



VOL.25, Nº2 (Julio, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

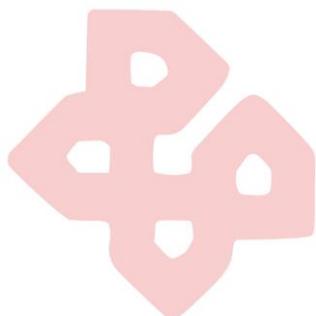
DOI: 1030827/profesorado.v25i2.8708

Fecha de recepción: 13/02/2019

Fecha de aceptación: 11/11/2019

## EVALUACIÓN DE UNA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES: APRENDIZAJE DESDE LOS PARTICIPANTES.

*Evaluation of a formation of school leaders: learning from the participants.*



*Richar Parra Robledo\* y Carmen Ruiz Bueno\*\**

*\*Universidad Autónoma de Barcelona/CONICYT*

*\*\*Universidad Autónoma de Barcelona*

E-mail: [richar.parra.robledo@gmail.com](mailto:richar.parra.robledo@gmail.com)

[Carmen.Ruiz.Bueno@uab.cat](mailto:Carmen.Ruiz.Bueno@uab.cat)

ORCID ID: [0000-0002-8988-5807](https://orcid.org/0000-0002-8988-5807)-

[0000-0003-3694-3150](https://orcid.org/0000-0003-3694-3150)

### Resumen:

El presente estudio tiene como objetivo evaluar la formación en gestión directiva desarrollado por una universidad chilena, en el marco del Plan de formación de directores inserto en la Política de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile. El tipo de investigación es no experimental, transaccional descriptiva, mediante la estrategia del estudio de caso con un enfoque cuantitativo. Para el levantamiento de información, se diseñó un cuestionario de evaluación de la formación, con alpha de Cronbach de .890, entregado por el programa SPSS Statistics 22. Los resultados fueron categorizados según un criterio de valoración: las fortalezas de la formación se sitúan, en la promoción de la reflexión pedagógica y el trabajo cooperativo; las oportunidades, en el clima favorable, la contribución de los recursos de aprendizaje a la instrucción y la existencia de diferentes tipos de evaluación. Las debilidades se focalizan en la poca contribución de la plataforma web en el proceso formativo, sumado a la poca retroalimentación y limitado uso del feedforward por parte de los docentes. Las discusiones y conclusiones finales versan sobre la valoración positiva del programa de formación de directores escolares y la evaluación general de la acción formativa, según el criterio

de categorización vinculado al modelo de bucle de mejora desarrollado en tres niveles: (1) formulación y diseño, (2) implementación y desarrollo y (3) ajustes en el programa.

*Palabras claves:* Director; evaluación; formación; líderes.

**Abstract:**

The objective of this study is to evaluate the formation in management developed by a Chilean university, within the framework of the Plan of formation of directors inserted in the policy of strengthening of the school leadership in Chile. The type of research is non-experimental, transactional descriptive, through the case study strategy with a quantitative approach. For the information gathering, an evaluation questionnaire of the formation was designed, with Alpha of Cronbach of .890, delivered by the program SPSS Statistics 22. The results were categorized, according to a criterion of valuation: the strengths of the formation are located, in the promotion of the pedagogical reflection and the cooperative work; opportunities, in favorable climate, the contribution of learning resources to instruction and the existence of different types of evaluation; and the weaknesses are focused, in the little contribution of the web platform in the formative process, coupled with the little feedback and limited use of the feedforward by the teachers. The discussions and concluding conclusions are about the positive assessment of the school principals' formation program and the general evaluation of the formative action, according to the categorization criterion linked to the improvement loop model developed in three levels: (1) formulation and design, (2) implementation and development, and (3) program adjustments.

*Key Words:* School principal; assessment: training; leaders.

## 1. Presentación

Las políticas educativas en Chile están cambiando y se están ajustando a lineamientos internacionales, enfocadas en el desarrollo y fortalecimiento del liderazgo educativo, profesionalizando la carrera y el perfil del directivo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014), considerando una serie de pilares fundamentales, entre ellos, la formación de líderes directivos escolares. La concreción de la política se logra por medio de planes, los cuales son articuladores estratégicos de acciones programas y proyectos, conectándose directamente con los objetivos de la política. A su vez, los planes se operatizan en programas, los cuales agrupan a un conjunto de intervenciones homogéneas (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios [AEVAL], 2010).

El Plan de formación de directores es una de las directrices de la Política pública educativa de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile, la cual propone potenciar el liderazgo y la gestión escolar desde programas de formación acorde a las cuatro competencias básicas de desarrollo para la mejora (MINEDUC, 2011). El objetivo del estudio es evaluar la formación de directores escolares del magister en gestión directiva, implementado por la Universidad Mayor en Temuco, una de las acciones formativas de la cohorte 2014 del Plan de formación de directores, desde el diseño curricular y las estrategias metodológicas implementadas en la formación.

El estudio cobra importancia investigativa dadas las particularidades y características del programa formativo, el cual se inserta en una política educativa del ámbito escolar en Chile. Por cuando es relevante generar una reflexión desde los

aprendizajes de los y las participantes sobre las condiciones e implicaciones de la acción formativa en su contexto.

## 2. Justificación del problema

### 2.1. Formación de directores escolares

El nuevo contexto educativo necesita líderes escolares acorde a los nuevos tiempos, con competencias y prácticas directivas vinculadas con el liderazgo escolar, capaces de ejercer influencia en sus colaboradores para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de todos y todas sus estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Robinson, Hohepa y Lloyd, 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 (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Cancino y Vera, 2017). Al vincular la variable al coeficiente determinante, la acción docente, se logra el desarrollo de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes del centro educativo (Bolívar, 2010).

Los resultados y las conclusiones de las investigaciones de organismos internacionales, han recomendado fortalecer el liderazgo educativo, mediante políticas específicas (Barber y Mourshed, 2007; Pont et al., 2008; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC], 2016; Oplatka, 2016; Cancino y Vera, 2017; Centro de desarrollo del liderazgo educativo [CEDLE], 2018). Se añade una mejora en los perfiles directivos, en la revisión de funciones del cargo directivo, investigaciones en el área y programas de formación directiva con claras directrices.

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, las cuales son: (1) establecer una visión clara, (2) desarrollar al personal, (3) rediseñar la organización y (4) 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 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), vinculados 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 la rendición de cuentas, en términos de gestión y liderazgo escolar.

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 directores escolares entre 1980 al 2010 señala las disímiles iniciativas de formación por parte de instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012). Se advierte la existencia de una política reactiva por parte del MINEDUC, sumado al poco impacto en la mejora escolar por parte de los directivos y su formación.

El estudio de Muñoz y Farfán (2011), realizado entre el 2009 y 2010 sobre la formación de directores en el ámbito nacional (Chile), convergen en las competencias básicas identificadas por Leithwood et al. (2006), sumando una quinta práctica de liderazgo efectivo: (5) 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 falta de atención a las características del participante. Los resultados obtenidos por el estudio de Muñoz y Farfán (2011) sugieren mejorar la oferta de formación de directores en Chile, considerando las falencias identificadas por su investigación, las cuales son: (1) una fuerte homogeneidad, en temas de contenidos y métodos, (2) lo limitado de la contextualización de las prácticas directivas y (3) la falta de identificación oportuna de las necesidades formativas de los contextos locales y nacionales.

Dado el contexto de las investigaciones nacionales e internacionales y sus resultados similares, en el 2010, el Ministerio de Educación realizó un estudio sobre los planes de formación de Directores, llegando a las mismas conclusiones de los estudios mencionados: (1) formaciones homogéneas, (2) poco pertinentes y (3) descontextualizadas a la realidad nacional (MINEDUC, 2016). Considerando los contundentes resultados de las investigaciones internacionales y nacionales, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), dependiente del anterior, desarrollaron un Plan de formación de directores (PFD) (2011), inserto en la política educativa de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar desde el 2014, involucrando una serie de directrices, las cuales deben entregar un soporte a la política y, a su vez, generar un impacto en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (MINEDUC, 2016).

La propuesta del MINEDUC se posiciona en el campo de la formación de directores líderes centrados en lo pedagógico (Campos, Boabarán, Bustos y González, 2014; Weinstein y Hernández, 2015), siendo su propósito “[...] adquirir, desarrollar y reforzar competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional [...]” (MINEDUC, 2011). Desde el 2011 hasta la actualidad (2019), se ha realizado el plan de formación de directores en Chile, el cual se centra en desarrollar competencias y prácticas asociadas al liderazgo y la gestión directiva escolar. El plan fue diseñado en el marco de la contribución del liderazgo escolar al logro del aprendizaje y la mejora de los resultados, considerándose el segundo factor interno de mejora (OREALC, 2016).

En el plan convergen una serie de acciones formativas, seleccionadas por concurso público ejecutado por el CPEIP, las cuales se circunscriben al desarrollo de cuatro competencias vinculadas al liderazgo directivo escolar, siendo el marco de referencia del Plan de formación de directores, plasmándolas en el Decreto Supremo de Educación N° 44/2011, en los siguientes conocimientos y competencias básicas (tabla 1):

Tabla 1  
*Conocimientos y competencias básicas*

Leithwood et al. (2006)	Muñoz y Farfán (2011)	PFD (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

Fuente. A partir de Leithwood et al. (2006), Muñoz y Farfán (2011) y MINEDUC (2011).

En 2014, se presentaron 33 instituciones de educación superior (IES), con una convocatoria total de 45 programas de formación en liderazgo escolar. El proceso de evaluación para la constitución de las acciones formativas del Plan seleccionó 19 IES, 26 propuestas, 8 magisteres (MINEDUC, 2014). La propuesta formativa, magister en gestión directiva, presentada por la escuela de Educación de la Universidad Mayor (Temuco, Chile) en alianza con Universidad de Arizona (Estado Unidos) y la Universidad de Sevilla (España), fue una de las seleccionadas y es la fuente del presente estudio (Universidad Mayor, 2014; MINEDUC, 2014).

El programa de formación, magister en gestión directiva, es un caso particular y específico, desarrollado en una población reducida, con singularidades de los y las participantes, por tanto, es relevante por las singularidades y complejidades de la experiencia formativa (Bernal, 2006; Stake, 2010).

### **a) Análisis del diseño curricular, el caso en estudio**

El magister en gestión directiva presenta como objetivo el desarrollar competencias para la gestión directiva y liderazgo pedagógico efectivo de profesionales que ejerzan o deseen ejercer cargos directivos en establecimientos educacionales desde una mirada multidisciplinaria (Universidad Mayor, 2014). El programa formativo considera un trabajo teórico y conceptual, con aplicaciones prácticas para el desarrollo y ejercicio de competencias del liderazgo directivo escolar en la organización educativa (MINEDUC, 2014).

La formación recoge en su diseño curricular, la articulación de los contenidos formativos teórico-prácticos y una formación en el liderazgo directivo escolar, organizando en módulos gestionados en niveles graduales de profundización del aprendizaje y del desarrollo competencial. Además, observamos una transversalidad y articulación entre los módulos de aprendizaje centrados en las cuatro competencias básicas para un liderazgo escolar efectivo, las cuales son congruentes con las competencias requeridas por el Plan y la Política educativa de fortalecimiento de liderazgo escolar. Destacan los módulos de pensamiento sistémico en educación, gestión estratégica y gestión comunitaria y sistémica, por su perspectiva relacional con el sistema educativo chileno, potenciando la correspondencia entre objetivos y contenidos (tabla 2).

Tabla 2  
*Lineamientos, ejes y asignaturas del programa*

Plan de Formación de Directores (2011)	Ejes del máster	Asignaturas del programa
Aprender a establecer una dirección	Gestión estratégica	Pensamiento sistémico en educación, gestión estratégica, gestión administrativo financiera, gestión comunitaria y sistémica.
Aprender a desarrollar a las personas	Gestión de personas	Habilidades directivas y trabajo en equipo, Liderazgo pedagógico, gestión de la convivencia y resolución de conflictos.
Aprender a rediseñar su organización escolar	Gestión de organizaciones educativas	Gestión de procesos, Evaluación de organizaciones Educativas, Marco legal del sistema educacional, Estatuto docente, reformas e implicancias, Sistematización de procesos aplicados.
Aprender a gestionar el programa de enseñanza	Gestión pedagógica curricular	Gestión Curricular, Proyecto Curricular y gestión de resultados, Sistematización de procesos aplicados, Evaluación y seguimiento pedagógico.

Fuente. MINEDUC, 2014; Universidad Mayor, 2014.

Las estrategias metodológicas del programa de formación están vinculadas a análisis de casos, clases expositivas, talleres en grupos pequeños, elaboración de proyectos, foros, discusiones temáticas, talleres formativos y un proyecto de investigación-acción, como tesis para la obtención del grado (Universidad Mayor, 2014). El trabajo final de los participantes del máster es desarrollar e implementar una investigación-acción en uno de los centros escolares patrocinadores de los formados, en el cual se debe generar un reporte final de evaluación de los impactos de la intervención generada y su posterior ponencia de resultados ante una comisión evaluadora.

## 2.2. Evaluación de la formación

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 (Mateo, 2000; Ruiz, 2007; Cano, 2016). Subyace de la definición anterior el concepto de toma de decisiones (Abdala, 2004; Pineda, 2011), las cuales deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas, principalmente en temas de reformulaciones en los diseños. 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. En sí, la evaluación nos proporciona importante información para identificar y resolver las debilidades del programa formativo, favoreciendo los bucles de mejora (Melo, 2014; Cano, 2016).

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 niveles de la formación. 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

formativo (Pineda, 2002; Rent, 2013; Melo, 2014). Al interior de la evaluación de las acciones formativas debemos diferenciar entre la evaluación de programas en el medio empresarial y las del contexto educativo. El presente estudio se posiciona desde un enfoque pedagógico, considerando la evaluación de programas como una herramienta significativa para mejorar la gestión del programa y potencial de apertura de aprendizaje organizacional.

El objetivo del estudio es evaluar la formación del magister en gestión directiva, desde una perspectiva pedagógica, considerando aspectos claves de la coherencia pedagógica (Pineda, 2011) y del aprendizaje de los participantes. Las investigaciones de Baldwin y Ford (1988) y de Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté (2013), confirman el postulado anterior, afirmando que la transferencia está influenciada, en gran medida, por el diseño y el aprendizaje adquirido en la formación.

Los temas vinculados a la evaluación del aprendizaje se enfocan al grado en que los participantes cambian actitudes, amplían sus conocimientos y/o mejoran habilidades, como consecuencia de su acción formativa (Kirkpatrick, 2000; Ruiz, 2007; Pineda, 2011; Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [OIT/Cinterfor], 2011; Feixas et al., 2013; Cano, 2016). Los aportes desde los enfoques psicosociales, en especial, Marx (1982) y Cifre, Bueso, Grau y Salanova (2001), nos acercan a concepciones fundamentales en el diseño de las actividades formativas, considerando que en ellas podemos preparar al formando para el ambiente post-formación y desde allí, generar en ellos, las competencias de anticipar, enfrentar y visualizar perspectiva de éxito en la transferencia a los puestos de trabajo y en el impacto de la formación en los aprendizajes de los y las estudiantes en los respectivos centros escolares.

Las valoraciones iniciales de los 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; Feixas et al., 2013; Gessler y Hinrichs, 2015; Tomás-Folch y Durán-Bellonch, 2017). El aprendizaje adquirido en la formación es en sí mismo el objetivo y propósito de la formación. Por tanto, cobra una relevancia para la gestión interna, la toma de decisiones y la validación de la formación.

A fin de contextualizar el estudio, debemos señalar el desarrollo de un modelo basado en la estructura general de la propuesta de factores de Baldwin y Ford (1988) y el modelo de Kirkpatrick (2000), en nivel de evaluación del aprendizaje de la formación. El enfoque del estudio, considera el aprendizaje, como un proceso de desarrollo personal, de cambio continuo, de mejora constante y paralelo a la formación (Gessler y Hinrichs, 2015). La propuesta del modelo de evaluación desarrollado para la presente investigación tiene su génesis en la premisa de una evaluación para la mejora con un enfoque pedagógico. La estructura del modelo de bucle de mejora se formula en tres niveles:

- El primer nivel, formulación y diseño integrado por el diseño curricular de la acción formativa, recoge las percepciones de los participantes, en cuanto, a los

objetivos, contenidos, idoneidad docente, correspondencia contenidos/objetivos y procedimientos evaluativos.

- El segundo nivel, implementación y desarrollo, recoge la medición de las valoraciones de las estrategias metodológicas, clima de aprendizaje, recursos de aprendizaje, plataforma electrónica, heterogeneidad de evaluaciones, nudos de aprendizajes y utilización del feedforward.
- El tercer nivel, ajustes en el programa, recoge la identificación y detección de los dos niveles anteriores y los retroalimenta, entregando las fortalezas y debilidades del programa de formación desde una perspectiva de un bucle de mejora, generando propuestas de cambio para la misma.

### 3. Método

El diseño de la investigación es no experimental, ex post facto (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), mediante la estrategia del estudio de caso con un enfoque cuantitativo (Bernal, 2006) con un muestro probabilístico intencionado de 26 participantes de la cohorte 2014 del máster en gestión directiva de la Universidad Mayor en Temuco, Chile. La justificación de la elección de la metodología cuantitativa está contextualizada por la observación de las condiciones estructurales del programa formativo y las variables sin intervención del investigador.

El estudio de caso se ejecuta considerando las singularidades de la formación directiva, atendiendo a lo específico y complejo del funcionamiento curricular del desarrollo de competencias directivas y de liderazgo escolar. En cuanto al reducido tamaño de la muestra, es importante relevar lo significativo de la experiencia de formación para el ejercicio de directores y directoras, y de esta forma lograr una mayor comprensión y profundización de las interrelaciones formativas en situaciones reales en su contexto (Bernal, 2006; Stake, 2010).

#### a) Procedimiento

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica y documental del estado del arte. En especial de los conceptos de formación de líderes directivos escolares de los diferentes autores con fin de contractar y reexaminar las definiciones existentes. 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 generó una propuesta teórica para el diseño de un cuestionario para evaluar la formación.

En segundo lugar, se diseñó el instrumento de recogida de datos, en este caso, un cuestionario electrónico, por medio de la plataforma Google forms. El cuestionario es un instrumento de recogida de datos pertinente para la evaluación de programas, dada su versatilidad, flexibilidad y accesibilidad de datos. Para la construcción del presente instrumento, 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 (García, 2003). La elección y justificación del instrumento están condicionadas por tres variables: tiempo, costos y distancia.

El tercer procedimiento fue la validación del instrumento por 14 jueces expertos en temas de detección de necesidades formativas y en la formación de líderes directivos escolares, para revisar su contenido y validez interna. El juicio de experto es una opinión informada de personas con trayectoria en el área de estudio, los cuales se encuentran cualificados profesional y académicamente. Los criterios de selección de los jueces fueron: (1) publicaciones en revista de divulgación académica, (2) proyectos de investigación en el campo y (3) presentación de ponencias o comunicaciones del tema en seminarios o congresos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Posterior, al proceso anterior, se procedió a las respectivas reformulaciones y el primer ajuste del instrumento.

En cuarto lugar, antes de comenzar con el proceso de recogida de datos, se realizó una prueba piloto, aplicando el instrumento a un par de magisterandos de una versión anterior (2012), para medir sus reacciones ante el instrumento. A partir de los resultados del procedimientos mencionado, se ejecutó un segundo ajuste. La reformulación del cuestionario se llevó a cabo, apoyados por la matriz de toma de decisiones por ítems, en porcentajes y ponderaciones, la cual permitió la sistematización de las valoraciones y aportaciones de los expertos (profesionales, académicos y participantes de versiones anteriores).

Los ajustes en los ítems se operacionalizaron en preguntas más precisas y concretas. El orden de los ítems se reajustó en dimensiones puntuales, en una secuencia psicológica, ágil y amigable, para mejorar la comprensión de los participantes (García, 2003). El cuestionario final presenta dos dimensiones y 14 reactivos, los cuales se enfocan a la planeación de la estructura del plan de estudios de la formación. La primera dimensión, el diseño curricular, considera tres elementos curriculares como factores teóricos fundamentales: (1) objetivos, (2) contenidos y (3) evaluación. La segunda dimensión, las estrategias metodológicas, se enfoca en un elemento curricular práctico y los diversos componentes que la articulan para lograr favorecer aprendizaje transferible a los formados (Casanova, 2012).

En quinto lugar, se envió el cuestionario a los correos electrónicos de los participantes por la plataforma de Google forms. Una vez recogida la información, se pasó al análisis de los datos. Para este propósito, se utilizó el programa SPSS Statistics 22, el cual permite la reducción de información, categorización y codificación de los mismos. El instrumento desarrollado para evaluar la formación de líderes directivos escolares, posee un alpha de Cronbach es de .890 entregado por programa estadístico.

En sexto lugar, se desarrolló el análisis de los datos por medio del programa estadístico. A continuación, se describen los resultados obtenidos.

#### 4. Resultados

El análisis de los resultados fue realizado en dos apartados: (a) perfil de la muestra y (b) resultados respecto la evaluación de la formación.

##### a) Perfil de la muestra

En género, se aprecia una distribución desigual, presentándose el 65% con género femenino y un 35% de masculino (figura 1). En temas referidos a la edad de los participantes del máster, la edad media es de 39 años, en un intervalo de una edad mínima de 30 años y una edad máxima de 52 años. Siendo el rango etario predominantes, entre los 30 - 35 años (figura 1).

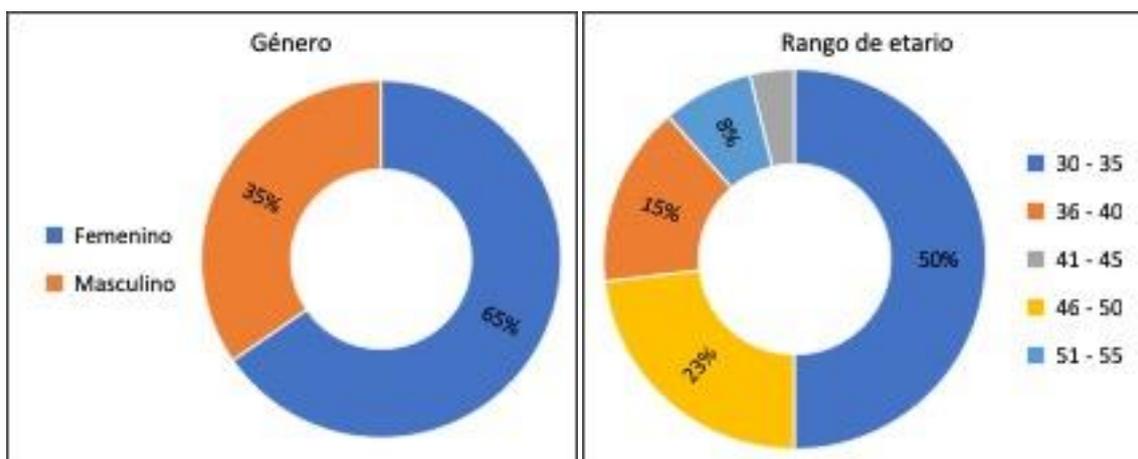


Figura 1. Género y Edades.

En relación al **cargo actual**, apreciamos mayor presencia de docentes y jefe de unidad técnico-pedagógica con un 52% y, en segundo lugar, directivos en ejercicio con un 37% (figura 2). Ante la consulta, **dependencia en que trabajan**, las respuestas se focalizadas en el sector público (69%), seguido por un 23% de participantes de centros particulares subvencionados o concertados (figura 2).

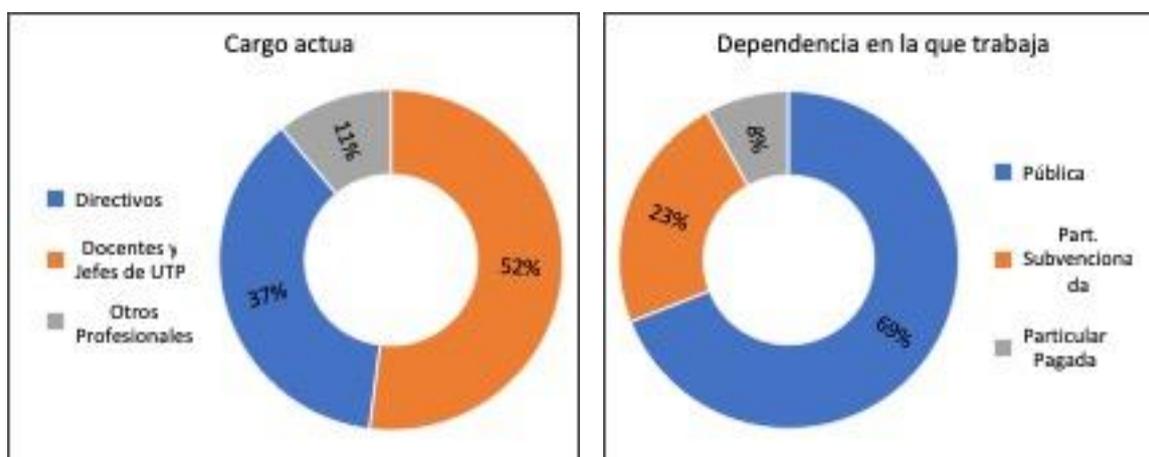


Figura 2. Cargo actual y dependencia en la que trabaja.

## b) Resultados

El apartado de diseño de la formación se encuentra dividido en dos partes: (a) diseño curricular y (b) estrategias metodológicas. Además, hemos desarrollado un criterio para categorizar al factor, según las valoraciones de la escala de Likert del 1 al 5. Por tanto, consideramos una amenaza (1-2), una debilidad (2-3), una oportunidad (3-4) y una fortaleza (4-5).

a) **Diseño curricular.** En este apartado, se consultó a los participantes sobre el diseño de la formación, en temas de estructura de la formación, circunscribiéndonos a los objetivos, los contenidos, docentes y evaluaciones. Para una mejor comprensión, primero revisaremos la tabla 3 con cada factor y luego un perfil de valoraciones de la dimensión (figura 3).

Tabla 3  
Valoración del diseño curricular

	Media	S
1. Se consiguieron los objetivos de la formación.	3,92	0,7
2. Los objetivos respondieron a sus necesidades.	3,76	1,0
3. Los contenidos promovieron la reflexión pedagógica.	4,15	0,7
4. Los docentes demostraron idoneidad durante su período formativo.	3,61	0,7
5. Los contenidos correspondían a los objetivos de la formación.	3,76	0,7
6. Los procedimientos evaluativos dieron cuenta de la adquisición de competencias en la formación.	3,26	0,8

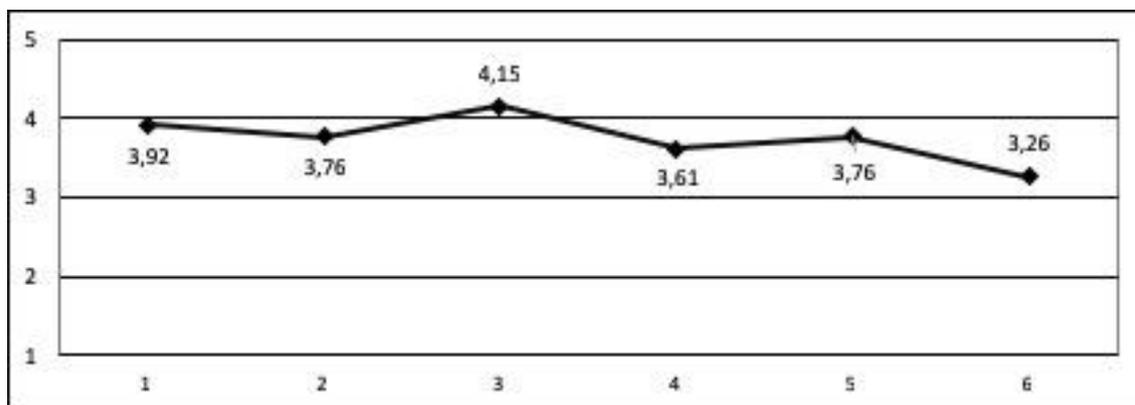


Figura 3. Perfil de las valoraciones del diseño curricular.

En la dimensión, apreciamos la presencia de una fortaleza, focalizada en promover la reflexión pedagógica desde los contenidos tratados en los módulos de la acción formativa (4,15). Además, las percepciones de los participantes son más altas en los temas asociados a la consecución de los objetivos de la formación (3,92) y la correspondencia entre contenidos y objetivos (3,76).

b) Estrategias metodológicas. En la dimensión, se ha analizado los factores o elementos curriculares aplicados al aprendizaje práctico en el aula, tales como: clima de aprendizaje, recursos de la formación, plataforma web y trabajo docente (tabla 4, figura 4).

Tabla 4  
Valoraciones de las estrategias metodológicas

	Media	S
1. Las estrategias metodológicas de las asignaturas contribuyeron en el desarrollo competencial	3,50	0,8
2. Los docentes favorecieron un clima de aprendizaje.	3,84	0,8
3. El programa promovió el trabajo cooperativo entre los participantes.	4,26	0,8
4. Los recursos de aprendizaje contribuyeron a la formación.	3,73	0,6
5. La plataforma electrónica contribuyó a su proceso de aprendizaje.	2,26	1,0
6. Existieron diferentes tipos de evaluación durante la formación.	3,73	0,9
7. Los docentes analizaron los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados.	2,69	1,0
8. Los docentes utilizaron feedforward (sugerencias que ayudan a realizar cambios positivos en su futuro) en su proceso formativo.	2,96	0,8

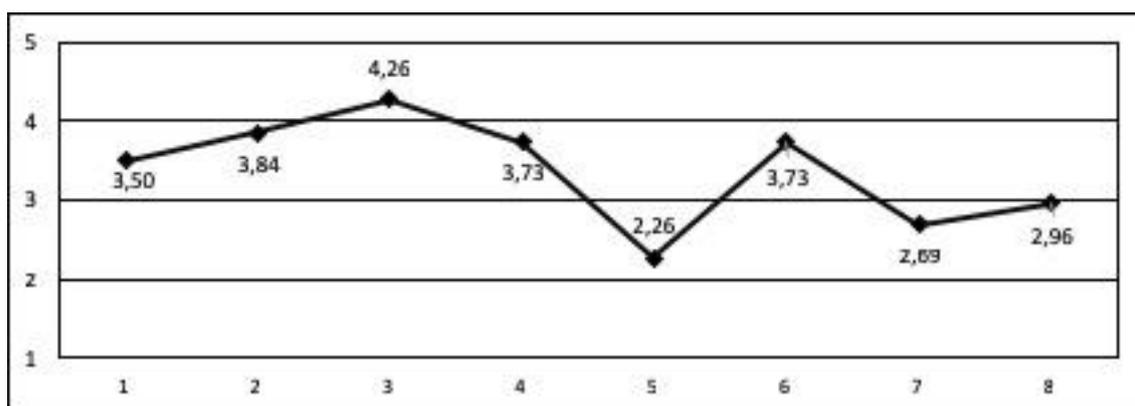


Figura 4. Perfil de las valoraciones de las estrategias metodológicas.

Las percepciones de los participantes apuntan como una fortaleza, la promoción del trabajo cooperativo entre los formados (4,26). Entre las oportunidades de la acción formativa, destaca la labor docente en favorecer un clima de aprendizaje (3,84), sumado a la contribución de los recursos de aprendizaje a la formación (3,73) y la existencia de diferentes tipos de evaluación en el transcurso del magister (3,73) (tabla 4).

Las valoraciones con menor puntuación, las cuales consideramos debilidades de la formación son las relativas a la poca contribución de la plataforma web en el proceso de aprendizaje (2,26) y dos factores asociados a los docentes, el primero, vinculado a la falta de análisis de los nudos de aprendizaje de los contenidos no alcanzados (2,69) y segundo, la limitada utilización del feedforward en el proceso formativo (2,96) (tabla 5).

Tabla 5  
*Síntesis de los factores por criterio*

Criterio	Factor
Fortaleza	Promoción de la reflexión pedagógica y del trabajo cooperativo.
Oportunidad	- La labor docente favoreció un clima de aprendizaje. - La contribución de los recursos de aprendizaje a la formación. - La existencia de diferentes tipos de evaluación en el transcurso del máster.
Debilidad	- Poca contribución de la plataforma web en el proceso de aprendizaje. - Factores asociados a la retroalimentación y feedforward por parte de los docentes.

## 5. Discusiones y conclusiones finales

En primer lugar, debemos señalar la valoración positiva del programa de formación de forma integral y completa, por parte de los participantes del presente estudio. A pesar de la aseveración anterior, existen nudos deficitarios, los cuales se deben considerar a la hora del bucle de mejora, la toma de decisiones y los ajustes del programa (Rent, 2013; Melo, 2014). La referencia del modelo propuesto es de un bucle de mejora, centrado en tres niveles del diseño estructural, focalizado en la fortalezas y debilidades de la formación recogidas de las valoraciones con menor y mayor puntuación por parte de los participantes y la clasificación propuesta (figura 5).

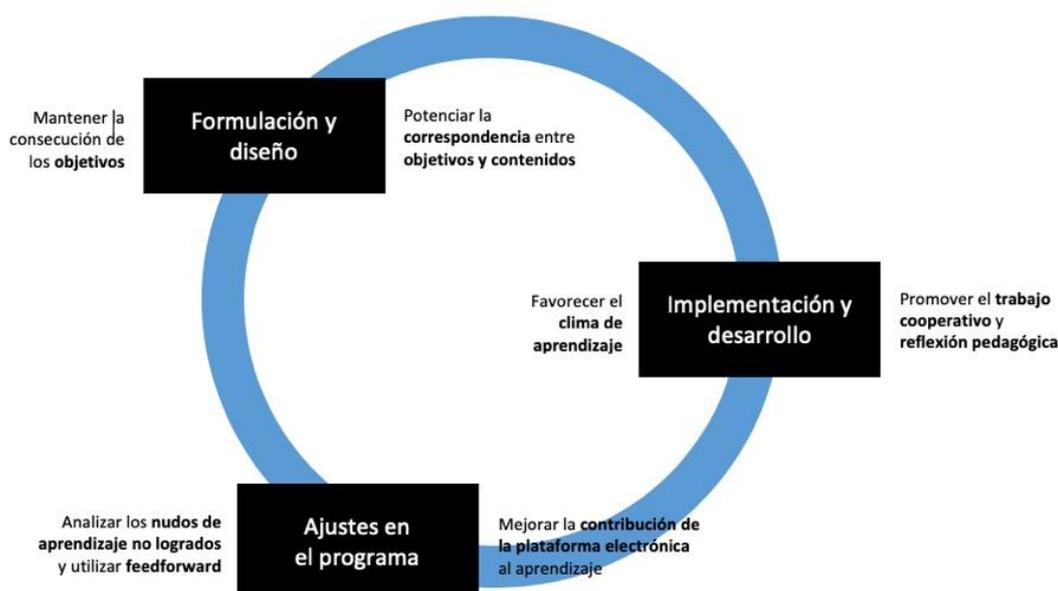


Figura 5. Bucle de mejora de la formación.

En cuanto al primer nivel de formulación y diseño, podemos afirmar, la valoración positivamente del diseño y coherencia interna de la formación, lo cual ofrece mayores posibilidades de aplicación al puesto de trabajo y a la organización (Kirkpatrick, 2000; Wehrman, Shin y Poertner, 2002; Naquin y Holton, 2003; Murphy y

Tyler, 2005; Pineda, 2011; Feixas et al., 2013; Rent, 2013; Tomás-Folch y Durán-Bellonch, 2017).

En el segundo nivel de implementación y desarrollo, las fortalezas del programa formativo, detectadas por el estudio, presentan una triada, entre el trabajo cooperativo (4,26), la reflexión pedagógica (4,15) y el clima de aprendizaje (3,84). Dichas variables preparan al formando para el puesto de trabajo, propiciando en ellos, la generación o desarrollo de competencias básicas del liderazgo escolar (Marx, 1982; Cifre et al., 2001). La investigación de Gilbert y Gibbs (1999) reconoce la importancia de la práctica reflexiva en los aprendizajes y desempeños de los participantes. Las estrategias metodológicas de la acción formativa están vinculadas a las metodologías analíticas deductivas, las cuales resultan pertinentes, al considerar a los participantes nuevos líderes escolares, los cuales deberán ser capaces de rediseñar y establecer una dirección en la organización escolar desde una perspectiva de cambio para la mejora.

El tercer nivel de los ajustes del programa, compatibiliza y secuencian los dos niveles anteriores, entregando retroalimentación en cada etapa de forma paralela. Además, nos focalizamos en los procesos de la evaluación de acciones formativas, considerando una serie de variables conectadas e interrelacionados entre fases. Las principales falencias detectadas, se puntualizan en los recursos y el apoyo docente, en la triada, la plataforma electrónica (2,26), análisis de los nudos de aprendizajes no logrados (2,69) y en la utilización feedforward (2,96). Las debilidades mencionadas se alinean con los resultados de la investigación de Feixas et al. (2013) y de Tomás-Folch y Durán-Bellonch (2017).

A fin de desarrollar una perspectiva sistemática y estratégica, consideramos necesario generar propuestas de mejora de fortalecimiento de la formación, puntualizadas en aspectos internos de la acción formativa y externos, contextualizada en los egresados del programa. En los aspectos intrínsecos, es imperante fortalecer los recursos y apoyo docente en los temas señalados para desarrollar el cambio para la mejora. Sumado a la potenciación de las fortalezas detectadas para la promoción de mayores posibilidades de desarrollo personal, profesional y organizacional. En los aspectos externos, se debe propiciar redes de liderazgo, en las cuales se puedan incorporar los egresados de las diferentes formaciones pertenecientes al Plan. Hay que sumar la generación de redes de seguimiento y acompañamiento de la aplicación de la formación en los diferentes centros educativos, en especial, a los directores noveles y, de esta forma, visualizar los impactos de la formación de líderes escolares por el Plan en la práctica.

### Referencias bibliográficas

Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. <https://goo.gl/JrhhDn>

- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2004). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid, España: Ministerio de Política Territorial y Administración Pública. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. <https://goo.gl/QVxW31>
- Baldwin, T., y Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. DOI: 10.1111/j.17446570.1988.tb00632.x
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, United Kingdom: McKinsey and Company. <https://goo.gl/KTgMN4>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- 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), 9-33. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Campos, F., Boabarán, J., Bustos, C., y González, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Rev. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(2), 91-125. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256
- Cancino, V., y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. DOI: 10.1590/s0104-40362017000100002.
- 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. DOI: 10.15366/reice2016.14.2.008
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://goo.gl/cQYvJa>
- Centro de desarrollo del liderazgo educativo. (2018). *Aprendizaje para una política de formación de directores escolares en Chile. Informe CEDLE de política*. Santiago, Chile: Centro de desarrollo del liderazgo educativo. <https://goo.gl/JEooUa>
- Cifre, E., Bueso, E., Grau, R., y Salanova, M. (2001). Transferencia del aprendizaje y evaluación de la formación en la empresa. En Salanova, M., Grau, R., y Peiró, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías y formación continua en la empresa: Un enfoque psicossocial*. Colección Psique, 2. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.

- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., y 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://goo.gl/dKD6j8>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://goo.gl/viUrDi>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., y 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. DOI: 10.1174/021037013807533034.
- García, M. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Documento de trabajo: Etapas del Proceso de Instrumentación*. Extremadura, España: Centro Universitario Santa Ana. [http://www.univsantana.com/sociologia/EL\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/EL_Cuestionario.pdf)
- Gessler, M., y Hinrichs, C. (2015). Key predictors of learning transfer in continuing vocational training. En Bohlinger, S., Haake, U., Helms-Horgensen, C., Toiviainen, H., y Wallo, A. (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 43-60). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers. <https://goo.gl/fZyu7y>
- Gilbert, A., y 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. DOI: 10.1177/1469787404040463
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. (2000). *Evaluación de las acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Research Report 800*. United Kingdom: University of Nottingham. <https://goo.gl/i1RG9J>
- Marx, R. (1982). Relapse prevention of managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441. DOI: 10.2307/257336
- Mateo, J. (2000). *La evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori. <https://goo.gl/oHE7N2>
- 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, Barcelona, España.

- Ministerio de Educación. (2011). *Decreto 44. Reglamentación de la ejecución del Plan de Formación de Directores*. Chile: Ministerio de Educación. <https://goo.gl/VBqFbk>
- Ministerio de Educación. (2014). *Resolución Exenta N°0995/2014*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar*. Chile: Ministerio de Educación. <https://goo.gl/KESxBG>
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80. <https://goo.gl/wUmGz1>
- Murphy, S., y Tyler, S. (2005). The relationship between learning approaches to art time study of management courses and transfer of learning to the workplace. *Educational Psychology*, 25(5), 455-469. DOI: 10.1080/01443410500045517
- Naquin, S., y Holton, E. (2003). Motivation to improve work through learning in human resource development. *Human Resource Development International*, 6(3), 355-370. DOI: 10.1080/13678860210154431
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://goo.gl/AkkBtW>
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nuevas miradas*, 253-276. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- 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*. Montevideo, Uruguay: Organización Internacional del Trabajo/Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. <https://goo.gl/d5Vk3U>
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P. (2011). Cómo medir el impacto de la formación: Un ejemplo del sector sanitario. *Formación XXI*. <https://goo.gl/CFp7Dy>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://goo.gl/GG5xtn>
- Rent, A. (2013). *La Transferencia de aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.

- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. New Zealand: Ministry of Education. <https://goo.gl/3wh485>
- Ruiz, C. (2007). Evaluación de la formación. En Giménez, V., y Tejada, J. (Coord.), *Formación de formadores, Volumen 1, Escenario Aula* (pp. 649-701). Madrid, España: Thomson-Parainfo.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso (5ª)*. Madrid, España: Morata.
- Tomás-Folch, M, y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. Doi: 10.6018/reifop.20.1.240591
- Universidad Mayor. (2014). *Magister en Gestión Directiva de Excelencia*. Programa formativo. Temuco, Chile: Universidad Mayor. <https://goo.gl/MWHcP2>
- Wehrman, K., Shin, H., y Poertner, J. (2002). Transfer of training. *Journal of Health and Social Policy*, 15(3), 23-37. Doi: 10.1300/J045v15n03\_03
- Weinstein, J., y Hernández, M. (2015). ¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño. *Documento de referencia N° 21*. Chile: Espacio Público. <https://goo.gl/yfxBTc>

**Contribuciones del autor:** Elaboración, organización y redacción (R.P.R), Revisión, reformulación y versión final (C.R.B)

**Financiación:** Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo / PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2017 - 72180358

**Conflicto de intereses:** En la presente publicación no existen conflictos de intereses.

**Declaración ética:** La presente publicación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Considerando los lineamientos éticos de investigación y publicación.

#### **Cómo citar este artículo:**

Parra Robledo, R., y Ruiz Bueno, C. (2021). Evaluación de una formación de líderes escolares: aprendizaje desde los participantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 263-280. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.8708