

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

ESTUDIO DE IMPACTO DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DESDE LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO E INNOVACIÓN

Investigadoras

MARÍA CLAUDIA PANESSO NATERA

NARDA YOLIMA PUERTO FONSECA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2017

**ESTUDIO DE IMPACTO DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESDE LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO E
INNOVACIÓN**

Investigadoras

MARÍA CLAUDIA PANESSO NATERA

Especialista en Administración Hospitalaria

NARDA YOLIMA PUERTO FONSECA

Especialista en Edumática – Especialista en gerencia Educativa

Especialista en Docencia Universitaria

Asesor

TYRONE ELIÉCER VARGAS MORENO

Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Universidad de La Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA

2017

ACTA DE SUSTENTACIÓN

CONTENIDO

ACTA DE SUSTENTACIÓN.....	3
CONTENIDO.....	4
LISTA DE TABLAS.....	6
LISTA DE FIGURAS	7
RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Justificación del problema.....	14
2.3 Formulación del problema.....	16
2.4 Objetivo general	17
2.5 Objetivos específicos.....	17
3. MARCO TEÓRICO	18
3.1 Competencias del directivo	18
3.2 Liderazgo directivo.....	20
3.3 Liderazgo en organizaciones educativas	23
3.4 Innovación	24
3.5 Ethos personal y profesional en la dirección de organizaciones educativas	27
3.5.1 Ethos personal	28
3.5.2 Ethos profesional.....	28
4. METODOLOGÍA	30
4.1 ¿Qué es el “estudio de impacto” y qué implica para esta investigación?.....	30
4.2 Población y muestra	33
4.3 Participantes	34
4.4 Declaración de aspectos éticos	34
4.5 Instrumentos	34
4.5.1 Diseño del instrumento: encuesta.....	35
4.6 Procedimiento.....	36

4.7 Procedimiento de análisis de datos.....	38
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	39
5.1 Categorías y subcategorías de análisis	39
5.2 Resultados frente a liderazgo	40
5.2.1 El enfoque antropológico y el desarrollo personal	41
5.2.2 Formación de las personas como parte del proceso educativo.....	43
5.2.3 Las relaciones humanas y la acción directiva.....	44
5.2.5 Coherencia en la acción directiva: teoría y práctica.....	46
5.2.6 El ethos personal y profesional del directivo	47
5.2.7 La evaluación en la gestión directiva – Análisis estratégico	49
5.3 Resultados frente a innovación.....	51
5.3.1 Visión innovadora de la educación.....	52
5.3.2 La innovación en las diferentes áreas de gestión institucional	55
5.3.3 Innovación y entorno.....	56
5.3.4 Innovación a partir de experiencias exitosas	57
6. CONCLUSIONES.....	59
7. REFERENCIAS	62
8. ANEXOS.....	67

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Competencias del directivo*

Tabla 2 *Características de las habilidades profesionales*

Tabla 3 *Características de la encuesta*

Tabla 4 *Competencias a revisar en los graduados de la MDGIE*

Tabla 5 *Categorías y subcategorías de análisis*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Graduados que orientan su gestión al cumplimiento de la misión institucional.

Figura 2: Graduados que expresan que su equipo de trabajo lo reconoce como un líder que promueve la transformación personal y profesional.

Figura 3: Graduados que consideran en su gestión importante dar tiempo a sus colaboradores.

Figura 4: Graduados que para la toma de decisiones dan prioridad a la persona humana.

Figura 5: Graduados que confirman que la formación permanente de las personas es una línea estratégica de su institución.

Figura 6: Graduados que, en su gestión, reconocen que las relaciones armónicas favorecen el aprendizaje, la innovación y el desarrollo del conocimiento en la institución educativa.

Figura 7: Graduados que promueven “ambientes reflexivos sobre el quehacer educativo en su equipo de trabajo.

Figura 8: Graduados que manifiestan que la coherencia entre el discurso y la práctica se reflejan en los cambios promovidos desde sus cargos.

Figura 9: Graduados que en su gestión han promovido y ejecutado procesos de actualización curricular que apliquen lo aprendido dentro de su proceso de formación.

Figura 10: Graduados que implementan transformaciones en las diferentes áreas de gestión.

Figura 11: Graduados que expresan que su ethos personal y profesional están en concordancia con los fines de la educación.

Figura 12: Graduados que reconocen que tener un ethos fortalecido le ha permitido tomar decisiones más asertivas en la gestión directiva.

Figura 13: Graduados que reconocen que la maestría le ha permitido acceder a nuevas oportunidades laborales.

Figura 14: Graduados que consideran que la maestría le ha permitido reconocer mejor el entorno interno y externo de la institución para proponer acciones diferenciadoras y novedosas.

Figura 15: Graduados que expresan que la maestría mejoró su capacidad para calcular niveles de riesgo frente al cambio.

Figura 16: Graduados que consideran que la capacidad para determinar el grado en que alcanzan metas es ahora más alta que antes de estudiar la maestría.

Figura 17: Graduados que consideran que la maestría contribuyó en la ampliación de su visión innovadora en la gestión educativa.

Figura 18: Graduados que consideran que la maestría mejoró su capacidad para escuchar y concretar ideas innovadoras.

Figura 29: Graduados por tipo de institución educativa.

Figura 20: Graduados que manifiestan que la maestría mejoró su capacidad para proponer acciones novedosas de planeación, implementación, seguimiento y evaluación institucional.

Figura 21: Graduados que reconocen que la maestría proporcionó herramientas para ayudar a sus colaboradores a desarrollar las ideas novedosas.

Figura 22: Graduados que reconocen que la maestría le ha permitido liderar nuevas propuestas para mejorar el proyecto educativo institucional (PEI).

Figura 23: Graduados que consideran que lo aprendido en la maestría contribuyó al diseño e implementación de acciones de cambio en la gestión estratégica, administrativa, comunitaria y académica de su institución educativa.

Figura 24 Graduados que consideran que la maestría aportó elementos para favorecer la generación de espacios de aprendizaje alrededor de experiencias innovadoras exitosas.

Figura 25: Graduados que fortalecieron notablemente sus habilidades como líder con la maestría.

RESUMEN

El programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana en su justificación establece que las instituciones educativas necesitan líderes con cualidades personales y competencias directivas fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes.

El trabajo de investigación tiene como objetivo principal describir el impacto de la maestría en las personas de los graduados y en las instituciones en las que ellos laboran, desde las competencias de liderazgo e innovación.

Se realizó un estudio descriptivo, transversal, no experimental, de tipo mixto en tanto que se decidió utilizar la encuesta como herramienta para recolección de información, pero interpretando los datos obtenidos desde la perspectiva de los directivos graduados de la maestría. Es del tipo de investigación aplicada que se propone adicionalmente explicar los fenómenos identificados y recomendar a la dirección del programa la revisión de los aspectos en los que se encontraron elementos que pueden ser mejorados, teniendo en cuenta las metas que se ha propuesto.

De acuerdo con los resultados de la investigación, se concluye que el programa de maestría ha generado un impacto evidente en los graduados en el desarrollo de competencia como líder e innovador.

Palabras Clave: Liderazgo, innovación, ethos personal, ethos profesional, estudio de impacto, directivo de institución educativa, institución educativa.

ABSTRACT

The Master of Direction and Management for Institutional Education program from Sabana University in its justification it lay down that educational institutions need for leaders with personal attributes and management skills substantiated in the deep knowledge of the educational organization that become the target of their management, and with clear understanding of the convoluted and moody educational context.

The research work has as its main goal to describe the effect of the master in people who get the grade and the institutions than they work, from their leadership and innovation skills.

It has made a descriptive, cross, not experimental and mixed study, while it has used the poll as a way to get the information, but construe the data from view point managers who get the master grade. This is a kind of focused research it put forward also to explain the identified phenomena and recommend to the management program how to check topics which it found things to be improve, given the goals they have been proposed.

According to research results, it can conclude that master program it has made a noticeable influence to growth of leadership and innovation skills from people who get the master grade

Key words: Leadership, innovation, personal ethos, professional ethos, study of impact, educational institution manager, educational institution.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones educativas tiene como finalidad evaluar el impacto de la maestría en los graduados, desde los ámbitos personal, profesional e institucional, para las competencias de liderazgo e innovación; entendiendo este como la consecuencia de un cambio que afecta positivamente la Institución Educativa, que perdura en el tiempo, que transforma la cultura y que sus efectos están relacionados con la maestría.

La característica principal de este tipo de estudio es la información objetiva que la Universidad de la Sabana y de la Facultad de Educación, pueden obtener a través de realizar una valoración más profunda de la forma como los maestrantes han orientado su acción directiva. El estudio del impacto se logra mediante el análisis de las percepciones manifiestas por los graduados, sobre los resultados de una encuesta diseñada por el equipo investigador, donde se pregunta y evidencia la percepción sobre el proceso formativo, pero, sobre todo, la forma cómo durante y después de la maestría, se han impactado las instituciones educativas donde laboran; desde los aspectos personal (ethos personal) y profesional (ethos profesional).

La investigación alrededor de las percepciones de los graduados se realizó por los intereses: 1. De conocer el grado de interiorización del enfoque antropológico, impronta del programa, en el ejercicio directivo docente, que parte de la transformación personal y trasciende a lo profesional, para corroborarse en lo institucional. 2. El académico, que permitió al equipo investigador profundizar sobre investigaciones de tipo cualitativo, enfocada en comprender los fenómenos de la acción directiva, después de los estudios de maestría en dirección y gestión de instituciones educativas, “explorándolos en un ambiente natural y en relación con el contexto.” (Sampieri, 2010). 3. Obtener el título de Magister en Gestión y Dirección de Instituciones Educativas, para el caso de las investigadoras.

En el ámbito de la investigación cualitativa, se realizó una encuesta electrónica enviada a los graduados de las nueve cortes (respondiendo a la encuesta el 30% de los graduados), reconociendo que la mayoría de ellos se desempeñan como directivos de instituciones educativas y que los investigadores tienen experiencia como directivos docentes; sumando objetividad al estudio, razón por la cual, los hallazgos, conclusiones y recomendaciones, están orientadas por la triangulación en el análisis de las percepciones aportadas por los graduados y por la capacidad de inferir situaciones propias del quehacer directivo.

Por lo tanto, el estudio busca explicar el impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, sobre un estudio de la apreciación que tienen acerca de los aprendizajes, de la forma como se ha transformado su persona, su profesión y cómo esto se ha visto en acciones directivas propias de su Institución Educativa. Así mismo, se exploraron las habilidades de más impacto que permiten ser

desarrolladas por la maestría, en las competencias de liderazgo e innovación.

El documento presenta la justificación del estudio y el planteamiento del problema, como un ejercicio de evaluación objetivo del impacto de la maestría, define desde los referentes teóricos y autores el ethos personal y ethos profesional junto con las competencias de liderazgo e innovación desde el enfoque antropológico, plantea la forma como se realizó la investigación y cómo se da lectura a las percepciones obtenidas en la encuesta, para definir el impacto sobre conclusiones y recomendaciones.

El estudio, que en su idea original pretendía “conocer las características del desempeño personal y profesional de los egresados”, no se alejó totalmente de esta intención, pero se enfocó en dos dimensiones debido a que el tiempo de la investigación no permitió un mayor alcance.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes

El programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas inició en el año 2008, “orientado a recuperar la institucionalidad a través del ethos humano, ethos profesional y ethos docente y del directivo docente, y a la alta dirección para la excelencia educativa”. (Sandoval, 2015, p.139).

Este programa pretende contribuir al mejoramiento de la sociedad a través de la formación integral de sus estudiantes y graduados, quienes, a partir de un concepto de servicio y del reconocimiento de la persona humana, buscan y promueven el descubrimiento de la verdad y el aseguramiento de comportamientos éticos para la reconfiguración social (Sandoval, 2015, p. 145).

La maestría tiene como objetivo que los profesionales graduados contribuyan al mejoramiento de la calidad de las instituciones, programas y proyectos educativos, aporten soluciones a problemáticas relacionadas con la dirección, la gestión y la formación integral de la persona en los diferentes niveles educativos a partir del desarrollo de sus habilidades directivas, pedagógicas, administrativas y comunitarias, de la investigación aplicada y de una práctica reflexiva, en sus contextos reales de trabajo (Universidad de La Sabana, PEP, Maestría, 2013 citado por Sandoval, 2015).

El programa ha graduado nueve promociones y, durante este tiempo se han realizado diferentes sondeos para conocer la forma como la maestría alcanza las metas propuestas. A través de los sistemas de evaluación de la universidad se han obtenido datos como: la cantidad de aspirantes a ingresar al programa, la cantidad de admitidos, la cantidad de matriculados y la cantidad de graduados, en cada una de las promociones y en el total, hasta el año 2016 (ver anexo A).

Pero un estudio que analice los resultados en cuanto a los cambios en la persona y en las instituciones, a partir del pronunciamiento de los mismos participantes, no se ha realizado; y es necesario para que, a partir de la voz de los directivos que han cursado el programa, se conozca qué tan importante es el impacto en las personas y en las instituciones que han estado involucradas durante estos años en la maestría.

Para la universidad en general, y para el programa en particular, es muy importante conocer de sus graduados las impresiones que evidencien si el enfoque del modelo educativo se está aplicando en las prácticas de los directivos docentes que alcanzan el título de magísteres pues esto permitirá diseñar e implementar ajustes pertinentes para el mejoramiento del programa.

En el momento, existen datos que ofrecen un panorama sobre la acogida que ha tenido esta maestría en

el sector de los directivos de instituciones educativas, de la cantidad de matriculados y graduados hasta la última promoción, pero estos datos no son suficientes para determinar si el directivo graduado ha tenido transformaciones personales y profesionales que se vean reflejadas en sus prácticas y que signifiquen cambios positivos en sus instituciones.

La maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas espera que el graduado adquiera conocimientos, teóricos y prácticos, que estén orientados a realizar una mejor gestión del centro educativo y que ésta se concrete en un mejor nivel de formación de los estudiantes, teniendo como marco los fines de la educación colombiana y los postulados antropológicos que la universidad propone. El nivel en que estos propósitos se están alcanzando y las características de dichos logros, deben ser insumos para que los contenidos programáticos se ajusten a las necesidades que surgen de la realidad que viven las instituciones educativas, en cualquiera de los cargos en que los directivos se desempeñen.

2.2 Justificación del problema

En diferentes momentos se ha procurado conocer el grado en que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas impacta a las personas que han tomado el programa y a las instituciones en las cuales ellas laboran.

En la justificación del programa de maestría se plantea que estas instituciones “necesitan directivos líderes con cualidades personales y competencias directivas fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes” (Brochure promocional del programa, 2014). Este programa fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones, concibiendo la institución educativa como una entidad autónoma, formadora y humana.

Como gestora del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Sandoval (2008) formuló las características que el programa debía tener para aportar a la formación de los nuevos directivos, las cuales se manifiestan en el perfil del graduado del programa:

1. Directivo con alta capacidad de liderazgo.
2. Decisor estratégico.
3. Negociador y conciliador.
4. Agente transformador.
5. Formulador de propuestas e interventor ético y eficaz.

6. Gestor de programas y proyectos educativos.
7. Práctico, reflexivo de la acción directiva y educativa.
8. Innovador de escenarios creativos y viables.

Considerando lo anterior, la dirección de la maestría decidió conocer si los propósitos de contribuir a transformar la educación nacional a través de la formación de directivos docentes líderes, que promuevan cambios en sus instituciones educativas, están llegando a ser una realidad o, si no se han alcanzado, para diseñar e implementar las acciones pertinentes.

Después de considerar las competencias del perfil del graduado de la maestría, la fundamentación del programa desde el enfoque antropológico y el interés de la dirección del programa se vio necesario delimitar la investigación en tiempo y alcance y, por este motivo, el equipo investigador decidió abordar las competencias de liderazgo e innovación de escenarios creativos y viables como las categorías a estudiar.

El liderazgo se constituye en una de las principales competencias del directivo del siglo XXI (Flores, 2016), tema sobre el cual Sandoval (2015) hace una descripción detallada desde la perspectiva de las capacidades de liderazgo del directivo docente graduado del programa de maestría, acerca de lo cual afirma:

Este programa de formación posgradual justifica su razón de ser en que la institución educativa colombiana necesita directivos líderes con capacidad para asumir su función profesionalmente, con cualidades personales y competencias directivas fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes. Para ello, fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones y de la educación (Universidad de La Sabana, Proyecto Educativo de Programa, PEP, Maestría, 2013). (p.145).

Con relación a la innovación de escenarios creativos y viables, Sandoval (2015) concede a esta competencia un papel esencial en la formación del directivo, teniendo en cuenta que los líderes exitosos se distinguen por buscar soluciones diferentes para los problemas frecuentes, basándose en la siguiente consideración

Las personas que innovan y las que participan de la innovación son los generadores del cambio y de la revolución educativa, desde su propia transformación personal. Esta es la esencia de la impronta de este programa. (p. 150)

Si en lugar de situar el punto de mira en la acción innovadora lo hacemos en la persona que actúa como innovador, muy probablemente podrá observarse que esa acción tiene su origen en el carácter

donal de la persona, en cuanto que lo que es propio de ella es donar u ofrecer (POLO, 2010). Todo ofrecimiento conlleva una novedad que hace que lo ofrecido –innovado– tenga ese valor añadido y lo haga valioso para quien lo necesita. La persona es el único ser capaz de ofrecer algo nuevo que ningún otro puede, dar más que él mismo (p. 140).

El rastreo de literatura sobre el tema se realizó a partir de la consulta de bases de datos disponibles en la Universidad de La Sabana y otras en internet, entre las que están Dialnet, Redalyc, Jstore y Google Académico. Los descriptores utilizados fueron: *impact*, *master programs*, *graduates*, *postprofessional*, *estudio de impacto*, *graduados*, *programa académico* y se observó que existe un número limitado de estudios que abordan el impacto de los programas de postgrados en las competencias de los graduados.

Un número de estudios en Colombia se ha centrado en la evaluación de los graduados a partir de los componentes establecidos por el Observatorio Laboral Colombiano del Ministerio de Educación Nacional (Pulido et al., 2014; Cárdenas, Melo- Medina , 2013; CECAR, 2015) y se evidencian pocos estudios que referencien el impacto de los programas académicos con relación a las competencias específicas esperadas y la evaluación de la pertinencia desde los graduados, como sujetos evaluadores a la luz de su experiencia laboral, profesional y personal (Almonacid, 2009).

A nivel internacional algunos estudios plantean (Zwanikken, Dieleman y Dulani, 2013; Fernández, 2013; Soto, Samudio y González 2014) que son limitadas las investigaciones que describen explícitamente los resultados y el impacto de los programas de postgrados.

Resuelto el problema de estudio de la presente investigación la maestría tendrá una imagen más cercana a la realidad -desde la perspectiva de los directivos que la han cursado- de la medida en que sus objetivos se están alcanzando; y los resultados serán de utilidad a partir de las recomendaciones que se deriven del estudio y que le permitan al programa tomar decisiones para mejorar el impacto en las personas y, como lo plantea Fernández (2013), en las instituciones educativas que estén comprometidas con el cambio, la innovación y la calidad.

2.3 Formulación del problema

Los procesos de evaluación permanente que debe desarrollar un programa requieren de la expresión de sus protagonistas para evidenciar qué tanto han sido transformados sus ámbitos personales y profesionales, en la realidad de sus instituciones. Hasta el momento existen pronunciamientos de algunos graduados, que no se han recogido y sistematizado, en los que se sugiere que el programa sí incide en la transformación de las prácticas de los directivos docentes, pero al no existir un estudio que recoja información precisa, dicha

información resulta ser incierta. Por este motivo se plantearon dos preguntas:

¿En qué forma se han desarrollado nuevas habilidades de liderazgo en los directivos de instituciones educativas graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas?

¿Las habilidades adquiridas por los graduados les han servido para implementar cambios que se puedan considerar innovaciones educativas?

El equipo consideró que estos dos interrogantes deben ser analizados desde los ámbitos de la transformación personal y de la transformación profesional del directivo, para responder a propósitos fundamentales del programa.

2.4 Objetivo general

Describir el impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en las personas de los graduados y las instituciones en las que ellos laboran, desde las competencias de liderazgo e innovación.

2.5 Objetivos específicos

Explorar la forma en que los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas han adquirido o mejorado las competencias de liderazgo e innovación para la dirección de centros educativos.

Identificar los cambios que los graduados perciben en el desarrollo de las competencias de liderazgo e innovación a partir de su formación en el programa de maestría.

Presentar recomendaciones a la dirección del programa sobre los aspectos que pueden ser mejorados a partir de los resultados del estudio.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente estudio se ha explorado la literatura relacionada con el tipo de investigación que se aborda, en consecuencia, se han seleccionado los conceptos y definiciones más relevantes para el entendimiento del lector en lo referente a: tipo de estudio -que se detalla en el capítulo de metodología-, competencias del directivo docente: liderazgo e innovación. También se incluyen aportes de algunos autores sobre las características de las competencias en el ámbito de la dirección de instituciones educativas.

3.1 Competencias del directivo

Al referirse al término “competencia” son numerosos los conceptos que se pueden encontrar y que responden al planteamiento desde diferentes disciplinas. Es necesario reconocer la integralidad y enfoque transdisciplinar que se requiere para su desarrollo, como la plasma el autor en la siguiente definición:

Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.

En síntesis, las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. En tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto. (Tobón, 2013, p.93)

Las competencias comprendidas como actuaciones requieren de la integración de conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad para alcanzar su desarrollo, como lo plantea Esquivias (2014, p.156) y que se hará evidente en un comportamiento observable y habitual

El concepto de competencia se asume como aquellas capacidades del directivo que se evidencian en sus prácticas, en la toma de decisiones, con base en conocimientos y habilidades adquiridos a través de la vida (Chaux, 2012).

Durante las últimas décadas el desarrollo de competencias de los directivos se ha venido trabajando con gran relevancia, dada su relación con el desempeño de la organización, la sostenibilidad y reconocimiento de la misma. Las competencias directivas tienen diferentes enfoques y dimensiones.

Hoy en día, las competencias que requiere un directivo son muy importantes dada la dinámica de cambio que tiene el mundo, los retos que imponen la tecnología y la misma forma en que se desarrollan las relaciones humanas. El directivo debe estar en la capacidad de generar ambientes de trabajo dinámico,

confiable y tener una visión de futuro que conlleve a factores motivacionales en su equipo de trabajo.

Dirigir o liderar personas, se puede decir que es un proceso complejo y con diferentes enfoques pero que claramente su desarrollo en la práctica tiene una influencia directa sobre las personas a quienes se dirigen. “Dirigir es lograr cambiar la conducta de otros de manera que hagan lo que yo quiero” (Polo & Llano, 1997, p.113), siendo importante conocer cómo se logra ese cambio de conducta, el cual cobra relevancia cuando se logra a partir de la comprensión de la persona humana como un ser trascendente, libre, innovador con la capacidad de decidir su propio crecimiento o decrecimiento. Esta libertad permite a la persona el perfeccionamiento a partir de sus propias motivaciones y la posibilidad de imperar sobre sí mismo. Es decir, que la acción de dirigir es una acción humana que está sometida a la voluntad y la decisión de las personas de seguir o no a quien dirige.

Lo fundamental en la dirección es la persona humana en su sentido teórico y práctico, como lo expresa el pensamiento de Leonardo Polo. Es decir, que se debe comprender como ser personal, tener el conocimiento de cada quien y su modo de ser. Es así como el directivo debe tener una alta dosis de humanismo y facilitar el desarrollo de las potencialidades y el crecimiento de las personas, quienes tienen afinidades, pero también son distintas e irrepetibles. (Polo, 2012)

De igual manera, en la acción directiva se establece una relación entre quien ejerce la acción de dirigir y la persona que es dirigida; esta relación debe buscar un bien común, que no se logra si no hay un diálogo correspondiente en el cual confluyan las motivaciones, los intereses y la comprensión de las personas. No es una acción solamente de mandar y obedecer, no es una acción centrada en los resultados exclusivamente; es la posibilidad que se tiene de formarse y formar al otro, de tal forma que se pueda contribuir al perfeccionamiento de la persona humana.

La dirección implica innovación, creación, y tensar muchas potencias humanas. El reto para el directivo de hoy, bajo la mirada antropológica, está no solamente en buscar la mejor manera de hacer las cosas sino en buscar los mejores modos de ser persona.

Abat y Castillo (como se citó en Flórez y Varoni, 2016) plantean que existen 3 tipos de competencias directivas (Tabla 1), las cuales fueron definidas por García-Lombardía (2008) y que se sustentan en el modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López (como se citó en Esquivias, 2014, p.178):

Tabla 1 Competencias del directivo

Tipo de competencia	Competencias estratégicas o de negocio	Competencias intratéticas o interpersonales	Competencias de eficiencia personal o personales
Aspectos generales	Se identifican con la capacidad estratégica y se dirigen a un mayor valor económico para la empresa. Son acordes con el entorno externo de la organización.	Se identifica con la capacidad ejecutiva. Se refieren sobre todo al trato afectivo de las relaciones interpersonales. Son acorde con el entorno interno de la organización.	Se identifican con la capacidad de liderazgo porque desarrollan confianza y la identificación de los colaboradores. Se orientan a los hábitos básicos de un individuo respecto de sí mismo y con su entorno. Potencian la eficacia de los otros dos grupos de competencias.
Competencias básicas que contempla	<ul style="list-style-type: none"> - Visión de negocio - Orientación interfuncional - Gestión de recursos - Orientación al cliente - Red de relaciones efectivas - Negociación 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Dirección de personas - Delegación - Coaching - Trabajo en equipo - Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Autogobierno - Gestión personal - Integridad - Desarrollo personal

Nota: Elaboración propia a partir de lo planteado Abat y Castillo (como se citó en Flórez y Varoni, 2016) y García-Lombardía (2008)

Estas tres dimensiones del quehacer directivo permiten una dirección basada en un concepto íntegro de hombre. Las competencias de eficacia personal y las intratéticas (liderazgo) en la actualidad son las de mayor relevancia para el desarrollo y crecimiento de los empleados, la creación de equipos y la generación de valor en los mismos.

Para Esquivias (2014), un directivo debe desarrollarse en tres aspectos fundamentales: su capacidad como estratega, su habilidad ejecutiva y su perfil de líder. De acuerdo con las condiciones de la institución que dirige el directivo, en algunos casos, será más estratega que ejecutivo o viceversa, constituyéndose el liderazgo en el componente que permea y facilita la acción directiva en medio de estas dos contrapartes.

3.2 Liderazgo directivo

Los líderes del siglo XXI son personas con un gran respeto hacia los demás, manifiesto en su preocupación por los sentimientos y puntos de vista de sus colaboradores, con gran capacidad para generar redes de personas con talento, así como para adaptarse de manera rápida a los cambios según las prioridades

y condiciones. Son personas que logran mantener un rendimiento estable bajo presión, tienen posturas contundentes y vencen rápidamente los obstáculos.

El liderazgo es un fenómeno que ocurre en todos los grupos humanos y ha sido motivo de interés desde la época de Sócrates y Platón. A lo largo de la historia ha ido evolucionando y ha sido objeto de estudio de diversos autores, generado una gran diversidad de definiciones, que se asocian con el campo desde el cual se analice, la administración, la psicología y la sociología, entre otros.

Se puede decir que es un proceso complejo en el que intervienen diferentes variables y no existe una teoría que sea capaz de describir, explicar y predecir, así como intervenir sobre el liderazgo y su efectividad en los diversos contextos de la vida humana. (Sánchez Santa Bárbara & Rodríguez Fernández, 2010)

El liderazgo se reconoce comúnmente como la capacidad de influir en el otro o en los otros para alcanzar una meta, como lo plantea Hersey, Blanchard, & Johnson (1998). En esta misma línea, Yancey (2009) hace referencia a esta competencia como “la capacidad para asumir las responsabilidades de conducir a otro al efectivo logro de sus fines personales o colectivos”. Los primeros enfoques del liderazgo están dados desde la teoría organizacional y la administración y hacen referencia al liderazgo como un proceso natural, es decir, el líder nace y el desarrollo de su personalidad es lo que marca la influencia.

Burns (como se citó en Vásquez, 2012), describe el liderazgo transformacional como aquel que “reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades superiores de éste al involucrarlo como persona completa”. (p.75). Estos liderazgos generan efectos positivos cambiando el sentido en el que las personas se sienten motivadas y comprometidas con la consecución de logros.

El liderazgo centrado en la persona busca ante todo el desarrollo de las potencialidades humanas en búsqueda del bien común; conlleva no solamente al crecimiento de la organización sino al desarrollo personal de quienes la constituyen.

Un aspecto fundamental para el desarrollo del liderazgo es la motivación de las personas, que se da como resultado de la interacción con el otro o los otros y que se constituye en la fuente para el actuar posterior a partir de la experiencia, como la plantea Pérez López (2006). Este autor en 1996 (como se citó en Esquivias, 2014) formuló la teoría antropológica de la motivación, la cual manifiesta que las personas actúan por tres tipos de motivos que corresponden a las necesidades humanas: externas, materiales o

extrínsecas; vinculadas normalmente al hacer y al tener; cognoscitivas, internas o intrínsecas, que lleva a saber hacer las cosas y producen cierto tipo de poder y seguridad; y afectivas o trascendentes, en relación con los otros, que satisfacen la necesidad de ser amado y de amar, que producen alegría y paz y están más en el orden del ser y del trascender. Este modelo teórico permite comprender de una mejor manera al hombre, reconocer a la persona como centro de la acción del líder y la importancia para el directivo de contar con habilidades para identificar las motivaciones potenciales de las personas que conforman su equipo de trabajo.

El liderazgo de un directivo es lo que impulsa a preocuparse no tan solo de que se hagan ciertas cosas que convienen a la organización para que sea eficaz. Tampoco le basta con que esas cosas sean más o menos atractivas para las personas que han de realizarlas. Busca, sobre todo, conseguir que las personas actúen por motivos trascendentes. Trata de mantener y hacer crecer la unidad de la organización (Pérez López, 2006, p. 134).

El modelo antropológico de José Antonio Pérez López (como se citó en Esquivias, 2014, p. 113) sugiere estos puntos para asumir el liderazgo efectivo:

- No ser un obstáculo para que los subordinados actúen por motivos trascendentes.
- Enseñar a los subordinados acerca del valor real de sus acciones; enseñarles, pues, a valorar las consecuencias de sus acciones para las otras personas.
- Un directivo que se esfuerza seriamente por actuar por motivos trascendentes tendrá la posibilidad de influir sobre sus subordinados para que también lo hagan así.

La acción del liderazgo se inicia en la propia persona y responde a la misma naturaleza humana, por eso es necesario el autoconocimiento y la autocorrección que conlleven a un crecimiento interior. Así lo plantea Carlos Llano (2004), “El liderazgo no se superpone postizamente a la persona, arranca de ella, es la expresión de su más profundo modo de ser y trasunto de su insondable mundo interior. No es un aditamento de quita y pon. De ahí la necesidad de que el líder encarne valores sustanciales y sólidos, y no se valga epidérmicamente de teorías pasajeras”. (p. 35)

En la acción directiva quien está en juego es el mismo directivo, por eso, si bien el liderazgo puede ser inherente a la persona humana, se requiere un proceso de formación continuo y cuidadoso que conlleve al autoconocimiento, que le permita adueñarse de su propia existencia y de esta manera tener la capacidad de motivar a otros. El liderazgo puede ser considerado como:

Un valor asequible a cualquier persona que quiera desarrollar sus capacidades para ponerlas al

servicio de los demás e influir en ellos de forma positiva... Es motivar, organizar y ayudar a realizar acciones conducentes a los objetivos, teniendo en cuenta el bien común y la dimensión ética del mismo. (Yarce, 2009, p. 178-179)

3.3 Liderazgo en organizaciones educativas

Sandoval (2008) señala con relación a la naturaleza de la organización educativa que es una organización humana y por esto tiene la finalidad de la misma, el perfeccionamiento personal y social. Esto implica para el directivo tener una visión amplia de la persona humana, que le permita reconocer las potencialidades de cada uno aportando al desarrollo personal y profesional y velar por el cumplimiento de los aspectos misionales de la organización.

Para Esquivias (2014) el liderazgo educativo es la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de todos y para todos.

El líder educativo es un intelectual que posee una visión crítica y la habilidad y conocimientos necesarios para crear y facilitar espacios para la participación y para el cambio educativo y el desarrollo social. Un líder efectivo debe comportarse de tal manera que se le perciba como un miembro más del grupo que ayuda a los demás a sentirse igual de importantes ante la tarea emprendida, pero que en los puntos críticos de desacuerdos entre los expertos que coordina, aporte con su presencia, la necesaria cohesión que permite mantener el camino trazado desde la misión. (Esquivias 2014, p. 144).

Este liderazgo se alinea con los componentes estratégicos y ejecutivos de la organización educativa y promueve la participación de las personas con un espíritu reflexivo y crítico para potenciar las capacidades individuales. Es un liderazgo con apertura a escuchar a los demás, facilitador en la toma de decisiones y formador de la comunidad educativa.

Por otra parte, el líder educativo debe conocer el contexto y gestionar el riesgo de su acción, entendido como una “estrategia global que ayuda en la toma de decisiones estratégicas, no solo en el ámbito de la dirección de las organizaciones sino a todas las personas que las conforman” (Cienfuegos. 2016). El ejercicio de la dirección de las organizaciones implica conocimiento de los factores que afectan la gestión, algunos de los cuales constituyen riesgos. También en las instituciones educativas existen este tipo de factores y se constituyen en variables que determinan la forma y el tipo de decisiones a tomar por parte del

directivo, razón por la cual es indispensable caracterizarlos.

3.4 Innovación

La posibilidad de ser innovador de escenarios educativos posibles y viables, se identifica con el aprovechamiento creativo de las oportunidades y posibilidades para generar cambios, desde las acciones de dirección y gestión de instituciones educativas que permitan alterar las creencias del contexto, en forma positiva. “El carácter de novedad permite enraizar la innovación en quien innova y poner más el acento en las personas que en los procesos que conllevan toda innovación”. (Rodríguez, 2002).

El motor de la innovación tiene su origen en el mejoramiento personal, en el deseo personal de mejorar en todas sus dimensiones para quien innova y para quién se beneficia de la innovación; siempre con la posibilidad de interactuar y de relacionarse entre ellos. “La innovación resalta el papel estelar de quien innova en una comunidad educativa en la medida en que ese carácter innovador le lleva a abrirse a los demás, y en esa apertura detecta aquello que puede mejorar tanto a quien demanda como a quien ofrece”. (Fontrodona, 1999). La propuesta a conseguir por el directivo docente innovador es lo que requiere la comunidad, él debe ser capaz de abrirse y convencer a los demás que su propuesta es más humana, que les va a hacer bien y cómo la van a realizar.

La maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, comprende la naturaleza del directivo docente y propone una formación profesional que permite centrarse en lo individual para transformar lo colectivo, sustentado en la propuesta fundamental de la Dra. Luz Yolanda Sandoval: “Una de las razones por las cuales resulta pertinente esta propuesta es porque las instituciones necesitan unos directivos escolares-líderes capaces de hacer la transformación social a partir de su propia transformación personal... Y para alcanzar este objetivo en su formación se requieren propuestas educativas integrales que se correspondan con la naturaleza y finalidad de los actores escolares ser persona y, por tanto, ser relacional”. El motor de la innovación tiene su origen en el mejoramiento personal, en el deseo individual de mejorar en todas sus dimensiones para quien innova y para quién se beneficia de la innovación; siempre en la posibilidad de interactuar y de relacionarse entre ellos. La innovación resalta el papel estelar de quien innova en una comunidad educativa en la medida en que ese carácter innovador le lleva a abrirse a los demás, y en esa apertura detecta aquello que puede mejorar tanto a quien propone una idea innovadora, como a quien la recibe, porque es lo que estaba buscando y esperando la comunidad educativa.

La innovación implica una interacción social que se establece en la relación con los demás agentes que

esperan el bien requerido y que se convierte en la oportunidad de abrirse a los demás para favorecer tanto a quien demanda como a quien ofrece. “La capacidad de donación se entiende como una condición de la intimidad humana que se permite entregar u ofrecer a los demás lo mejor de sí” (Polo, 1997, citado por Sandoval, 2012), de tal manera que lo ofrecido sea de gran aporte para quien lo necesita. Esta capacidad donal es la que da identidad al innovador, ya que es la única persona capaz de ofrecer algo nuevo y actuar en consecuencia para lograr en la acción sacar lo mejor de cada uno para alcanzar los ideales realizables, reconociendo y retribuyendo a cada uno lo que merece.

Para que esta condición exista, debe haber un “*ámbito*” que permita que se genere la interacción entre personas de tal manera que esta capacidad de innovar pueda ser reconocida en la medida en que en la relación con los demás aportes y resuelva las necesidades del colectivo. López, citado en Sandoval (2015), expresa que “El ámbito está constituido por relaciones entre personas que se fundamentan cognoscitivamente en representaciones y que poseen la coherencia que les proporcionan las actitudes que entre sí mantienen los individuos, las pautas institucionalizadas y las metas que de modo más o menos permanente se persiguen” (p. 141).

Todas las personas, imprimen en sus obras parte de su ser, porque desde su intimidad y reconocimiento buscan las soluciones, identifican sus inquietudes y motivaciones, para continuar reconociendo la naturaleza humana de los demás en todas sus manifestaciones, que le permite aprender de ellos, pero, sobre todo, actualizar sus potencialidades. Es darse por completo a los demás, para obtener lo mejor de ellos. (Sandoval y Osorio, 2015), define el acto donal como:

Sólo cuando el hombre sale de sí en un acto soberano de donación es posible pensar en otras condiciones para la existencia. Esta soberanía es dada por el principio de gratuidad presente en el don otorgado a la existencia.... el hombre es un ser, no para sí, sino para los demás. Desde la perspectiva del don la plenitud humana es igual a vaciamiento total, libre y voluntario de sí para los demás. Nada se debe retener. Todo es para los otros. Aquí se pasa por alto, incluso se va más allá de un simple modelo de solidaridad o de igualdad; el otro, desde la perspectiva del don, no es igual a mí, el otro es más importante, es superior y a él me debo completamente.

Sabiendo que la condición humana es relacional, el directivo docente, sabe plantear un escenario futuro al alcance de la comunidad, definiendo tareas, roles y responsabilidades compartidas. “La innovación remite de manera directa a la acción social, a la interacción de los diversos agentes en los que se establece esa relación por el intercambio que se lleva a cabo de acuerdo con lo innovado y lo requerido por aquel o

aquellos a quienes se dirige la innovación”. (Sandoval et al, 2015).

Esta relación parte de la reflexión que Pierpaolo Donati (2015), explica cómo las experiencias prácticas anteceden a la reflexión, especialmente en el ámbito de las relaciones sociales, y que la razón aprende -en ese ejercicio relacional- de la experiencia en la cual entra en juego la vida humana, toda. “La educación del niño/joven se forma en las relaciones con la realidad mediada por la propia reflexividad personal, pero también por la reflexividad que resulta accesible en el ambiente cultural y organizacional en que se encuentra”, concluye para señalar la importancia que tiene no solo la reflexión cognitiva sino también la que resulta del intercambio entre los miembros de una sociedad.

Donati (2015), plantea que toda la sociedad (los individuos y la misma sociedad), deben adoptar una concepción de reflexividad sobre la dinámica social, es decir, sobre las características de las relaciones humanas, comenzando por el ámbito familiar, pasando por la escuela y llegando hasta las empresas e instituciones de todo tipo. El directivo docente, entonces, debe fortalecer su formación personal y su ejercicio profesional con prácticas que contengan las dos dimensiones de la reflexividad que él propone: la personal y la social, para conseguir unas relaciones altamente impactantes en el desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.

Trabajar y conformar equipos, no solamente significa trabajar todos juntos. Consiste en convocar a un grupo de personas con una misión u objetivo común, cuyas habilidades se complementan entre sí, trabajando coordinadamente, con la participación de todos sus miembros para la consecución de una serie de objetivos comunes de los que son responsables. Implica ofrecer al equipo algo que estaban buscando, implica saber escuchar los diferentes puntos de vista y las nuevas ideas. En esa relación algo se busca, pues de lo contrario no tendría sentido la relación y aquello que se busca es el bien común que constituye y caracteriza a la relación, y es lo que atrae y hace posible la participación en ella.

La innovación se da en la medida en que las relaciones se establecen en forma respetuosa, ricas en comunicación, bajo el reconocimiento de las potencialidades de cada integrante de la comunidad educativa y sobre la base de la identificación de una necesidad que se comparte y se pretende, en colectivo, afectar positivamente.

Entendiendo estas relaciones dentro del ámbito educativo hay acciones en las que la innovación se hace evidente, como ocurre con experiencias pedagógicas exitosas de muchas instituciones educativas, las cuales, por lo general, son innovaciones. El directivo debería identificar las experiencias exitosas que hay en su entorno inmediato y mediato para aprender de ellas. Esto tiene alto nivel de reconocimiento en el Ministerio de Educación Nacional y, por ello, ha venido promoviendo la divulgación de esas experiencias en el país

con el fin de que los actores del sistema educativo conozcan acciones novedosas que pueden ser aplicadas en diferentes entornos.

En este mismo sentido, varios países intentan mejorar sus procesos educativos a través de la promoción de experiencias exitosas, como es el caso de España, cuyo Ministerio de Educación considera que

En educación, una buena práctica (experiencia exitosa) es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos, mediante soluciones nuevas o creativas. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad, es decir, que se puede evidenciar por su impacto positivo y tangible sobre las mejoras en la gestión pedagógica. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad, constituyéndose en modelo para el desarrollo de políticas, iniciativas y actuaciones en diferentes lugares. Sólo en tales condiciones una “práctica buena” se convierte en una “buena práctica”, es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad. Además, estas prácticas deben ser sostenibles, es decir que sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.

(<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>).

En consecuencia, es importante para esta investigación conocer si los directivos graduados de la maestría aprovechan las “buenas prácticas” en educación, que pueden identificar a través de procesos de referenciación (benchmarking) y aprovecharlos para mejorar su propia acción directiva.

3.5 Ethos personal y profesional en la dirección de organizaciones educativas

Siendo el objeto de esta investigación describir el impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en las personas de los graduados y en las instituciones en las que ellos laboran, desde las competencias de liderazgo e innovación, es necesario hacer referencia al concepto de *ethos* o *carácter* entendido como “el modo de ser personal auto adquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad... es una disposición a la acción que se va desarrollando por la repetición de actos (hábitos operativos buenos) que le habilitan para perfeccionar la acción” (Altarejos, 1998, p. 98).

El *ethos* permite conocer lo característico, el modo de ser de la persona, la profesión y la organización.

3.5.1 Ethos personal

Para Aristóteles el *ethos* es un predicamento del género cualidad que se refiere a la conducta y tiene dos vertientes inseparables: la inclinación natural a la acción y la disposición a la acción. Esta última se adquiere por la repetición de los actos que permite perfeccionar una acción determinada, como lo plantea Altarejos (2003). Es decir, que la persona va constituyendo su *ethos* a lo largo de su vida a partir de los *hábitos* que adquiere en los diferentes ámbitos, estos

Son la inteligente consolidación, mediante prácticas prolongadas en el tiempo, de pautas de conducta intelectual y moral que dan estabilidad al comportamiento y que tienen la apariencia de un automatismo adquirido. Los hábitos no son innatos y se adquieren por la repetición de actos, se desempeñan de una forma flexible y variada; cuando los hábitos son buenos se denominan virtudes y vicios cuando son malos. “Aristóteles designa las virtudes con el nombre de segundas naturalezas”, naturalezas porque son manaderos que nacen de ciertas conductas, operaciones o pasiones y segundas porque presuponen la existencia de la naturaleza primaria” (Barrio, 2013, p. 44).

3.5.2 Ethos profesional

El ámbito profesional se constituye en un configurador de los hábitos propios del ethos, es decir de un modo de ser como persona, como lo expresan Rodríguez y Aguilera (2007). Los hábitos profesionales que manifiestan el ethos, de acuerdo con el planteamiento de Altarejos et al (2003), tienen las siguientes características:

Tabla 2 Características de los hábitos profesionales

Características	Aspectos relevantes
Ser ineludibles en su formación	Acciones permanentes y continuas.
Ser definitorios operativamente de la naturaleza de la profesión	Saber teórico en función de los fines, recursos, obligaciones y resultados propios del trabajo profesional.
Ser elementos configuradores del carácter profesional propio	Va más allá del marco específico de la profesión. Permite el reconocimiento por las condiciones personales en el ámbito en que se desenvuelve,
Ser las nociones centrales de la deontología.	Conocimiento práctico del ethos de la profesión. Ética de la profesión.

Nota: Elaboración propia a partir de lo planteado por Altarejos (2003).

“Es imprescindible reconocer que existe un carácter indisociado de la ética con el ejercicio profesional” como lo plantean Rodríguez y Aguilar (2007), aspecto que recobra cada día mayor relevancia en las organizaciones como un factor trascendente del actuar especialmente a nivel directivo, donde el gobierno de la acción está dirigida a las personas, es decir, convergen el liderazgo y la ética en torno a ella. La persona es un ser libre y perfectible que tiene la posibilidad de autogobernarse y decidir su actuar a partir de la razón y la ética, siendo coherente entre la teoría y la práctica, es decir, entre lo que piensa y lo que hace. Para Esquivias (2014) “el valor ético de una acción se determina no sólo por los resultados observables, sino por su cualidad ética, es decir, la motivación que impulsa a quien decide realizarla” (p. 204).

La sólida relación entre el *ethos* y las virtudes morales permite que el directivo se perfeccione en lo más profundo de su ser, aspecto fundamental para el desarrollo de las competencias de dirección, especialmente el liderazgo y la innovación, que implican la toma de decisiones éticamente consistentes. (Pérez, 2006)

Para el presente estudio, se concluye haciendo referencia a las afirmaciones de Sandoval, quien afirma que

El docente y del directivo-docente es el modo de ser que se va configurando en el educador y en el directivo por el ejercicio profesional, y que se manifiesta en su coherencia de vida, al ir dándose cuenta de que su trabajo le es de gran utilidad para avanzar en su propia humanización o crecimiento personal (Townsend, 2011, citado por Sandoval, 2015, p. 142).

El *ethos* docente y del directivo docente es el cauce natural en el que ha de apoyarse una institución educativa que pretende ser innovadora, en la medida en que a través de ese *ethos* el docente y el directivo escolar dejan la impronta de la novedad de su ofrecimiento. Las condiciones y las virtudes del innovador y de quienes participan de la innovación como colaboradores o beneficiarios, aseguran la eficacia pretendida a través de su propia mejora y el impacto social duradero. (Sandoval, 2015, p. 153)

4. METODOLOGÍA

Acogiendo la idea inicial (propuesta de la maestrante de entonces, Claudia Urazán) de hacer un estudio que permitiera establecer el impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, se decidió hacer una investigación descriptiva, transversal, no experimental, de tipo mixto en tanto que se decidió utilizar la encuesta como herramienta para recolección de información pero interpretando los datos obtenidos desde la perspectiva de los directivos graduados de la maestría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El estudio, tal como se abordó, busca determinar el grado en que el programa está produciendo los resultados previstos en la población a la que está dirigido (CONEVAL, 2008). En este caso, el equipo investigador decidió que se observaría el impacto desde las competencias de liderazgo e innovación en los ámbitos de la persona, del profesional y de la institución educativa.

Es del tipo de investigación aplicada que se propone -además de describir la forma como la maestría ha impactado a las personas y a las instituciones educativas- explicar los fenómenos identificados y recomendar a la dirección del programa la revisión de los aspectos en los que se encontraron elementos que pueden ser mejorados, teniendo en cuenta las metas que se ha propuesto.

4.1 ¿Qué es el “estudio de impacto” y qué implica para esta investigación?

Diferentes publicaciones y estudios hacen referencia a la dificultad que se encuentra para tener una definición unificada en conceptos tales como impacto, evaluación de resultados y medición de impacto, en especial su aplicación en diferentes campos (Fernández, 2014), por lo que se hace necesario tener una aproximación conceptual y establecer como se comprende impacto para el presente estudio. De acuerdo con Fernández, citando a Díaz del Castillo et al. (2010) el impacto

Es el efecto sistemático, resultado de un producto o de procesos dados en diferentes contextos, generados por una situación específica, que es verificable a través de la aplicación de herramientas que generen resultados cuantitativos y cualitativos de una situación en particular. (p. 122)

El impacto de un proceso de formación se relaciona con los cambios que este genera en las personas y en las instituciones de acuerdo con los propósitos que se establezcan para el programa, como lo plantea Pineda en Gairin citado por Soto (2014)

El impacto de la formación se puede entender como las repercusiones que la realización de unas acciones formativas representa para los profesionales y la organización, entendiéndose como la respuesta a las necesidades de formación, a la manera de resolver los problemas y de cómo se contribuye al logro de los objetivos institucionales. Menciona, asimismo, que la formación puede impactar sobre la persona, el puesto de trabajo y la organización (p. 69

Es por esto, que evaluar o medir el impacto en especial de los programas de formación posgradual imparten muchos retos y a la vez dificultades de tipo metodológico (Fernández, 2014; Soto et al., 2014, Zwanikken et al., 2013) que deben ser consideradas.

Apodaca citado por Soto (2014), define “el término evaluación del impacto como la denominación genérica para toda estrategia de evaluación que trate de analizar y verificar los efectos producidos por una intervención o programa concreto”

Las evaluaciones de impacto suponen que ciertos resultados o productos, después de la aplicación de un programa, tienen como causa a las acciones implementadas, lo cual, en el caso de la presente investigación puede explicarse como el hecho de que los estudios de maestría deberían originar cambios en las personas de los directivos y en las instituciones que ellos lideran. Es decir, que el estudio de impacto permite obtener información sobre la medida y la forma en que los programas tienen efectos sobre una población, en este caso, la comunidad educativa. El proceso que permite verificar si esto se hace realidad, es lo que se llama “estudio de impacto.

La finalidad de los estudios de impacto es medir los cambios que se logran en el tiempo con relación a lo esperado de una intervención planeada (Mestre, 2017) y que se pueda dar en diferentes aspectos, así como lo argumentan Tejada y Fernández (como se citó por Fernández, 2014)

la evaluación del impacto opera después de transcurrido un tiempo de la acción formativa, con el propósito de verificar la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales, etc., según las metas del plan de formación.

Para este estudio, el equipo investigador se propuso explorar los cambios en las competencias de liderazgo e innovación en el ámbito profesional e institucional, a través de la percepción de los graduados, pero, bajo la mirada reflexiva de los integrantes quienes ejercen funciones de directivos educativos. Soto (2014), argumenta:

La evaluación de impacto tradicional supone que la aparición de ciertos resultados o productos, después de la intervención, tiene como causa a la intervención. Sin embargo, cuando se analiza desde

una esfera más social o humana, lo cual implica cambios de habilidades o actitudes, esta relación de causalidad pierde relevancia, utilizándose estrategias como la del “pensamiento reflexivo”, término propuesto quizás por primera vez por John Dewey donde los sujetos que han sido objetos de la intervención son sus propios controles, y donde la comprensión de los fenómenos es prioritaria.

Para complementar los conceptos anteriores, el documento guía para la evaluación de impacto del Ministerio de Educación Nacional (sf), señala que el estudio de impacto:

es un proceso que posibilita el conocimiento de los efectos de un proyecto o programa en relación con las metas propuestas y los recursos asignados. La evaluación es el proceso mediante el cual se determina hasta qué punto se alcanzaron las metas propuestas, se consideran las intenciones del programa, las metas y objetivos de comportamiento y los procedimientos que es necesario poner en práctica para realizarlo con éxito (p. 4).

De igual manera, el Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social de México - CONEVAL (2004), considera que la evaluación de impacto “es un instrumento que contribuye a la toma de decisiones y a la rendición de cuentas, es decir, aporta información tanto a nivel gerencial como para las personas, sobre la efectividad de los programas a los cuales se destina un presupuesto” (www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Paginas/Evaluacion_Impacto.aspx)

Las evaluaciones de impacto permiten medir los efectos que tiene un programa en sus beneficiarios con respecto a individuos que tienen características similares pero que no reciben los beneficios del mismo. También “facilitan la sistematización de la experiencia y el aprendizaje institucional” (MEN, sf), aspecto que en el caso del presente estudio es muy importante pues aporta información relevante para el programa de la maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, que también puede servir de referencia para otros programas de la Facultad de Educación.

La importancia de la evaluación de impacto radica en la medición de los efectos netos del programa sobre los beneficiarios, cuyos resultados permiten obtener conclusiones importantes acerca de la eficacia de éste para resolver el problema al que está enfocado. No obstante, para que una evaluación de impacto sea viable de ser realizada, el programa debe cumplir una serie de requisitos del monitoreo de información necesaria para llevarla a cabo.

Teniendo en cuenta que el presente estudio, desde el punto de vista cuantitativo, no tiene un alto nivel de rigor técnico y acudiendo a lo que afirma Esther Duflo (2004):

Natural or organized randomized experiments are not the only methodology that can be used to obtain credible impact evaluation of program effects. To compensate for the lack of randomized

evaluations, researchers have developed alternative techniques to control for selection bias as best as possible,

Se buscaron estrategias para acercarse de la mejor manera a la obtención de unas conclusiones creíbles sobre la realidad estudiada, pues como la misma Duflo (2004) señala, hay alternativas que permiten disminuir los efectos de una metodología no muy rigurosa, frente a lo cual propone: “One strategy is to try to find a control group that is as comparable as possible with the treatment group...”; en este caso, no se tiene un grupo control, pero el equipo acudió a pequeñas entrevistas con graduados y con la anterior directora del programa para tener apreciaciones que complementarían la interpretación de los resultados de la entrevista aplicada.

Finalmente, para el caso de este estudio, el impacto es considerado como un cambio que se percibe a largo plazo, Torres (2009), que perdura en el tiempo, que puede generar efectos relacionados con el propósito del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas o con otros no previstos (Aedo, 2005) y que puede afectar a la persona o a su contexto (Briones, 1998).

4.2 Población y muestra

La población objeto de estudio son los graduados del programa de maestría desde la primera promoción hasta la última del año 2015, es decir 199 personas (ver anexo A). No se tuvieron en cuenta las personas que pudieron haber finalizado estudios y por algún motivo no se graduaron.

Un problema que se encontró y que está relacionado con la participación de la población es la dispersión geográfica de los graduados, en el país y fuera de él, lo cual condicionó la selección de la muestra por la dificultad que representa la capacidad de recolección de la información (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, pág. 393).

Debido a que la encuesta estaba sujeta a la voluntad de quien la quisiera responder, no se determinó un valor específico de la muestra, sino que se buscó la participación del mayor número de personas posible, siempre y cuando cumplieran el criterio de ser graduados de la maestría, teniendo en cuenta que dicho factor garantiza que entienden el problema de investigación; por lo tanto, en ese sentido es una muestra no probabilística, intencionalmente determinada y por conveniencia (Hernández et al. Pág. 393).

La dispersión de la población y la dificultad para tener encuentros directos fue resuelta acudiendo a medios que permitieran llegar a la mayoría de graduados, tal como son el correo electrónico y la encuesta en línea (internet). Se usó la base de datos de la dirección de la maestría para contar con la información más próxima a la realidad.

4.3 Participantes

En el estudio participan las dos estudiantes de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, María Claudia Panesso Natera y Narda Yolima Puerto Fonseca, y el asesor de trabajo de grado Tyrone Eliécer Vargas Moreno.

Eventualmente se consultó a algunos de los graduados de la maestría, con el propósito de que emitieran apreciaciones sobre el borrador del cuestionario y, de esta manera, contribuyeron a la construcción del instrumento principal de recolección de información.

También se tuvo la colaboración de la dirección del programa de maestría para acceder a la base de datos de los graduados.

4.4 Declaración de aspectos éticos

En la primera pregunta de la encuesta se les pidió a los participantes que manifestaran su aceptación para que los datos obtenidos por dicho medio fueran usados “exclusivamente” con fines académicos. El 99% de los participantes aceptó dicha condición y el 1% la rechazó.

4.5 Instrumentos

Teniendo en cuenta el propósito del estudio, se consideraron alternativas que permitieran el logro del objetivo en las condiciones más convenientes posibles. En este sentido, se decidió que la encuesta era la mejor herramienta para las condiciones existentes pues permite recoger información de una cantidad grande de personas, el diseño permite recoger la información necesaria según los propósitos de la investigación, se puede aplicar por medios ágiles y relativamente confiables y, en este caso, se puede aplicar a prácticamente toda la población implicada.

En consecuencia, se decidió utilizar una encuesta en línea (ver anexo A), diseñada a partir del análisis de los documentos en los que se explica la estructura del programa. El equipo consideró varios modelos y, finalmente, el que se escogió tuvo en cuenta que la formación de los investigadores no garantiza la construcción de un instrumento altamente estructurado ni la posibilidad de seguir procedimientos técnicos avanzados para la clasificación y posterior análisis de la información obtenida.

4.5.1 Diseño del instrumento: encuesta

La encuesta se organizó por bloques de categorías y ámbitos, pero localizando ítems de afirmación en posiciones estratégicas para verificar el nivel de coherencia en las respuestas durante el proceso de análisis de la información. Los aspectos generales de la estructura se observan en la tabla 3.

Tabla 3. *Diseño de la encuesta*

	I. Datos generales	II. Liderazgo	III. Innovación	IV. Visibilidad
Objetivos	Caracterizar los directivos que responden la encuesta.	Identificar la percepción de los graduados frente a habilidades en la competencia de liderazgo	Identificar la percepción de los graduados frente a habilidades en la competencia de Innovación	Identificar participación de los graduados en publicaciones e investigaciones académicas.
Características de la encuesta	Caracterizar: género, cargo, institución pública o privada, nivel de educación en el que labora, tiempo de graduación y factor de decisión para estudiar la maestría en la Universidad	Aspecto misional, liderar PEI, reconocimiento de su equipo de trabajo como líder, formación de las personas como línea estratégica de su gestión, toma de decisiones con prioridad en la persona humana, ethos personal y profesional en relación con fines de la educación, ethos fortalecido para la toma de decisiones, reconoce en mejor forma el potencial de las personas, capacidad para alcanzar metas, puede hacer realidad nuevas ideas en la gestión directiva.	Visión innovadora, reconocimiento del entorno, capacidad para concretar ideas innovadoras, los colaboradores y sus ideas novedosas, capacidad de calcular niveles de riesgo, espacios de aprendizaje. Evaluación de propuestas novedosas, acciones de cambio, establecimiento de prioridades objetivas, área donde se han implementado transformaciones.	Nuevas oportunidades laborales, premios relacionados con la maestría, publicaciones, reconocimientos, implementación, ejecución de proyecto de grado, vinculación con redes académicas y participación en jornadas de actualización para graduados.
Preguntas				
No. de preguntas	9	15	14	13

Posteriormente, se definió el siguiente plan considerando, además, el tiempo disponible para la investigación:

- Definición de las categorías de análisis: revisando la propuesta inicial de Claudia Urazán, se analizaron diferentes elementos en los cuales la maestría centra sus propósitos de formación: liderazgo, innovación, dirección estratégica, dirección pedagógica, calidad de la educación, diseño e implementación de proyectos, investigación educativa, gestión directiva.
- Se determinó la necesidad de limitar las categorías para poder examinar con mayor profundidad aquellas que dieran información más relevante para el programa de la maestría.
- Se definieron cuatro elementos: competencias en liderazgo y competencias para la innovación en la dirección de centros educativos como categorías de análisis; y dos ámbitos de impacto: primero, el

personal y el profesional, y segundo, la institución educativa.

Con estos elementos definidos se hizo un análisis detallado de los cuatro conceptos (ver marco teórico), para deducir de ellos las manifestaciones que permitieran identificar si un directivo ha modificado las competencias en cada uno a partir de la maestría.

El estudio comprende la aplicación de la encuesta, la categorización de la información obtenida, la determinación de la forma en que el programa ha impactado a los directivos y a sus instituciones, la elaboración de conclusiones sobre los hallazgos y la proposición de acciones futuras relacionadas con la maestría.

4.6 Procedimiento

- Propuesta inicial: Claudia Urazán propone a la dirección del programa realizar un estudio de impacto con un procedimiento que metodológicamente permita conocer el grado en que los objetivos de la maestría se han logrado.

- Estudio de factibilidad para la propuesta inicial.

- Ajustes a la propuesta inicial: el equipo evaluó la situación y consideró que no se daban las condiciones de tiempo y conocimientos técnicos necesarios para desarrollar el estudio en las condiciones inicialmente planteadas. En consecuencia, se definió una propuesta con el propósito de: analizar el impacto de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, basado en la percepción de los graduados del programa.

- Definición del alcance de la propuesta definitiva: el estudio involucra a graduados de todas las promociones, hasta el 2015. En la encuesta realizada se obtuvieron respuestas de graduados de las primeras promociones hasta los de las últimas.

- Fundamentación del procedimiento: delimitación del campo a investigar; determinación de categorías de investigación; definición de un marco teórico; definición de una técnica para recolección de la información; determinación de un instrumento para recoger la información; definición de unas técnicas de clasificación y análisis de la información.

Tabla 4 *Competencias a revisar en los graduados de la MDGIE*

ASPECTOS A OBSERVAR	PROBLEMAS
Liderazgo	No es claro si la MDGIE desarrolla competencias de liderazgo en los graduados.
Innovación	No hay evidencias de que la MDGIE promueva la innovación en la gestión de las instituciones educativas.
Transformación de la IE	No hay evidencias del cambio producido en las instituciones educativas como consecuencia de los aprendizajes de los estudiantes y graduados de la MDGIE.
Ámbito profesional	Hay pocas evidencias del grado en que la MDGIE logra promover profesionalmente a los graduados.
Ámbito personal	No existen indicadores de promoción personal relacionados con lo que el graduado aprendió en la MDGIE.

Nota: Elaboración propia.

- Diseño del cuestionario: se diseñó utilizando la escala de Likert, la cual permitió medir las variables que constituyen actitudes: “Una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos. (Fishbein y Ajzen, 1975; Haddock y Maio, 2007; y Oskamp y Schultz, 2009), citado por Hernández, et al, (2010). En cada pregunta, se establecieron 5 ítems, presentados en forma de afirmaciones, para ser respondidos por los graduados.

- Análisis de datos: el análisis de datos de acuerdo a los resultados de la encuesta estuvo orientado a darle estructura a los conceptos y afirmaciones, relacionarlos entre sí, comprender el contexto de cada uno de los graduados y evaluar las categorías que permiten definir un concepto frente al impacto de la maestría. Cada respuesta tuvo un análisis particular considerando el porcentaje de graduados que manifiestan estar de acuerdo con las afirmaciones y el porcentaje de graduados que no se siente de acuerdo con la afirmación.

- Los hallazgos y conclusiones son el resultado del análisis del equipo investigador, haciendo la correlación entre las respuestas, el cual permite mayor flexibilidad y adaptabilidad para la emisión de un concepto empírico, que se va modificando y tomando forma de acuerdo a los principios teóricos de referencia para concluir con una descripción del grado de impacto en los graduados de la Maestría en Dirección y Gestión Educativa, del programa académico y de formación profesional, ofrecido por la Universidad de La Sabana.

4.7 Procedimiento de análisis de datos

Análisis de los resultados: se examinaron los resultados de la encuesta, ítem por ítem, para obtener un estado general de cada aspecto con respecto al problema inicialmente definido

Se elaboró una matriz de correlación de respuestas con el fin de contrastarlas y encontrar afirmaciones, divergencias o inconsistencias entre las apreciaciones de los encuestados (ver Anexo C).

Conclusiones: para cada una de las categorías de análisis se redactaron conclusiones que describen la situación las cuales se presentan en el siguiente capítulo.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La información obtenida con el instrumento (encuesta) fue analizada, en un primer momento, en cuanto a los valores arrojados. Esto con el fin de tener una idea general sobre las características de los datos y de diseñar una matriz de correlación entre los ítems para validar, por comparación y contrastación, el nivel de certeza en las respuestas.

Los siguientes son los aspectos generales de los resultados encontrados:

1. Respondieron la encuesta: 53% mujeres y 47% hombres.
2. El 86 % de los encuestados se desempeña en cargo de directivo docente y el 14 % ocupa cargos de: docente universitario, directivo no docente o administrativo.
3. El 53 % de los encuestados está vinculado con instituciones públicas, el 41 % en instituciones privadas y el 6% tiene vinculación pública – privada.
4. El 51 % de los encuestados se desempeña en el sistema educativo de básica y media, 37 % en educación superior y 11% en ambas.
5. El 62 % se graduó entre menos de un año y tres años.
6. El 83% de los graduados eligió el programa y la universidad por el perfil del graduado.

Finalmente, de 199 graduados la encuesta fue respondida completamente por 59 personas y parcialmente por 73, con lo cual se alcanzó una participación efectiva de cerca de la tercera parte de los directivos docentes objeto del estudio, lo cual es aceptado para este tipo de estudios, como lo señala Hernández et al, (2010), cuando afirma que la “muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas... sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Pág. 394).

5.1 Categorías y subcategorías de análisis

Como se ha expresado anteriormente, se determinaron las categorías de liderazgo e innovación, para ser analizadas por su impacto en los ámbitos personal, profesional y de las instituciones educativas. En la tabla 5 se describen las categorías y la forma como se relacionan con los ámbitos en el estudio.

Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis; ámbitos de impacto

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ÁMBITOS		
		Personal	Profesional	Institucional
LIDERAZGO	El enfoque antropológico y el desarrollo personal	X		
	Formación de las personas como parte del proceso educativo	X	X	
	Las relaciones humanas y la acción directiva.			X
	La reflexión como medio para la toma de decisiones asertivas		X	X
	Coherencia en la acción directiva: teoría y práctica.		X	X
	El ethos personal y profesional del directivo.	X	X	
INNOVACION	La evaluación en la gestión directiva – Análisis estratégico.		X	X
	Visión innovadora de la educación	X	X	X
	La innovación en las diferentes áreas de gestión institucional	X	X	X
	Innovación y entorno. Innovación a partir de experiencias exitosas	X	X	X

Nota: Elaboración propia

5.2 Resultados frente a liderazgo

En la justificación del programa se expresa que el graduado debe tener un conocimiento profundo de la institución educativa, orientando su gestión en el 100% de los casos por la misión, la cual debe estar alineada con los fines de la educación colombiana, permitiendo que la comunidad educativa conozca, entienda y se apropie de las declaraciones plasmadas en la misión.

Es satisfactorio observar que el 88% de los graduados ha apropiado estos principios de la dirección educativa. Sin embargo, llama la atención que el 13% no oriente la gestión a la misión institucional lo cual podría deberse a factores tales como el desconocimiento del horizonte institucional o la falta de identidad con el mismo. En este caso, surge una oportunidad de mejora para el programa consistente en la necesidad de fortalecer en los estudiantes de maestría el papel del horizonte institucional, configurándolo como un eje transversal, dado que las instituciones educativas (como toda organización humana) debe estructurar sus acciones con base en la misión, que es la promesa pactada con la comunidad dentro del marco de las normas (ética) y de las costumbres (cultura) que les son propias.

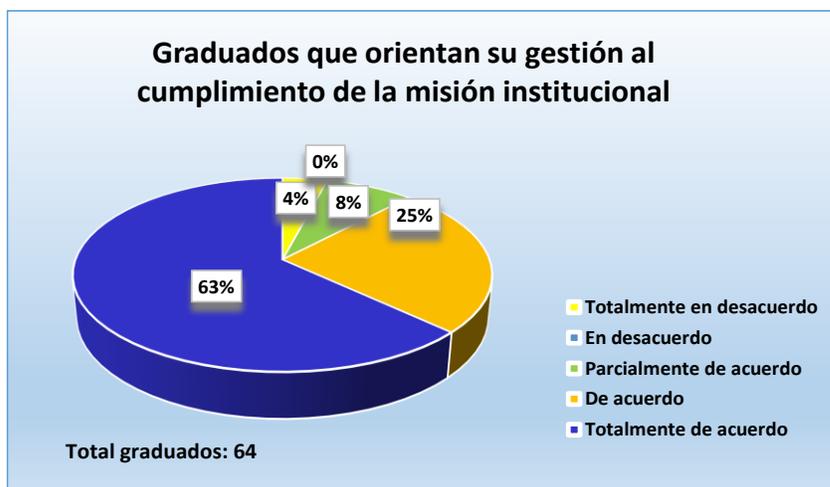


Figura 1: Graduados que orientan su gestión al cumplimiento de la misión institucional

5.2.1 El enfoque antropológico y el desarrollo personal

La maestría fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico concibiendo la institución educativa como una entidad autónoma, formadora y humana, como se manifiesta en el proyecto educativo del programa. Las instituciones educativas tienen una filosofía que las diferencia de otro tipo de organizaciones: tienen a la persona como eje fundamental y sus principios inciden directamente en su desarrollo y transformación. La institución educativa tiene un fin más humano que económico.

Se concibe la institución educativa como un medio de perfeccionamiento de la persona a partir de sus propias motivaciones y con la participación de diferentes actores, que a través de su acción y considerando las características inherentes a la persona favorecen su crecimiento personal y su formación integral. La acción de la institución educativa está orientada al desarrollo de las personas en respuesta a las necesidades personales y sociales.

El enfoque antropológico de la maestría busca que se reconozca a la persona como un ser trascendente, único, irremplazable e innovador, que se perfecciona a partir de la comprensión del otro y la transformación de la vida individual mediante el relacionamiento con los otros, es decir de su coexistencia. (Brochure del programa, p. 2, justificación)

El liderazgo con sentido antropológico implica innovar, crear, aunar esfuerzos y desarrollar las potencialidades humanas (Esquivias, 2014. Pág. 101). El 92% de los graduados, consideran que son

reconocidos -por su comunidad- como líderes que promueven la transformación personal y profesional de su equipo de trabajo, que escuchan sus propuestas y sugerencias innovadoras sin descuidar que deban atender situaciones personales. Este elemento se constituye en una fortaleza que contribuye a que las instituciones educativas conciban como uno de sus ejes de calidad a las personas que las dirigen.



Figura 2: Graduados que expresan que su equipo de trabajo lo reconoce como un líder que promueve la transformación personal y profesional



Figura 3: Graduados que consideran en su gestión importante dar tiempo a sus colaboradores para atender situaciones personales

En este sentido, se observa con satisfacción que el 94% de los graduados manifiesta que cuando toma decisiones da prioridad a la persona (el docente, el estudiante y los demás miembros de la comunidad educativa), entendiendo que ella es el centro de la acción directiva, reconocida como un ser perfectible a partir de su relacionamiento con las demás personas (Sandoval y Osorio, 2015), proceso en el que aprende de ellas, pero, sobre todo, actualiza sus propias potencialidades. Así mismo, el 88% de los graduados manifiesta que con la maestría puede reconocer de mejor forma el potencial de las personas para su desarrollo personal y profesional; con estos resultados se hace evidente que la maestría contribuye efectivamente el desarrollo de las habilidades directivas centradas en principios que consideran a la persona humana más allá de los resultados esperados.

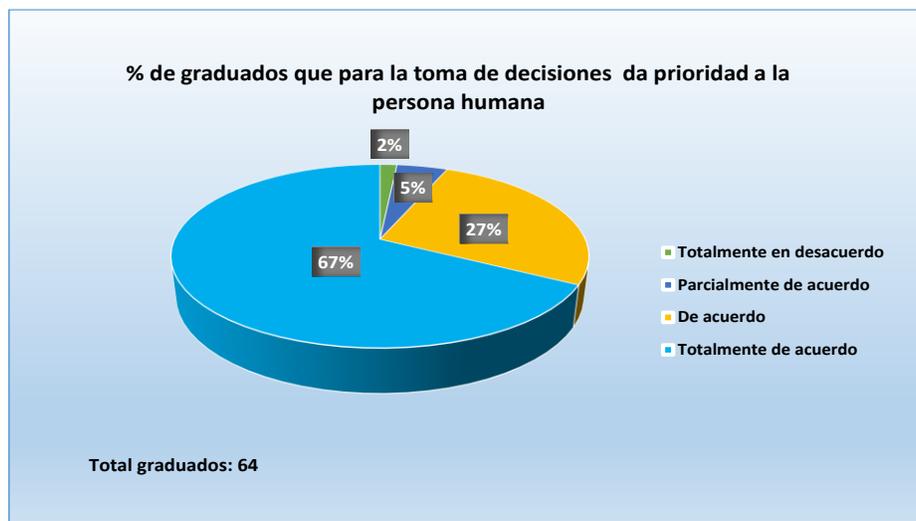


Figura 4: Graduados que para la toma de decisiones dan prioridad a la persona humana

5.2.2 Formación de las personas como parte del proceso educativo.

Teniendo en cuenta que el ámbito propio de la educación es la formación permanente, el proyecto educativo institucional debería hacer explícito este aspecto y declararlo pilar fundamental, constituyéndose en una línea estratégica de la institución. Por este motivo, llama la atención que alrededor de un 20% no lo considera así de forma contundente y, por lo tanto, se presenta una nueva oportunidad de mejora para el programa de maestría, que podría estar orientada a fortalecer en el estudiante el reconocimiento de la formación permanente como elemento esencial para desarrollar el potencial de las personas. Si se tiene en cuenta que casi todos afirman que la persona es prioritaria para la toma de decisiones, parecería que en esa apreciación no siempre se considera esencial el desarrollar procesos formativos que les ayuden a ser mejores

educadores, además de mejores personas.

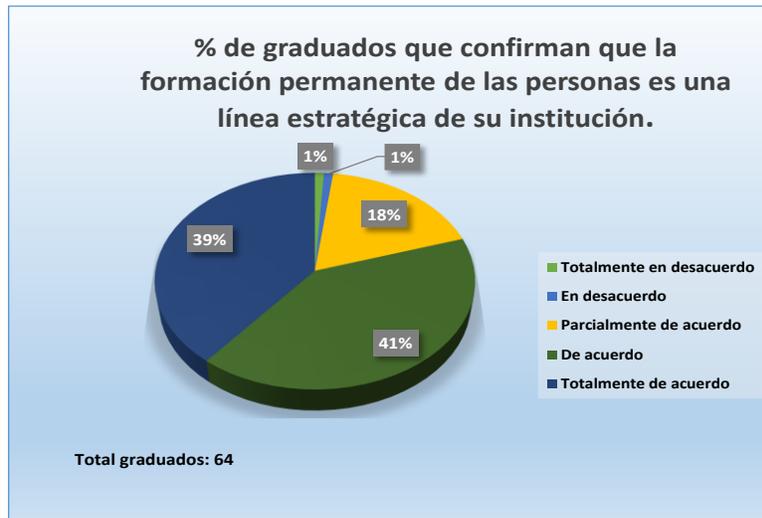


Figura 5: Graduados que confirman que la formación permanente de las personas es una línea estratégica de su institución.

5.2.3 Las relaciones humanas y la acción directiva

La persona es un ser relacional y las relaciones van más allá de un complemento, dan lugar a transformaciones de individuos y colectivos; relacionarse es buscar el bien común a pesar de las diferencias de cualquier índole, es tener apertura a la innovación como un propósito de transformación social y en las instituciones educativas favorecen el desarrollo del PEI. (Donati, como se citó en Sandoval 2012).

En la encuesta se evidencia que prácticamente todos los graduados reconocen la importancia de las relaciones armónicas como un facilitador de la gestión directiva, lo cual es un logro relevante del programa por el enfoque que tiene este aspecto como un proceso reflexivo, de ayuda mutua, de reciprocidad, de donación y aceptación entre personas. Reconocer a la persona como un ser relacional, es ratificar su existencia como ser social, que requiere del otro para desarrollarse y perfeccionarse.

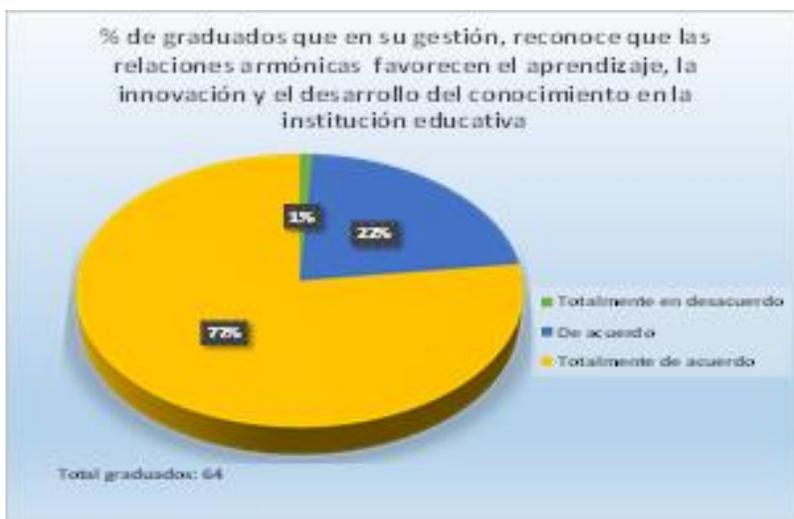


Figura 6: Graduados que, en su gestión, reconoce que las relaciones armónicas favorecen el aprendizaje, la innovación y el desarrollo del conocimiento en la institución educativa.

5.2.4 La reflexión como medio para la toma de decisiones asertivas

El directivo líder debe proponer y liderar acciones de cambio a partir de ejercicios reflexivos sobre la clase de relaciones que se dan en la institución y que, en concreto, deben permitir reconocer la realidad institucional y tomar decisiones pertinentes, prudentes y basadas en la razón. Es satisfactorio para el programa que más del 90% de los graduados manifieste haber adquirido herramientas para liderar cambios en el PEI de sus instituciones, basados en acciones reflexivas sobre su quehacer pedagógico, es decir, sobre la forma en que se desarrollan los planes y programas educativos.

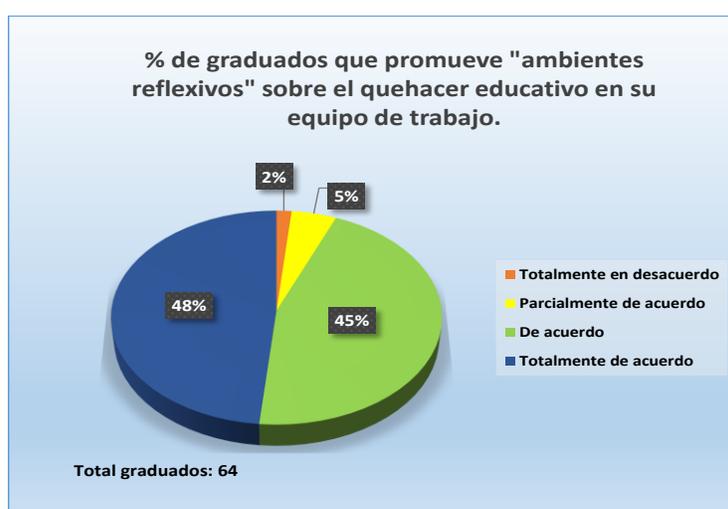


Figura 7: Graduados que promueven “ambientes reflexivos sobre el quehacer educativo en su equipo de trabajo.

5.2.5 Coherencia en la acción directiva: teoría y práctica

Un líder educativo que es coherente entre lo que hace y lo que predica genera confianza en su equipo de trabajo, hace visibles las dimensiones éticas de su actuar y demuestra integridad, lo cual se hace evidente en los resultados de este estudio.



Figura 8: Graduados que manifiestan que la coherencia entre el discurso y la práctica se reflejan en los cambios promovidos desde su cargo.

Sin embargo, al comparar estas respuestas con aquellas que se refieren a las áreas en que han implementado cambios, en las cuales un grupo importante manifiesta que el área curricular no es prioritaria, es preocupante que en el “discurso” de estos directivos lo académico no sea lo más relevante, tratándose de ser el proceso misional de las instituciones educativas. Como se observa en las respuestas sobre las áreas que han tenido cambios, es el área directiva la que más pacciones tiene (Ver gráficas de las figuras 9 y 10). Esto sugiere que el directivo, en la práctica tiene que ocuparse más de los procesos directivos que de los curriculares. Es una oportunidad para que el programa de Maestría enfatice sobre la necesidad de que la gestión académica siempre tenga la mayor atención por parte de la dirección institucional.



Figura 9: Graduados que en su gestión han promovido y ejecutado procesos de actualización curricular que apliquen lo aprendido dentro de su proceso de formación.

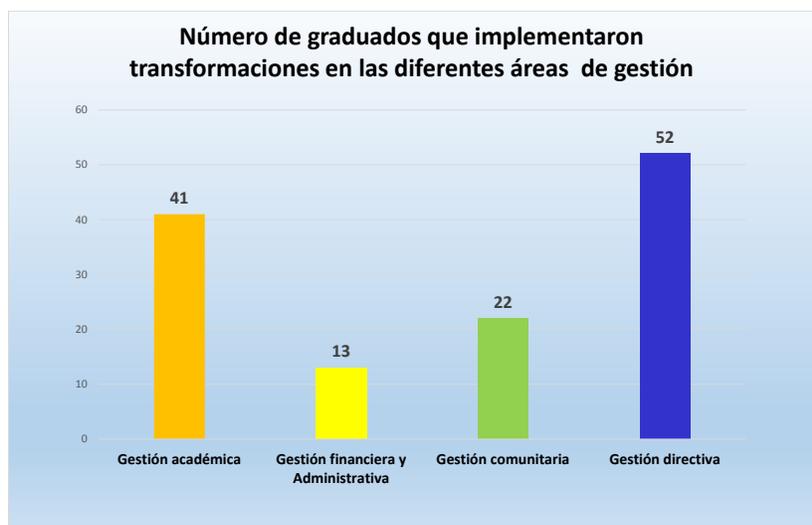


Figura 10: Graduados que implementan transformaciones en las diferentes áreas de gestión.

5.2.6 El ethos personal y profesional del directivo

Francisco Altarejos (1999), plantea que el ethos es ante todo el modo de ser de la persona, es entendido como una disposición para la acción y está basado en los hábitos. En el ámbito profesional, el ethos se forma a través del trabajo que da lugar a creación de hábitos y permite resolver problemas propios de la profesión que se ejerce en el marco del deber moral y de los derechos que le son correspondientes. Así pues, la acción propia del directivo implica la toma de decisiones condicionada por la intencionalidad o finalidad que, a su

vez, está determinada por las virtudes que honran el actuar: quien toma las decisiones busca la mejor alternativa para los demás y para él mismo. Es en la acción directiva donde se requiere una total coherencia entre la práctica y el conocimiento teórico, mediada indiscutiblemente por la ética “y que también se manifiestan en la vida de relación social y en su vida entera”, agrega Altarejos (Págs. 8-10). El resultado de la encuesta evidencia que el programa tiene un alto impacto en este aspecto y permite inferir que la acción directiva (a la cual le dedican tanto de su actuar -ver figuras 11 y 12) en esta población se habrá cualificado de manera importante con los aprendizajes obtenidos.

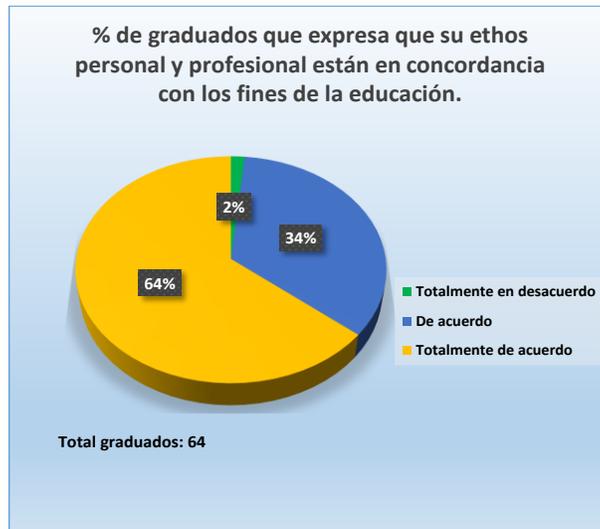


Figura 11: Graduados que expresan que su ethos personal y profesional están en concordancia con los fines de la educación colombiana.



Figura 12: Graduados que reconocen que tener un ethos fortalecido le ha permitido tomar decisiones más asertivas en la gestión directiva.

Otro aspecto, relacionado con el fortalecimiento del ethos, es la apertura de nuevas oportunidades laborales para un 60% de los graduados (Figura 13), lo cual, especialmente en el ámbito personal, es un gran logro ya que este es uno de los motivos que tienen quienes estudian estos programas, es decir, ascender en la escala social y profesional. Dicho elemento también está implícito en los objetivos del programa de maestría, como se evidencia en el brochure promocional al describir el perfil ocupacional del graduado.



Figura 13: Graduados que reconocen que la maestría le ha permitido acceder a nuevas oportunidades laborales.

5.2.7 La evaluación en la gestión directiva – Análisis estratégico

En la acción directiva es necesario conocer el entorno de la institución educativa; para ello, una de las estrategias es el estudio del entorno, orientado a la identificación de riesgos. Por riesgo se entiende la existencia de situaciones o eventos que pueden afectar el desarrollo de las actividades institucionales y está asociado a situaciones de peligro (Mejía, 2011). Y la gestión del riesgo se entiende como estrategia global que ayuda en la toma de decisiones estratégicas, no solo en el ámbito de la dirección de las organizaciones sino a todas las personas que las conforman (Cienfuegos. 2016).

Según la percepción del 97% de los graduados, la maestría ha fortalecido sus habilidades para tomar decisiones basadas en la realidad objetiva de la institución (identificada mediante la evaluación del entorno interno y externo, ver gráfica de la Figura 14). Este es un principio fundamental para la gestión de los recursos pues ellos son bienes finitos y, con mucha frecuencia, limitados en el sector educativo. Lo anterior es un logro de la maestría también relacionado con el fortalecimiento del ethos profesional del directivo,

pues no basta con desarrollar el ámbito de lo ético y lo moral, sino que debe estar complementado con el actuar prudente y basado en la razón.



Figura 14: Graduados que consideran que la maestría le ha permitido reconocer mejor el entorno interno y externo de la institución para proponer acciones diferenciadoras y novedosas.

Pero, aunque en primera instancia es satisfactorio ver que la mayoría de los graduados podrá tomar decisiones acordes con los fines de formación que la universidad y la educación colombiana persiguen, el hecho de que una cuarta parte de los encuestados afirme que no ha mejorado su capacidad para calcular el riesgo, como se evidencia en la gráfica de la figura 15, podría acarrear, a su vez, un nivel de *riesgo* en las decisiones que se tomen por falta de información estratégica veraz, lo cual es una oportunidad para que la maestría implemente acciones de mejora a fin de que el directivo fortalezca sus niveles de competencia en la identificación y valoración del riesgo en su actividad y pueda tomar medidas preventivas sin perder oportunidades.



Figura 15: Graduados que expresan que la maestría mejoró su capacidad para calcular niveles de riesgo frente al cambio.

Por otra parte, teniendo en cuenta que en el marco de la gestión directiva el logro de los objetivos misionales es fundamental, se requiere del desarrollo de procesos evaluativos bien estructurados para saber el grado en que se alcanzan las metas, teniendo como principio que lo que no se mide no se puede mejorar. La encuesta muestra que el 84 % de los graduados considera que mejoró su capacidad para determinar el nivel de logro de sus metas. Sin embargo, el 16 % que manifiesta desacuerdo parcial, permite inferir que en ellos hay un grado de debilidad en este aspecto, lo cual podría llevarlos a una gestión poco eficiente y poco eficaz al desconocer el nivel de logro en las metas institucionales.



Figura 16: Graduados que consideran que la capacidad para determinar el grado en que alcanzan metas es ahora más alta que antes de estudiar la maestría.

Estos resultados, se convierten en una posibilidad de mejora para la maestría, planteada desde el propósito de fortalecer el desarrollo de las habilidades para evaluar la gestión institucional en todas las áreas, teniendo en cuenta el alto grado de afectación que puede causar en el desarrollo del PEI.

5.3 Resultados frente a innovación

El perfil del egresado del programa de Maestría plantea que el directivo de la institución educativa debe ser un “innovador de escenarios creativos y viables”. Así, la innovación hace alusión más a la persona que a la acción en sí misma, pues, “la verdadera innovación que se puede percibir en el sector educativo es la transformación personal que trasciende a lo colectivo” (Sandoval y Osorio, 2015), como una acción de donar que quiere decir que doy lo mejor de mí para sacar lo mejor de los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, el directivo innovador promueve acciones pedagógicas y estratégicas que buscan “modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas, que generen cambios en

la actividad educativa”. (Carbonell, 2001. Cómo se citó en Margalef y Arenas 2006), señalando, además, que las motivaciones para emprender acciones innovadoras pueden provenir de dentro o de fuera del entorno institucional. (Rimari, sf), sin descuidar que el fin de toda innovación es volver a la esencia de lo educativo, a una educación en el sentido de que ella es una “forma respetuosa, delicada, de suscitar en la persona del educando representaciones, ideas, valoraciones que la inviten a orientarse libremente -nadie ni nada en su lugar- hacia aquello que le ayude a crecer como persona” (Barrio, 2013. Pág. 14)

5.3.1 Visión innovadora de la educación

Se observa que el 95% de los graduados manifiestan haber ampliado su visión innovadora en la gestión educativa. (Ver gráfica de la figura 17). Lo cual permite inferir que ocurrió una transformación a nivel personal, que incluye una mayor capacidad para escuchar y concretar ideas novedosas (Ver gráfica de la figura 18) con lo cual la acción educativa puede adquirir una nueva dimensión, consistente en ampliar el alcance en el manejo de las situaciones cotidianas de la institución educativa, buscando resultados diferenciales que impacten a la persona del educando.

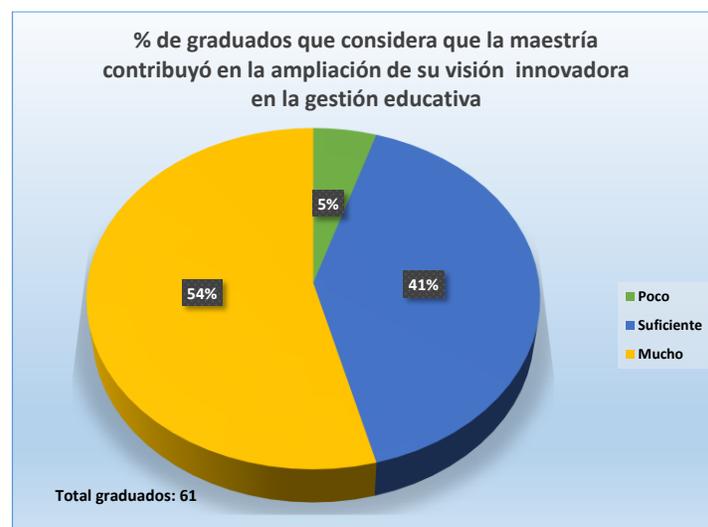


Figura 17: Graduados que consideran que la maestría contribuyó en la ampliación de su visión innovadora en la gestión educativa.



Figura 18: Graduados que consideran que la maestría mejoró su capacidad para escuchar y concretar ideas innovadoras.

Para el caso de los graduados que laboran en instituciones públicas (53% de los encuestados, ver figura 19) y que han recibido apoyos del MEN y de sus entes regionales para cursar este programa, se convierte en una oportunidad para implementar acciones diferenciadoras que mejoren la calidad del servicio educativo a cargo del Estado (Ver Figura 21).

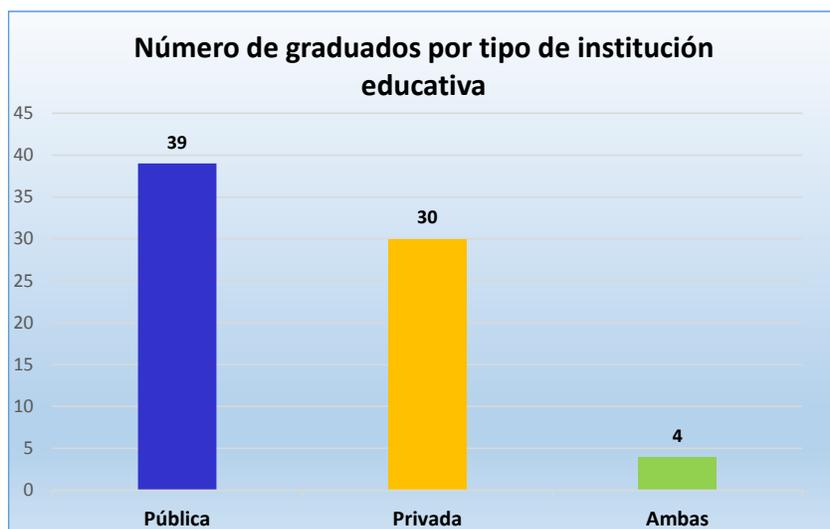


Figura 19: Graduados por tipo de institución educativa



Figura 20: Graduados que manifiestan que la maestría mejoró su capacidad para proponer acciones novedosas de planeación, implementación, seguimiento y evaluación institucional.

Es importante seguir promoviendo la innovación en las instituciones educativas, pero cuidando que se impacten todas las áreas, no solo la directiva (Ver Figura 11), y que se refleje en un mejor nivel de logro de las metas a nivel interno y externo. Sin embargo, es necesario indagar por qué razones un pequeño grupo de graduados, a pesar de haber adquirido los conocimientos relacionados con el aprovechamiento de las ideas innovadoras no las reconocen y, así, pierden oportunidades para ayudar a sus colaboradores en el desarrollo de proyectos de innovación (ver figura 21).



Figura 21: Graduados que reconocen que la maestría proporcionó herramientas para ayudar a sus colaboradores a desarrollar las ideas novedosas.

5.3.2 La innovación en las diferentes áreas de gestión institucional

La actividad del directivo de institución educativa, como se ha mencionado antes, debe estar orientada con prioridad hacia el área de formación de los educandos, es decir, el área académica o de procesos curriculares. Aunque la encuesta muestra un alto porcentaje de transformaciones promovidas por los directivos en esta área (70%, ver figura 10), surgen varios aspectos que llaman la atención: primero, que, al parecer, los directivos de las instituciones tiene que dedicar más tiempo a los procesos de carácter organizacional, relacionados con los sistemas de gestión de la calidad, como una posible consecuencia de la exigencia que se hace a los establecimientos educativos para que los implementen, buscando satisfacer exigencias de eficacia, eficiencia y efectividad, con los cuales el país está comprometido ante organismos internacionales.

En segundo lugar y como una paradoja, llama la atención que el área administrativa y financiera tenga la menor atención de los directivos (ver figura 10), siendo tan relacionada con los procesos directivos en los sistemas de gestión de la calidad; posiblemente se pueda explicar porque es un área muy técnica y bastante controlada, lo cual hace difícil implementar transformaciones en tanto que los procedimientos financieros, especialmente, tienen protocolos y procedimientos establecidos en normas nacionales e internacionales.

En tercer lugar, es lamentable ver el bajo nivel de gestión que se expresa en el área comunitaria (37%, ver figura 10). Este es un tema en el cual la maestría se debe fortalecer pues las instituciones deben trabajar “con” la comunidad y “para” ella, teniendo en cuenta que los fines de la educación no se orientan exclusivamente a los “individuos” sino a las personas como miembros de la sociedad.

En cuarto lugar, el hecho de que un 30% de los directivos no priorice lo académico es preocupante porque este es el proceso misional de las instituciones educativas. En consecuencia, deben buscarse las causas de este fenómeno, tanto en el interior del mismo programa como en el sistema educativo colombiano, lo cual puede ser una oportunidad para futuras investigaciones y para fortalecer la línea de currículo de la maestría.

Finalmente, y a pesar de las observaciones anteriores, para el caso de los graduados que laboran en instituciones públicas y que han recibido apoyos financieros para cursar este programa, se encuentra la respuesta esperada por el Ministerio de Educación Nacional y los entes regionales que han patrocinado a los directivos. El alto grado de incidencia en la formación personal y profesional de los directivos es un logro del programa, que abarca tanto el ámbito interno del mismo como los convenios con los entes regionales, y se espera que en un corto plazo se empiecen a ver cambios en la orientación y logros de las instituciones educativas.

5.3.3 Innovación y entorno

La maestría tiene entre sus fortalezas el área de Gestión Estratégica; una evidencia de ello es que un alto porcentaje de graduados ha realizado transformaciones en su institución educativa, lo cual reafirma su compromiso ético de poner al servicio de la educación estrategias que promueven acciones innovadoras. Los graduados manifiestan que se sienten con mejor capacidad para innovar en planeación, ejecución y seguimiento de las actividades educativas. El mejoramiento en estas competencias les permite aprovechar fortalezas y oportunidades para formular promesas de valor diferenciadoras y novedosas para el medio educativo de su segmento. Aun cuando este aspecto pareciera más útil para el sector privado es claro que las instituciones públicas también necesitan aprender a competir entre ellas, con el sector privado y con la educación contratada, mediante propuestas de calidad que las lleven a un mejor posicionamiento.

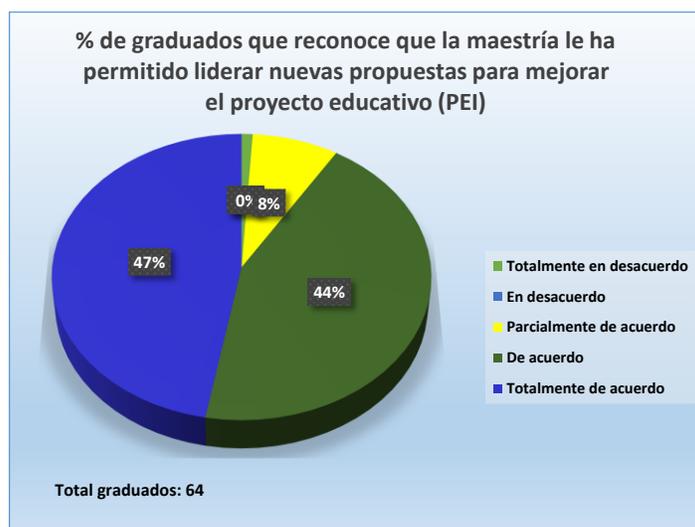


Figura 22: Graduados que reconocen que la maestría le ha permitido liderar nuevas propuestas para mejorar el proyecto educativo institucional (PEI).



Figura 23: Graduados que consideran que lo aprendido en la maestría contribuyó al diseño e implementación de acciones de cambio en la gestión estratégica, administrativa, comunitaria y académica de su institución educativa.

5.3.4 Innovación a partir de experiencias exitosas

Las experiencias exitosas en educación (“buenas prácticas”, como también se conocen) tienen alto grado de relación con la innovación en el sentido de que desarrollan soluciones nuevas o creativas para los problemas escolares. Por definición son efectivas ya que parte de su éxito está en el hecho de lograr impacto positivo y tangible en las comunidades; también deben ser viables y sostenibles, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos materiales y financieros. Finalmente, las experiencias exitosas son replicables y se pueden usar como modelos para el desarrollo de políticas e iniciativas en cualquier lugar y en cualquier institución educativa. (Unesco – Ministerio de Educación de España, sf).

Lo anterior, permite afirmar que el haber desarrollado habilidad para aprovechar y aprender las experiencias exitosas por parte del 90% de los encuestados (ver gráfica de la Figura 24), es un gran aporte para las instituciones educativas, si se tiene en cuenta que dichas experiencias están relacionadas con ideas innovadoras. El directivo graduado de esta maestría que promueve ambientes de aprendizaje para analizar las buenas prácticas, internas y externas, logrará que los proyectos de transformación del PEI sean más asertivos y pertinentes en la forma como abordan el reto educativo.



Figura 24: Graduados que consideran que la maestría aportó elementos para favorecer la generación de espacios de aprendizaje alrededor de experiencias innovadoras exitosas.

La encuesta no indagó en qué medida se están aprovechando las experiencias exitosas, pero podría ser un tema interesante para futuros estudios, teniendo en cuenta, además, que el MEN viene impulsando, desde hace algunos años, modelos de aprendizaje basados en las experiencias exitosas, como son los foros educativos, pero hasta ahora no hay datos reveladores del impacto que tiene esa política en la educación colombiana.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación permitió describir el impacto del programa de Maestría en Dirección y Gestión Educativa en las competencias de liderazgo e innovación a partir de la percepción de los graduados.

Los resultados de este estudio permiten corroborar que el planteamiento de las competencias del programa de maestría fundamentado en el enfoque antropológico, eje fundamental del mismo, y orientado tanto al desarrollo personal como profesional del directivo docente es evidenciado por los graduados que participaron en la investigación.

El impacto de la maestría en relación con la formación de un directivo con alta capacidad de liderazgo es evidente, lo cual es reconocido por parte de los graduados en un 93%, que afirman haber mejorado las habilidades como líderes, entendiendo ese liderazgo como la posibilidad que se tiene de desarrollar el potencial de las personas con una orientación hacia los aspectos misionales de las instituciones educativas más allá de la obtención de unos resultados por sí solos. Se evidencia que este liderazgo genera motivación en su equipo de trabajo y conduce a mayores niveles de compromiso y confianza con la institución educativa, llevando así al logro de metas.

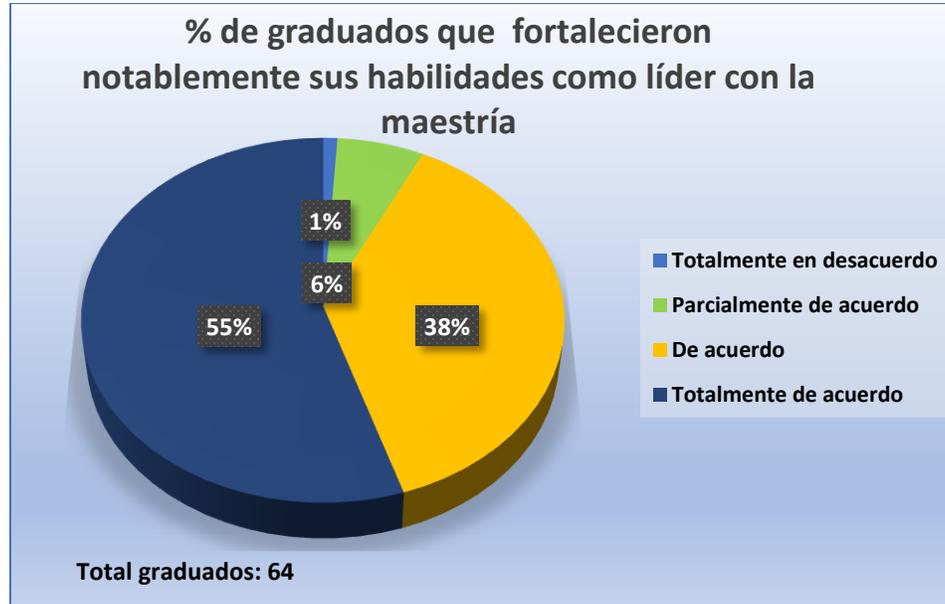


Figura 25: Graduados que fortalecieron notablemente sus habilidades como líder con la maestría.

La encuesta revela que la mayoría de los graduados han adquirido habilidades que responden al perfil propuesto por la maestría: ser un innovador de escenarios creativos y viables. En las respuestas se evidencia que el ethos personal y profesional de los directivos ha resultado fortalecido en los aspectos: en primera

instancia, haber adquirido una visión de la dirección de la institución en la cual es necesario innovar como un camino eficaz para lograr las metas de formación y en segundo lugar, que los directivos, como impacto a largo plazo, toman decisiones basadas prioritariamente en criterios humanistas, antes que en razones organizacionales solamente funcionalistas.

Sin embargo, queda para el programa la tarea de encontrar estrategias que permitan elevar aún más el grado de implementación de acciones transformadoras pues, en promedio, un 16% de los graduados manifiesta algún tipo de problema para llevar a efecto proyectos, especialmente en el área de proyección a la comunidad. Y, aunque el 70% manifiesta haber implementado acciones en el área académica (curricular), por tratarse de ser instituciones educativas este porcentaje se esperaría fuera mucho mayor.

Los resultados permiten inferir que las instituciones educativas, independientemente del nivel de educación que ofrecen, tienen ahora directivos capaces de liderar más y mejores proyectos, y de redireccionar los existentes, a fin de que tengan mayor efecto en la persona de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa. Ya en los proyectos de grado se observa cómo sus enfoques contienen los principios antropológicos que la maestría quiere inculcar, lo cual es un signo positivo de que así se abordarán las acciones que promuevan en el futuro. Como se dijo en el cuerpo del análisis de resultados, se está logrando uno de los objetivos más importantes: transformar la educación del país desde la gestión del directivo.

El hecho de que los graduados afirmen que han podido implementar transformaciones en sus instituciones, motivados por lo aprendido en la maestría, confirma que el impacto del programa que los objetivos se están logrando y que las instituciones educativas tienen ahora gestores de proyectos y programas educativos con más y mejor criterio, en todos los campos de la dirección de centros educativos.

Finalmente, es importante para el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, continuar implementando estudios de evaluación que involucren la participación de los graduados con el objetivo de identificar el impacto en los maestrantes y en sus instituciones educativas pero, sobre todo, ajustando el proceso formativo de acuerdo con las necesidades, requerimientos y retos de un sistema educativo en constante cambio lo cual, a su vez, aporta directamente al desarrollo de los mismos programas (Richardson, MacRae, Schwartz, Bankston, & Kosten, 2008); Parra y Arias (2017), plantean:

el proyecto de egresados debe encuadrarse dentro de marcos contextuales y conceptuales que identifiquen aspectos de interés para la educación superior en general, la institución en particular,

el proceso curricular del programa académico, las demandas y normatividad del Ministerio de Educación Nacional y elementos de las capacidades humanas y el capital humano, así como las nociones sobre los vínculos de la Institución de Educación Superior con los intereses sociales y públicos (p.25).

7. REFERENCIAS

Aedo, C (2005). Evaluación de Impacto. Naciones unidas, comisión económica para América Latina y el Caribe.

Almonacid, P; Montes, I C; Vásquez, J J; (2009). Un análisis factorial para evaluar la pertinencia de un programa académico desde la perspectiva de los graduados: un estudio de caso. Ecos de Economía, 13(0) 97-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=329027264003>

Altarejos F., Ibáñez J., Jordán J., Jover G. (1998) Ética docente. Barcelona. Editorial Ariel S.A

Altarejos, F., et al. (1999). Ética docente. Ed. Ariel. Madrid. En: El ethos docente, una propuesta deontológica, capítulo 4, págs. 8-10.

Barrio, J.M. (2013). La innovación educativa pendiente. Erasmus Ediciones. Barcelona.

Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación. Cuarta Edición. Pearson. Bogotá.

Bernal, R. y Peña, X. (2011). Guía práctica para la evaluación de impacto. (pp. 2). Bogotá, Colombia. Universidad de los Andes.

Briones, G. (1998) Formación de docentes en investigación educativa. Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello.

Cárdenas, J.H, Melo- Medina, G.A. y otros. (2013) "Medición del impacto de los Egresados de UNIMINUTO: Sede Principal — Bogotá". Principal. <http://www.uniminuto.edu/documents/1720880/0/Libro+Egresados+Digital.pdf/0ddfac88-4ebf-42b4-8590->

Corporación Universitaria del Caribe CECAR. (2009-2014). Estudio de análisis de impacto de los graduados del programa de Psicología. Recuperado del sitio:

<https://www.cecar.edu.co/portales/estudiantes.html>

Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. 1ª Edición. Editorial Magisterio. Bogotá.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Editorial Alfaguara S.A.S. Bogotá.

Cienfuegos, S. (2016). La gestión integral del riesgo en las organizaciones: metodologías de apreciación del riesgo. Barcelona. Recuperado de: <http://prevenblog.com/la-gestion-integral-del-riesgo-las-organizaciones-metodologias-apreciacion-del-riesgo/>. Consultado el 2 de mayo de 2017.

Consejo Nacional de Evaluación de Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL). Guión del Análisis de Factibilidad para llevar a cabo una Evaluación de Impacto. “2008, Año de la Educación Física y el Deporte”

Donati, P. (2010). Reflexivity after Modernity: From the Viewpoint of Relational Sociology. En Archer, M. S. (ed.). *Conversations About Reflexivity* (pp. 144-164). London and New York: Routledge.

Donati, P. (2015). El reto educativo: análisis y propuestas. *Educ. Educ.*, 18 (2), 307-329. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.7

Duflo, E. (2004). Scaling un and evaluations. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Documento en línea, consultado el 26 de febrero de 2017 en: <https://economics.mit.edu/files/766>.

Durán Juvé, D. (1999). La dirección y el control estratégico, su aplicación en los recursos humanos. Universitat de Barcelona.

Esquivias, J. A. (2014), *Acerca del Ethos Profesional del Directivo Universitario: Un Enfoque Antropológico para Dirigir en la Universidad*, Navarra, España, Ediciones EUNSA S.A.

Fontrodona, J. (1999), *Ciencia y práctica en la acción directiva*. Madrid. Empresa y humanismo.

Fernández, M.J (2013), Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 71, No. 254, pp. 119-138

Flores, M., y Vanoni, G. (2016). Competencias directivas requeridas por los CEO ante la complejidad de las organizaciones del siglo XXI. *Suma de Negocios*, 6-7.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.sumneg.2016.02.005>

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª. Edición. McGrawHill. México.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. Madrid.

Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1998). Administración del comportamiento organizacional liderazgo situacional. Ciudad de México, México, Editorial PRENTICE HALL

International Organization for Standardization. ISO 31000:2009. Gestión de Riesgos, principios y directrices.

Llano Cifuentes, C. (2004). Humildad y Liderazgo: ¿Necesita el empresario ser humilde? Estado de México: Ediciones RUZ

Margalef, L. y Arenas, A. ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm. 47, 2006, pp. 13-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Mejía, R. (2011). El riesgo y la historia empresarial antioqueña. Tres casos de estudio, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2011, p. 50.

Mestre, A, Téllez, L y otro. Criterios para la evaluación del impacto académico de programas de maestría en la modalidad semipresencial. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación (Julio 2017). Recuperado: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1297/756>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (sf). Documento guía para la elaboración de la evaluación de impacto. Proyecto de fortalecimiento a la Educación Técnica y Tecnológica.

Parra, J.E., Arias, S. M. (2017). Metodología para caracterización y análisis de impacto en el medio de egresados de Instituciones de Educación Superior. Cooperativismo & Desarrollo, 111 (p. 25).

Pérez, J. (2006) Fundamentos de la dirección de empresas, Madrid, España, Ediciones RIALP.

Rimari Arias, W. (sf). La innovación educativa. Un instrumento en desarrollo.

Richardson, P. K., MacRae, A., Schwartz, K., Bankston, L., & Kosten. Student Outcomes in a Postprofessional Online Master's-Degree Program C. (2008). Recuperado: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18826022>.

Polo, L., & Llano, C. (1997). Antropología de la Acción Directiva. Madrid: Unión Editorial.

Polo, L. (2012). Filosofía y Economía. Pamplona: S.A Eunsa. Universidad de Navarra.

Pulido R, Mercado, C. y Obredor, T.P. “Estudio de Impacto de Graduados para el Fortalecimiento de los Programas Académicos, (2014).” INGE CUC, vol. 10, no. 1, pp. 19–29.

Rodríguez, A. (2002). «La innovación como forma de participación social». En C. NAVAL (ed.), *Participar en la sociedad civil*. Pamplona: Eunsa.

Rodríguez, A., Aguilera, J.C. (2007) Cualidades éticas del ethos profesional. *Actas del XIV Congreso Nacional de ética, Economía y Dirección*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

Rojas, A.; Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREALC/UNESCO. Impreso en Chile por Andros Impresores. Santiago, Chile; agosto, 2006.

Sánchez, S. y Rodríguez Fernández, A. (2010). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión. *Revista latinoamericana de psicología*, 29-39.

Sandoval, L.Y (2008). Institución educativa y empresa: dos organizaciones humanas distintas. Pamplona: EUNSA

Sandoval, L.Y (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: Un estudio en instituciones educativas en Colombia. *Revista Educación y educadores*, 11, 11-48.

Sandoval-Estupiñán, L., & Garro-Gil, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2). Recuperado <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2354/2888>

Sandoval, L. Y.; Osorio, B. (2015). Antropología de la donación: el don como principio de la acción humana. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69 (2015), pp. 135-156. Escritos / Medellín - Colombia / Vol. 23, N. 50 / pp. 67-82

Sandoval, L. Y. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (2015). Monográfica, volumen 69.

Soto, C., Samudio, M. y Velásquez G (2014). Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. Estudio Piloto. Recuperado: https://www.researchgate.net/publication/280113960_Percepcion_del_impacto_de_los_cursos_de_doctorados_y_maestrias_en_el_desarrollo_profesional_de_los_graduados_de_la_Universidad_Nacional_de_Asuncion_Estudio_Piloto

Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Cuarta Edición. Centro de Investigación en Formación y Evaluación. CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones

Torres, G. – Rojas, S (2009) Metodología para la evaluación de impacto MEI de los proyectos realizados por el IDEP. Bogotá, Colombia.

Vásquez, A. (2013) Interdependencia entre liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 11 (1). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2915/3131>

Yarce, J. (2009). El poder de los valores. Bogotá D.C, Chía, Cundinamarca- Colombia: Universidad de La Sabana.

Yarce, J (2014). Liderazgo trascendente. Bogotá D.C, Editorial Panamericana.

Zwanikken A.C, Dieleman M. Dulani y otros. A systematic review of outcome and impact of Master's in health and health care. Septiembre 2013. Recuperado: www.bmcmededuc.biomedcentral.com.

8. ANEXOS

ANEXO A

MATRICULADOS TOTALES POR GÉNERO POSTGRADO (FACULTAD DE EDUCACION) DESDE 2006-1 HASTA 2015-2

Programas

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Código Programa:53654

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior - SNIES -

Fecha de corte: 10 de diciembre 2015

2006					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
0	0	0	0	0	0

2007					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
0	0	0	0	0	0

2008					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
0	0	0	28	28	56

2009					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
28	26	54	51	29	80

2010					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
51	29	80	41	27	68

2011					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
38	25	63	30	26	56

2012					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
29	25	54	26	17	43

2013					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
25	16	41	24	22	46

2014					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
36	41	77	42	53	95

2015					
1			2		
F	M	Total	F	M	Total
41	52	93	41	45	86

MATRICULADOS HASTA 2015

F	M	TOTAL
531	461	992
54%	46%	

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS EN MDGIE

PROFESIÓN
Licenciado en Ciencias de la educación
Administrador de Empresas
Administrador educativo
Psicólogo
Ingeniero
Economista
Administrador de empresas

ANEXO B

ENCUESTA A GRADUADOS

IMPACTO DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS, DESDE LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO E INNOVACIÓN

Ficha de la Encuesta
Inicio: 01042017 - Fin: 05052017
Número de encuestas: 73
Completas: 59
No finalizadas: 14

1. Acepta que la información entregada sea utilizada por los investigadores con fines académicos, exclusivamente: 73/73
Si 72 (99%)
No 1 (1%)
2. Género 73/73
Femenino 39 (53%)
Masculino 34 (47%)
3. Actualmente se desempeña como: 82/82
Docente en Institución de Educación Superior 12 (20%)
Directivo Docente 51 (86%)
Directivo no docente 6 (10%)
Administrativo 10 (17%) Otra 3 (5%)
4. ¿En qué tipo de institución labora? 73/73
Pública 39 (53%)
Privada 30 (41%)
Ambas 4 (5%)
5. ¿En qué nivel del sistema educativo labora? 73/73
Básica y media 37 (51%)
Superior 27 (37%)
Ambas 9 (12%)
6. ¿Hace cuánto terminó sus estudios de maestría en la Universidad de La Sabana? 73/73
Menos de un año 15 (21%)
Entre 1 y 3 años 30 (41%)
Entre 4 y 6 años 19 (26%)
Más de 6 años 9 (12%)
7. ¿Está matriculado o ha pensado en continuar estudios de doctorado en educación? 73/73
Si 39 (53%)
No 34 (47%)
8. ¿A través de que medio conoció el programa? 73/73
Periódico 2 (3%)
Internet 19 (26%)
Recomendación de un conocido 10 (14%)
Por referencia de un graduado 3 (4%)
Otro 39 (53%)

9. Para tomar la decisión de inscribirse, ¿qué aspectos del programa le llamaron más la atención?
El horario 17 (29%)
El perfil del graduado 49 (83%)
El prestigio de la universidad 49 (83%)
Los contenidos temáticos 31 (53%)
10. Su gestión está orientada al cumplimiento de la misión institucional 64/64
Totalmente en desacuerdo 3 (5%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 5 (8%)
De acuerdo 16 (25%)
Totalmente de acuerdo 40 (63%)
11. La maestría le ha permitido liderar nuevas propuestas para mejorar el proyecto educativo (PEI) 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)

Parcialmente de acuerdo 5 (8%)
De acuerdo 28 (44%)
Totalmente de acuerdo 30 (47%)
12. Su equipo de trabajo lo reconoce como un líder que promueve la transformación personal y profesional 64/64
Totalmente en desacuerdo 0 (0%)
En desacuerdo 1 (2%)
Parcialmente de acuerdo 4 (6%)
De acuerdo 32 (50%)
Totalmente de acuerdo 27 (42%)
13. La formación permanente de las personas es una línea estratégica de su institución 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 1 (2%)
Parcialmente de acuerdo 11 (17%)
De acuerdo 26 (41%)
Totalmente de acuerdo 25 (39%)
14. Para la toma de decisiones usted da prioridad a la persona humana 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 3 (5%)
De acuerdo 17 (27%)
Totalmente de acuerdo 43 (67%)
15. En su gestión, reconoce que las relaciones armónicas favorecen el aprendizaje, la innovación y el desarrollo del conocimiento en la institución educativa 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 0 (0%)
De acuerdo 14 (22%)
Totalmente de acuerdo 49 (77%)
16. Promueve los 'ambientes reflexivos' sobre el quehacer educativo en su equipo de trabajo 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 3 (5%)
De acuerdo 29 (45%)
Totalmente de acuerdo 31 (48%)

17. La coherencia entre el discurso y la práctica se reflejan en los cambios promovidos desde su cargo 64/64
Totalmente en desacuerdo 0 (0%)
En desacuerdo 1 (2%)
Parcialmente de acuerdo 1 (2%)
De acuerdo 27 (42%)
Totalmente de acuerdo 35 (55%)
18. En su gestión, considera importante dar tiempo a los colaboradores para atender situaciones personales 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 3 (5%)
De acuerdo 30 (47%)
Totalmente de acuerdo 30 (47%)
19. Su ethos personal y profesional están en concordancia con los fines de la educación 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 0 (0%)
De acuerdo 22 (34%)
Totalmente de acuerdo 41 (64%)
20. Tener un ethos fortalecido le ha permitido tomar decisiones más asertivas en la gestión directiva 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 1 (2%)
De acuerdo 16 (25%)
Totalmente de acuerdo 46 (72%)
21. La maestría fortaleció notablemente sus habilidades como líder 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 4 (6%)
De acuerdo 24 (38%)
Totalmente de acuerdo 35 (55%)
22. Con la maestría, el graduado puede reconocer en mejor forma el potencial de las personas para su desarrollo personal y profesional 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 7 (11%)
De acuerdo 28 (44%)
Totalmente de acuerdo 28 (44%)
23. Su capacidad para determinar el grado en que alcanza metas, es ahora más alta que antes de estudiar la maestría 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 9 (14%)
De acuerdo 27 (42%)
Totalmente de acuerdo 27 (42%)
24. Con lo aprendido en la maestría, usted considera que puede hacer realidad nuevas ideas desde la gestión directiva 64/64
Totalmente en desacuerdo 1 (2%)
En desacuerdo 1 (2%)
Parcialmente de acuerdo 7 (11%)

De acuerdo 24 (38%)
Totalmente de acuerdo 31 (48%)

25. Contribuyó en la ampliación de su visión innovadora en la gestión educativa 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 3 (5%)
 - Suficiente 25 (41%)
 - Mucho 33 (54%)

26. Le ha permitido reconocer mejor el entorno interno y externo de la institución para proponer acciones diferenciadoras y novedosas 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 2 (3%)
 - Suficiente 32 (52%)
 - Mucho 27 (44%)

27. Mejoró su capacidad para proponer acciones novedosas de planeación, implementación, seguimiento y evaluación institucional 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 4 (7%)
 - Suficiente 21 (34%)
 - Mucho 36 (59%)

28. Mejoró su capacidad para escuchar y concretar ideas innovadoras 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 2 (3%)
 - Suficiente 28 (46%)
 - Mucho 31 (51%)

29. Proporcionó herramientas para ayudar a sus colaboradores a desarrollar las ideas novedosas 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 6 (10%)
 - Suficiente 29 (48%)
 - Mucho 26 (43%)

30. Le aportó herramientas para diseñar planes de incentivos que estimulen la innovación en los equipos de trabajo: 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 10 (16%)
 - Suficiente 32 (52%)
 - Mucho 19 (31%)

31. Mejoró su capacidad para calcular los niveles de riesgo frente al cambio 61/61
 - Nada 0 (0%)
 - Muy poco 0 (0%)
 - Poco 15 (25%)
 - Suficiente 31 (51%)
 - Mucho 15 (25%)

32. Aportó elementos para favorecer la generación de espacios de aprendizaje alrededor de experiencias

- innovadoras exitosas. 61/61
Nada 0 (0%)
Muy poco 0 (0%)
Poco 6 (10%)
Suficiente 34 (56%)
Mucho 21 (34%)
33. Fortaleció su capacidad para evaluar propuestas innovadoras 61/61
Nada 0 (0%)
Muy poco 0 (0%)
Poco 7 (11%)
Suficiente 31 (51%)
Mucho 23 (38%)
34. Lo aprendido en la maestría contribuyó al diseño e implementación de acciones de cambio en la gestión estratégica, administrativa, comunitaria y académica de su institución educativa. 61/61
Totalmente en desacuerdo 0 (0%)
En desacuerdo 1 (2%)
Parcialmente de acuerdo 6 (10%)
De acuerdo 35 (57%)
Totalmente de acuerdo 19 (31%)
35. En su gestión ha promovido y ejecutado procesos de actualización curricular que apliquen lo aprendido durante su proceso de formación 61/61
Totalmente en desacuerdo 0 (0%)
En desacuerdo 3 (5%)
Parcialmente de acuerdo 9 (15%)
De acuerdo 36 (59%)
Totalmente de acuerdo 13 (21%)
36. Establecer la prioridad objetiva de las acciones es un principio de su gestión 61/61
Totalmente en desacuerdo 0 (0%)
En desacuerdo 0 (0%)
Parcialmente de acuerdo 2 (3%)
De acuerdo 34 (56%)
Totalmente de acuerdo 25 (41%)
37. En cuáles de las siguientes áreas ha podido implementar transformaciones relevantes (Puede seleccionar más de una) 128/128
Gestión académica 41 (69%)
Gestión Financiera y Administrativa 13 (22%)
Gestión Comunitaria 22 (37%)
Gestión Directiva 52 (88%)
38. ¿La maestría le ha permitido acceder a nuevas oportunidades laborales? 59/59
Si 35 (59%)
No 24 (41%)
39. ¿Ha recibido premios que se puedan relacionar con la maestría? 59/59
Si 6 (10%)
No 53 (90%)
40. Mencione los premios o reconocimientos profesionales más importantes que ha recibido después de terminar la maestría. 9/59
1. Incentivo tú cuentas, premio excelente gestión.
2. Reconocimiento de la Red ilumno por mejorar las tasas de permanencia en la institución. (2 versiones)

3. Felicitación y moción de reconocimiento del Consejo superior de la IES en la que laboro
4. Mejor tutor en la especialización de Pedagogía Lúdica...premio a la gestión académica
5. Lanzamiento de una campaña promocional para estudiantes que privilegia la importancia del ser humano. Desarrollo de planes de acción que favorecen el desarrollo integral de los colaboradores.
6. Nombramiento como rectora
7. Reconocimiento Institucional
8. Reconocimiento de Secretaria de Educación por liderazgo educativo

41. ¿Ha realizado publicaciones durante o después de sus estudios, que puedan relacionarse con la maestría? 59/59
 Si 9 (15%)
 No 50 (85%)

42. Escriba los títulos de las publicaciones realizadas 10/59

1. Hacia una perspectiva antropológica de servicio en la educación superior en Colombia
2. Trabajo en equipo entre docentes, configurador de la cultura institucional
3. Módulo virtual de modelos pedagógicos y didácticas ambientales
4. Hacia la Educación Inclusiva: Caso Colombia.
5. Dirección de personas: Sobre la comunicación y la confianza para mantener las relaciones profesionales., La familia como ámbito educativo.
6. Bermúdez, J. J. (2016). Finalidad de la Universidad: reflexión necesaria. En C. Parra (ed.), Doctorado en Educación: temas y conceptos (4765). Chía: Universidad de la Sabana. Bermúdez Aponte, J. J., Pedraza, A. y Rincón, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 113. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/413/1289> Pineda Báez, Clelia; Bermúdez Aponte, José Javier; Rubiano Bello, Ángela; Pava García, Natalia; Suárez García, Rodrigo & Cruz Becerra, Fabián (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. RELIEVE, v. 20 (2), art. 3. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238 http://www.uv.es/RELIEVE/v20n2/RELIEVEv20n2_3.pdf Bermúdez Aponte, J. & Rincón, C. (2013). Caracterización del clima escolar en instituciones de educación infantil: Un análisis comparativo entre públicas y privadas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE, Vol. 10, Enero-Junio. http://www.ride.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=82 Rosero Burbano, R.; Bermúdez Aponte, J.; Gómez, G.; García, M. & Reyes, I. (2012). Análisis psicométrico del cuestionario de clima laboral de la Fuerza Aérea Colombiana. Revista Diversitas, Vol. 8, No. 2, p. 267284 <http://revistas.usta.edu.co/index.php/Diversitas/article/view/448> Bermúdez, J. y Medrano, C. (2011) La resolución de problemas a través de estudio de casos. Revista Educación y Desarrollo Social, Vol. 5, No. 1, p.8194. <http://www.umng.edu.co/www/section5582.jsp>
7. Competencias digitales, innovación y prospectiva. CIMTED
8. FORMULACIÓN DE UN PROYECTO TRANSVERSAL DE FORMACIÓN EN VALORES PARA LA APROPIACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DEL GIMNASIO LOS ARRAYANES
9. ¿Educar en valores es suficiente? Familia y Escuela escenarios de paz

43. ¿Su proyecto de grado pudo ser implementado?: 59/59
 Si 41 (69%)
 No 18 (31%)

44. Si su proyecto fue implementado, en este momento está: 44/59
 En ejecución 28 (64%)
 Finalizado 9 (20%)
 Suspendido 7 (16%)

45. ¿Está vinculado a redes de investigación o redes académicas? 59/59
 Si 20 (34%)
 No 39 (66%)

46. ¿Participa de las actividades organizadas por Bienestar Universitario para los graduados? 59/59
Si 14 (24%)
No 45 (76%)
47. ¿Participa en las jornadas de actualización para graduados? 59/59
Si 16 (27%)
No 43 (73%)
48. ¿Considera que los recursos (equipos y demás ayudas) ofrecidos por la universidad fueron suficientes y adecuados para el desarrollo del programa de maestría? 59/59
Si 56 (95%)
No 3 (5%)
49. ¿Considera que los espacios ofrecidos por la universidad fueron suficientes y adecuados para el desarrollo del programa de maestría? 59/59
Si 57 (97%)
No 2 (3%)

ANEXO C

MATRIZ DE CORRELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA

PREGUNTA	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
No.10. Su gestión está orientada al cumplimiento de la misión institucional		X								X																X	X	
No. 11 La maestría le ha permitido liderar nuevas propuestas para mejorar el proyecto educativo (PEI)										X						X	X	X	X						X		X	
No. 12 Su equipo de trabajo lo reconoce como un líder que promueve la transformación personal y profesional					X				X										X									
No. 13 La formación permanente de las personas es una línea estratégica de su institución			X		X								X								X							
No. 14 Para la toma de decisiones usted da prioridad a la persona humana				X					X				X															
No. 15 En su gestión, reconoce que las relaciones armónicas favorecen el aprendizaje, la innovación y el desarrollo del conocimiento en la institución educativa							X												X									
No. 16 Promueve los "ambientes reflexivos" sobre el quehacer educativo en su equipo de trabajo																X		X					X					
No. 17. La coherencia entre el discurso y la práctica se reflejan en los cambios promovidos desde su cargo	X									X	X																	
No. 18. En su gestión, considera importante dar tiempo a los colaboradores para atender situaciones personales			X	X	X								X															
No. 19 Su ethos personal y profesional están en concordancia con los fines de la educación	X																											
No. 20 Tener un ethos fortalecido le ha permitido tomar decisiones más asertivas en la gestión directiva	X									X	X																	X
No. 21 La Maestría fortaleció su habilidades como líder		X	X					X	X	X		X	X		X	X			X	X	X	X						
No. 22 Con la maestría, el graduado puede reconocer en mejor forma el potencial de las personas para su desarrollo personal y profesional			X	X																X	X	X		X				
23. Su capacidad para determinar el grado en que alcanza metas, es ahora más alta que antes de estudiar la maestría	X																X											
24. Con lo aprendido en la maestría, usted considera que puede hacer realidad nuevas ideas desde La gestión directiva											X	X			X	X			X	X			X	X				
25. Contribuyó en la ampliación de su visión innovadora en la gestión educativa																X	X	X	X	X	X					X	X	
No. 26 Le ha permitido reconocer mejor el entorno interno y externo de la institución para proponer acciones diferenciadoras y novedosas							X								X							X	X					
No. 27 Mejoró su capacidad para proponer acciones novedosas de planeación, implementación, seguimiento y evaluación institucional		X														X	X								X	X		
No. 28 Mejoró su capacidad para escuchar y concretar ideas innovadoras		X														X	X								X	X		
No. 29 Proporcionó herramientas para ayudar a sus colaboradores a desarrollar las ideas novedosas		X														X	X								X	X		
No. 30 Le aportó herramientas para diseñar planes de incentivos que estimulen la innovación en los equipos de trabajo:			X	X	X				X			X								X				X				
No. 31 Mejoró su capacidad para calcular los niveles de riesgo frente al cambio													X			X								X				
No. 32 Aportó elementos para favorecer la generación de espacios de aprendizaje alrededor de experiencias innovadoras exitosas.						X	X							X		X	X		X	X								
No. 33 Fortaleció su capacidad para evaluar propuestas innovadoras											X			X	X	X			X	X		X	X				X	
No. 34 Lo aprendido en la maestría contribuyó al diseño e implementación de acciones de cambio en la gestión estratégica, administrativa, comunitaria y académica de su institución educativa	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X					X					X	X	X
No. 35 En su gestión ha promovido y ejecutado procesos de actualización curricular que apliquen lo aprendido durante su proceso de formación		X																X			X				X		X	
No. 36 Establecer la prioridad objetiva de las acciones es un principio de su gestión	X						X			X						X	X	X			X	X						

ANEXO D
REVISION BIBLIOGRAFICA ESTUDIOS DE IMPACTO

TITULO	Estudio de Impacto de Graduados para el Fortalecimiento de los Programas Académicos	Medición del impacto de los Egresados de UNIMINUTO
AUTOR Y AÑO	C. G. Pulido Roncancio, N. N. Mercado Caruso, and T. P. Obredor Baldovino (2014)	J.H Cárdenas Santa María (2013)
PALABRAS CLAVES	Graduados, pertinencia, empleadores, impacto laboral, competencias	No explícito en el documento
OBJETIVO	Por medio del estudio de Impacto en graduados la Facultad de Ingeniería de la Corporación Universidad de la Costa (CUC), da a conocer una perspectiva laboral de sus graduados y empleadores.	Medir de qué forma se ve reflejado en los egresados el cumplimiento de la misión y qué aportes sociales ha hecho UNIMINUTO al país mediante la presencia de sus egresados en el medio.
DISEÑO	Investigación cuantitativa de tipo exploratoria, descriptiva y explicativa	El estudio aplicó la técnica de segmentación para identificar y entender los diferentes perfiles del egresado, partiendo del modo en que éstos han sido transformados por el proceso educativo (López, 2012). Luego se desarrolló un modelo para entender y medir el impacto que han logrado los egresados en el medio; en esa misma vía el estudio estuvo basado en la técnica de mapas estratégicos desarrollada por Kaplan y Norton. (Norton, 2004)
MUESTRA	669 graduados encuestados	348 participantes
INSTRUMENTOS	Encuesta estructurada con base en el Observatorio Laboral para la Educación.	Entrevistas / grupos focales/encuestas
RESULTADOS	Se evidencia en los resultados que los graduados en un alto porcentaje se encuentran laborando en un área relacionada con su profesión, son conscientes de la necesidad de formación tanto en un segundo idioma como en estudios complementarios a los programas de pregrado y poseen un alto nivel de pertenencia con la institución.	Se presentan los resultados relacionados con las características socio-demográficas de los egresados, el análisis de las características educativas, junto con la percepción de la formación recibida en UNIMINUTO; por último, la observación de las características relacionadas con el ámbito ocupacional de los egresados.
CONCLUSIONES	La investigación permite concluir que el estudio realizado permitió tener una visión más amplia del desempeño de los graduados de la universidad, identificando las principales competencias y necesidades requeridas por el mercado laboral.	Los resultados y conclusiones están definidos de acuerdo con las siguientes categorías: aspectos laborales, satisfacción con el programa, expectativa de vida, pertinencia curricular.
APORTE PARA LA INVESTIGACION	Aporta al concepto de competencia laboral y factores que determinan el desempeño laboral de los graduados	Contribuye a la identificación de aspectos que inciden en el desarrollo de competencias laborales.

TITULO	Estudio de análisis de impacto de los graduados del programa de psicología de la Corporación universitaria del Caribe "CECAR"	A systematic review of outcome and impact of Master's in health and health care
AUTOR Y AÑO	Corporación universitaria del Caribe "CECAR" Programa de seguimiento a graduados 2009 - 2014	Prisca AC Zwanikken, Marjolein Dieleman, Dulani Samaranyake, Ngozi Akwataghibe and Albert Scherpbier (2013)
PALABRAS CLAVES	No explícito en el documento	Master's degree programmes, Evaluation, Outcomes, Impact, Systematic review, Public health
OBJETIVO	Evaluar la pertinencia del programa y el sentido de pertenencia con la institución, desde la percepción de los egresados.	Evaluate the outcomes and impact of health-related master's degree programmes.
DISEÑO	Constó de dos partes principales: en primer lugar se llevó a cabo la recolección de la información y el análisis de la misma. Para esto se estudió la población de graduados, al momento de graduarse y hasta cinco (5) años después	They searched the databases Scopus, Pubmed, Embase, CINAHL, ERIC, Psycinfo and Cochrane (1999 - November 2011) and selected websites. All papers describing outcomes and impact of health-related Master programmes were included. Three reviewers, two for each article, extracted data independently. The articles were categorised by type of programme, country, defined outcomes and impact, study methods used and level of evidence, and classified according to outcomes: competencies used in practice, graduates' career progression and impact on graduates' workplaces and sector/society.
MUESTRA	Probabilística aleatoria: 54 graduados del programa de psicología	
INSTRUMENTOS	Se utilizó la aplicación web a través de la página institucional, y el método de llamada telefónica (call center).	
RESULTADOS		Of the 33 articles included in the review, most originated from the US and the UK, and only one from a low-income country. The programmes studied were in public health (8), nursing (8), physiotherapy (5), family practice (4) and other topics (8). Outcomes were defined in less than one third of the articles, and impact was not defined at all. Outcomes and impact were measured by self-reported alumni surveys and qualitative methods. Most articles reported that competencies learned during the
CONCLUSIONES	A partir de los resultados arrojados por la medición del impacto de los egresados de UNIMINUTO en el medio, es posible extraer las siguientes conclusiones, las cuales se categorizarán en cuatro ejes temáticos que facilitarán su comprensión. <ul style="list-style-type: none"> • El primer eje, posibilita conclusiones específicas sobre el egresado. • El segundo está enfocado en la relación que tiene UNIMINUTO con sus egresados. • El tercer eje está orientado hacia el posicionamiento de la universidad. • En un último y cuarto nivel se presentan las conclusiones que competen al ámbito ocupacional de los egresados. 	Evidence suggests that graduates apply newly learned competencies in the field and that they progress in their career. There is a paucity of well-designed studies assessing the outcomes and impact of health-related master's degree programmes in low- and middle-income countries. Studies of such programmes should consider the context and define outcomes and impact.
APORTE PARA LA INVESTIGACION	Ofrece ideas sobre la forma de interpretar la información de tipo cualitativo para determinar cómo un programa impacta a las personas que se han graduado de él.	

TÍTULO	Metodología para caracterización y análisis de impacto en el medio de egresados de Instituciones de Educación Superior	Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México
AUTOR Y AÑO	José Eucario Parra Castrillón, Sandra Milena Arias-Giraldo	Elvira Ivone González Jaimes Universidad Autónoma del Estado de México / Christian Karel Salgado Vargas Universidad Autónoma del Estado de México
PALABRAS CLAVES	Caracterización de egresados, egresados, estudios de impacto, seguimiento a graduados, triangulación de datos.	movilidad internacional, competencias académicas, mercado laboral.
OBJETIVO	Los objetivos de la investigación se centraron en caracterizar a los egresados en aspectos personales, académicos y laborales y, analizar su impacto en los campos de actuación e influencia.	Realizar un análisis de las competencias académicas que influyen en la adquisición y conservación del empleo de los estudiantes y egresados de una universidad estatal. Dichas variables fueron estudiadas a través de realizar un análisis comparativo entre estudiantes y egresados con y sin participación en el Programa de Movilidad Universitaria Internacional (PMUI).
DISEÑO	Investigación descriptiva., metodología mixta, involucrando las técnicas: a) Documental: incluyó la revisión de documentos históricos y bases de datos de la Universidad, el sistema de información administrado en la Oficina de Egresados de la Institución y algunas bases de datos de entidades externas públicas y privadas. b) Cuantitativas: mediante la aplicación de más de mil encuestas para medir las variables objeto de las indagaciones. c) Cualitativas: a través del desarrollo de entrevistas y grupos focales, con base en las categorías de indagación.	
MUESTRA	el tamaño real de la población para la aplicación del formulismo estadístico fue de 9.501 egresados	La presente investigación está basada en encuestas aplicadas tanto a estudiantes que estuvieron en programas de movilidad internacional como en aquellos que no participaron en dicho programa; ambos grupos tienen que adquirir o conservar un empleo
INSTRUMENTOS	Para la obtención de la información sobre características e impacto de los egresados se tuvieron en cuenta las fuentes que se indican a continuación: <input type="checkbox"/> Egresados de todos los programas académicos de la Universidad, vigentes o no en la oferta. Encuesta. <input type="checkbox"/> Directores de los programas académicos. <input type="checkbox"/> Bases de datos de la Universidad. <input type="checkbox"/> Ejecutivos del sector empresarial. <input type="checkbox"/> Observatorio laboral para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional"	Encuesta: La primera parte de los cuestionarios contiene preguntas sobre datos generales de los estudiantes, egresados y empleadores. La segunda parte contiene las 27 preguntas pertenecientes al Cuestionario Alfa Tuning, porque posee los ítems que se requieren para marcos internacionales y se encuentra estandarizado y validado en población latinoamericana (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Suifi y Wagenaar, 2007). Mide: competencias académicas divididas en: a) competencias instrumentales que evalúan competencias de habilidades cognoscitivas y metodológicas como destrezas tecnológicas y lingüísticas, b) competencias interpersonales que evalúan habilidades de críticas y de autocrítica como destrezas sociales y éticas. c) competencias sistémicas o integradoras: la unión de las dos anteriores, midiendo la actualización y adaptación permanente (González y Wagenaar, 2006).
RESULTADOS	Los resultados obtenidos con la encuesta aplicada a los egresados respecto a la variable de empleo y salario coincidieron en buena proporción con las cifras del DANE y del Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional. Los resultados de la encuesta aplicada al sector empresarial en cuanto al impacto de los egresados y las competencias profesionales, coincidieron en gran parte con la información obtenida en los grupos focales realizados con los egresados. Los	La internacionalización de Educación Superior es un punto de partida para impulsar la movilidad internacional de estudiantes y docentes como la homologación de la curricular, lo que permite generar igualdad de oportunidades para los estudiantes y egresados para ingresar y mantenerse en el mercado laboral nacional e internacional.
CONCLUSIONES	La metodología aplicada en el proyecto fue suficiente para alcanzar los objetivos planteados sobre caracterización de los egresados y análisis de su impacto en el medio. Desde la metodología implementada y la triangulación de datos se logró validar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados.	Como se puede observar dentro de este estudio existen más correlaciones significativas entre los estudiantes y egresados con programas de movilidad que en los estudiantes y egresados sin movilidad con respecto a la capacidad de adquirir y conservar un empleo. También se puede comentar que existen diferencias significativas entre el grupo de estudiantes y egresados con movilidad y el grupo de estudiantes y egresados sin movilidad.
APORTE PARA LA INVESTIGACION	el proyecto de egresados debe encuadrarse dentro de marcos contextuales y conceptuales que identifiquen aspectos de interés para la educación superior en general, la institución en particular, el proceso curricular del programa académico, las demandas y normatividad del Ministerio de Educación Nacional y elementos de las capacidades humanas y el capital humano, así como las nociones sobre los vínculos de la Institución de Educación Superior con los intereses sociales y públicos.	

TÍTULO	Un análisis factorial para evaluar la pertinencia de un programa académico desde la perspectiva de los graduados: un estudio de caso	Criterios para la evaluación del impacto académico de programas de maestría.
AUTOR Y AÑO	Paula Almonacid, Isabel Cristina Montes, Juan José Vásquez	Ulises Mestre Gómez, Luis Téllez Lazo, Juan José Fonseca
PALABRAS CLAVES	Pertinencia, graduados, variable latente, percepción, competencias, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio	semipresencialidad; impacto académico; educación de postgrado; acciones de capacitación; procedimiento para la evaluación
OBJETIVO	Se utilizó un método multivariante denominado modelo de confirmación de factores con variables latentes.	Necesidad de conocer la repercusión, que en los profesionales del territorio, que tienen los programas de postgrado que se desarrollan en la modalidad semipresencial en la Universidad de Las Tunas.
DISEÑO	Como instrumento de recolección de la información se hizo uso del formulario de encuesta diseñado por la Oficina de Planeación Integral de la Universidad EAFIT para llevar a cabo sus estudios acerca del impacto social de los programas de pregrado de la Universidad EAFIT. Para el análisis de la pertinencia del programa de Economía, se utilizó un método multivariante denominado modelo de confirmación de factores con variables latentes ³ , el cual pertenece a la gama de Modelos de Ecuaciones Estructurales ⁴ .	El diseño de una evaluación comprende: la determinación de las unidades de observación, las unidades de análisis, los instrumentos de recolección de información, definición del tipo de evaluación, el diseño, el procesamiento e interpretación de la información.
MUESTRA	La población objeto de estudio está constituida por 215 personas graduadas del programa de Economía de la Universidad EAFIT.	El impacto se mide sobre: 1) Los jóvenes, 2) El gobierno, 3) Los empresarios y 4) Las Entidades de Capacitación Adjudicatarias
INSTRUMENTOS	Encuesta	preguntas del Cuestionario relativas a diversos aspectos concretos del Programa de Formación
RESULTADOS	el programa académico bajo estudio contribuye positivamente a la formación de las percepciones de pertinencia social del programa, en la medida en que éste responde positivamente a las necesidades del mercado laboral, de competencia laboral nacional e internacional, de competencia profesional, y de satisfacción. las percepciones acerca de la contribución del programa a la formación de las competencias sistémicas	Para evaluar el impacto académico de los programas a distancia se utilizarán dos variables que se van a dividir en tres niveles. Un primer nivel donde se va a tratar la variable proceso y un segundo y tercer nivel donde se va a trabajar con la variable producto. (ver el instrumento diseñado en el Anexo). Tipo de variable Variable Indicadores : Tipo de variable Variable Indicadores
CONCLUSIONES	Los resultados obtenidos por los modelos dan cuenta de la pertinencia social e individual del programa de Economía de la Universidad EAFIT bajo la mirada de los graduados, ya que todas las variables seleccionadas como indicadores de la pertinencia fueron bien evaluadas por los graduados.	Mediante un proceso de análisis-síntesis de buenas prácticas en cuanto al desarrollo y evaluación de programas de formación académica se llegó a seleccionar las variables pertinentes, para la medición de impacto académico en el contexto cubano actual, las cuales son: Desempeño, Aprendizaje y Satisfacción. Para cada variable fueron seleccionados indicadores que permitieron operacionalizar un procedimiento para la evaluación de impacto académico de programas de educación de postgrado con cierto grado de semipresencialidad. Con el diseño del procedimiento para la evaluación de impacto académico de los programas de educación a distancia que se desarrollan en la Universidad de Las Tunas, se contribuye al logro del conocimiento de la repercusión que tiene, en los profesionales del territorio, la formación de postgrado que se desarrolla con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.
APOORTE PARA LA INVESTIGACION	fortalecer, y mantener siempre actualizadas las siguientes competencias: pensamiento analítico, habilidad para adquirir conocimientos rápidamente dentro del grupo de competencias sistémicas; y habilidad para proponer ideas y soluciones, disponibilidad para cuestionar las ideas propias y de otros, y estar alerta a las oportunidades, dentro del grupo de competencias instrumentales.	Bajo la denominación de evaluación de impacto se entiende el proceso evaluativo orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, característica principal de la evaluación de impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado. Compara, de esta forma, la planeación con el resultado de la ejecución. /Mestre, A, Téllez, L y otro (2015)

TÍTULO	Percepción del impacto de los cursos de doctorados y maestrías en el desarrollo profesional de los graduados de la Universidad Nacional de Asunción. Estudio Piloto
AUTOR Y AÑO	*Soto CI, Samudio MII, Velázquez GII
PALABRAS CLAVES	impacto, maestrías, doctorados, Universidad Nacional de Asunción
OBJETIVO	es conocer, desde la percepción de los graduados, la utilidad que le atribuyen a los cursos de postgrado
DISEÑO	El trabajo fue descriptivo, con componente analítico, retrospectivo, de corte transversal utilizando como estrategia el pensamiento reflexivo, debido al tiempo relativamente corto entre la finalización de los cursos y la toma de datos
MUESTRA	La población abarcó 51 graduados de cursos de doctorados y maestrías ofrecidos por seis Facultades y una Dirección General de la Universidad Nacional de Asunción.
INSTRUMENTOS	Se utilizó un cuestionario estructurado elaborado de manera a ser autoaplicado siendo remitido y recepcionado por medios electrónicos. Contempló una sección de información Soto C y col.: 71-81 71 basal y otra de relevamiento de la percepción de los impactos de los cursos de postgrados. El instrumento fue validado mediante una prueba piloto.
RESULTADOS	Los resultados de la percepción reflejan que un 84,6% de los encuestados percibe que la Capacidad para realizar proyectos de investigación y la Capacidad para comunicar temas científicos mejoraron mucho con el curso de postgrado, siendo estas variables las mejores puntuadas, en tanto que la variable Prestigio profesional resultó con la menor percepción, donde el 57,8% manifestó que mejoró mucho.
CONCLUSIONES	el impacto de la formación se puede entender como las repercusiones que la realización de unas acciones formativas representa para los profesionales y la organización, entendiéndose como la respuesta a las necesidades de formación, a la manera de resolver los problemas y de cómo se contribuye al logro de los objetivos institucionales. Menciona asimismo, que la formación puede impactar sobre la persona, el puesto de trabajo y la organización (1).
APORTE PARA LA INVESTIGACION	Hay una escasez de trabajos que indaguen sobre el impacto de los cursos de postgrados. Una evaluación realizada en España, incorporó la importancia relativa de los ocupados con postgrado en relación al total de ocupados como una de sus variables. Los datos mencionan que sólo uno de 20 ocupados con postgrado se encuentra en trabajo por debajo de su nivel de calificación, en tanto entre