 117. *Grado de impacto en la organización*

b. Grado de impacto en la organización		3,43
Cód.	Indicador	Valor
IND. 32	Nivel de mejora en el clima escolar	3,40 
IND. 33	Nivel de mejora en los resultados académicos	3,33 
IND. 34	Grado en que se propicia la cultura del trabajo en equipo	3,57 
IND. 35	Nivel de aumento de las innovaciones organizacionales	3,41 

Las convergencias se identifican entre las personas participantes (I4), y las personas expertas (I6), respecto al impacto en el cambio de foco hacia el aprendizaje (I4:E5:51; I6:C17:2), reconociendo la centralidad de lo pedagógico en la mejora (I4:E1:60; I4:E5:55; I4:E6:58,69; I6:C65:8). Las semejanzas se posicionan en una reconfiguración del personal en dirección escolar como líderes y lideresas pedagógicas capaces de guiar los procesos de mejora escolar en su organización escolar (I6:C17:2; I6:C43:19; I6:C53:5; I6:C65:8).

En cuanto a la cultura de trabajo en equipo, las relaciones (I3; I4) se establecen en el diseño de estrategias y en la articulación de planes sustentado en la visión común y en el desarrollo profesional docente, con énfasis en el trabajo colaborativo y en equipo desde la dirección escolar (I3:C27:7; I3:C40:10; I4:E1:60; I4:E2:48; I4:E3:23,49), propiciando el acompañamiento de las prácticas pedagógicas del grupo de profesionales de la educación (I4:E2:53; I4:E3:54; I4:E5:55; I4:E6:58) y el intercambio docente centrado en el aprendizaje del estudiantado en el aula (I4:E1:60; I4:E5:31,55; I4:E6:57,69).

Enmarcado en el tema, las mujeres participantes de las acciones formativas pertenecientes al plan directivo ejecutado en Chile presentan un mayor desarrollo de prácticas directivas vinculadas a la conformación de equipos y un aumento en las innovaciones educativas en sus centros escolares (I1). Cabe señalar, que un aspecto clave para la mejora escolar es la evaluación institucional constante de las prácticas y estrategias desarrolladas en el interior de la organización educativa con la finalidad de medir el impacto de los cambios implementados (I4:E5:55; I4:E6:58).

En referencia a los impactos en la organización escolar, las personas formadas en las cohortes 2011-2014 (I1) demuestran un mayor grado de efectos positivos en todos los indicadores del subnivel.

c. Grado de impacto social. Respecto al subnivel los índices se articulan desde la orientación de factores, estrategias y prácticas desarrolladas y enfocadas al interior de la organización escolar.

Tabla 118. *Grado de impacto social*

c. Grado de impacto social		3,36
Cód.	Indicador	Valor
IND. 36	Grado de mejora en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes	3,33 
IND. 37	Nivel de vinculo del establecimiento con organizaciones y personas de su entorno	3,38 

La estructura de cambio organizacional se focaliza en el aprendizaje y en el liderazgo pedagógico como agente de mejora institucional en los resultados académicos siendo fundamental para optimizar la calidad de los aprendizajes del estudiantado (I4:E1:60,64; I4:E2:53; I4:E3:18,54,72; I4:E5:31,43,51,55; I4:E6:58,69,76). En el presente aspecto, se aprecia una mayor intencionalidad de la gestión y de las prácticas directivas en la mejora de la calidad, en las personas participantes de las cohortes 2011-2014 (I1).

En correspondencia directa a la mejora de la calidad, se establece una convergencia en la preocupación tácita y en la mejora escolar en la convivencia escolar entre las entrevistas (I4:E1:16,60,64; I4:E3:49,54,72; I4:E5:49,51,54; I4:E6:47,57,69) y los datos secundarios (I5:E1; I5:E3; I5:E5; I5:E6). Para plasmar la aseveración anterior, se cotejaron los índices de autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, y participación y formación ciudadana, entregados por los cuestionarios de Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) aplicados por el Ministerio de Educación de Chile en las organizaciones escolares lideradas por las personas entrevistadas (I4) recogidas en el instrumento I5.

Acerca de los índices del IDPS medidos por el registro MINEDUC, se establece un aumento progresivo en la mejora de la asistencia y la retención escolar en todos los centros educativos (I5:E1; I5:E3; I5:E5; I5:E6). En atención a la ausencia de resultados de dos organizaciones escolares (I5:E2; I5:E4), no se pueden establecer relaciones respecto a la mejora.

Considerando las divergencias entre las personas entrevistadas (I4), existe un elemento implícito y diferenciador en las prácticas directivas del entrevistado 6, acerca de la influencia de la convivencia escolar en la mejora de los aprendizajes de calidad en el estudiantado (I4:E6:21,69), siendo un factor recurrente en sus comentarios y apreciaciones. Al cotejar los resultados de la organización escolar en la cual ejerce como director (I5:E6), se aprecia una mayor consolidación y aumento progresivo de todos los indicadores de desarrollo personal y social, y en los resultados de evaluaciones externas desde el 2016 al 2019.

En relación a los resultados de evaluaciones externas (Simce) (I5), no se distingue un patrón común de mejora en la calidad, tanto en las prácticas directivas como en las estrategias académicas desarrolladas por cada participante en su respectiva organización escolar.

Respecto a las correlaciones se determina un alto impacto de la formación en el desarrollo profesional y en la organización escolar, pero un bajo impacto en la mejora de los resultados académico de pruebas estandarizadas aplicadas por el MINEDUC.

En cuanto al indicador sobre el vínculo del centro escolar con el medio, se identifica una baja valoración. Respecto al nivel de asociatividad del establecimiento con el entorno sociocomunitario, se visualiza un leve acercamiento asistencialista con baja participación en la toma de decisiones al interior de la organización escolar.

2. Triangulación de la dimensión: impacto de las competencias directivas

La dimensión se articula considerando los conglomerados de la autoevaluación de las personas formadas (I1) y las evaluaciones del personal colaborador de la organización escolar (I3). Posteriormente, se triangulará cada valoración por persona formada con su respectivo centro educativo, a fin de desarrollar una medición individualizada. La configuración inicial sobre la lectura e interpretación de la triangulación, se conserva en el presente apartado.

2.1. Impactos de las competencias directivas

a. Recursos personales. Las convergencias en las valoraciones entre los dos instrumentos y agentes (I1; I3) se establecen en los principios éticos valóricos que guían la conducta de los líderes y lideresas escolares, respecto a considerar la educación como un derecho diferenciador y el ejercicio de las prácticas directivas desde la justicia social/educativa (I3:C15:4; I3:C22:14).

Las divergencias se reconocen en el grado de percepción por parte del personal colaborador (I3) en la visión estratégica, en la transformación del grupo de personas en un equipo de trabajo (I3:C27:7; I3:C36:15) y la negociación en el interior de la organización escolar (I3:C13:33). Además, el personal colaborador (I3) mide un alto impacto en todas las competencias conectadas con el conocimiento profesional tanto en la institución y como en sus prácticas profesionales docentes (I3:C1:30; I3:C20:35; I3:C22:14; I3:C28:36). Cabe señalar, que las personas formadas (I1) autoevalúan con una menor puntuación el impacto de sus prácticas directivas en la organización.

Relativo a las correlaciones respecto a las competencias genéricas, las mujeres participantes de la formación (I1) presentan un liderazgo en y para la justicia social, además son más proclives en la generación de confianza en sus equipos de trabajo, en contextualizar su liderazgo en la organización, liderar prácticas de enseñanza-aprendizaje e implementar estrategias de mejoramiento escolar a diferencia de los hombres. Vinculado a lo anterior, se identifican relaciones positivas entre los principios, las habilidades y los conocimientos personales (I1; I3).

Tabla 119. Recursos personales

NIVEL V	IMPACTOS DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS		3,63
El nivel de evaluación mide el impacto de las competencias directivas en la práctica en la organización escolar desde la autoevaluación y la evaluación 90º.			
a. Recursos personales	3,59	3,76	
	I1	I3	
a. Principios			
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales	3,49	 3,83	
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes	3,76	 3,93	
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia	3,70	 3,78	
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia	3,76	 3,85	
b. Habilidades			
5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo	3,58	 3,70	
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo	3,55	 3,68	
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas	3,50	 3,55	
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar	3,55	 3,75	
c. Conocimientos profesionales			
9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno	3,66	 3,78	
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar	3,51	 3,73	
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas	3,48	 3,75	
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	3,54	 3,83	

b. Prácticas directivas. Las coincidencias se determinan (I1; I3) en una cultura inclusiva y equitativa (I1; I3), de altas expectativas sobre el logro de aprendizaje del estudiantado (I3:C15:4; I3:C22:14). Un segundo nivel de semejanzas se vincula en desarrollar una visión estratégica compartida del mejoramiento escolar y en la concreción de metas institucionales (I1:C44:43; I1:C22:14; I1:C238:135). El segmento de participantes de la formación con mayor impacto en la competencia destacada son los pertenecientes a centros escolares públicos (I1).

Acerca del desarrollo profesional docente, las personas agentes (I1; I3) coinciden en distinguir dos aspectos claves, la confianza en los equipos de trabajo y el surgimiento de nuevos liderazgos (I1:C26:111; I1:C94:108; I1:C193:141; I3:C13:33; I3:C27:7; I3:C35:21; I3:C36:15). Existe una correlación directa entre la práctica de construir una visión estratégica compartida y el desarrollo de las capacidades profesionales, presentando una alta injerencia de ambas en el incremento de las competencias de liderar procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar (I1; I3). En ambas prácticas, se reconoce un alto impacto en las personas formadas de las cohortes 2011-2014 (I1).

En cuanto a las similitudes, referente a la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, se identifican concomitancia en la cultura inclusiva, el clima de confianza, la sana convivencia y las oportunidades de colaboración (I1:C94:108; I1:C96:122; I1:C190:105; I3:C2:29; I3:C8:32; I3:C9:19). Las competencias enunciadas, presenta un mayor impacto en las personas formadas entre 35-44 años y el personal directivo de centros escolares públicos (I1).

Relacionado con el desarrollo y la gestión del establecimiento, el personal colaborador (I3) establecen una valoración mayor en el funcionamiento del centro escolar enmarcado en la normativa legal, la toma de decisiones basada en evidencias y la vinculación de la organización

escolar con el medio (I3:C17:34; I3:C27:7). En la competencia de vinculación con el medio, el personal directivo perteneciente a centros escolares públicos percibe un alto impacto de la práctica en la organización escolar (I1).

Un factor recurrente en la presente investigación es el apoyo del directivo superior (entidad sostenedora) en la aplicación y el impacto de prácticas directivas en la organización escolar. En este aspecto, las valoraciones de las personas agentes (I1; I3) coinciden en asignar poca presencia de la entidad sostenedora, respecto a su implicación en las estrategias de selección y retención del personal (I1:C8:71; I1:C121:127; I1:C126:63; I3:C3:41; I3:C17:44; I3:C27:50; I3:C38:40; I3:C40:28).

Tabla 120. Prácticas directivas

b. Prácticas directivas	3,49	3,68
	I1	I3
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida		
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los y las estudiantes	3,63 	3,88 
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales	3,63 	3,83 
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa	3,54 	3,70 
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa	3,61 	3,70 
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	3,70 	3,85 
b. Desarrollar las capacidades profesionales		
18. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación	2,93 	2,90 
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo	3,26 	3,50 
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento	3,47 	3,70 
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	3,57 	3,83 
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa	3,56 	3,83 
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje		
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de gestión pedagógica	3,46 	3,60 
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza	3,50 	3,50 
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades	3,51 	3,50 
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar		
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva	3,49 	3,80 
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar	3,57 	3,83 
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo	3,49 	3,83 
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales	3,53 	3,88 
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar		
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales	3,58 	3,88 
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas	3,54 	3,68 
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente	3,28 	3,35 
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo	3,47 	3,75 

Es preciso mencionar que es en las personas participantes de la formación en ejercicio del cargo directivo donde se aprecia un alto impacto de todas las prácticas directivas específicas al comparar con diversos participantes (I1).

2.2. Impactos de las competencias directivas individualizadas

En la sección, se establece la medición de las competencias directivas en la práctica desde la autoevaluación (I1) y la evaluación 90º (I3), individualizando el análisis por cada organización escolar. Para profundizar en las percepciones, se complementan las autoevaluaciones (I1) con las entrevistas de las personas formadas (I4), y los comentarios del personal colaborador.

Al analizar las valoraciones individuales por centro educativo, se identifican patrones comunes respecto al impacto de establecer un liderazgo en y para la justicia social/educativa guiada por valores y principios éticos inmerso en una cultura inclusiva y equitativa (I3:C15:4; I3C22:14).

Relativo a las prácticas directivas se aprecian coincidencias respecto al ambiente social, el énfasis en el trabajo colaborativo (I3:C13:33; I3:C27:7; I3:C36:15; I4:E1:60; I4:E3:24,35,50,54; I4:E5:51; I4:E6:26,47,57,58,69), la comunicación efectiva (I3:C2:29; I3:C34:16; I4:E1:22; I4:E6:38) y la capacidad de negociación.

Acerca de las prácticas directivas específicas y su impacto, las personas agentes (I1; I3) convergen en las competencias vinculadas a la visión estratégica compartida (I3:C1:30; I3:C22:14; I4:E1:3; I4:E3:8,49), la gestión de la convivencia y la participación, concerniente al desarrollo de un clima de confianza, sana convivencia y con oportunidades de colaboración (I3:C8:32; I3:C9:19; I4:E2:17; I4:E3:72; I4:E6:47,69).

Las discrepancias aluden a las percepciones (I1:I4; E3) respecto al desarrollo de las capacidades profesionales (I4:E2:53; I4:E3:49,54; I4:E5:55), el apoyo de la entidad sostenedora (I4:E2:34; I4:E5:74), el liderazgo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (I3:C17:34; I3:C20:35; I3:C21:13; I3:C27:7; I3:C28:36; I3:C38:40; I4:E1:60,65; I4:E3:18,51,54,55; I4:E6:57,76) y la vinculación del centro escolar con el medio. Al comparar las valoraciones individuales con las colectivas, se identifican patrones y semejanzas en todas las prácticas directivas.

Para un mayor detalle, se generó una tabla de las valoraciones individualizada por participante y organización escolar.

FORMACIÓN PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR:
IMPACTO DEL PLAN DE FORMACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EN CHILE

Tabla 121. Competencia directiva individualizada

NIVEL V.a	IMPACTOS DE LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS INDIVIDUALIZADA											
	I1:E1	I3:E1	I1:E2	I3:E2	I1:E3	I3:E3	I1:E4	I3:E4	I1:E5	I3:E5	I1:E6	I3:E6
a. Recursos personales												
a. Principios												
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,67	4,00	3,71	4,00	3,89
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,86	4,00	4,00
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,67	2,00	3,71	4,00	3,78
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,50	4,00	3,86	4,00	4,00
b. Habilidades												
5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo	3,00	3,88	4,00	3,75	3,00	3,50	4,00	3,67	4,00	3,57	4,00	3,78
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo	3,00	3,88	4,00	3,75	2,00	3,33	4,00	3,50	4,00	3,71	4,00	3,78
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas	3,00	3,63	4,00	3,75	4,00	3,50	4,00	3,17	4,00	3,57	4,00	3,67
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar	3,00	3,88	4,00	3,75	4,00	3,33	4,00	3,67	4,00	3,86	4,00	3,89
c. Conocimientos profesionales												
9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00	3,67	4,00	3,50	4,00	3,57	4,00	3,89
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar	3,00	3,88	4,00	3,75	2,00	3,67	4,00	3,67	4,00	3,71	4,00	3,67
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas	4,00	3,88	4,00	4,00	3,00	3,83	4,00	3,50	4,00	3,57	4,00	3,78
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,57	4,00	4,00
b. Prácticas directivas												
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida												
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	3,83	3,00	3,57	4,00	4,00
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,83	3,00	3,57	4,00	3,89
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa	3,00	4,00	4,00	3,75	4,00	3,50	4,00	3,83	3,00	3,43	4,00	3,67
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa	3,00	3,88	4,00	4,00	4,00	3,33	4,00	3,83	4,00	3,43	4,00	3,78
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	4,00	4,00	3,43	4,00	3,89
b. Desarrollar las capacidades profesionales												
18. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación	3,00	3,25	4,00	3,25	3,00	2,67	4,00	3,33	3,00	2,71	4,00	2,44
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo	3,00	3,38	4,00	3,75	4,00	3,50	4,00	3,83	4,00	3,29	4,00	3,44
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento	3,00	3,75	4,00	3,75	3,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,29	4,00	3,78
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	3,00	3,75	4,00	4,00	4,00	3,83	4,00	4,00	4,00	3,43	4,00	4,00
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa	3,00	3,75	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,57	4,00	4,00
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje												
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de gestión pedagógica	3,00	3,75	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	3,83	3,00	3,14	4,00	3,56
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza	3,00	3,50	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	3,83	4,00	2,86	4,00	3,56
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades	3,00	3,75	4,00	3,75	4,00	3,50	4,00	3,83	4,00	3,29	4,00	3,56
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar												
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	4,00	3,67	3,00	3,57	4,00	4,00
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar	3,00	3,88	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	3,00	3,57	4,00	3,89
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,33	4,00	4,00	3,00	3,57	4,00	4,00
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	4,00	3,00	3,71	4,00	4,00
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar												
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales	3,00	4,00	4,00	3,75	4,00	3,67	4,00	4,00	4,00	3,71	4,00	4,00
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas	3,00	3,88	4,00	3,75	4,00	3,17	4,00	3,83	3,00	3,57	4,00	3,78
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente	3,00	3,63	4,00	3,75	3,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,43	4,00	3,00
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,17	4,00	4,00	3,00	3,71	4,00	3,67

3. Triangulación de la dimensión: Perfil profesional

Uno de los propósitos del estudio es generar un perfil profesional diseñado por las personas expertas (I6), para tales fines, se ha decidido articular el siguiente apartado con las percepciones de las personas agentes de los instrumentos I3; I1, con el objetivo de identificar el grado de importancia de las prácticas directivas desde la triple mirada de agentes.

Para profundizar en las prácticas profesionales del perfil de cargo, se complementó el apartado con las entrevistas (I4) y los comentarios de los instrumentos (I1; I3; I6).

Cabe señalar, que los objetivos de los instrumentos I1, I3 se vinculan con la medición de las percepciones de las prácticas directivas de las lideresas y líderes directivos en sus organizaciones escolares, pero se reconoce el valor de cada apreciación como un referente para el desarrollo de un perfil profesional del cargo de director y/o directora.

a. Recursos personales. Las convergencias entre los tres instrumentos y personas agentes (I6; I3; I1) se distinguen en el ejercicio de las prácticas directivas en, desde y para la justicia social/educativa (I6:C50:5), con principios éticos valóricos vinculados a considerar la educación como un derecho fundamental. En consideración a las habilidades, se establecen semejanzas en la visión estratégica (I3; I6) (I3:C13:33; I3:C20:35; I3:C28:36) y el trabajo en equipo (I6; I3) (I3:C9:20; I3:C21:10; I3:C27:7; I3:C36:15; I3:C40:10; I6:C65:20).

Las divergencias se reconocen en el grado de percepción de las capacidades de negociación y en la comunicación efectiva, en cuanto, las valoraciones de las personas formadas (I1: I4) son menores a la recepción del personal colaborador (I3) (I1:C96:122; I3:C2:29; I3:C34:16; I4:E1:22; I4:E6:38). Relativo a la comunicación efectiva, las personas expertas (I6) asignan un grado de importancia mayor por sobre otras habilidades directivas.

Tabla 122. Perfil profesional: recursos personales

PERFIL PROFESIONAL					
a. Recursos personales					
	I6	I3	I1		
a. Principios					
1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales	3,63		3,83		3,49
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes	3,85		3,93		3,76
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia	3,80		3,78		3,70
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia	3,77		3,85		3,76
b. Habilidades					
5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo	3,72		3,70		3,58
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo	3,72		3,68		3,55
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas	3,80		3,55		3,50
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar	3,60		3,75		3,55
c. Conocimientos profesionales					
9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno	3,61		3,78		3,66
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar	3,70		3,73		3,51
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas	3,66		3,75		3,48
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local	3,57		3,83		3,54

Relativo a los conocimientos profesionales, las similitudes (I1; I3; I4; I6) se establecen en el liderazgo escolar en contexto (I3:C1:30; I3:C22:14; I4:E1:3; I4:E3:8,49; I6:C53:55), el desarrollo de estrategias de mejoramiento y el reconocimiento de prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas (I6; I4; I3; I1) (I1:C26:111; I1:C190:105; I1:C279:138; I3:C21:13; I4:E1:60,65; I4:E3:18,54; I4:E5:51,55,57; I4:E6:57,76; I6:C10:1; I6:C17:2; I6:C65:8)

Cabe señalar, las diferencias en las impresiones, mientras las personas colaboradoras (I3) valoran el alto impacto en todas las prácticas directivas conectadas con conocimientos profesional en la organización escolar y en sus prácticas profesionales, las personas formadas (I1) aprecian un impacto medio en dichas competencias.

b. Prácticas directivas. Las coincidencias (I6; I3) se determinan en asegurar una cultura inclusiva y equitativa (I3:C15:4; I6:C22:14; I6:C50:5), de alta expectativa sobre el logro de aprendizaje de los y las estudiantes (I3; I1). Las discrepancias en las valoraciones se establecen en las personas colaboradoras (I3), en lo relativo a desarrollar una visión estratégica compartida del mejoramiento escolar y la concreción de metas institucionales (I3:C13:33; I3:C20:35; I3:C28:36).

Las personas expertas (I6) asignan una aprehensión de importancia al incremento de las capacidades profesionales, en especial, al reconocimiento de logros individuales y colectivos, la confianza en los equipos de trabajo (I3:C9:20; I3:C27:7; I3:C36:15; I6:C65:20; I6:C288:21) y el surgimiento de nuevos liderazgos en el interior de la comunidad escolar. Coincidiendo en las apreciaciones de las personas agentes de los instrumentos I1; I3; I4 (I1:C26:111; I1:C94:198; I1:C193:141; I4:E1:60; I4:E2:53; I4:E3:35,49,54; I4:E5:51,55; I4:E6:26,57,69).

Sobre la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, las personas agentes del instrumento 3, señalan un nivel de aplicación alto en su organización escolar. Acerca del tema, las y los agentes de la encuesta 6 la perciben de baja importancia para el desarrollo de un perfil profesional del cargo de directora y/o director de un centro escolar (I3:C8:32; I3:C9:19; I6:C10:1; I6:C101:23). Las diferencias se presentan por la diversidad de cargos directivos en los centros escolares, por cuanto, las prácticas de convivencia escolar se consideran relativas al personal encargado de la convivencia o inspección general.

Concerniente al desarrollo y gestión del establecimiento, las personas agentes de los instrumentos (I6; I3), consideran necesario que el funcionamiento del centro escolar esté enmarcado dentro de la normativa legal nacional. Además, asignan un nivel de importancia mayor a la toma de decisiones basadas en las evidencias (I3:C17:34; I3:C27:7).

Tabla 123. Perfil profesional: prácticas directivas

b. Prácticas directivas		I6	I3	I1
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida				
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los y las estudiantes	3,64	3,88	3,63	
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales	3,58	3,83	3,63	
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa	3,58	3,70	3,54	
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa	3,71	3,70	3,61	
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	3,66	3,85	3,70	
b. Desarrollar las capacidades profesionales				
18. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación	3,53	2,90	2,93	
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo	3,52	3,50	3,26	
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento	3,70	3,70	3,47	
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	3,72	3,83	3,57	
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa	3,65	3,83	3,56	
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje				
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica	3,56	3,60	3,46	
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza	3,51	3,50	3,50	
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades	3,54	3,50	3,51	
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar				
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva	2,75	3,80	3,49	
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar	2,86	3,83	3,57	
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo	2,70	3,83	3,49	
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales	2,72	3,88	3,53	
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar				
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales	3,58	3,88	3,58	
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas	3,65	3,68	3,54	
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente	3,57	3,35	3,28	
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo	3,50	3,75	3,47	

Síntesis de la sección

En el presente apartado, se triangularon los resultados de todos los instrumentos, técnicas y estrategias diseñadas en la recogida de información y datos sobre la evaluación de impacto de la formación en competencias directivas considerando diversas perspectivas y miradas de las personas agentes. Los hallazgos de los resultados han permitido establecer puntos comunes, convergencias y divergencias entre las apreciaciones, considerando datos e informaciones cuantitativas y cualitativas.

Un aspecto clave, es la estructura de la medición, la cual fue configurada desde un instrumento principal y central en la articulación de todas las encuestas y técnicas de profundización generadas a lo largo de la evaluación. En este punto, cobraron un papel esencial los comentarios

y apreciaciones de todas las personas participantes, entregando una aproximación cualitativa a los datos cuantitativos, permitiendo triangular y articular la información, los datos y sobretodo entregando validez, consistencia, fiabilidad y trazabilidad a la investigación.

Finalmente, el perfil se configura desde un o una profesional de la educación con valores éticos fundados en la justicia educativa, la cultura inclusiva y las altas expectativas sobre el logro del estudiantado. Capacitado para adaptar su estilo de liderazgo al contexto educativo de la organización, con conocimiento en el desarrollo de una visión estratégica compartida para el mejoramiento escolar y el reconocimiento de prácticas de enseñanza-aprendizaje efectiva. Hábil en la conformación de equipos de trabajo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, proclive al reconocimiento de logros individuales y colectivos, y el surgimiento de nuevos liderazgos en su comunidad escolar.

CAPÍTULO V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES FINALES

Para entregar coherencia y trazabilidad a la investigación, en las discusiones y conclusiones, se profundiza en los hallazgos de la investigación, fundamentando y contrastando los resultados obtenidos con las aportaciones de los estudios de autores y autoras del marco teórico. Para tales efectos, el escrito del apartado se redacta de acuerdo al objetivo general de evaluar el impacto del plan de formación de directores y directoras en la mejora institucional de los centros escolares públicos de Chile concretado en los objetivos específicos.

Objetivos específicos 1. Analizar los factores relacionados con la aplicación y los impactos de la formación, en el marco del plan nacional de formación de directores y directoras.

La evaluación de impacto de la formación de directores y directoras es un proceso de evaluación de los cambios producidos por las relaciones en niveles personales, profesionales y organizacionales, atribuibles a una acción formativa. Por tanto, las conclusiones finales se desarrollan generando una visión sistémica, desde una perspectiva integradora del proceso evaluativo y estableciendo un análisis en cada nivel.

Examinando las valoraciones positivas en la dimensión de los condicionantes personales, se puede concluir la existencia de una fuerte contribución de la formación en el desempeño profesional y en el desarrollo de competencias directivas, concordando con la investigación de Cejas (2018), Feixas et al. (2013), Gessler y Hinrichs (2015), Rent (2013) y Tejada et al. (2008).

En cuanto a las expectativas, las valoraciones más altas se focalizan en la actualización de conocimientos profesionales y en el intercambio de experiencias profesionales; considerando una valoración global de las acciones formativas, el 90% de las personas participantes recomiendan la formación (I1).

Respecto a las correlaciones más significativas en los condicionantes personales (I1), se aprecia la correspondencia entre aplicar el conocimiento y el desarrollo competencial ($r=0,626$) y el desempeño profesional ($r=0,697$). Además, se determina una alta relación entre el desarrollo competencia y el incremento desempeño profesional ($r=0,758$).

Al evaluar la formación, las personas participantes valoran con mayor puntuación, la correspondencia entre los contenidos, los objetivos y la consecución de ellos, ofreciendo mayores posibilidades de aplicación de la formación en la organización (Cejas, 2018; Feixas et al., 2013; Gessler & Hinrichs, 2015; Kirkpatrick, 1999; Pineda, 2011; Rent, 2013).

Respecto a las estrategias metodológicas, las puntualizaciones más altas son el clima favorable para el aprendizaje fomentado por el profesorado y la promoción del trabajo cooperativo entre las personas participantes. Cabe señalar, que los factores con menor valoración se puntúan en temas docentes, el primero, en el análisis de los nudos de aprendizajes no alcanzados y en segundo, en la poca utilización del feedforward (Feixas et al., 2013; Tomàs-Folch & Durán-Bellonch, 2017).

Por tanto, según los hallazgos se determina la existencia de una influencia paralela entre las estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias directivas, cuanto mayor sea el clima favorable y el trabajo colaborativo mayor será el grado de competencias adquiridas. En cuanto a las estrategias metodológicas y el trabajo colaborativo, las investigaciones Davis et al. (2005), Darling-Hammond et al. (2009) y OREALC/UNESCO (2014), convergen en relevar la importancia de metodologías participativas y colaborativas para el desarrollo de teórico/práctico de los aprendizajes.

Respecto al tema el estudio de Bolívar (2011) señala la relación positiva entre aprendizaje y contexto del trabajo, el cual se funda en el vínculo entre el aprendizaje académico y la práctica profesional en contextos reales, con la finalidad de generar ambientes formativos más cercanos a la situación laboral.

El estudio de Gilbert y Gibbs (1999), confirma el hallazgo anterior, corroborando la mutua influencia entre los factores. Las correlaciones ejecutadas complementan el hallazgo (I1), correspondiéndose altamente en los siguientes factores: clima positivo para el aprendizaje y la promoción del trabajo colaborativo ($r=0,560$).

Respecto a la aplicación de la formación en el puesto de trabajo, las personas participantes perciben con una alta valoración el apoyo del personal directivo (Baldwin & Ford, 1988; Gessler & Hinrichs, 2015; Holton, 1996) y las oportunidades laborales para aplicar las acciones formativas (Kirkpatrick, 1999; Pineda, 2000). Sumado a lo anterior, el 83% de las personas formadas consideran que el clima de la organización facilita la aplicación de competencias adquiridas (I1).

Los resultados del análisis de correlaciones (I1) aportan una perspectiva circunscrita a la correspondencia alta desde el apoyo del grupo de profesionales de la organización, la cultura de aprendizaje presente en el centro escolar ($r=0,610$), y la entrega de soporte a la aplicación de la formación ($r=0,769$). Por ende, entre mayor apoyo del personal colaborador de la organización escolar más alta será la cultura de aprendizaje, incrementando las estructuras de soporte de aplicación de las acciones formativas en la institución educativa.

El estudio de Aravena et al. (2020) identifica la cohesión del grupo de trabajo y la estructura interna del centro escolar pueden proceder de la seguridad del personal en dirección, en cuanto, es capaz de soslayar dificultades y generar una meta para conducir al personal docente y a la comunidad escolar, aludiendo a la dirección como modelo.

Cabe mencionar, que los factores con menor valoración de parte de las personas formadas (I1) se encuentran vinculados a la baja percepción de una cultura de aprendizaje continuo, la falta de soporte en los procesos de innovación pedagógica y al poco apoyo de los profesionales en la aplicación de la formación a la organización (Baldwin & Ford, 1988; Gessler & Hinrichs, 2015). Los aspectos identificados con baja valoración actúan de forma interrelacionada, por tanto, es imprescindible establecer dinámicas para resguardar el apoyo del grupo de profesionales para fomentar y promover una cultura de aprendizaje continuo y configurar estructuras de soporte para la implementación y desarrollo de las acciones formativas en la organización escolar.

En este sentido, cobra importancia el rol de la dirección escolar respecto a la práctica efectiva de desarrollo profesional docente y el rediseño de la organización como dos líneas de acción del liderazgo para la mejora interna de los centros escolares, por cuanto, la dirección motiva al profesorado a mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas, articulando y promoviendo la colaboración entre el personal docente (Fullan, 1994a; Sun & Leithwood, 2014), generando una cultura organizacional distinta asociada a la participación en la toma de decisiones y la distribución del liderazgo (Marzano et al., 2003; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009).

Respecto al apoyo del personal directivo superior, las convergencias se establecen en determinar a la entidad sostenedora como un obstaculizador de la dirección y gestión escolar, atendiendo a las dificultades de apoyo en los recursos humanos y financieros. El estudio de Aravena et al. (2020) converge en el hallazgo anterior, identificando las dificultades y complejidades de contar con el apoyo de la entidad sostenedora en relación a los recursos y acompañamiento profesional.

En cuanto a los impactos, se identifica un mayor impacto de la formación en el ámbito profesional, en especial, en la mejora del desarrollo profesional y en las competencias directivas. El mayor impacto en la organización se aprecia en la motivación del personal colaborador para que sea posible una cultura del trabajo en equipo. Los menores impactos de la formación se aprecian, en la mejora de los resultados académicos, en la mejora de la calidad de los aprendizajes del estudiantado y en la vinculación del establecimiento con el medio.

En referencia a los hallazgos en las comparaciones entre grupos (I1), se puede afirmar que las mujeres participantes en la formación perciben un mayor impacto en el aumento de la seguridad profesional, en el desarrollo profesional y en las competencias directivas, potenciando la calidad y el rendimiento en el trabajo al compararlo con los hombres. Sumado a lo anterior, las profesionales identifican un alto impacto organizacional, en cuanto, facilitan una cultura del trabajo en equipo y en el aumento de las innovaciones educativas a diferencia de los hombres.

Las personas mayores de 55 años consideran que la formación ha generado un alto impacto en la mejora del clima escolar. El segmento de las personas participantes entre 35 y 44 años (I1) señalan un mayor impacto en la mejora de la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Las personas participantes provenientes del sector público aprecian un mayor impacto en la mejora de las expectativas laborales, en la generación de nuevas redes de contacto, en la actualización de conocimientos profesionales y en la vinculación del establecimiento con el entorno a diferencia de los y las participantes provenientes del ámbito concertado (I1).

Finalmente se concluye, que el desarrollo profesional y competencial en las personas participantes se produce de forma paralela, interrelacionada y no secuencial entre la formación y su aplicación en la organización escolar, generando una relación entre ambas. Además, se aprecia que el mayor impacto de los programas formativos se produce en el propio aprendizaje de las personas formadas y en su desarrollo profesional.

Objetivos específicos 2. Medir la influencia de las competencias del líder o lideresa escolar en la mejora organizacional.

Primero se debe señalar que los resultados de las distintas personas agentes determinan el cambio de modelo de dirección escolar, desde una administración burocrática hacia un modelo de doble perspectiva, identificado en el liderazgo en y para la justicia social/educativa fundada en principios valóricos universales (Bolívar, 2011; Fernández & Hernández, 2013; González, 2014; Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Navarro-Granados, 2017; Valdés, 2019; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019) y el liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje para la mejora organizacional (Barber & Mourshed, 2007; Bolívar, 2010; Bush, 2019a, 2019b; Leithwood et al., 2006; MacBeath et al., 2009; Sandoval-Estupiñán et al., 2020; Volante, 2008).

El liderazgo desde, en y para la justicia social/educativa se basa en desarrollar prácticas de inclusión escolar basadas en la igualdad ante el aprendizaje y el trato igualitario, considerando la educación como un derecho diferenciador en la vida de los y las estudiantes (De Matthews & Mawhinney, 2014; Hernández-Castilla et al., 2013; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Valdés, 2019; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Del resultado del análisis de los datos provenientes de

las respuestas del cuestionario de las personas formadas, se desprende que el 94% de los y las participantes convergen en el cambio de foco del liderazgo escolar.

Relacionado a la doble perspectiva, los hallazgos coinciden con el estudio de Navarro-Granados (2017), la cual propone, un liderazgo para la justicia social fundado en el liderazgo pedagógico, sustentado en una serie de prácticas directivas implementadas por el equipo directivo de las organizaciones escolares, centradas en garantizar la igualdad en las condiciones, oportunidades y participación en el aprendizaje de todos y todas las estudiantes, concordando plenamente con los hallazgos del presente estudio.

Desde la premisa anterior, para llevar a cabo la transformación, se identifican estructuras y prácticas directivas centradas en el monitoreo de la gestión pedagógica, sustentadas en el acompañamiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del personal docente y la implementación de estrategias para apoyar al estudiantado con dificultades. El punto anterior, coincide con las investigaciones de Maureira (2018), Schleicher (2012), OREALC/UNESCO (2015), Pont et al. (2009), Robinson et al. (2009), Robinson et al. (2014) y Sun y Leithwood (2014). Los resultados de las correlaciones (I1) corroboran la apreciación, respecto a la mutua influencia entre el desarrollo de capacidades profesionales y el liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro educativo ($r=0,569$).

Las personas expertas coinciden en admitir la importancia del cambio de modelo en las prácticas directivas, principalmente, en direccionar la gestión escolar hacia un liderazgo instruccional - pedagógico- capaz de “diferenciar el aprendizaje por sobre la enseñanza” (I6:C17:2) con el “[...] foco pedagógico centrado en la mejora de los aprendizajes” (I6:C65:8), creando espacios de reflexión docente, cooperación y cohesión entre las profesoras y los profesores.

El cambio de modelo se reestructurará desde la gestión escolar y las prácticas directivas focalizadas en garantizar un clima organizacional positivo y una cultura de aprendizaje centrado en la promoción de una cultura inclusiva, de sana convivencia, con enfoque participativo y democrático de la comunidad escolar (Arón & Milicic, 1999; Cruz-Ortiz & Salanova, 2011; Harris et al., 2003; Muñoz & Marfán, 2011; Murillo & Becerra, 2009). El análisis de las correspondencias, identifica la congruencia entre la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, y el liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($r=0,636$).

Los datos cualitativos de las personas asistentes a las formaciones (I1), resaltan la influencia del buen clima escolar en la posibilidad de “[...] poder crear equipos de trabajo efectivos, logrando obtener la confianza de la comunidad educativa enfocada en la entrega de una mejor educación” (I1:C94:108) y la importancia de diseñar “[...] diferentes estrategias para generar una cultura escolar favorable al aprendizaje de todos y todas las estudiantes” (I1:C190:105). Por tanto, se puede afirmar, basado en los resultados, que el clima organizacional y la cultura de aprendizaje tienen efectos e impactos en el desempeño laboral de las personas colaboradoras de la organización escolar.

Relativo a las prácticas de desarrollo de las capacidades profesionales, las lideresas y los líderes pedagógicos deben conformar equipos de trabajo y propiciar el surgimiento de nuevos liderazgos en el interior del centro educativo (Leithwood & Jantzi, 2000; Robinson et al., 2009). Las conclusiones de investigaciones internacionales identifican las necesidades de una estructura de soporte abierta y participativa, inmersas en la motivación y el reconocimiento del equipo, y en la mejora de las relaciones de confianza entre personal colaborador, para

incrementar el sentido de eficacia y la percepción de influencia en la organización escolar (Bush, 2019b; Harris & DeFlaminis, 2016; Mascall et al., 2009).

Las prácticas mencionadas anteriormente, se configuran sobre la colaboración y participación de la comunidad escolar, no es sólo para la mejora de los aprendizajes del estudiantado, sino también para la mejora organizacional (Ahumada, 2012; Gallardo & Ulloa, 2016; Sun & Leithwood, 2014).

Para lograr el rediseño de la organización escolar, el personal colaborador (I3), valoran positivamente, la capacidad del líder o lideresa escolar de transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo, el reconocimiento de los logros individuales y colectivos, el desarrollo de canales de comunicación efectivo y las habilidades de negociación en el interior de la comunidad escolar.

En ambos conjuntos de prácticas, los hallazgos de la investigación establecen un patrón común y transversal, la importancia de adaptar el estilo de liderazgo a diferentes contextos. Atendiendo la perspectiva anterior, el liderazgo en contexto debe propiciar la entrega de soluciones endémicas a las necesidades de cada centro educativo (Bolívar, 2010; Harris, 2014; Mascall et al., 2009; Mifsud, 2017; Piot & Kelchtermans, 2016). En este sentido, juega un papel relevante el rediseño del proyecto educativo institucional centrado en la mejora escolar, para lo cual, es imperante desarrollar una visión estratégica compartida basada en una cultura inclusiva y equitativa, de alta expectativas sobre los logros de aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2011; Bush, 2019b; Fernández & Hernández, 2013; González, 2014; Lusquiños, 2019; Murillo & Hernández-Castilla, 2011; Valdés, 2019). Desde las correlaciones (I1), se corrobora la relación desde los conocimientos profesionales y la visión estratégica compartida ($r=0,610$), y el liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($r=0,582$).

El rediseño del proyecto educativo institucional debe ser generado en espacios de participación democráticos involucrando a toda la comunidad escolar. Las prácticas directivas de participación y cooperación organizacional promueven la motivación, identificación y pertenencia de la comunidad escolar con el proyecto educativo institucional del centro (Fullan, 2006; Horn, 2013; Lambert, 1998; Lewis & Murphy, 2008; Robinson et al., 2008). Complementariamente, se determina una correspondencia (I1) desde la práctica de la visión estratégica compartida, del liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($r=0,600$), de la gestión de la convivencia y participación de la comunidad ($r=0,644$), y la gestión del establecimiento escolar ($r=0,620$).

Los hallazgos del estudio, vinculado a las prácticas directivas enunciadas en los párrafos previos, permiten establecer la base de un liderazgo horizontal, compartido o distribuido, propiciando el desarrollo de un liderazgo sostenible en el tiempo, manteniendo la mejora en el centro escolar, por cuanto, el personal colaborador de la organización educativa pueden ser capaces de mantener los resultados académicos, dado la no dependencia en una sola persona, un solo líder o lideresa, sino en un trabajo colaborativo dentro de un liderazgo compartido en la organización escolar. El hallazgo anterior concuerda con las conclusiones de Frost (2008), Lambert (1998), Marks y Printy (2003), Serrano (2018) y Stoll (2009).

En la comparación de grupos (I1) de mujeres y hombres asistentes a las acciones formativas inserta en el plan, se ha detectado un mayor desarrollo de competencias directivas en los centros escolares, en las prácticas de liderazgo escolar guiado por principios valóricos universales, de adaptación del liderazgo a nuevos contextos educativos, de generación y

fomento de la confianza en las capacidades del equipo y de liderazgo de los procesos de enseñanza aprendizaje en el grupo de las mujeres (Díez et al., 2005; Murillo & Hernández-Castilla, 2015).

Referente a la edad (I1), las personas participantes mayores de 55 años, perciben una alta influencia de sus prácticas directivas en su organización escolar, respecto a considerar la educación como un derecho fundamental y diferenciador en la vida del estudiantado. Un segundo grupo, se establece en el grupo de personas formadas entre los 35-44 años, respecto a construir una visión estratégica compartida, la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, y en el aseguramiento del funcionamiento del establecimiento en el marco legal.

En las personas participantes pertenecientes a organizaciones escolares públicas (I1) identifican una mayor influencia de las competencias de liderazgo educativo en las prácticas de gestión directiva fundadas en y para la justicia social/educativa, el desarrollo de una cultura inclusiva, basada en la sana convivencia y la participación de la comunidad escolar en el desarrollo de una visión estratégica compartida para el mejoramiento escolar en su centro educativo.

Respecto a la influencia del cargo en la organización escolar (I1), los resultados del estudio, determinan una alta recepción por parte del personal colaborador, en las personas asistentes a acciones formativas que ejercen el cargo de dirección escolar, en particular, en prácticas directivas vinculadas a la visión de un liderazgo en y para la justicia social/educativa, un liderazgo contextualizado a la realidad de la organización escolar, preocupado por la mejora de la convivencia desde un perspectiva participativa y colaborativa entre la comunidad escolar.

En la aproximación comparativa de los años de participación de las personas formadas (I1), se reconoce una mayor influencia de las personas asistentes de las cohortes 2011-2014, relativo a la adaptación del liderazgo, la conformación de equipos de trabajo y el desarrollo de estrategias para el mejoramiento escolar en el interior de la organización.

Objetivos específicos 3. Elaborar propuestas de mejora de las acciones formativas de directores y directoras en el marco del plan nacional de formación.

En primer lugar, se debe señalar la valoración positiva de las acciones formativas inmersas en el Plan de formación de directoras y directores de forma integral y completa, de parte de las personas participantes del presente estudio. En el análisis de los resultados (I1), se identifica que 9 de cada 10 participantes recomendaría la formación a la cual asistió.

A pesar de la aseveración anterior, existen fortalezas, debilidades y nudos críticos deficitarios, los cuales deben ser atendidos a la hora de generar un bucle de mejora, toma de decisiones y ajustes de los programas (Melo, 2014; Rent, 2013). En el marco del objetivo de elaborar una propuesta de mejora de la formación de directoras y directores del marco nacional de formación, se ha diseñado un modelo de evaluación para la mejora desde un enfoque pedagógico. La estructura de la propuesta se configura desde tres niveles:

1. El primer nivel, formulación y diseño, se encuentra configurado por el diseño curricular de la acción formativa, en cuanto, a la coherencia curricular, los objetivos, los contenidos y la correspondencia entre ambos.

2. El segundo nivel, implementación y desarrollo, se recoge la medición de las valoraciones de la idoneidad docente, las estrategias metodológicas, el clima de aprendizaje, los recursos de aprendizaje, la plataforma electrónica, los nudos de aprendizajes, la utilización del feedforward y los procesos evaluativos.
3. El tercer nivel, ajustes en el programa, se desarrolla desde la identificación y detección de las fortalezas y debilidades de los dos niveles anteriores, procediendo a retroalimentarlas desde una perspectiva de bucle, generando propuestas de cambio para la mejora.

En cuanto al **primer nivel de formulación y diseño**, los hallazgos permiten afirmar la valoración positiva del diseño y la coherencia interna de la formación, lo cual ofrece mayores posibilidades de aplicación al puesto de trabajo y en la organización escolar (Feixas et al., 2013; Kirkpatrick, 1999; Murphy & Tyler, 2005; Naquin & Holton, 2003; Pineda, 2011; Rent, 2013; Tomàs-Folch & Durán-Bellonch, 2017; Wehrman et al., 2002).

En el análisis de la coherencia interna de la formación se establece una relación entre objetivo/contenidos/contextualización, las correlaciones (I1) ratificando el hallazgo anterior, entre la consecución de objetivos y la correspondencia de objetivos y contenidos ($r=0,683$), y aplicabilidad de la formación a otros contextos ($r=0,567$). En esta misma línea, las correlaciones ejecutadas en el instrumento 2, constatan una relación desde la coherencia de los diseños de los programas y los contenidos curriculares ($r=0,925$), y la contextualización de la acción formativa ($r=0,925$).

Las autoras y autores consultados convergen en la relevancia de la coherencia del diseño curricular entre los objetivos, los contenidos y la aplicación teórica/práctica de la formación (Bolívar, 2011; Darling-Hammond et al., 2009; Davis et al., 2005; OREALC/UNESCO, 2014).

Respecto a la contextualización de la formación directiva a las diferentes realidades educativas, las percepciones de las personas asistentes a los programas (I1; I4), y de las personas evaluadoras externas (I2) se presentan divididas en dos visiones, una vinculada a una formación estructurada y contextualizada adecuadamente (I2:C1:1; I2:C4:4; I2:C5:5; I2:C17:30; I4:E5:15), por cuanto, permite “[...] tener una visión más amplia y global de lo que es el trabajo de un centro educativo” (I1:C238:135) y lograr contextualizar el conjunto de prácticas en la organización escolar.

En contraposición, una segunda visión considera las acciones formativas muy genéricas, con “[...] una tendencia a apoyar los procesos de formación tan universalizados que pierden su valor específico” (I1:C287:27), de poca profundidad (I2:C6:24; I2:C9:25), sin contextualización práctica (I2:C22:23), y muy poco vinculada y conectada al trabajo diario dentro de los centros escolares. En muchos casos, no se han facilitado instrumentos y/o “[...] herramientas para lograr un liderazgo eficiente y eficaz” (I1:C211:12).

Cabe señalar que, inicialmente, el Plan nacional de formación de directoras y directores (cohortes 2011-2014) consideraba la trayectoria y experiencia profesional en el diseño de los programas, pero no el contexto del centro educativo, lo cual fue modificado en las cohortes subsecuentes (2015-2019).

En el **segundo nivel de implementación y desarrollo**, las fortalezas de las acciones formativas detectadas por el estudio, presentan una triada, entre el clima positivo, el trabajo cooperativo y los recursos de aprendizaje. En correspondencia a los factores mencionados, las personas expertas (I2) identifican diferentes tipos de metodologías basadas en la colaboración y participación de las personas asistentes a las formaciones, entre ellas se mencionan, el aprendizaje cooperativo, los estudios de casos, las observaciones, modelamiento y simulaciones prácticas de liderazgo escolar en ambientes educativos, talleres formativos de discusión entre pares, formulación de proyectos, mentorías y pasantías entre centros escolares. Las correlaciones ejecutadas (I2) identifican la alta relación entre la metodología y los contenidos ($r=0,768$), y la coherencia general de las acciones formativas ($r=0,839$).

Una aproximación a los datos cualitativos permite un acercamiento a las percepciones de las personas asistentes a la formación sobre los efectos de las metodologías, se “[...] trabajaba con casos reales y se intentaban proponer aspectos prácticos que pudiesen ser orientados a la práctica profesional docente” (I4:E4:11) con un “[...] foco en los aprendizajes integrales con respecto a las nuevas prácticas educativas de liderazgo para la innovación” (I1:C251:63). Por cuanto, “el programa que realizaron y que diseñaron estaba para trabajarlo directamente, desde la experiencia y la práctica, desde la observación de la práctica y desde lo que los profesionales realizan y logran en sus escenarios de trabajo” (I4:E6:15).

Las referencias bibliográficas confluyen y confirman la necesidad de incorporar a la formación las metodologías participativas y colaborativas, y la aplicación del nuevo conocimiento a entornos prácticos para potenciar las habilidades y competencias directivas, en una integración teórico/práctica (Bolívar, 2011; Darling-Hammond et al., 2009; OREALC/UNESCO, 2014). El desarrollo de estrategias metodológicas basadas en el trabajo cooperativo, el análisis crítico y la reflexión pedagógica de la práctica, preparan a la persona formada para el puesto de trabajo, propiciando en ellas y ellos la generación y el desarrollo del liderazgo escolar (Cifre et al., 2001; Davis et al., 2005; Gilbert & Gibbs, 1999; Marx, 1982; Monge et al., 2019).

En este contexto, el rol del personal docente es fundamental para el desarrollo del aprendizaje y de las competencias directivas necesarias para el liderazgo escolar, ya sea como un facilitador o mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre el tema, las personas participantes (I1; I4) concurren en dos perspectivas, la primera, en la relevancia de una formación interdisciplinar vinculada a la docencia de profesionales de diferentes áreas.

Respecto al tema, los datos cualitativos de las personas asistentes a las acciones formativas (I1; I4), concuerda con la apreciación anterior, en cuanto, “aprender en facultades de economía y administración, en la facultad de educación y en otra de psicología, con profesionales y realizando investigación y acción en cada una de las áreas de las etapas de formación que implicaba el plan” (I1:C18:38) aporta beneficios indiscutibles en el desarrollo de las competencias directivas. La intervención de diferentes docentes del ámbito de la pedagogía, de la economía y el derecho aportan y facilitan un conocimiento mucho más interdisciplinar, transversal e integral.

La segunda perspectiva, se focaliza en la importancia de la idoneidad docente de los y las profesionales en el período formativo y, finalmente, el apoyo del personal docente en generar un clima de aprendizaje positivo, inclusivo y participativo durante las acciones formativas. En la aproximación correlacional (I1), se distingue la alta relación entre la idoneidad docente y el

apoyo para generar un clima positivo para el aprendizaje ($r=0,614$), el análisis de los nudos de los aprendizajes no alcanzados ($r=0,567$), y el uso del feedforward ($r=0,563$).

Las debilidades en las estrategias metodológicas, según las personas formadas (I1), se focalizan en el análisis de los nudos de aprendizaje y en la utilización del feedforward. Considerando la correlación anterior y según los hallazgos, se puede determinar la relación entre la idoneidad docente y la percepción de aprendizaje para la mejora profesional.

El **tercer nivel de los ajustes del programa** establece una propuesta de mejora de la formación, puntualizando en aspectos internos y externos de las acciones formativas. Se complementa la propuesta con los aportes de las autoras y los autores afines de entregar sustento teórico.

En los aspectos internos de la formulación y diseño, se plantea mantener la consecución de los objetivos y potenciar la correspondencia entre objetivos y contenidos, promoviendo la coherencia en el diseño curricular (Davis et al., 2005; OREALC/UNESCO, 2014). En la implementación y desarrollo de las acciones formativas, se sugiere favorecer el clima de aprendizaje y la promoción del trabajo cooperativo, respecto a la idoneidad docente es importante fortalecer el enfoque interdisciplinario dada las posibilidades de desarrollo de una perspectiva más global y sistémica del sistema de educación (Bolívar, 2011; Darling-Hammond et al., 2009).

En cuanto a las debilidades observadas, es imperante fortalecer el análisis de los nudos deficitarios de las personas asistentes y motivar el uso del feedforward por parte del profesorado, dado que ambos factores son agentes potenciadores del proceso de aprendizaje y del desarrollo profesional. Un segundo aspecto identificado, se vincula con profundizar en las habilidades sociales e incorporar -actualizar- los contenidos curriculares de las acciones formativas, en especial, en temas de inclusión, convivencia escolar y visión sistémica del sistema educacional. El tercer aspecto, es asociar las formaciones a las trayectorias profesionales de las personas postulantes, por cuanto, la experiencia y la carrera profesional son gravitante para lograr una mayor percepción de contribución de las acciones formativas (UNESCO/IIPE, 2018).

En los aspectos externos, se propone generar redes de seguimiento y acompañamiento de las personas participantes postformación en los diferentes centros educativos (I2:C23:30), en especial, al personal en dirección novel y, de esta forma, visualizar los impactos de la formación de líderes y lideresas escolares. Las personas expertas coinciden en el intercambio profesional entre diferentes contextos educativos (I6:C6:26) y el incluir el apoyo a la dirección (I6:C15:28).

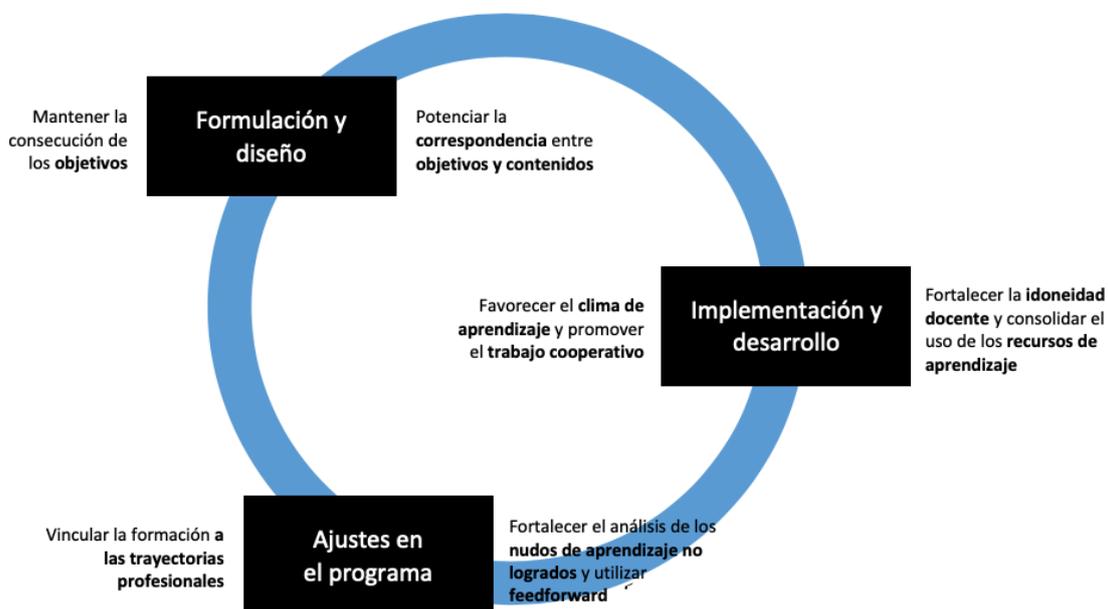
En el transcurso de las formaciones se propicia la comunicación, conexión y relaciones profesionales en las personas asistentes de las acciones formativas, las cuales favorecen la creación de redes de contacto entre profesionales de la educación (I2:C2:27). La premisa anterior es la fuente para las propuestas de mejora en los aspectos externos, concernientes a mantener y fortalecer las redes de profesionales, incorporando a las personas egresadas de las diferentes formaciones pertenecientes al Plan.

Para ambos puntos, se recomienda diseñar una plataforma web para desarrollar y fortalecer la gestión del conocimiento de las personas participantes de la formación, generando comunidades virtuales, sustentadas en un aprendizaje colaborativo y de redes, permitiendo el conocimiento y aprendizaje colectivo, con el propósito de apoyar a la dirección escolares, en especial, a los y las noveles.

En la actualidad, el conocimiento contiene un potencial social, entregado por principios de crecimiento, colaboratividad y participación. Las herramientas de comunicación y comunidades virtuales deben integrarse e interconectarse, permitiendo la interacción y colaboración, facilitando nuevos escenarios para la educación y la formación.

Para finalizar, se confeccionó un apoyo gráfico para visualizar las propuestas de mejora de las acciones formativas de directores y directoras.

Figura 47. *Bucle de mejora de la formación*



Objetivos específicos 4. Diseñar un modelo de evaluación del impacto de la formación directiva.

La propuesta de modelo para la evaluación del impacto de la formación directiva nace de la necesidad de generar un planteamiento situado y contextualizado a la realidad chilena. El primer paso, fue revisar los modelos existentes, las propuestas de análisis y medición desarrolladas por autoras y autores internacionales y nacionales. En la búsqueda y determinación de modelos, se determinó considerar dos perspectivas sobre el tema, el enfoque pedagógico sobre la evaluación (Pineda, 2000) y el impacto social en la medición de la formación (OIT/Cinterfor, 2011).

Finalizado el proceso anterior, se coligieron los modelos existentes y se procedió a generar un posicionamiento endémico desde la configuración de cuatro modelos, los tres primeros, vinculados directamente a la evaluación de las acciones formativas de forma empírica (Kirkpatrick, 1959, 1999; Phillips, 1990; Pineda, 2000) y un modelo teórico diseñado por Leithwood y Levin (2005), por cuanto, expone una estructura para el análisis de los efectos directos e indirectos de la experiencia formativas de las personas participantes. Para un mayor detalle de los modelos revisados y sobre el posicionamiento de la investigación, se recomienda revisar los capítulos de los marcos teóricos.

En la implementación y desarrollo del modelo se acudió a las redes de contacto profesional, redes directivas, medios virtuales y comunidades virtuales profesionales con el propósito de acceder a distintas personas. Desde esta premisa, se generaron cinco instrumentos, estrategias y técnicas para la recogida de información y datos de las personas participantes, las cuales detallamos a continuación.

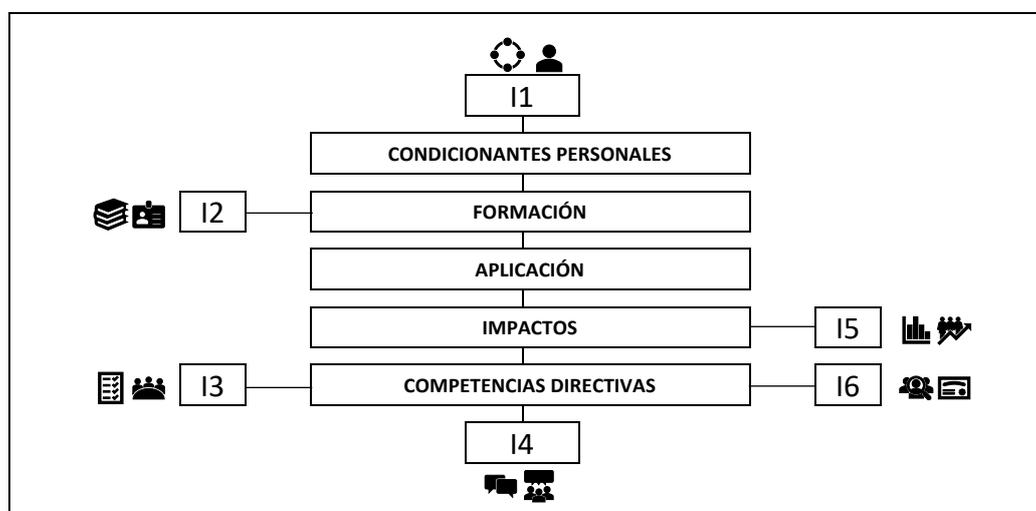
Figura 48. Instrumentos, estrategias y técnicas, y agentes participantes

	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Instrumentos	 Encuesta Impacto de la formación	 Encuesta programas de formación	 Encuesta de medición 90º	 Entrevistas	 Datos secundarios	 Encuesta perfil profesional
Agentes	 Autopercepción personas formadas del plan	 Personas evaluadoras externos	 Personal colaborador Organización escolar	 Personas formadas del plan	 Organizaciones escolares	 Personas expertas independientes

Para la articulación de los instrumentos y técnicas se determinó una estructura de soporte, sustentada en las dimensiones y subniveles de la encuesta 1, con el objetivo de generar una coherencia en la medición para concretar la triangulación de estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) y de agentes (personas formadas, personas evaluadoras, personal colaborador y personas expertas independientes) permitiendo amalgamar las percepciones, instrumentos y estrategias.

Sustentados en el proyecto teórico de Leithwood y Levin (2005), se conformó la siguiente propuesta de medición de las acciones formativas de directoras y directores en Chile.

Figura 49. Propuesta de evaluación del impacto de la formación



Entregado el contexto de formulación y la articulación teórico/práctica, se procedió a validar el diseño del modelo para la evaluación del impacto de la formación del instrumento 1, considerando la configuración inicial. La validación se ejecutó en tres aspectos fundamentales, el análisis factorial de los ítems, la fiabilidad y la regresión múltiple. Finalizado el proceso, se determinó un modelo explicativo del 60,7% de la varianza con 6 factores: (1) percepción de contribución, (2) expectativas de la formación, (3) coherencia interna de la formación, (4) apoyo docente, (5) apoyo de la organización y (6) apoyo de los equipos de trabajo.

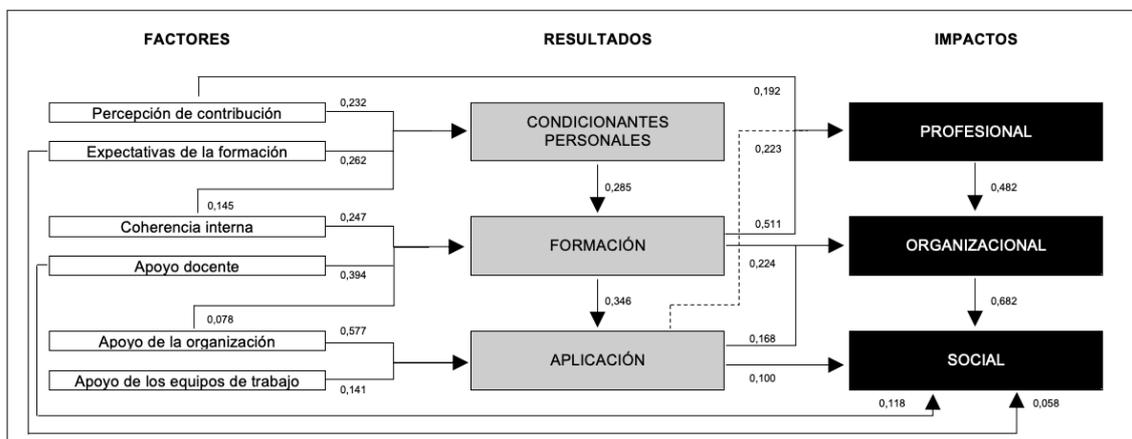
La fiabilidad del instrumento fue establecida mediante el alfa de Cronbach, los valores del alfa tipificado fueron de factores (0,922), Condicionantes personales (0,711), Formación (0,926), Aplicación (0,910). En cuanto a los impactos -resultados-, se decidió analizar cada uno de forma individual, fragmentando el resultado en impacto profesional (0,930), impacto organizacional (0,868) y el impacto social (0,742).

En el último procedimiento se ejecutó una regresión múltiple, para identificar en qué grado los factores y las variables consideradas resultados, poseían propiedades predictivas. Para mayor detalle del procedimiento se sugiere profundizar en el capítulo de resultados, instrumento uno.

En el análisis general, se identifica la influencia entre factores de impacto de forma mutua y paralela, los cuales se van interrelacionado en las diferentes zonas de desarrollo de las y los participantes (profesional y organizacional). En síntesis, se determina que el mayor impacto de las acciones formativas es el propio aprendizaje de las personas asistentes de la formación y el desarrollo de las competencias profesionales.

El diseño del modelo de evaluación del impacto de la formación directiva, se establece en la siguiente propuesta.

Figura 50. Modelo de factores de impacto



CAPÍTULO VI. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente apartado se configura desde las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación y el impacto social de la investigación doctoral.

1. Limitaciones del estudio

Los resultados y conclusiones respecto al tema de investigación poseen algunas limitaciones, vinculadas al acceso al campo y al diseño del estudio. A continuación, se mencionan algunas limitaciones:

a. Acceso al campo

El primer aspecto, se determina en la baja participación de las personas formadas por los distintos programas. La invitación a colaborar en la investigación fue abierta y masiva a más 5.000 personas, de las cuales respondieron el 10% en las diversas etapas del proceso investigativo, reduciendo la muestra.

Un segundo aspecto, es la falta de seguimiento y sistematización de las personas participantes de las acciones formativas, dificultando el acceso y contacto con las diferentes cohortes del plan nacional de formación de directores y directoras en Chile.

El tercer aspecto, se identifica en la resistencia de las instituciones formadoras para compartir información sobre los programas desarrollados, coartando el número de acciones formativas evaluadas.

El cuarto aspecto se refiere a la falta de cooperación de la dirección escolar para medir los niveles de influencia de las prácticas directivas en sus respectivas organizaciones escolares, limitando el acceso a las personas colaboradoras de cada centro educativo, disminuyendo la muestra.

b. Diseño del estudio

Inicialmente la investigación proponía una evaluación de 360º y un grupo focal, las cuales no se lograron concretar por dificultades en la calendarización, problemas para compatibilizar los tiempos entre las personas participantes y dificultades en el acceso al personal colaborador de la organización escolar.

La segunda limitación, se visualiza en la poca presencia de indicadores sociocomunitarios de las organizaciones escolares, por cuanto, existen resultados de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, pero se detecta un menor desarrollo en temas sociales, en algunos casos, la información no existe, tanto a nivel institucional de cada centro escolar como a nivel ministerial.

2. Futuras líneas de investigación

Las principales líneas de futuras investigaciones son las siguientes:

1. Una primera línea de investigación, se centraría en el aumento de la muestra para recoger un mayor número de percepciones de distintos participantes, con el propósito de ahondar en los impactos sociales de las acciones formativas. Principalmente en cuatro bloques de personas participantes:

- a. Incluir mayores experiencias y valoraciones de las personas formadas sobre el Plan de formación nacional de directoras y directores.
- b. Vinculada con el diseño de la formación, incorporar más acciones formativas, incluyendo una visión más amplia de los y las agentes involucrados durante el proceso formativo (personal docente, personas que ejercen la coordinación académica, personal diseñador de programas curriculares).
- c. Desarrollar la evaluación 360º de las competencias directivas y de la evaluación de los impactos de la formación y profundizar en las apreciaciones y valoraciones por parte de los diferentes agentes de las organizaciones escolares.
- d. Atingente al último punto, respecto a distintos participantes, sería interesante evaluar los cambios en las prácticas de liderazgo escolar en las organizaciones educativas, incorporando la perspectiva del estudiantado para medir los efectos indirectos, en cuanto, al incremento en los logros y en los resultados académicos.

2. La segunda línea, se identifica en ampliar y mejorar los indicadores de evaluación del impacto social, en particular, en la vinculación de la organización escolar con el entorno.

3. Una tercera línea de investigación, sería interesante estudiar los liderazgos para la justicia social y el liderazgo distribuido, y el impacto de las nuevas competencias directivas en las organizaciones escolares. En este sentido, encontramos pertinente profundizar en el liderazgo con perspectiva de género, en especial, en el desarrollo de planes de mejora de la formación en aspectos de equidad de género.

3. Impacto social de la investigación doctoral



Visibilización de las percepciones de las personas participantes de la formación directiva insertas en el Plan formativo nacional desarrollado en Chile, en especial, en temas de evaluación del impacto social de las acciones formativas.



Elaboración de un instrumento práctico para medir el impacto de la formación directiva contextualizado y situado a la realidad de las acciones formativas de directoras y directores en Chile.



Construcción de indicadores sociales en la evaluación de impacto de la formación de directoras y directores.



Introducción de competencias directivas articuladas con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en Chile.



Comunicación de los resultados de los procesos de medición a las personas participantes con reportes individualizados.



Divulgación de los resultados por canales de comunicación y redes sociales, para masificar los hallazgos del estudio. Para lograr una mayor visualización se generó una estrategia focalizada en espacios en línea (Linkedin, Academia.edu y Youtube) en las cuales se compartió todo el material digital mencionado en el punto anterior.

a. Publicaciones

Parra, R., & Ruiz, C. (en prensa). Formación para el liderazgo escolar: Impacto del Plan de formación de directores en Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management, IJELM*.

Parra, R., & Ruiz C. (en prensa). Evaluación de una formación de líderes escolares: aprendizajes desde los participantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.

Parra, R. (2019). Impacto de la formación de directores en Chile. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos, & M. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e Innovación en Educación* (pp. 1767-1779). Dykinson, S.L. <https://bit.ly/3cTEwyw>

Parra, R. (2019). Facilitadores y obstaculizadores de la transferencia de formación en liderazgo escolar. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos, & M. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e Innovación en Educación* (pp. 1829-1836). Dykinson, S.L. <https://bit.ly/35hO5ol>

Parra, R. (2018). Efecto líder: Influencia del liderazgo en el clima social escolar en centros educativos en Chile. *Revista Didáctica, innovación y Multimedia*, 36, 1-9. <https://bit.ly/2VM7lqW>

b. Congresos

Parra, R. (2020, del 24 al 26 de junio). *Impacto de la formación de directores en Chile* [Presentación en congreso]. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, GKA EDU 2020, Chicago, EE.UU. <https://bit.ly/3f3gXFz>

Figueroa, J., & Parra, R. (2020, del 24 al 26 de junio). *Impacto de la formación de competencias directivas en Chile* [Presentación en congreso]. Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje, GKA EDU 2020, Chicago, EE.UU. <https://bit.ly/3aPTzIn>

Parra, R. (2019, del 18 al 20 de diciembre). *Facilitadores y obstaculizadores de la transferencia de formación en liderazgo escolar* [Presentación en congreso]. XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación, Granada, España.

Parra, R. (2019, del 18 al 20 de diciembre). *Impacto de la formación de directores en Chile* [Presentación en congreso]. XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación: Inclusión, Tecnología y Sociedad, Granada, España.

Parra, R. (2019, del 4 al 5 de julio). *Facilitadores y obstaculizadores de la transferencia de formación en liderazgo escolar* [Presentación en congreso]. VIII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Lleida, España. <https://bit.ly/2yco4L5>

Parra, R. (2018, del 18 al 19 de enero). *Evaluación de la transferencia en la formación* [Presentación en congreso]. XVII Congreso Nacional - XI Congreso Internacional de Investigación en Educación, Osorno, Chile. <https://bit.ly/2Yd8Lwu>

Parra, R. (2018, del 18 al 19 de enero). *Evaluación de la transferencia. Plan de formación de directores en la Universidad Mayor* [Presentación en congreso]. XVII Congreso Nacional - XI Congreso Internacional de Investigación en Educación, Osorno, Chile. <https://bit.ly/2Yd8Lwu>

Parra, R. (2018, del 18 al 19 de enero). *Evaluación de impacto de la política formativa de directores en la mejora institucional de los centros escolares públicos de Chile* [Presentación en congreso]. XVII Congreso Nacional - XI Congreso Internacional de Investigación en Educación, Osorno, Chile. <https://bit.ly/2Yd8Lwu>

Parra, R. (2018, del 18 al 19 de enero). *Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo* [Presentación en congreso]. XVII Congreso Nacional - XI Congreso Internacional de Investigación en Educación, Osorno, Chile. <https://bit.ly/2Yd8Lwu>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

² Fuente. American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <http://doi.org/dfbx>

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto de programas de formación para jóvenes*. CINTERFOR. <https://bit.ly/2UtWFg3>
- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto*. (Serie manuales 47). GTZ; CEPAL. <https://bit.ly/2wFgok4>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, octubre). *Resultados educativos SIMCE e Indicadores de desarrollo personal y social (15:E6)*. <https://bit.ly/3a66RQl>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, octubre). *Resultados educativos SIMCE e Indicadores de desarrollo personal y social (15:E5)*. <https://bit.ly/2V2i4gG>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, octubre). *Resultados educativos SIMCE e Indicadores de desarrollo personal y social (15:E3)*. <https://bit.ly/2y6ALqE>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, octubre). *Resultados educativos SIMCE e Indicadores de desarrollo personal y social (15:E1)*. <https://bit.ly/3cerKKX>
- Agencia de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. AEVAL. <https://bit.ly/2UTG7Nv>
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, 15, 239-252. <https://bit.ly/2Xkr3LM>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., & Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. (Informe técnico N° 7). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/2UPThv3>
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V., & Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 262-273. <https://bit.ly/2xNrweS>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. <https://bit.ly/2V85cob>
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Narcea. <https://bit.ly/34c6YIW>
- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning and influence. In C. G. Miskel, & W. K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29-52). Information Age. <https://bit.ly/2USmQMm>
- Alkin, M., & Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp. 13-65). SAGE Publications. <http://doi.org/drcn>
- Aravena, F. (2018). *Mirando el desempeño de las y los directores escolares a través de los lentes de sus estudiantes: Una primera aproximación*. (Nota técnica N° 1). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/2xf1Sjg>
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G., & García-Garduño, J. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 1-21. <https://bit.ly/3emXAHc>

- Ardener, E. (1989). *The voice of prophecy and other essays*. Chapman.
- Arón, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Ed. Andrés Bello. <https://bit.ly/2UPN3ey>
- Atlas.ti Qualitative Data Analysis. (2018). *ATLAS.ti*. (versión 8) [software estadístico]. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH <https://bit.ly/3c7vZrl>
- Axtell, C., Maitlis, S., & Yeararta, S. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213. <http://doi.org/b9sdrv3>
- Baldwin, T., & Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. <http://doi.org/cq3btj>
- Banco Mundial & Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (2004). *Seguimiento y evaluación: instrumentos, métodos y enfoques*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Banco Mundial. <https://bit.ly/2USbfy4>
- Banco Mundial. (2014). *Informe anual 2014 del Banco Mundial*. (Informe anual N° 91155). Banco Mundial. <https://bit.ly/34n7Ni5>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey and Company. <https://mck.co/2VaPvxC>
- Barrera-Corominas, A. (2015). *La transferencia de los aprendizajes adquiridos en comunidades de práctica de la Administración pública* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://bit.ly/2Viuyjp>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press. <https://bit.ly/2US2F2D>
- Berbel, G. (2015). *Claves y herramientas de estadística en turismo y ciencias sociales*. Grupo Aptabel.
- Biencinto, C., & Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, 10(2), 101-116. <https://bit.ly/2UAC5dU>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 27-33. <http://doi.org/dqtg>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275. <https://bit.ly/3ay0giP>
- Bush, T. (2019a). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Cómo Cultivar el Liderazgo Educativo: trece miradas* (pp. 23-34). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://bit.ly/3e3KWN8>
- Bush, T. (2019b). Mejora escolar y modelo de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <http://doi.org/dqv5>
- Calais, G. (2006). Haskell's taxonomies of transfer of learning: Implications for classroom instruction. National forum of applied educational. *Research Journal*, 20(3), 1-8. <https://bit.ly/33W9xic>

- Campos, F., Boabarán, J., Bustos, C., & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 53(2), 91-111. <https://bit.ly/2QYs7kv>
- Cancino, V., & Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <http://doi.org/c5nq>
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125. <http://doi.org/c2x8>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <http://doi.org/c2wx>
- Cano, E., & Fernández, M. (2014). Creación de un instrumento para la evaluación de la transferencia de la formación. En E. Cano, & A. Bartolomé (Coords.), *Evaluar la formación es posible* (pp. 149-172). Colección Transmedia XXI. <https://bit.ly/2JN7FPw>
- Carrasco, A., Gajardo, J., & González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción*. (Informe técnico N° 6). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/2UM3jxe>
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379. <http://doi.org/bx5tt5>
- Cejas, R. (2018). *La formación TIC del profesorado y su transferencia a la función docente: tendiendo puentes entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://bit.ly/2URNchK>
- Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. (2018). *Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile*. (Informe CEDLE de política). CEDLE. <https://bit.ly/2UyOK14>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33. <https://bit.ly/2JnxEwS>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2013). *Plan de formación de directores*. Ministerio de Educación de Chile. (Informe de resultados). División de Planificación y Presupuesto, Centro de Estudios MINEDUC. <https://bit.ly/2Vih1bB>
<https://bit.ly/3bM1Hui>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Ministerio de Educación de Chile. (Informe nacional). División de Planificación y Presupuesto, Centro de Estudios MINEDUC. <https://bit.ly/2Vih1bB>

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2014). *Desarrollo de estándares de directores escolares y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares*. (Informe final). Universidad Alberto Hurtado; CIDE.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica. (2015). *Contribución a la equidad, inclusión y diversidad del Plan de formación de directores (PFD), entre 2011 al 2014*. (Informe final). Área de gestión y liderazgo educativo, CPEIP. <https://bit.ly/3eizYDF>
- Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (2014). *Caracterización de directores/as electos por el sistema de selección establecido por la Ley N° 20.501*. (Informe final). CPP UC. <https://bit.ly/2yAWqHF>
- Chacón, S., Holgado, F., López, J., & Sanduvete, S. (2006). *Evaluación de la formación continua: Fundamentos teóricos y herramientas metodológicas*. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/2JE8zxT>
- Chang, E. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 18-26. <http://doi.org/c8cm7j>
- Cifre, E., Bueso, E., Grau, R., & Salanova, M. (2001). Transferencia del aprendizaje y evaluación de la formación en la empresa. En M. Salanova, R. Rosa, & J. Peiró (Eds.), *Nuevas tecnologías y formación continua en la empresa: Un estudio psicosocial* (pp. 161-184). Universitat Jaume I. <https://bit.ly/3arfvcG>
- Cohen, E., & Franco, R. (2002). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI editores. <https://bit.ly/2JBTVqA>
- Contraloría General de la República de Chile. (2016). *Ministerio de Educación de Chile*. (Informe final N° 705/2016). Contraloría General de la República de Chile. <https://bit.ly/2wh5P6I>
- Coronel, J., Carrasco, M., & Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación, 357*, 537-559. <http://doi.org/c5nq>
- Cortez, M., & Campos F. (2016). *Formación en liderazgo escolar en etapa de pre-servicio. Marco conceptual y experiencias relevantes*. (Informe técnico N° 6). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. <https://bit.ly/2UyzYax>
- Cromwell, S., & Kolb, J. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly, 15*(4), 449-471. <http://doi.org/d9c47t>
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual. *Universidad y Empresa, 25*, 13-32. <https://bit.ly/2yppX77>
- Cruz-Ortiz, V., & Salanova, M. (2011). Percepciones compartidas: cuando 1 y 2 son más que 3. *Fòrum de Recerca, 16*, 861-874. <https://bit.ly/3aXFEAZ>

- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management Administration and Leadership*, 28(1), 89-101. <http://doi.org/db44j4>
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. Jossey-Bass. <https://bit.ly/2JE1rBB>
- Darville, P., Díaz, R., & Leiva, J. (2017). *Cobertura evaluación de programas e instituciones públicas*. (Informe anual). Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda de Chile. <https://bit.ly/2xHY4H7>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. (Review of research). Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. <https://stanford.io/2yv1kps>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P., & Kington, A. (2007). *The Impact of school leadership on pupil outcomes*. (Interim report). National College for School Leadership; University of Nottingham. <https://bit.ly/2xxdIKO>
- De Matthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <http://doi.org/f6nzb3>
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <http://doi.org/c2w4>
- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit & Instituto de Estudios del Ministerio Público. (2008). *Manual de evaluación de transferencia e impacto de la capacitación y cálculo del retorno sobre la inversión (cartilla 7)*. GTZ. <https://bit.ly/3aExOvH>
- Di Virgilio, M., & Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC; UNICEF. <https://bit.ly/2X50jia>
- Díaz-Barriga, A. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En A. Díaz-Barriga, & A. Luna (Coords.), *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43-67). Editorial Díaz de Santos. <https://bit.ly/2USMUZ2>
- Díez, E., Terrón, E., Anguita, R. (Coords.), García, M., Cano, R., Calle, M., Santamaría, R., Cifuentes, M., Esteban, R., & Gaitero, A. (2005). *La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Octaedro; Ed. Universidad de Barcelona. <http://doi.org/dqv6>
- Diputación de Barcelona. (2001). *Formación continua y evaluación*. (Material de lectura Nº 19). Servei de formació local, Diputació de Barcelona. <https://bit.ly/346ft8r>
- Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile. (2010). *Informe final de evaluación Programa de liderazgo educativo*. (Informe final). DIPRES. <https://bit.ly/2URxXXk>

- Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile. (2015). *Evaluación ex-post: conceptos y metodologías*. (Informe técnico). Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda de Chile. <https://bit.ly/3aDsRU0>
- Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile. (2018, 30 de junio). *Informe seguimiento cumplimiento compromisos de los programas e instituciones evaluadas* [presentación de PDF]. DIPRES: Santiago de Chile. <https://bit.ly/3aHdqdq>
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-240. <https://bit.ly/2xG8JSn>
- Eagly, A., & Carli, L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85(9), 62-71. <http://doi.org/drjt>
- EDECSA. (2015). *Levantamiento y análisis de información cualitativa acerca de la opinión de directores/as y autoridades regionales respecto a la actualización del Marco de la buena dirección y el liderazgo escolar*. (Informe final). EDECSA. <https://bit.ly/3c5GFa1>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://bit.ly/2Xd1zQi>
- Feinstein, O. (2007). Evaluación pragmática de políticas públicas. *ICE: Revista de Economía*, 836, 19-31. <https://bit.ly/2WZ31pz>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 401-416. <http://doi.org/c2wz>
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107. <http://doi.org/c2zc>
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 75-113). Síntesis. <https://bit.ly/2yCwnzS>
- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. <https://bit.ly/2JtFbKr>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. <https://bit.ly/2VgGZvT>
- Ford, J., & Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principals to the instructional systems of model training: Implications for need assessment design and transfer. In C. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 1-48). Wiley. <https://bit.ly/2xEaHTf>
- Ford, J., & Weissbein, D. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. <http://doi.org/cmbghx>
- Frost, D. (2008). Teacher-leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337-352. <http://doi.org/dqjs2r>

- Fullan, M. (1994a). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. <https://bit.ly/2Uw38ad>
- Fullan, M. (1994b). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. En R. Elmore, & S. Fuman (Eds.), *The governance of currículo* (pp. 186-202). ASCD. <https://bit.ly/3a3sX6a>
- Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*. Jossey-Bass.
- Fundación FIDECAP. (2019, 30 de abril). *Diplomado en Dirección de centros para la innovación*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2xohocz>
- Fundación SEPEC. (2019, 30 de abril). *Diplomado en gestión escolar integral*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2RrDa5O>
- Gallardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones*. (Nota técnica N° 6). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar; Universidad de Concepción. <https://bit.ly/2xJtqWL>
- García-Garnica, M., & Moral, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 149-170. <https://bit.ly/3dY4xOB>
- García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *IJELM, International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 180-205. <http://doi.org/c8xx>
- García, O., García, M., Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2000). Estudio comparativo de acciones formativas para jóvenes mediante un proceso de evaluación ex-post, en el contexto de las iniciativas comunitarias de empleo. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 627-637. <https://bit.ly/39IP69D>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo. <https://bit.ly/39OnT5p>
- García, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159-175. <http://doi.org/dqv7>
- Garzón, A. (2008). *La mejora continua y la calidad de instituciones de formación profesional. El proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://bit.ly/2XODUpA>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. <http://doi.org/drcs>
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica* (2ed.). Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Banco Mundial. <https://bit.ly/2R1WWET>

- Gessler, M., & Hinrichs, A. (2015). Key predictors of learning transfer in continuing vocational training. In A. Bohlinger, U. Haake, C. Helms Jørgensen, H. Toiviainen, & A. Wallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty* (pp. 43-60). Sense Publishers. <https://bit.ly/2JE1nBF>
- Gilbert, A., & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21, 131-143.
- Gobierno Vasco. (2012). *Guía de evaluación de políticas públicas del Gobierno Vasco*. Dirección de Coordinación; Dirección de Innovación y Administración Electrónica; Gobierno Vasco. <https://bit.ly/3dRapci>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. <https://bit.ly/2wJs8ID>
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 141-159. <https://bit.ly/2w92Gpi>
- Gómez, A., & Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativas: Las directoras de los centros Andaluces. *Revista Clepsydra*, 10, 77-94. <https://bit.ly/2X0LmOC>
- González, M. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106. <https://bit.ly/33ZvFs0>
- Google LLC. (2008). *Google Forms*. [encuesta web]. Google LLC. <https://bit.ly/2XmCa6Q>
- Google LLC. (2019). *Google Hangouts*. [video-conferencia software]. Google LLC. <https://bit.ly/3aU3lo1>
- Gracia-Pérez, M., Gil-Lacruz, M., & Gil-Lacruz, A. (2017). Evaluación del impacto de la modalidad formativa learning by doing en profesionales sanitarios en Aragón. *Contextos Educativos*, 2, 27-45. <http://doi.org/dj7h>
- Grotelueschen, A. (1980). Program evaluation. In A. B. Knox (Ed.), *Developing, administering, and evaluating adult education* (pp. 75-123). Jossey-Bass. <https://bit.ly/2yB9TPA>
- Guskey, R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(4), 381-391. <https://bit.ly/39zmzDm>
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367. <http://doi.org/dtv7>
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). Routledge Farmer. <https://bit.ly/3aQjZKU>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <http://doi.org/d7bfr6>

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press. <http://doi.org/df2>
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <http://doi.org/drcr>
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. Routledge Falmer. <http://doi.org/dqvm>
- Hartle, F., & Thomas, K. (2003). *Growing Tomorrow's school leaders: the challenge*. (Full Report). NSCL. <https://bit.ly/2ULndts>
- Haskell, R. (2001). *Transfer of learning*. Academic Press. <https://bit.ly/2UT83B0>
- Hernández-Castilla, R., Euán, R., & Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 263-280. <https://bit.ly/2wTypef>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw-Hill. <https://bit.ly/39z8Qwy>
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. <http://doi.org/cjv4f3>
- Holton, E. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54. <http://doi.org/dqnj7v>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la UAM. <https://bit.ly/3azsj1h>
- INACAP. (s.f.). *Curso en liderazgo para la innovación y el cambio en las instituciones escolares*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2Rw0FLj>
- Instituto Aragonés de Empleo. (2010). *Guía para la evaluación de la formación en la empresa*. INAEM. <https://bit.ly/2UUFGTI>
- International Business Machines Corporation. (2017). *IBM SPSS Statistics for Macintosh*. (versión 25.0) [software estadístico]. IBM Corp. <https://ibm.co/2US9Jfx>
- Jackson, C. (1984). *Evaluation studies: review annual*. SAGE Publications.
- Jiménez, B., & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En V. Giménez, & J. Tejada (Coords.), *Formación de formadores: Escenario institucional* (vol. 2, pp. 543-630). Thomson-Paraninfo. <https://bit.ly/3aQOfFI>
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 11, 1-13.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2007). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. Berret-Koehler Publishers. <https://bit.ly/2yGfdkI>

- Kirkpatrick, W. (2011). *Training On Trial* [diapositiva de PowerPoint]. Kirkpatrick Partners, LLC. <https://bit.ly/2VcMo7l>
- Kram, K., & Hampton, M. (1998). When women lead: The visibility-vulnerability spiral. In E. Klein, F. Gablenick, & P. Herr (Eds.), *The psychodynamics of leadership* (pp. 193-218). Psychosocial Press. <https://bit.ly/2USMUZ2>
- Kreber, C., Brook, P., & Educational Policy. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. <http://doi.org/fb9q2p>
- Krichesky, G., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://bit.ly/2XqwNDZ>
- Krishnan, H., & Park, D. (2005). A few good women-on top management teams. *Journal of Business Research*, 58(12), 1712-1720. <http://doi.org/crccvb>
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. ASCD. <https://bit.ly/2URIKAV>
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de planes de formación*. Deusto.
- Lefcourt, H., Gronnerud, P., & McDonald, P. (1973). Cognitive activity and hypothesis formation during a double entendre word association test as a function of locus of control and field dependence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 5(2), 161-173. <http://doi.org/bjsbwp>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <http://doi.org/bz2dm6>
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and methodological challenges*. (Research report N° 662). Department for Education and Skills. <https://bit.ly/2w7rFcw>
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. <http://doi.org/bdpj47>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. <https://bit.ly/3dK7PFa>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <http://doi.org/bgthwh>
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. <https://bit.ly/3bEdZVq>
- Lewis, P., & Murphy, R. (2008). *Effective School leadership*. National college for school leadership. <https://bit.ly/341mLu7>
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership and Management*, 35(4), 347-364. <http://doi.org/drch>

- Lim, D. (2000). Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 243-258. <http://doi.org/cg2b37>
- Luna, E., & Cordero, G. (2014). Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos. En E. Cano, & A. Bartolomé (Coords.), *Evaluar la formación es posible* (pp. 15-34). Transmedia XXI. <https://bit.ly/2JN7FPw>
- Lusquinos, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 131-151. <http://doi.org/dr2c>
- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237. <http://doi.org/fq5mmj>
- Mark, M., Henry, G., & Julnes, G. (2000): *Evaluation: an integrated framework for understanding, guiding and improving policies and programs*. Jossey-Bass. <https://bit.ly/2UPvWJY>
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. <http://doi.org/dd7dr5>
- Martinic, R., Aranda, R., García, A., Merchant, J., Sepúlveda, E., & Oliva, C. (2016). Un sistema de evaluación de programas para las iniciativas de acceso y permanencia de la Universidad de Santiago. En Universidad de Talca (Ed.), *V Clabes, Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior* (pp. 1-7). Universidad Tecnológica de Panamá. <https://bit.ly/3aF7fGC>
- Marx, R. (1982). Relapse prevention of managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441. <http://doi.org/fpwp2f>
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Mcreal. <https://bit.ly/2xXSqk8>
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD. <https://bit.ly/2y00wZw>
- Mascall, B., Leithwood K., Strauss T., & Sacks R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 81-100). Studies in Educational Leadership, Springer, Dordrecht. <http://doi.org/d8rv9d>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori. <https://bit.ly/2Js4oVF>
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2 ed., pp. 196-230). La Muralla. <https://bit.ly/34mYw9L>
- Maturana, C., & Alcaíno, P. (2016). *La Evaluación de las Políticas Públicas, un elemento fundamental para la transparencia y la rendición de cuentas*. (Cuaderno de trabajo N°5). Ediciones Consejo para la Transparencia. <https://bit.ly/2JuOABF>

- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19. <https://bit.ly/2JsQQJE>
- Maureira, O. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 153-168. <http://doi.org/dq wz>
- Melo, R. (2014). *Evaluación de la transferencia de programas de formación permanente de profesorado en la modalidad de asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2X9rTuX>
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 17-94). Editorial UOC. <https://bit.ly/2UwaU3U>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 978-1001. <http://doi.org/dr f3>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015a). *Plan de formación de directores*. (Informe de descripción de programas sociales, 2º semestre). MDS. <https://bit.ly/3aVL7bg>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015b). *Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. (Informe de descripción de programas sociales, 1º semestre). MDS. <https://bit.ly/2JUhmX>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015c). *Plan de formación de directores*. (Informe de seguimiento de programas sociales, 2º semestre). MDS. <https://bit.ly/2XpWLXX>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015d). *Proceso formulación presupuestaria 2015: Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. (Evaluación ex ante programas nuevos). MDS. <https://bit.ly/34w4VzM>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2015e). *Proceso formulación presupuestaria 2016: Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. (Evaluación ex ante programas reformulados). MDS. <https://bit.ly/34srV2o>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. (Informe de seguimiento de programas sociales, 2º semestre). MDS. <https://bit.ly/3aZmkDb>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2017). *Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. (Informe de seguimiento de programas sociales, 1º semestre). MDS. <https://bit.ly/2xlj5HJ>
- Ministerio de Educación de Chile & FOCUS. (2016). *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile*. (Informe final). Ministerio de Educación de Chile y FOCUS. <https://bit.ly/2JH8lpu>

- Ministerio de Educación de Chile & Servicio Civil de Chile. (2016). *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de convenios de desempeño de directores escolares*. (Documento de apoyo al sostenedor). Ministerio de Educación y Servicio Civil. <https://bit.ly/2xOAVCV>
- Ministerio de Educación de Chile & Universidad Alberto Hurtado. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. (Resumen ejecutivo) MINEDUC. <https://bit.ly/2wBKLYy>
- Ministerio de Educación de Chile. (1995, 2 de septiembre). *Ley 19.410. Modifica la ley N° 19.070, sobre Estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley N° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2V0Yrpd>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3c81ull>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008, 22 de enero). *Decreto 246. Reglamenta la ejecución del Programa de liderazgo educativo*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2Vlgx4h>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011, 13 de junio). *Decreto 44. Determina forma de ejecución del Plan de formación de directores*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3bDt2Pd>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011, 20 de junio). *Resolución 3567. Aprueba bases administrativas y técnicas para la presentación de programas de estudios consistentes en la formación de competencias para ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales en el marco de lo preceptuado en el Plan de formación de directores reglamentado por el decreto N° 44, de 2011*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2VhLAho>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011, 26 de febrero). *Ley 20.501. Calidad y Equidad de la Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2RxmQAG>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012, 13 de marzo). *Resolución 1264. Aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la presentación de programas de estudios consistentes en la formación de competencias para ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales en el marco de lo preceptuado en el Plan de formación de directores reglamentado por el decreto N° 44, de 2011*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3a3iMi3>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013, 27 de febrero). *Resolución 1785. Modifica Resolución exenta N° 1421, de 2013, del Ministerio de Educación que aprueba las bases y anexos para la presentación de programas de estudios consistentes en la formación de competencias para ejercer el cargo de director de establecimiento educacional, en el marco de lo preceptuado en el Plan de formación de directores, reglamentado por el DS N° 44, de 2011 del Ministerio de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2V29LkT>

- Ministerio de Educación de Chile. (2014, 29 de enero). *Resolución 995. Aprueba bases y anexos para la presentación de programas de estudio consistentes en la formación de competencias para ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales en el marco de lo preceptuado en el Plan de formación de directores reglamentado por el decreto supremo N° 44, de 2011 del Ministerio de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2yNXo3g>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015, 18 de mayo). *Resolución 3899. Aprueba bases y anexos del concurso de becas para cursos del Plan de formación de directores, regulado por decreto supremo N° 44, de 2011, del Ministerio de Educación, para el año 2015*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2xome9F>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. MINEDUC. <https://bit.ly/34feyTa>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar*. (Documento de trabajo). División de Educación General, Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2ygesi7>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018a). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017*. (Informe técnico). División de Educación General, MINEDUC. <https://bit.ly/2wzFZuB>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). *Nómina de participantes en el Plan de formación de directores 2011-2018*. (Documento de trabajo). MINEDUC.
- Ministerio de Planificación de Chile. (2011, 13 de octubre). *Ley 20.530. Crea el Ministerio de Desarrollo Social y Familia y modifica cuerpos legales que indica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2XuDrJo>
- Mokate, K. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?* (Serie de documentos de trabajo I-24). Departamento de Integración y Programas Regionales, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/2UV6CUb>
- Monge, P., Rodríguez, A., Navarro, C., & García, M. (2019). Liderazgo compartido y acompañamiento docente en una escuela de bajo desempeño. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 9(18), 65-72. <https://bit.ly/2RDCLxq>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175. <http://doi.org/dgbpx2>
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evaluación y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <http://doi.org/c5nr>
- Muñoz, G., Valdebenito, M., & Amenábar, J. (2018). *Formación de directivos en Chile y efectos en sus prácticas: Hacia un modelo de evaluación del desarrollo de capacidades en los líderes escolares*. (Cuadernos para el Desarrollo del Liderazgo Educativo N° 12). CEDLE. <https://bit.ly/34ltMWX>

- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación; Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3awDBmY>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. <https://bit.ly/2VaJNL5>
- Murillo, F. J., & Duk., C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12. <https://bit.ly/2UOrZXe>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://bit.ly/2RgySOK>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. <https://bit.ly/3dLXDMn>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *RELIEVE*, 21(1), 1-20. <http://doi.org/dqw2>
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. <https://bit.ly/2Xe81qr>
- Murillo, P., & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”: su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399. <https://bit.ly/2wk006K>
- Murphy, E. (1996). *Leadership IQ: A personal development process based on a scientific study of a new generation of leaders*. John Wiley. <https://go.aws/2Vbhw72>
- Murphy, S., & Tyler, S. (2005). The relationship between learning approaches to part-time study of management courses and transfer of learning to the workplace. *Educational Psychology*, 25(5), 455-469. <http://doi.org/bv4mhm>
- Naquin, S., & Holton, E. (2003). Motivation to improve work through learning in human resource development. *Human Resource Development International*, 6(3), 355-370. <http://doi.org/dfqrj4>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. <https://bit.ly/3dJKL9r>
- Nickols, F. (1979). Finding the bottom line payoff for training. *Training and Development Journal*, 33(12), 54-63.
- Noe, R. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749. <http://doi.org/b9kbz8>

- Noe, R., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness. *Personnel Psychology*, 39, 497-523. <http://doi.org/dr4k2m>
- Norton, L., Richardson, R., Hertley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571. <http://doi.org/fgs287>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://bit.ly/2JMH4Cd>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región: Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://bit.ly/2R4QTzm>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://bit.ly/2UNUpiA>
- Oplatka, I. (2007). *Foundations of educational management-Leadership and management in educational organizations*. Pardess.
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nuevas miradas* (pp. 253-276). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://bit.ly/2JN1dbt>
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., & Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. NZ Childcare Association. <https://bit.ly/39PvwZn>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016: Avance en las metas educativas 2021*. OEI. <https://bit.ly/341eAxQ>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017: Desarrollo profesional y liderazgo de directores en Iberoamérica*. OEI. <https://bit.ly/2Ju4dt5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: Un análisis en clave comparada*. (Informe final). UNESCO/IIPE. <https://bit.ly/2ysOXKK>
- Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación*. OIT/Cinterfor. <https://bit.ly/2Xa8vxE>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Educación en Chile, revisión de políticas nacionales de educación*. OECD Publishing; Fundación SM. <http://doi.org/dqvn>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *TALIS 2018 Results (vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <http://doi.org/dqxs>
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Roura, H. (2005). *Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión pública*. (Serie manuales 39). Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES); CEPAL. <https://bit.ly/2VfrYdD>
- Padilla, M. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *RELIEVE*, 14(1), 1-27. <https://bit.ly/2JJMsGp>
- Park, J., & Wentling, T. (2007). Factors associated with transfer of training in workplace elearning. *Journal of Workplace Learning*, 19(5), 311-329. <http://doi.org/c74ff9>
- Párraga, M., & Cuello, F. (2010). *Guía práctica para evaluar el impacto de la formación en una organización*. Escuela de Administración Pública, Región de Murcia. <https://bit.ly/3agrXoQ>
- Peirano, C., Campero, P., & Fernández, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134. <https://bit.ly/2Rbc6aO>
- Phillips, J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Kogan Page. <https://bit.ly/3ee28Qa>
- Phillips, J., & Stone, R. (2000). *How to measure training results: A practical guide to tracking the six key indicators*. McGraw-Hill Education.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133. <https://bit.ly/3aAmQaq>
- Pineda, P. (2011). Cómo medir el impacto de la formación: Un ejemplo del sector sanitario. *Formación XXI*, 18, 1578-4622. <https://bit.ly/33YA7qQ>
- Pineda, P., & Ciraso, A. (2012). Evaluación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial. *Revista de Educación y Derecho*, 5, 1-22. <https://bit.ly/2yAi2nA>
- Piot, L., & Kelchtermans, G. (2016). The micro-politics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 632-649. <http://doi.org/f8tw5c>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar (vol. 1): política y práctica*. OECD Publishing. <https://bit.ly/2X0mkPc>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.) *Curso en equipos de liderazgo educativo*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3ecmdGi>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Curso en equipos de dirección escolar*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2JYcg1k>

- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Diplomado en dirección y liderazgo escolar*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2ySR2zR>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Magister en Educación, mención dirección y liderazgo educacional*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3eixLbp>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (s.f.). *Magister en liderazgo y gestión de organizaciones escolares*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2JYefmh>
- Portal Transparencia de Chile. (2019, 18 de junio). *Solicitud de acceso a la información*. <https://bit.ly/3c2V5Yr>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. (Informe sobre el Desarrollo Humano 2014). PNUD. <https://bit.ly/3e2Urw2>
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (s.f.). *Curso en prácticas directivas aplicadas a la organización escolar*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2VmrDPY>
- Ramos, F., Meizoso, M., & Guerra, R. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. <https://bit.ly/3aGZz73>
- Rent, A. (2013). *La Transferencia de aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo* [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://bit.ly/2ROeNMI>
- Rivero, R., Hurtado, C., & Morandé, A. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, 48, 17-49. <http://doi.org/dqxr>
- Robinson, D., & Robinson, J. (1989). *Training for impact: how to link training to business needs and measure the results*. Jossey-Bass Publishers. <https://bit.ly/2XhpLkE>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration, New Zealand Ministry of Education. <https://bit.ly/39zOSBA>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Lloyd, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <http://doi.org/d2dvt5>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://bit.ly/2JySucl>
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 97-155). Editorial UOC. <https://bit.ly/3bEwUPP>

- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Editorial UOC. <https://bit.ly/2JMnZzW>
- Romero, E., & Romero, E. (2018). Balance de la evaluación de políticas públicas en América Latina en el presente siglo. *JURIS, Rio Grande*, 28(1), 11-24. <http://doi.org/c294>
- Rossi, P., & Freeman, H. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. Trillas. <https://bit.ly/3aNqia>
- Rouiller, J., & Goldstein, I. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390. <http://doi.org/dx49m9>
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://bit.ly/2ykf3PV>
- Sáez, P., Godoy, C., Fuenzalida, A., & Pino, G. (2017). *Guía metodológica para la elaboración del perfil de cargo de director de establecimiento educacional*. (Documento de apoyo al sostenedor). Ministerio de Educación y Servicio Civil. <https://bit.ly/3aLhQjl>
- Salas, I., & Murillo, F. (2010). La evaluación de los programas públicos en México: Una mirada crítica al CONEVAL. *ICE: Tribuna de Economía*, 807, 153-162. <https://bit.ly/2RgYAmg>
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario*, 34-53. <http://doi.org/c2w2>
- Sánchez-Moreno, M., Tomàs-Folch, M., & Lavié, J. (2013). Women's presence and visibility in management roles at universities. *Education policy analysis archives*, 21(32), 1-30. <http://doi.org/drck>
- Sánchez, M., Altopiede, M., & Lavié, J. (2008). Investigación sobre género y liderazgo en la universidad. En J. Gairín, & S. Antúnez (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 689-695). Wolters Kluwer.
- Sandoval-Estupiñán, L., Pineda-Baéz, C., Bernal-Luque, R., & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117-124. <http://doi.org/dr2d>
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://bit.ly/2x2Acht>
- Sepúlveda, F., & Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. <https://bit.ly/2R3cQ1W>
- Serrano, M. (2018). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1-15. <https://bit.ly/2w7MZ1B>
- Servicio Civil de Chile. (2014). *Alta Dirección Pública y Reforma Educacional. Ley de Calidad y Equidad de Educación*. (Informe técnico). Servicio Civil de Chile. <https://bit.ly/2JFgQ4t>

- Servicio Civil de Chile. (2015, 29 de abril). *Educación y alta dirección pública: aprendizajes y desafíos en la selección de directores de escuelas y liceos municipales* [presentación en DocPlayer]. Servicio Civil. <https://bit.ly/3c3iBVx>
- Servicio Civil de Chile. (2016). *Evaluación de la capacitación: La transferencia como evidencia de valor* [presentación de SlidePlayer]. Subdirección de Desarrollo de las Personas, Servicio Civil de Chile. <https://bit.ly/2VgTEyL>
- Servicio Civil de Chile. (2019, septiembre). *Concursos para directores de escuela y liceos públicos*. <https://bit.ly/34nl8qC>
- Shadish, W. (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-19. <https://bit.ly/3c5R4Tn>
- Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27(3), 567-581. <https://bit.ly/3aTdPJZ>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36. <http://doi.org/c2x9>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127. <http://doi.org/bfp7zt>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós. <https://bit.ly/2UKy074>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41-70. <https://bit.ly/2JvaJQo>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015) Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. <http://doi.org/drm7>
- Tamayo Sáez, M. (1997) El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón, & E. Carrillo (Eds.), *La nueva Administración* (pp. 281-312). Alianza Universidad. <https://bit.ly/3e1YQPK>
- Tejada, J. (1997). La evaluación. En J. Gaírin, & A. Ferrández (Coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 241-268). Praxis.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navío, A., & Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia de un programa de formación de formadores. *Revista Bordón*, 60(1), 163-185. <https://bit.ly/344AHng>
- Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. <https://bit.ly/39yR3Wn>
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.

- Tomàs-Folch, M., & Castro, D. (2018). Estrategias para mejorar la visibilidad de las mujeres directivas en las instituciones educativas. *IJELM, International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 76-95. <http://doi.org/dqxt>
- Tomàs-Folch, M., & Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <http://doi.org/c2w3>
- Trowler, P., & Bamber, R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79-93. <http://doi.org/c6zccp>
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (s.f.). *Magister en liderazgo y transformación pedagógica*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2RrHO3K>
- Universidad Adolfo Ibáñez. (s.f.). *Curso en liderazgo en la educación*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2JUIDhv>
- Universidad Adolfo Ibáñez. (s.f.). *Curso en liderazgo estratégico*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/34tmEaW>
- Universidad Adolfo Ibáñez. (s.f.). *Curso en liderazgo insideout*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3ebuU3R>
- Universidad Alberto Hurtado. (s.f.). *Diplomado en liderazgo para la conducción de la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2y3Mc2c>
- Universidad Alberto Hurtado. (s.f.). *Magister en gestión y dirección educacional*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3efrXz0>
- Universidad Andrés Bello. (s.f.). *Magister en liderazgo y gestión de centros educativos*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2JXqj7u>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (s.f.) *Magister en dirección y gestión de excelencia de establecimientos educacionales*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2V0lyAi>
- Universidad Católica de Temuco. (s.f.). *Magister en gestión escolar*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2V0iZ1m>
- Universidad de La Serena. (s.f.). *Curso en desarrollando competencias directivas para las organizaciones escolares*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3ebvq1N>
- Universidad de Playa Ancha. (s.f.). *Magister en gestión y liderazgo educativo*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3eeoReX>
- Universidad del Desarrollo. (s.f.). *Diplomado en competencias genéricas para la educación (CGE)*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3a3xPZ0>
- Universidad del Desarrollo. (s.f.). *Magister en dirección y gestión escolar de calidad*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3efqEjA>

- Universidad Diego Portales. (s.f.). *Curso en gestión y liderazgo directivo*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2RvyOLO>
- Universidad Diego Portales. (s.f.). *Magister en liderazgo y gestión educativa*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2JSREYv>
- Universidad Finis Terrae. (s.f.). *Magister en gestión y liderazgo directivo*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/3caAPo0>
- Universidad Mayor. (s.f.). *Curso de fortalecimiento de competencias y prácticas directivas de excelencia*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2RvZQ5b>
- Universidad Mayor. (s.f.). *Magister en gestión de la convivencia escolar*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2XrMFpq>
- Universidad Mayor. (s.f.). *Magister en gestión directiva de excelencia*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2VoHPXo>
- Universidad San Sebastián. (s.f.). *Curso en liderazgo directivo efectivo*. Recuperado el 30 de abril de 2019. <https://bit.ly/2RuMmqi>
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. (Informe final). UNESCO. <https://bit.ly/348chJl>
- Valdés, R. (2019). Prácticas de liderazgo para el desarrollo de culturas inclusivas. En J. Weinstein (Pdte.), *CILME 2019, III Congreso internacional sobre liderazgo y mejora escolar* (pp. 563-566). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME); Universidad Diego Portales. <https://bit.ly/2xT7LIQ>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 58(2), 47-68. <http://doi.org/dr3k>
- Vega, R., Torres, T., & Cerna, R. (2013). Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 19(1), 1-12. <https://bit.ly/2xZzwJx>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://doi.org/dr3p>
- Volante, P. (2008). Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 1009-1029). Universidad de Deusto. <https://bit.ly/39wCDWA>
- Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://bit.ly/34r5bzS>
- Wade, P. (1994). *Measuring the impact of training: A practical guide to calculating measurable results*. Kogan Page. <https://bit.ly/2x6wByP>
- Wehrman, K., Shin, H., & Poertner, J. (2002). Transfer of training. *Journal of Health and Social Policy*, 15(3), 23-37. <http://doi.org/bbgbfX>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). *¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño*. (Documento de referencia N° 21). Espacio Público <https://bit.ly/2WXSmlN>

- Winchester, L. (2011, 3 al 13 de mayo). *Políticas públicas: formulación y evaluación* [diapositivas en PDF]. Planificación Estratégica y Políticas Públicas, ILPES/CEPAL. <https://bit.ly/3bNVQEM>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://bit.ly/3e5HfGv>

ANEXOS

Anexos en papel

Anexo 1. Cuestionario de Impacto de la formación (I1)

Anexo 2. Cuestionario Programas formativos (I2)

Anexo 3. Cuestionario Medición 90º (I3)

Anexo 4. Guion de entrevista (I4)

Anexo 5. Perfil profesional (I6)

Anexos en Dropbox

Anexo 1. Matrices de sistematización por instrumento.

Anexo 2. Planillas de toma de decisiones por instrumento.

Anexo 3. Planillas validación de personas expertas.

Anexo 4. Matriz de datos SPSS.

Anexo 5. Unidad hermenéutica Atlas.ti.

Anexo 6. Grabaciones de entrevistas.

Para acceder a la unidad compartida de Dropbox utilicé el Código QR o escriba en su navegador la siguiente dirección <https://bit.ly/2Wx9hmA>



Anexo 1. Cuestionario de Impacto de la formación (I1)

Estimada persona participante:

El objetivo del siguiente cuestionario es recoger información sobre sus aprendizajes durante su formación en competencias directivas desarrolladas en el marco del Plan de formación de directoras y directores y, además, evaluar el impacto de la formación en sus competencias directivas. Esta información será utilizada para mejorar la formación profesional y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y de prácticas al estudiantado.

Para estas preguntas no hay respuestas correctas o erróneas, simplemente se trata de indicar el grado en que cada afirmación se relaciona o no, con su experiencia. Puede tener completa seguridad de que toda la información proporcionada será de gran interés y se tratará de forma absolutamente confidencial.

Muchas gracias por su colaboración.

Antecedentes sociodemográficos

- a. Fecha de nacimiento _____
- b. Género _____
- c. Nombre del cargo actual _____
- d. Dependencia en que trabaja _____
- e. Año de participación _____

Parte I. Evaluación de Impacto de la formación

Dimensión 1. Condicionantes personales

a. Expectativas.

Al momento de inscribirse en el Plan de formación de directoras y directores, ¿Cuáles eran sus expectativas? (1 ninguna expectativa y 4 alta expectativa)

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Mejorar expectativas laborales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Generar nuevas redes de contacto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Actualizar sus conocimientos profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Intercambiar experiencias profesionales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
-

b. Contribución.

Al finalizar su proceso de formación. Indique en qué medida el programa contribuyó a mejorar... (1 poca contribución y 4 mucha contribución)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5. ... a su capacidad para aplicar el conocimiento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. ... al desarrollo de competencias directivas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. ... a su desempeño profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
-

c. Satisfacción.

Al final su proceso de formación. Indique su grado de satisfacción. (1 poca satisfacción y 4 mucha satisfacción)

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8. Se han cubierto sus expectativas con la formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Recomendaría la formación. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Dimensión 2. Formación

a. Coherencia interna.

En qué grado, los siguientes enunciados, reflejan su experiencia en la formación.

(1 en desacuerdo y 4 en acuerdo)

	1	2	3	4
10. Se consiguieron los objetivos de la formación.				
11. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	1	2	3	4
12. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	1	2	3	4
13. La formación recibida es aplicable a otros contextos escolares.	1	2	3	4

b. Estrategia Metodológica.

En qué grado, los siguientes enunciados, reflejan su experiencia en la formación.

(1 nunca y 4 siempre)

14. El personal docente demostró idoneidad profesional durante su período formativo.	1	2	3	4
15. El personal docente favoreció un clima positivo para el aprendizaje.	1	2	3	4
16. El personal docente analizó los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.	1	2	3	4
17. El personal docente utilizó el feedforward (sugerencias que ayudan a realizar cambios positivos en su futuro) en su proceso formativo.	1	2	3	4
18. La formación promovió el trabajo cooperativo entre las personas participantes.	1	2	3	4
19. Los recursos de aprendizaje contribuyeron a la formación.	1	2	3	4

Dimensión 3. Aplicación

a. Apoyo de la organización.

Indique el grado de aplicabilidad de las siguientes prácticas directivas en su puesto de trabajo.

(1 nunca y 4 siempre)

	1	2	3	4
20. La organización dispone de los recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos en su formación.				
21. El clima de la organización facilita la aplicabilidad de las competencias adquiridas en la formación.	1	2	3	4
22. Existe una cultura de aprendizaje continuo en la organización.	1	2	3	4
23. La organización permite procesos de innovación pedagógica.	1	2	3	4
24. Independiente de su organización, existen oportunidades laborales para aplicar la formación recibida.	1	2	3	4

b. Apoyo de los equipos de trabajo.

Indique en qué grado se aplican los siguientes enunciados, en su actual puesto de trabajo.

(1 poco y 4 mucho)

25. El personal directivo de su organización apoya la aplicación de la formación.	1	2	3	4
26. El grupo de profesionales de su organización contribuyen a la aplicación de la formación.	1	2	3	4

Dimensión 4. Impactos

a. Impacto profesional.

Indique en qué grado se refleja el impacto de la formación a nivel personal.
(1 bajo y 4 en alto)

27. Aumentar su seguridad profesional.	1	2	3	4
28. Aumentar su desarrollo profesional.	1	2	3	4
29. Desarrollar competencias directivas.	1	2	3	4
30. Mejorar la calidad de mi trabajo.	1	2	3	4
31. Mejorar el rendimiento en mi trabajo.	1	2	3	4

b. Impacto en la organización.

Indique en qué grado se refleja el impacto de la formación a nivel organizacional.
(1 bajo y 4 en alto)

32. Mejorar el clima escolar.	1	2	3	4
33. Mejorar los resultados académicos	1	2	3	4
34. Propiciar una cultura del trabajo en equipo.	1	2	3	4
35. Aumentar las innovaciones organizacionales.	1	2	3	4

c. Impacto social.

Indique en qué grado se refleja el impacto de la formación a nivel social.
(1 bajo y 4 en alto)

	1	2	3	4
36. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes.				
37. Vincular al establecimiento con organizaciones y personas de su entorno.	1	2	3	4

Parte II. Evaluación de competencias directivas

Indica con una cruz, en la columna que corresponde qué nivel de adquisición de las competencias has alcanzado durante la formación en clases y en qué grado las aplicas en las prácticas.

1. Competencias directivas genéricas (1. Nada; 2. Poco; 3. Bastante; 4. Mucho)	Nivel de Adquisición				Nivel de Aplicación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
a. Principios								
38. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	1	2	3	4	1	2	3	4
39. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4
40. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	1	2	3	4	1	2	3	4
41. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	1	2	3	4	1	2	3	4
b. Habilidades								
42. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
43. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	1	2	3	4	1	2	3	4
44. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	1	2	3	4	1	2	3	4
45. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
c. Conocimientos profesionales								
46. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	1	2	3	4	1	2	3	4
47. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
48. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	1	2	3	4	1	2	3	4
49. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	1	2	3	4	1	2	3	4

2. Competencias directivas específicas (1. Nada; 2. Poco; 3. Bastante; 4. Mucho)	Nivel de Adquisición				Nivel de Aplicación			
a. Construir e implementar una visión estratégica compartida								
50. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4
51. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	1	2	3	4	1	2	3	4
52. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
53. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
54. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4
b. Desarrollar las capacidades profesionales								
55. Implementar, en conjunto a la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	1	2	3	4	1	2	3	4
56. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	1	2	3	4	1	2	3	4
57. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	1	2	3	4	1	2	3	4
58. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	1	2	3	4	1	2	3	4
59. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	1	2	3	4	1	2	3	4
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje								
60. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de gestión pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
61. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	1	2	3	4	1	2	3	4
62. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	1	2	3	4	1	2	3	4
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar								
63. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	1	2	3	4	1	2	3	4
64. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	1	2	3	4	1	2	3	4
65. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
66. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	1	2	3	4	1	2	3	4
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar								
67. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	1	2	3	4	1	2	3	4
68. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	1	2	3	4	1	2	3	4
69. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.	1	2	3	4	1	2	3	4
70. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	1	2	3	4	1	2	3	4

Parte III. Preguntas abiertas

71. ¿Qué factores han facilitado la aplicación de la formación en el puesto de trabajo?
72. ¿Qué factores han obstaculizado la aplicación de la formación en el puesto de trabajo?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 2. Cuestionario Programas formativos (I2)

Estimada persona participante:

El objetivo es evaluar el contenido y el diseño de la formación de los programas del Plan de formación de directoras y directores (PFD). Esta información será utilizada para mejorar la formación profesional y ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y de prácticas al estudiantado.

Para estas preguntas no hay respuestas correctas o erróneas, simplemente se trata de indicar el grado en que cada afirmación se relaciona o no, con su expertiz. Puede tener completa seguridad de que toda la información proporcionada será de gran interés y se tratará de forma absolutamente confidencial.

Muchas gracias por su colaboración.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA FORMATIVO			
Nombre del programa		Tipo de programa	
Institución ejecutora		Link	

CALIDAD DEL PROGRAMA				
	1 No presenta	2 Deficiente	3 Parcialmente	4 Cumple
FUNDAMENTACIÓN	No presenta una clara fundamentación.	La fundamentación es deficiente, en cuanto, a la evidencia nacional e internacional.	Presenta una clara fundamentación en evidencia empírica internacional, pero no nacional.	Presenta una clara fundamentación en evidencia empírica nacional e internacional.
OBJETIVOS	Los objetivos de la formación no son congruentes con el PFD.	Los objetivos de la formación son congruentes con el PFD. Pero no son claros, ni medibles.	Los objetivos de la formación son claros y congruentes con el PFD. Pero no son medibles.	Los objetivos de la formación son claros, medibles y congruentes con el PFD.
METODOLOGÍA	La metodología no se alinea con los objetivos de la formación.	La metodología presenta deficiencias en la alineación con los objetivos de la formación.	La metodología se alinea parcialmente a los objetivos de la formación.	La metodología se alinea completamente con los objetivos de la formación.
CONTENIDOS	Los contenidos del plan de estudio no son articular con los objetivos de la formación y del PFD.	Los contenidos del plan de estudio se articulan con los objetivos de la formación, pero no con el PFD.	Los contenidos del plan de estudio se articulan parcialmente con los objetivos de la formación y del PFD.	Los contenidos del plan de estudio se articulan completamente con los objetivos de la formación y del PFD.

ANEXOS

CONTEXTUALIZACIÓN	Los contenidos no se contextualizan a la realidad nacional y no logra un desarrollo en la práctica.	Los contenidos se contextualizan a la realidad nacional, pero su desarrollo en la práctica es deficiente.	Los contenidos se contextualizan a la realidad nacional, pero su desarrollo en la práctica es parcial.	Los contenidos se contextualizan a la realidad nacional y a su desarrollo en la práctica es completo.
ESTRATEGIAS	Las estrategias no consideran la articulación entre la teoría y la práctica.	Las estrategias se enfocan solo en lo teórico.	Las estrategias articulan de forma parcial la teoría con la práctica.	Las estrategias articulan completamente la teoría con la práctica.
EVALUACIÓN	La evaluación no es coherente al desarrollo del programa.	La evaluación es insuficiente y poco coherente al desarrollo del programa.	La evaluación es parcial y sesgada al desarrollo del programa.	La evaluación es integral y es coherente con el desarrollo del programa.
COHERENCIA	No establece una coherencia entre la formación y el PFD.	Establece una coherencia implícita entre la formación y el PFD.	Establece una coherencia poco explícita entre la formación y el PFD.	Establece una coherencia explícita entre la formación y el PFD.

Menciones tres aspectos a mantener en el diseño que influyan en la transferencia y en el impacto de la formación
-
-
-

Menciones tres aspectos a mejorar en el diseño que influyan en la transferencia y en el impacto de la formación.
-
-
-

Nuevos aportes

Observaciones, comentarios y/o sugerencia que desea realizar

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 3. Cuestionario Medición 90º (I3)

Estimada persona participante:

El siguiente instrumento tiene como finalidad evaluar las competencias directivas, considerando la perspectiva del personal colaborador del establecimiento educacional en una evaluación 90º. La invitación es a difundir, el presente cuestionario, entre las personas colaboradoras del colegio, considerando los diferentes estamentos del establecimiento educacional (equipo directivo y personal docente).

El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad y anonimato con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos.

Muchas gracias por su colaboración.

1. Antecedentes sociodemográficos

1. Nombre del centro escolar _____
2. Datos persona evaluada
 - a. Cargo de la persona evaluada _____
3. Datos persona evaluadora
 - a. Género _____
 - b. Cargo actual _____

2. Evaluación de competencias directivas

a. Competencias genéricas

Indique el grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre las competencias genéricas de la persona evaluada. (1. Nada y 4. Mucho)

a. Principios

1. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	1	2	3	4
2. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	1	2	3	4
3. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	1	2	3	4
4. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	1	2	3	4

b. Habilidades

5. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	1	2	3	4
6. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	1	2	3	4
7. Desarrollar canales de comunicaciones efectivas.	1	2	3	4
8. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	1	2	3	4

c. Conocimientos profesionales

9. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	1	2	3	4
10. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	1	2	3	4
11. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	1	2	3	4
12. Comprender las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	1	2	3	4

b. Competencias específicas

Indique el grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre las competencias específicas de la persona evaluada. (1. Nada y 4. Mucho)

a. Construir e implementar una visión estratégica compartida				
13. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	1	2	3	4
14. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	1	2	3	4
15. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	1	2	3	4
16. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	1	2	3	4
17. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	1	2	3	4
b. Desarrollar las capacidades profesionales				
18. Implementar, en conjunto a la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	1	2	3	4
19. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	1	2	3	4
20. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	1	2	3	4
21. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	1	2	3	4
22. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	1	2	3	4
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje				
23. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de gestión pedagógica.	1	2	3	4
24. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.	1	2	3	4
25. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	1	2	3	4
d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar				
26. Implementar una política que asegura una cultura inclusiva.	1	2	3	4
27. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	1	2	3	4
28. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	1	2	3	4
29. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	1	2	3	4
e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar				
30. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales.	1	2	3	4
31. Analizar, sistemáticamente, los datos de los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de tomar decisiones oportunas.	1	2	3	4
32. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento para su gestión eficiente.	1	2	3	4
33. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del mismo.	1	2	3	4

3. Preguntas abiertas

34. ¿Qué factores han facilitado la aplicación de las competencias directivas en su organización?

35. ¿Qué factores han facilitado la aplicación de las competencias directivas en su organización?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo 4. Guion de entrevista (I4)

1. Antecedentes personales

- a. Género
- b. Profesión
- c. Grado académico máximo
- d. Años de experiencia profesional
- e. Años de experiencia en el cargo actual
- f. Años de experiencia en la organización educativa

2. Impacto de la formación directiva

1. ¿Cuál es la principal contribución del programa de formación a sus prácticas directivas? ¿Qué aspectos concretos del programa formativo han permitido conseguir esta contribución? ¿Cómo?
2. ¿El programa de formación estaba orientado a facilitar la aplicación al puesto de trabajo? En caso afirmativo, ¿De qué manera? ¿Puede dar ejemplos concretos de cómo se facilitó la aplicación? ¿Cómo lo implementó usted?
3. Después del tiempo transcurrido desde la participación en la formación ¿Qué contenidos y prácticas directivas incluiría en las futuras formaciones de directores y directoras?
4. ¿Han cambiado sus competencias directivas post formación de directores y directoras? ¿De qué manera? ¿Puede entregar ejemplos concretos de la adquisición de estas competencias?
5. ¿Han mejorado su actividad laboral después de la formación directiva? En caso afirmativo, ¿De qué manera? ¿Puede dar ejemplos concretos? En caso negativo ¿Qué factores cree que han impedido la mejora?
6. ¿Qué factores han facilitado el impacto de la formación en su puesto de trabajo?
7. ¿Qué factores han obstaculizado el impacto de la formación en su puesto de trabajo?
8. ¿Cómo ha impactado la formación en competencias directivas en su desarrollo profesional?
9. ¿Cuáles han sido los impactos de su formación directiva en su organización educativa?
10. ¿Cuáles son los cambios en las formas de trabajar en su organización educativa, en cuanto a la innovación educativa?
11. ¿Cómo ha impactado su formación en competencias directivas en las prácticas docentes de los profesores de su organización escolar?

Anexo 5. Perfil profesional (16)

Estimada persona experta:

El siguiente instrumento tiene como objetivo Desarrollar un Perfil Profesional para el cargo de directora y/o director en función de las prácticas directivas extraídas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). Esta información será utilizada para identificar el grado de importancia de las prácticas directivas desde la perspectiva de personas expertas y a la vez, desarrollar un perfil profesional del cargo.

El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad y anonimato con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, ya que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos. Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualizada.

Muchas gracias por su colaboración.

1. Antecedentes sociodemográficos

1. Cargo actual _____
2. Fecha de nacimiento _____
3. Género _____

2. Evaluación de competencias directivas**a. Competencias genéricas**

Indique el grado de importancia de los siguientes enunciados sobre las competencias genéricas.

(1. De poca importancia y 4. Muy importante)

a. Principios				
30. Orientar las acciones como líder o lideresa escolar en el marco de valores éticos universales.	1	2	3	4
31. Considerar la educación como un derecho que puede hacer la diferencia en la vida de los y las estudiantes.	1	2	3	4
32. Generar confianza a través de su comportamiento.				
33. Promover la colaboración eficaz entre las personas de su comunidad.	1	2	3	4
34. Guiar la acción directiva con transparencia, imparcialidad y justicia.	1	2	3	4
35. Asegurar el respeto al derecho de la educación sobre cualquier diferencia.	1	2	3	4
36. Mejorar permanentemente su práctica como líder o lideresa en el ámbito educativo.	1	2	3	4
b. Habilidades				
37. Demostrar una visión estratégica en el ámbito educativo.	1	2	3	4
38. Desarrollar una comprensión sistémica en el colegio.	1	2	3	4
39. Comprender las interacciones de las personas de la comunidad escolar.	1	2	3	4
40. Coordinar al personal docente y al personal del establecimiento.	1	2	3	4
41. Transformar a un grupo de personas en un equipo de trabajo.	1	2	3	4
42. Comunicar de manera efectiva sus ideas.	1	2	3	4
43. Escuchar con atención las opiniones de los demás.	1	2	3	4
44. Desarrollar canales de comunicaciones efectiva.	1	2	3	4
45. Generar negociación en su comunidad educativa.	1	2	3	4
46. Resolver conflictos al interior de su comunidad escolar.	1	2	3	4
47. Adaptar su estilo de liderazgo a distintas situaciones del entorno.	1	2	3	4
48. Desarrollar estrategias personales de flexibilidad y cambio.	1	2	3	4
49. Generar un sentido de auto-eficacia personal.	1	2	3	4
50. Organizar acciones para producir mejora en los resultados académicos del colegio.	1	2	3	4

c. Conocimientos profesionales				
51. Conocer las diferentes concepciones de liderazgo escolar.	1	2	3	4
52. Comprender diversas estrategias necesarias para implementar procesos de mejora escolar.	1	2	3	4
53. Promover estrategias de inclusión escolar.	1	2	3	4
54. Generar estrategias para la equidad educativa.	1	2	3	4
55. Desarrollar estrategias para el mejoramiento escolar.	1	2	3	4
56. Comprender las políticas de educación, normativas nacional y local.	1	2	3	4
57. Reconocer prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas.	1	2	3	4
58. Asociar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes a los tipos de prácticas pedagógicas del personal docente.	1	2	3	4

b. Competencias específicas

Indique el grado de importancia de los siguientes enunciados sobre las competencias genéricas.
(1. De poca importancia y 4. Muy importante)

a. Construir e implementar una visión estratégica compartida				
30. Revisar, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional.	1	2	3	4
31. Enfocar el proyecto educativo institucional al mejoramiento de los logros de aprendizajes de los y las estudiantes.	1	2	3	4
32. Traducir los objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo.	1	2	3	4
33. Explicar los objetivos, planes y metas institucionales.	1	2	3	4
34. Difundir los avances a todas las personas de la comunidad educativa.	1	2	3	4
35. Promover activamente una cultura escolar inclusiva y equitativa.	1	2	3	4
36. Promover una cultura de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los y las estudiantes.	1	2	3	4
37. Desarrollar una comunicación efectiva con la entidad sostenedora para el logro de los objetivos institucionales.	1	2	3	4
38. Generar una coordinación estratégica con la entidad sostenedora para el logro de políticas nacionales y locales.	1	2	3	4
b. Desarrollar las capacidades profesionales				
39. Implementar, en conjunto con la entidad sostenedora, estrategias efectivas de selección y retención de docentes y asistentes de la educación.	1	2	3	4
40. Priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación.	1	2	3	4
41. Generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	1	2	3	4
42. Reconocer los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	1	2	3	4
43. Demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.	1	2	3	4
44. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	1	2	3	4
45. Promover el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	1	2	3	4
46. Generar espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua.	1	2	3	4
c. Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje				
47. Asegurar la articulación del currículum con las prácticas de enseñanza, entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	1	2	3	4
48. Monitorear la implementación integral del currículum.	1	2	3	4
49. Monitorear los logros de aprendizaje en todos los ámbitos para el mejoramiento de la gestión pedagógica.	1	2	3	4
50. Acompañar, sistemáticamente, las prácticas de enseñanza.				

51. Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo o asignarla al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	1	2	3	4
52. Procurar que el personal docente no se distraiga de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases.	1	2	3	4
53. Asegurar la implementación de estrategias para apoyar a los y las estudiantes que presenten dificultades.	1	2	3	4
54. Difundir, entre sus docentes y personal directivo, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica.	1	2	3	4

d. Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar

55. Implementar una política que asegure una cultura inclusiva.	1	2	3	4
56. Promover un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar.	1	2	3	4
57. Promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre el personal docente como de estos con los y las estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.	1	2	3	4
58. Monitorear estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque participativo.	1	2	3	4
59. Promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.	1	2	3	4
60. Generar oportunidades de colaboración de las personas de la comunidad escolar a través de espacios formales.	1	2	3	4
61. Anticipar conflictos mediando entre las personas, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	1	2	3	4
62. Mantener colaboración permanente con los apoderados y las apoderadas del establecimiento.	1	2	3	4
63. Involucrar a los apoderados y las apoderadas en los procesos formativos de los y las estudiantes.	1	2	3	4

e. Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar

64. Estructurar la institución en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.	1	2	3	4
65. Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.	1	2	3	4
66. Analizar, sistemáticamente, los resultados del establecimiento, permitiendo la toma de decisiones informadas.	1	2	3	4
67. Asegurar, en conjunto con la entidad sostenedora, la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestiona eficientemente.	1	2	3	4
68. Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y personas de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.	1	2	3	4
69. Explicar de manera periódica los resultados del establecimiento a las distintas personas de la comunidad educativa.	1	2	3	4

Sugerencias y/o comentarios

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.