

# Construcción y validación de un cuestionario sobre la gestión de los directores en la educación en ciudadanía<sup>1</sup>

Paz Iturrieta Serra<sup>2</sup>  
Silvia Redón Pantoja<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación de procesos metodológicos y fundamentos teóricos que permitieron la construcción y la validación de un cuestionario sobre los estilos de gestión del liderazgo de directores en educación para la ciudadanía en las comunidades escolares a partir de la percepción de los docentes. El itinerario de este artículo comienza con la definición de los tipos de liderazgo educativo y las categorías conceptuales que subyacen al denso y complejo constructo de ciudadanía y democracia en la escuela. La relevancia por contar con un instrumento que mida e identifique un mapa de tendencias respecto del vínculo entre tipos de liderazgo y percepciones docentes de la democracia y la ciudadanía en la escuela son ejes fundamentales para la toma de decisiones en la política educativa y para hacer de la educación ciudadana una realidad en la vida escolar.

**Palabras clave:** directivos, docentes, convivencia democrática, liderazgo, ciudadanía.

---

<sup>1</sup>Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Subdirección de Capital Humano, Magíster Nacional, 2018-50180189.

<sup>2</sup>Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ✉ paz.iturrieta@pucv.cl ORCID:0000-0001-6427-1879.

<sup>3</sup>Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ✉ silvia.redon@pucv.cl ORCID:0000-0003-4053-6654.

Fecha de Recepción: 27 de septiembre de 2021

Fecha de Aceptación: 06 de noviembre de 2021

# Construction and validation of a query over the administration of school directors on civics<sup>1</sup>

Paz Iturrieta Serra<sup>2</sup>  
Silvia Redón Pantoja<sup>3</sup>

## Abstract

This article exposes the results of methodologic processes and theoretic fundamentals investigation that allowed the construction and validation of a query about the different administration and leadership styles of directors in education about civic in the scholar communitys, collected through the teachers perspectives. The structure of this article begins defining the different kinds of leadership; the conceptual categories that underlies the dense and complex construct of civics and democracy in the school. The importance to develop a instrument to measure and identify a map of trends regarding the relation between different kinds of leaderships and teachers perspective on democracy and civics in the school are fundamental to decision making on civic education and to make civics a reality in school life.

**Key words:** directors, teachers, democratic, coexistence, leadership, civics.

---

<sup>1</sup>Research financed by the National Research and Development Agency of Chile (ANID), Human Capital Sub-directorate, National Master, 2018-50180189

<sup>2</sup>Master of Education. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ✉ paz.iturrieta@pucv.cl  
ORCID:0000-0001-6427-1879.

<sup>3</sup>PhD in Education. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. ✉ silvia.redon@pucv.cl  
ORCID:0000-0003-4053-6654.

Reception Date: September 27, 2021

Acceptance Date: November 6, 2021

## 1. Planteamiento del problema

En el año 2016 el Ministerio de Educación dio un paso importante en la educación democrática nacional al promulgar la Ley 20.911 que mandata que “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia”<sup>4</sup>. No obstante, para que este Plan de Educación Ciudadana en las escuelas sea efectivo se necesita la promoción de un trabajo que involucre a toda la comunidad educativa y que la escuela sea un espacio educativo lo suficientemente democrático para la vivencia de la ciudadanía. Jara, Sánchez & Cox (2019) explican que los directores escolares deben ser los primeros responsables en la implementación de esta ley y del desarrollo efectivo de la formación ciudadana en sus establecimientos. Esto lo fundamentan a partir del Informe generado por la Comisión de Formación Ciudadana (Mineduc, 2004), del cual se extrae que los directores “se constituyen en actores clave para asegurar que la reflexión y las acciones necesarias para el desarrollo de la formación ciudadana efectivamente cuenten con un espacio y se desarrollen de manera adecuada” (p. 58) (Jara, Sánchez & Cox, 2019, p. 351).

La importancia que ha ido adquiriendo el liderazgo de los directores en educación como uno de los factores influyente en la mejora educativa ha implicado, en Chile, políticas educativas que entregan mayores atribuciones y responsabilidades a estos, como también políticas de rendición de cuentas que los presionan a lograr metas y estándares en un tiempo determinado (Weinstein & Muñoz, 2012). Las mayores atribuciones, junto a la presión que los directivos reciben por alcanzar tales metas específicas, podrían generar una gestión del liderazgo con ciertas características relacionadas con el autoritarismo, como lo son el uso del control para el cumplimiento de su labor, lo que dificulta la autonomía de los integrantes de la comunidad escolar en la toma de decisiones y afecta a algunos de los principios básicos de la cultura democrática.

Las investigaciones actuales sobre los directores educativos se centran en buenas prácticas y en sus contribuciones a la mejora en los resultados, sin embargo, existen áreas que no han sido abordadas y que podrían tener consecuencias en las prácticas de estos que afectan no solo a los integrantes de la comunidad escolar, sino también a la cultura del establecimiento (Stuardo Concha & Santamaría Goicuría, 2018). Por otra parte, centrarse solo en las buenas prácticas de los directores no permite abordar el retroceso que sufren los estudiantes en las escuelas lideradas por directores autoritarios, dañinos, ya sea por acción u omisión, y que dejan huellas más severas que las de un buen líder (Reeves, 2010). Esto nos indicaría que no investigar en su plenitud las prácticas en la gestión del liderazgo de los directores escolares chilenos podría significar una evidencia empírica incompleta que afectaría no solo la generación de nuevas políticas públicas,

---

<sup>4</sup>Ley 20.911, Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales. Ministerio de Educación, 3 de marzo de 2016.

sino también las evaluaciones que se realizan sobre las leyes que ya operan.

La teoría internacional posiciona al liderazgo directivo como el segundo factor interno de la escuela después de los docentes que más incide en los aprendizajes de los estudiantes, tal como lo declara Reeves (2012) citando a Leithwood (2009). Esta cuantificación del impacto del liderazgo en los aprendizajes que se ha presentado hasta ahora en las investigaciones está basada en estudios realizados en países desarrollados, con contextos educativos muy diferentes a los chilenos, como lo declara Reeves (ibíd.). Esto implica que se abre la necesidad de mirar desde nuestro contexto local qué sucede con la gestión del liderazgo en el ejercicio de funciones de los directores en las escuelas, como se hace aquí en lo referente a la educación en ciudadanía.

Esta investigación desea caracterizar a los directores a propósito de la gestión de la formación ciudadana, ya que se comprende que la educación en ciudadanía solo es posible en espacios democráticos para que esta no sea reducida a meros contenidos factuales y teóricos. Esta perspectiva se alinea con el objetivo de la Ley 20.911, que busca la formación ciudadana activa y contextualizada al entorno directo, entendiéndose, por lo tanto, que los establecimientos educacionales deben propender a ser espacios democráticos. Ello nos hace concluir que nuestras escuelas deben contar con líderes democráticos.

Por otra parte, la importancia de estudiar la formación ciudadana en nuestros centros escolares proviene de sus fundamentos filosóficos, de los cuales se desprende que todo hecho educativo institucionalizado es en sí mismo un hecho político, ya que todo proceso educativo necesita como base una idea del sujeto que se desea educar, que conlleva valores y supuestos epistemológicos. Esto implica que se configurará el tipo de sociedad a través de esa idea del sujeto educado (Redón, 2016).

Al asumir que la formación ciudadana es un hecho político, comprenderemos en este estudio que los directores escolares son actores activos en la promoción de espacios democráticos en las escuelas y cuando decimos esto no nos referimos a aplicar técnicas pauteadas para generar tales espacios, sino a ser simplemente democráticos:

El liderazgo democrático es más una inspiración filosófica, que acciones aisladas de liderazgo distribuido, liderazgo compartido o participativo; no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos (Murillo, 2006); sino en preparar para la democracia, ideando prácticas pedagógicas que respeten el espíritu y los valores de la democracia, pero que se expresen en formas educativas adaptadas a las peculiaridades que concurren en la situación escolar (Díaz & García, 2018, p. 54, citando a Puig, García, Escardíbul & Novella, 2000, p. 17).

Este marco de política educativa y de relevancia por hacer de la escuela un espacio de ciudadanía nos condice a preguntarnos: ¿cómo impactan los directores en la cultura escolar y la convivencia democrática?, ¿cómo circula el poder en la toma de decisiones y el reconocimiento

del conflicto y la diferencia como eje de la democracia? Por ello resulta relevante conocer el mapa de tendencias respecto de la convivencia democrática que se vive en las escuelas como espacios de ciudadanía en relación con los estilos directivos.

## 2. Fundamentos teóricos

Para la construcción de las preguntas del instrumento para dar cuenta de la problemática recién expuesta se definió un marco teórico que abarcó tres grandes constructos: *ciudadanía*, *liderazgo educativo* y *democracia*, que se resumen a continuación.

### 2.1. Ciudadanía

El constructo *ciudadanía* con el que se aborda la construcción de los ítems del instrumento se extrae de la propuesta de Adela Cortina (2003), quien explica que la ciudadanía va más allá del individuo, ya que el ciudadano solo es un ciudadano en la convivencia con otros y que su interacción ocurre en un espacio común, el cual debe construirse en conjunto. Esta construcción del espacio de expresión de la ciudadanía debe estar fundamentada en valores cívicos fundamentales, como los de la libertad, la igualdad, la empatía, el diálogo, la justicia y la dignidad.

En este contexto de ciudadanía se comprenderá que la formación ciudadana es un hecho político, tal como lo declara Redón (2016). Como se mencionó, esta autora plantea que todo proceso educativo necesita como base una idea del sujeto que se desea educar, de la que se desprenden valores y supuestos epistemológicos. Esto implica que es a través de esa idea del sujeto educado que se configurará un tipo de sociedad (Redón, 2016). Esta visión está fundamentada en la definición de ciudadanía de Camps (2000), quien comprende a la ciudadanía como una disposición a lo común, disposición que, según Redón (ibid.), no se desarrolla de forma espontánea, por lo que debe ser educada. Tal formación se dará en un espacio de encuentros como la escuela, puesto que esta permite los intercambios sociales con otros.

Sin embargo, la formación ciudadana es abordada, en los contextos escolares, desde una perspectiva curricular y didáctica, como lo explica Kerr (2002), a partir de la cual se plantean dos enfoques, que en este trabajo se considerarán como base para la construcción de los ítems relacionados con el constructo *ciudadanía*: un enfoque minimalista y un enfoque maximalista. El primero obedece a una visión tradicional de la educación cívica que privilegia contenidos y conocimientos sobre las habilidades, mientras que el segundo se centra en el desarrollo de habilidades y actitudes como ciudadano.

El enfoque minimalista considera la educación ciudadana como la transmisión de contenidos y conocimientos factuales asociados a la memorización, fáciles de medir y de lograr. Se busca con él que la formación sea funcional: leyes, derechos y deberes, organización institucional del

Estado, historia de la democracia, etc. Como contraparte, el enfoque maximalista busca desarrollar habilidades y disposiciones para la democracia con una vivencia directa de la ciudadanía en un contexto real y cercano.

## 2.2. Liderazgo educativo

El constructo *liderazgo educativo* se comprende en esta investigación desde dos miradas: una que lo visualiza desde su rol de autoridad en el establecimiento y otra que se centra en la expresión del estilo del liderazgo que se genera al ejercer las funciones propias que la ley determina para su rol.

Se acuñará la definición de liderazgo de Leithwood (2009), en la que se comprende al liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Bolívar Botía (2010) complementa esta conceptualización estableciendo dos funciones definitorias del mismo: “proveer dirección en torno a metas comunes en una organización y ejercer influencia para que el personal se mueva en torno a ellas, en efecto, son las dos funciones definitorias del liderazgo escolar” (p. 82).

El director escolar dentro de un establecimiento educacional se encuentra en una posición de autoridad, lo que implica que dentro del ejercicio de sus funciones gestiona asimetrías sociales de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Araujo (2017) define la autoridad como una forma o mecanismo social que permite la gestión de las asimetrías sociales, por lo tanto, sería un fenómeno donde se puede ejercer un cierto poder sin llegar a ser violento y donde se genera una receptibilidad a la influencia de otro sin ser forzada. A partir de esta investidura de autoridad que se les otorga a los directivos escolares y por la alta carga de construcción psicológica que esta tiene, como ha sido estudiado por Araujo (íbid.), se toma la teoría del psicólogo alemán Kurt Lewin desarrollada en 1939 para clasificar los tipos de liderazgos educativos y de la que se recogen tres estilos de liderazgo detallados a continuación:

- *Liderazgo autoritario*: el líder concentra todo el poder y es quien toma las decisiones. Los miembros de la organización obedecen a las directrices del líder.
- *Liderazgo democrático*: se basa en la colaboración y la participación de todos los miembros de la organización.
- *Liderazgo “laissez faire”*: en este tipo de liderazgo no hay un compromiso del líder con la organización, quien deja la responsabilidad al resto de los miembros de esta.

Los estilos de liderazgo se observarán en ítems relacionados con el ejercicio de las funciones del director escolar y que se encuentran establecidas en los artículos 9 y 10 de la Ley 21.040 del Sistema de Educación Pública, resumidos y citados a continuación:

Art. 9: La función principal del director de un establecimiento educacional del Sistema es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional y los procesos de mejora educativa. Art. 10: c) Elaborar y proponer al Director Ejecutivo el proyecto educativo institucional del establecimiento y sus modificaciones, el que deberá ser expresión de la diversidad de la comunidad escolar y atender a las orientaciones del Plan Estratégico Local, consultando previamente al consejo escolar y al consejo de profesores respectivo, de acuerdo a la normativa vigente [...] e) Velar, en conjunto con su equipo directivo, por la ejecución del reglamento interno y el Plan de Convivencia Escolar, que deberá ser evaluado por el consejo escolar, de conformidad con la legislación vigente. f) Promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de su organización en centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza y mejora continua del establecimiento educacional [...] h) Promover la integración del establecimiento y su comunidad educativa en la comunidad local.

### 2.3. Democracia

Kathya Araujo (2017) explica que:

la democracia es un ente vivo que se produce en el encuentro con una realidad social particular. La democracia implica una dimensión normativa, pues establece una forma de gobierno, sus componentes y sus mecanismos, como los más adecuados y convenientes para la vida en común. Pero ella no existe sino en tanto modelo normativo puesto a prueba en el encuentro con una realidad social específica. (...)

Por otra parte, la democracia debe tener un fundamento en los derechos humanos que incluya una preocupación constante por la igualdad y por una configuración social participativa y pluralista en los temas de discusión del espacio público, sin negar las diferencias, sino que aceptándolas como necesarias para los cuestionamientos en las relaciones de poder y la revisión constante de los valores constitutivos de esta (Chávez Solca, 2015).

A partir de las investigaciones de Chávez Solca (2015) y Araujo (2017) se establecieron los siguientes elementos como dimensiones de estudio para el constructo *democracia*:

- *Diferencia*: como una pieza que posibilita, dentro de un marco común, la democracia que impide enfrentamientos violentos, pero que entrega espacios para canalizar una discusión de visiones opuestas, pluralizando la discusión.
- *Participación*: de una ciudadanía activa y comprometida en los diferentes ámbitos y lugares como una pieza que cristaliza y encarna la vida democrática.

- *Igualdad*: pensarnos como iguales en cuanto seres autónomos dotados de razón en términos de nuestras capacidades para discutir lo común. En este sentido, todos estamos habilitados para participar de las deliberaciones de lo común.

### 3. Construcción del instrumento

Para la construcción del instrumento adecuado para recoger la información, fue necesario operacionalizar los constructos que se deseaban medir. Para esto se transformaron las dimensiones en elementos que pudieran ser medidos, es decir, se llevaron a indicadores y estos indicadores a preguntas o ítems (Ruiz Bueno, 2009). En esta investigación se operacionalizaron los tipos de liderazgos, los tipos de formación ciudadana y la expresión de la democracia en la escuela, que en su conjunto tributan a dar respuesta al problema planteado: ¿La gestión de la autoridad por parte de los directivos en sus funciones genera efectivamente instancias que promueven la formación de ciudadanos democráticos o, en su contrario, perpetúa relaciones de poder con características de autoritarismo?

A partir de la revisión del marco teórico y el objetivo declarado para este estudio se establecieron, para los constructos definidos (ciudadanía, liderazgo y democracia), las dimensiones e indicadores sintetizados en la Tabla 1.

Tabla 1: *Matriz de la relación entre constructos, dimensiones e indicadores.*

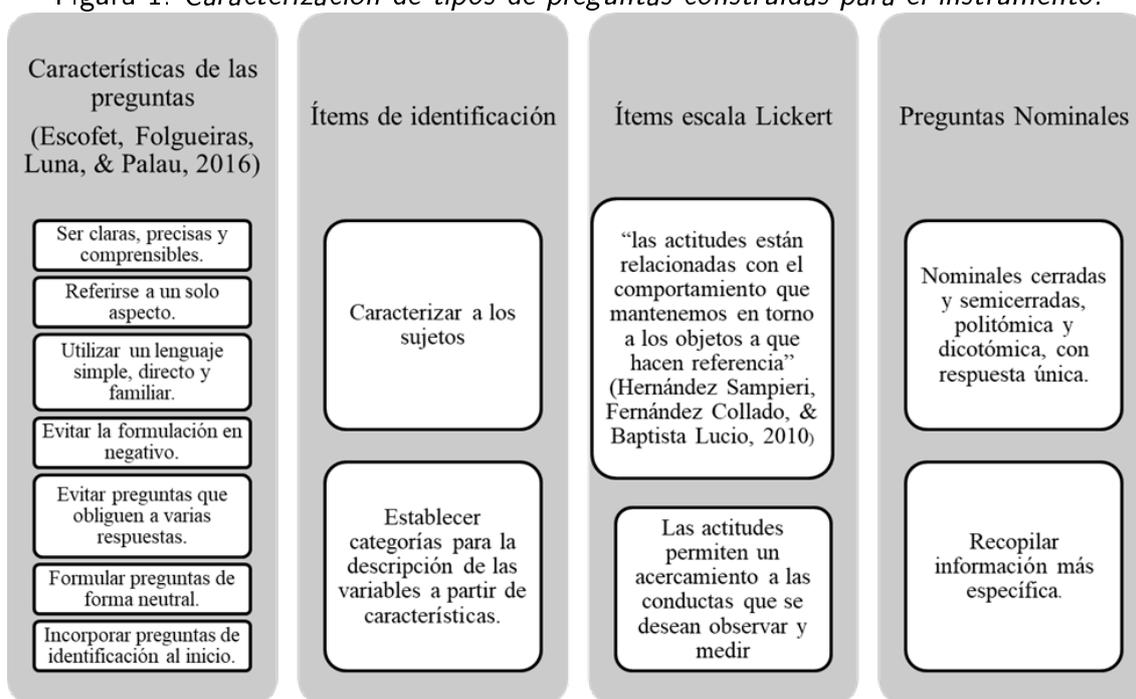
Constructo	Dimensiones	Indicadores
Ciudadanía	Formación minimalista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Primacía en la enseñanza de ciudadanía a partir de contenidos conceptuales sobre leyes, normas, deberes y derechos.</li><li>- Fomento al amor a la patria a través de símbolos como el respeto a la bandera, el himno nacional, etc.</li><li>- Formación ciudadana limitada solo a enseñanza en asignaturas como historia, orientación, consejo de curso, etc.</li><li>- Formación centrada en la pertenencia a un grupo a partir de un ideal imaginario de lo que somos.</li><li>- Formación ciudadana a futuros ciudadanos.</li></ul>

	Formación maximalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación ciudadana con una vivencia activa en la constitución de espacios comunes de convivencia.</li> <li>- Formación ciudadana como aprendizaje transversal en valores cívicos aplicados a las actividades cotidianas de convivencia entre integrantes de la comunidad.</li> <li>- Formación con disposición a lo común a partir del fomento de espacios de intercambios sociales.</li> </ul>
Liderazgo	Liderazgo autoritario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de funciones con énfasis en el control y la negación de la autonomía de los otros.</li> <li>- Ejercicio de funciones con sumisión a la autoridad.</li> <li>- Ejercicio de funciones con altos niveles de conservadurismo.</li> <li>- Ejercicio de funciones con niveles de agresividad para el logro de objetivos.</li> <li>- Ejercicio de funciones con énfasis en la colaboración entre estamentos.</li> <li>- Toma de decisiones considerando la opinión de otros integrantes de la comunidad educativa.</li> </ul>
	Liderazgo democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consideración de la autonomía de los integrantes de la comunidad educativa.</li> <li>- Valoración del diálogo en el proceso formativo y entre todos los estamentos de la escuela.</li> <li>- Ejercicio de funciones sin compromiso con el objetivo propuesto.</li> </ul>
	Liderazgo laissez faire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delegación de sus funciones y responsabilidades a otros sin involucrarse.</li> <li>- Inexistencia de involucramiento formativo con los estudiantes.</li> </ul>
Democracia	Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la diferencia como oportunidad de diálogo para la construcción de lo común.</li> <li>- Resolución de las diferencias teniendo como base la validación del otro como igual.</li> <li>- Fomento de instancias de participación directa en deliberaciones o resoluciones sobre temas que involucran a la comunidad.</li> </ul>
	Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento de la organización de gremios o estamentos con autonomía y poder de resolución.</li> </ul>

- Igualdad
- Promoción de la autonomía de los integrantes de la comunidad.
  - Consideración de los estudiantes como ciudadanos en el presente y no como futuros ciudadanos.
  - Consideración de los integrantes de la comunidad escolar como capaces de dialogar y deliberar sobre lo común.
  - Promoción de la igualdad de trato.

Desde estos indicadores, creados para cada dimensión, se establecieron tres tipos de preguntas: ítems de identificación, ítems de escala Likert y preguntas nominales cerradas y semicerradas de selección múltiple con respuestas simple.

Figura 1: Caracterización de tipos de preguntas construidas para el instrumento.



El primer grupo de preguntas, *ítems de identificación*, tiene por objetivo caracterizar a los sujetos que entregan los datos. Esto permite establecer diversas categorías para cada variable a partir de estas características, lo que otorga la posibilidad de realizar una descripción comparativa y generalizaciones más detalladas en los análisis. Las variables de caracterización que estos ítems consideran son: género del docente que responde, dependencia de la escuela, edad, profesión, género del director, género del UTP y género del inspector general.

El segundo grupo de preguntas corresponde a los *ítems de escala Likert* con nivel de acuerdo con el propósito de las afirmaciones sobre las actitudes de los directivos y los ritos o normas presentes en la cultura del establecimiento. Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista

Lucio (2010) explican que “las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia” (p.45). Esto quiere decir que las actitudes permitirían un acercamiento a las conductas que se desean observar y a la medición de los tipos de liderazgo que manifiestan los directores escolares. Estas preguntas de escala Likert obligan al sujeto que responde a posicionarse de acuerdo con su percepción sobre el nivel de presencia de las actitudes o las acciones del director de la escuela donde trabaja. La escala usada en los ítems construidos presenta cuatro niveles de concordancia: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

El tercer y último grupo de ítems diseñado corresponde a *preguntas nominales*, cerradas y semicerradas, politómicas y dicotómicas y con respuesta única. Es decir, en este tipo de pregunta se presenta un número acotado de respuestas y el informante debe escoger solo una opción. El objetivo de construir este tipo de ítem respondió a la necesidad de obtener información más específica sobre los tipos de formación ciudadana, participación, tratamiento del conflicto y las diferencias e igualdad.

## 4. Validación del instrumento

Luego de la construcción de ítems a partir de los indicadores definidos para cada dimensión se buscó comprobar que el instrumento creado era válido y confiable para el cumplimiento del objetivo de esta investigación. Respecto de la validación, Villavicencio Caparó, Ruiz García y Cabrera Duffaut (2016) plantean que los constructos deben ser evaluados desde tres aspectos: validez, fiabilidad y utilidad. Superar de mejor manera estas evaluaciones hará que el instrumento ser más robusto.

Figura 2: Esquema del proceso de validación realizado del instrumento construido.



Cuando se habla de validez, nos referimos a la capacidad del instrumento para medir la variable o las variables para la cual o cuales fue construido. En este sentido la validez tiene

más de una dimensión: la de contenido y la de constructo (Villavicencio Caparó, Ruiz García y Cabrera Duffaut, 2016).

#### 4.1. Validez de contenido

La validez de contenido mide que el instrumento represente todas las dimensiones de la variable, es decir, si los ítems logran representar todas las dimensiones del constructo. Para esta evaluación se utilizaron los conocimientos de expertos en la materia, como se indica que debe hacerse (Villavicencio Caparó, Ruiz García y Cabrera Duffaut, 2016). En este caso se abordó con dos procedimientos de juicio de expertos con el objetivo de medir dos aspectos diferentes: 1) observar y medir cada uno de los ítems construidos para las dimensiones en sí mismos y 2) para validar el ítem en la pertenencia al constructo.

##### **Primer procedimiento de validez de contenido a través de un juicio de expertos**

Para el primer juicio de expertos realizado se utilizó la adaptación de una planilla de Escobar Pérez & Cuervo Martínez (2008), en la que se establecen tres categorías para la evaluación de los ítems: *claridad*, *coherencia* y *relevancia*, además de la categoría suficiencia para la evaluación de cada dimensión en su globalidad. Estas categorías cuentan con una escala de puntuación ordinal de cuatro niveles de cumplimiento.

La cantidad de expertos se determinó a partir de las recomendaciones de Villavicencio Caparó, Ruiz García y Cabrera Duffaut (2016), quienes proponen un número impar de jueces, idealmente tres o cinco. El perfil de los profesionales se escogió de acuerdo con lo que indica la literatura: experiencia realizando juicios de expertos, conocimiento especializado sobre el tema y reputación sobre su conocimiento del contenido investigado (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008). Los expertos que participaron corresponden a dos investigadores, uno del área de ciudadanía-democracia y otro en dirección escolar, además de un profesor que trabaja en formación ciudadana en escuelas. A continuación, se presentan los perfiles específicos de los jueces que hicieron parte de la primera validación de contenido:

- Juez 1: Profesor de historia y geografía; Doctor en historia, Colegio de México; Académico universitario
- Jueza 2: Profesora de básica bilingüe; Doctora en educación; Académica universitaria
- Juez 3: Profesor de historia y geografía; Magíster en educación; Profesor de enseñanza media, encargado de formación ciudadana en un establecimiento educacional

Luego de recibir las respuestas de los jueces, estas se procesaron para la realización de los análisis de datos que permiten obtener la validación del contenido.

El análisis de las respuestas de los jueces consideró el promedio obtenido en cada categoría para cada ítem, además del cálculo de la desviación estándar de las puntuaciones recibidas por ítem y por categoría. Esto permitió obtener una valoración por ítem, con lo que se entregó información relevante sobre la pertinencia de la pregunta para medir el constructo para la que fue diseñada. También permitió observar, a partir de la desviación estándar, la dispersión en las respuestas de los jueces para determinar si este promedio provenía de datos homogéneos o, por el contrario, las respuestas de los jueces eran muy heterogéneas con respecto a cada pregunta.

La Tabla 2 correspondiente a *formación ciudadana*, se presenta como ejemplo de los análisis realizados para cada dimensión y en la que se puede observar que el ítem 7 (P7) obtiene medias bajas en las categorías *coherencia* y *relevancia*, además de una varianza alta, lo que indicó que este ítem debía ser eliminado.

Tabla 2: *Puntajes promedios dados por los jueces expertos a los ítems para formación ciudadana.*

Dimensión	Ítem	Media Coherencia	Media Relevancia	Media Claridad	Media de puntajes totales	Varianza de puntajes totales
Formación ciudadana	P1	4,0	4,0	4,0	12,0	0,0
	P2	3,3	3,3	3,3	10,0	1,0
	P3	3,0	3,0	3,7	9,7	0,3
	P4	4,0	4,0	3,7	11,7	0,3
	P5	4,0	3,7	4,0	11,7	0,3
	P6	4,0	4,0	4,0	12,0	0,0
	P7	1,3	1,7	3,0	6,0	7,0
	P8	4,0	4,0	4,0	12,0	0,0

## Segundo procedimiento de validez de contenido a través de un juicio de expertos

El segundo procedimiento de validez de contenido consideró la asociación de cada ítem a una dimensión específica de cada constructo estudiado. Esta clasificación la realizaron seis jueces de forma independiente. Con este segundo procedimiento se buscó observar la validez de las preguntas desde la consideración de que los constructos estudiados podían entrecruzarse en algunas dimensiones, lo que podía generar preguntas que no midieran efectivamente el constructo para el que había sido construido y que, al contrario, absorbiera más de uno, lo que implica una pérdida de validez.

El instrumento diseñado para la clasificación fue respondido por seis jueces expertos con altos conocimientos sobre los constructos medidos. A continuación, se detallan sus perfiles profesionales:

- Juez 1: Licenciado en historia; Magíster en Educación, mención evaluación educativa; Profesor de historia, geografía y ciencias sociales.

- Juez 2: Doctor en educación; Magíster en gestión y dirección de empresas (MBA); Ingeniero civil industrial; Académico e investigador.
- Jueza 3: Magíster en educación, mención evaluación educativa; Licenciada en historia, mención en ciencias políticas; Profesora de historia, geografía y ciencias sociales.
- Jueza 4: Doctora en educación; Magíster en educación; Licenciada en educación; Educadora de párvulos; Académica e investigadora.
- Juez 5: Doctor en filosofía y letras, sección de psicología y ciencias de la educación; Licenciado en filosofía y ciencias de la educación; Académico e investigador.
- Jueza 6: Doctora en filosofía; Profesora de filosofía política; Académica e investigadora.

A partir de la clasificación realizada por los jueces de los ítems para cada constructo, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de las respuestas de los expertos que permitió eliminar las preguntas que no presentaron un patrón de categorización distinguible.

En la Tabla 3 se presenta un extracto de las frecuencias de la clasificación realizada por los jueces de cada ítem en todas las dimensiones como un ejemplo de los análisis hechos en este procedimiento. En este extracto se puede observar que las preguntas 29, 30 y 31 son clasificadas por la mayoría de los jueces en *liderazgo autoritario* al obtener frecuencias mayores a 4. Sin embargo, las preguntas 27 y 28 no presentan una clasificación tan clara por parte de los jueces, por lo que se determinó realizar una revisión de cada ítem que presentara valores de frecuencia iguales a 3, para lo cual se analizaron desde el marco teórico que entregó el sustento para reformular el ítem o eliminarlo definitivamente.

Tabla 3: *Frecuencia de la clasificación de jueces expertos de preguntas según la dimensión o el constructo.*

Ítem	L. Autor.	L. Democ.	Estilo Líder	F. Mínima	F. Máxima	F. Ciudadada.	Diferencia	Particip.	Igualdad	Eliminar
P27	0	0	3	0	0	1	2	0	0	0
P28	0	0	3	0	0	0	2	1	0	0
P29	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1
P30	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1
P31	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Posterior a los dos procesos de juicio de expertos se realizó una medición de la armonía interjueces que permitió complementar la selección de ítems que continuaban el proceso de validación.

## 4.2. Fiabilidad

La fiabilidad o confiabilidad de un instrumento responde a la consistencia de las respuestas obtenidas por los mismos sujetos si se repite la medida. Este concepto subyace en el error de

medición de una sola aplicación del cuestionario, lo que permite predecir un rango de fluctuación de las respuestas de las personas como resultado de factores irrelevantes aleatorios (Reidl Martínez, 2013). Es decir, la confiabilidad indica el grado en que las diferencias entre las respuestas de los encuestados son atribuibles a un error aleatorio de la medición y a las diferencias reales de la variable que se está midiendo.

Existen diferentes técnicas para medir la confiabilidad, la elección de cuál usar dependerá del tipo de pregunta, del diseño del cuestionario y de la aplicación de una prueba piloto. En el caso de esta investigación, la confiabilidad se observó a partir de dos elementos: armonía interjueces y consistencia interna. Para la armonía interjueces se calculó el coeficiente de validación de Hernández Nieto a los datos obtenidos en el primer procedimiento de juicio de expertos y el cálculo del índice de Kappa de Fleiss para los datos del segundo. La medición de la consistencia interna se realizó a partir de la prueba de Alfa de Cronbach a los ítems ordinales del pilotaje del cuestionario.

### Armonía interjueces

Dada la estructura de la plantilla de evaluación del primer juicio de expertos realizado se optó por calcular el coeficiente de validez de contenido (CVC) de Hernández Nieto, de 2002, ya que valorar el nivel de acuerdo entre los expertos requiere de la participación de entre tres y cinco expertos y un instrumento de evaluación con escala Likert (Pedrosa, Suárez Álvarez & García Cuento, 2014).

En la Tabla 4 se muestra como ejemplo del análisis los CVC obtenidos para la dimensión *formación ciudadana*.

Tabla 4: *Coficiente de validez de contenido de Hernández Nieto para ítems de la dimensión formación ciudadana.*

Dimensión	Ítem	CVC
Formación Ciudadana	P1	0,96
	P2	0,87
	P3	0,93
	P4	0,94
	P5	0,94
	P6	0,96
	P7	0,71
	P8	0,96

Hernández Nieto recomienda mantener únicamente aquellos ítems con un CVC superior a 0.80 (Pedrosa, Suárez Álvarez & García Cuento, 2014), por lo tanto, al analizar la Tabla 4 se concluye que el ítem P7 debe ser eliminado, ya que su nivel de validez de contenido es más bajo de lo recomendado.

Además, se realizó el cálculo estadístico Kappa de Fleiss para medir el acuerdo entre jueces en el segundo procedimiento del juicio de expertos, pues este índice permite medir el nivel de concordancia de más de dos codificadores u observadores para datos que se encuentran en escala nominal y ordinal. La ventaja de este cálculo sobre otros índices de acuerdo se basa en que añade el cálculo del sesgo del codificador (precisión-error) y el cálculo de la concordancia (calibración) (Torres & Perera, 2009). Para la interpretación de este índice, Torres y Perera (íbid.) recomiendan el uso de la clasificación de Altman de 1991, porque esta interpretación es más amplia y completa que las definidas por otros autores. En la Tabla 5 se resume la clasificación propuesta por Altman.

Tabla 5: *Interpretación de Altman de 1991 del índice Kappa de Fleiss.*

Valor de K	Fuerza de Concordancia
<0,20	Pobre
0,21 - 0,40	Débil
0,41 - 0,60	Moderada
0,61 - 0,80	Buena
0,81 - 1,00	Muy buena

Fuente: “Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning” (Torres & Perera, 2009, p. 100).

A continuación se muestran los resultados de la aplicación de los estadísticos Kappa ponderados que nos permiten observar el nivel de acuerdo entre los jueces expertos.

Tabla 6: *Índices de Kappa ponderados de Cohen por comparación entre pares de los seis jueces.*

Calificaciones	Kappa ponderados	Error estándar	Asintótica z	Signif.	95 % Inter. Confianza asintótica	
					Límite inferior	Límite superior
Juez 1 - Juez 2	0,315	0,111	3,616	<0,001	0,098	0,532
Juez 1 - Juez 3	0,451	0,105	5,865	<0,001	0,246	0,656
Juez 1 - Juez 4	0,500	0,100	5,890	<0,001	0,304	0,696
Juez 1 - Juez 5	0,483	0,097	6,380	<0,001	0,292	0,674
Juez 1 - Juez 6	0,409	0,101	5,727	<0,001	0,212	0,606
Juez 2 - Juez 3	0,290	0,093	3,928	<0,001	0,107	0,473
Juez 2 - Juez 4	0,392	0,099	4,406	<0,001	0,197	0,587
Juez 2 - Juez 5	0,396	0,079	5,396	<0,001	0,242	0,550
Juez 2 - Juez 6	0,266	0,086	3,961	<0,001	0,098	0,438
Juez 3 - Juez 4	0,459	0,093	6,151	<0,001	0,276	0,642
Juez 3 - Juez 5	0,637	0,099	7,454	<0,001	0,442	0,832
Juez 3 - Juez 6	0,573	0,115	6,761	<0,001	0,347	0,799
Juez 4 - Juez 5	0,574	0,089	7,302	<0,001	0,399	0,749
Juez 4 - Juez 6	0,431	0,103	5,656	<0,001	0,230	0,632
Juez 5 - Juez 6	0,775	0,086	8,947	0,000	0,608	0,942

En la Tabla 6 se observa que en todas las comparaciones del juez 2 con los otros 5 jueces se obtuvieron valores menores a 0,4, lo que indicaría que este juez presenta una baja concordancia con el resto de los jueces en la clasificación de los ítems. Al opuesto, se muestra una alta concordancia entre los jueces 3, 5 y 6.

El índice global de concordancia entre los seis jueces se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7: *Índice de concordancia global Kappa de Fleiss entre los seis jueces.*

	Kappa	Error estándar	Asintótica z	Signif.	95 % Inter. Confianza asintótica	
					Lím. Inferior	Lím. Superior
Acuerdo global	0,467	0,012	38,345	0,000	0,443	0,491

De acuerdo a los resultados de la Tabla 7, el nivel de acuerdo entre los jueces es moderado. Por lo anterior, se decide realizar nuevamente la prueba descartando al juez 2 para volver a observar el comportamiento del nivel de concordancia entre los jueces en la clasificación de los ítems.

Tabla 8: *Índice de Kappa ponderados de Cohen por comparación entre pares jueces sin el juez 2.*

Calificaciones	Kappa ponderados	Error estándar	Asintótica z	Signif.	95 % Inter. Confianza asintótica, Lím. Inf.
Juez 1 - Juez 3	0,363	0,104	4,804	<0,001	0,160
Juez 1 - Juez 4	0,500	0,100	5,890	<0,001	0,304
Juez 1 - Juez 5	0,483	0,097	6,380	<0,001	0,292
Juez 1 - Juez 6	0,409	0,101	5,727	<0,001	0,212
Juez 3 - Juez 4	0,386	0,101	4,487	<0,001	0,187
Juez 3 - Juez 5	0,753	0,078	8,316	0,000	0,601
Juez 3 - Juez 6	0,662	0,100	7,541	<0,001	0,465
Juez 4 - Juez 5	0,574	0,089	7,302	<0,001	0,399
Juez 4 - Juez 6	0,431	0,103	5,656	<0,001	0,230
Juez 5 - Juez 6	0,775	0,086	8,947	0,000	0,608

La Tabla 8 muestra que aumenta la concordancia entre jueces al descartar al juez 2 en los análisis. Esto indica que este juez podría estar sesgando los resultados.

Respecto a la concordancia global, se observa un aumento al descartar al juez 2, como se detalla en la Tabla 9.

Tabla 9: *Índice de concordancia global Kappa de Fleiss entre los cinco jueces.*

	Kappa	Error estándar	Asintótica z	Signif.	95 % Inter. Confianza asintótico	
					Lím. Inferior	Lím. Superior
Acuerdo global	0,536	0,015	34,585	0,000	0,505	0,566

Dados los resultados anteriores, se tomó la decisión de descartar definitivamente al juez 2 para los análisis de clasificación de las preguntas por dimensiones y en la selección de los ítems que continuarían a la fase de validez de constructo.

## Pilotaje

Luego de la realización de la validez de contenido se construyó un cuestionario con los ítems que presentaron acuerdo entre los jueces. Posteriormente se traspasó este a un formulario Google dado el contexto de pandemia, lo que obligó a hacer una aplicación de la prueba piloto de manera virtual. El instrumento fue enviado a docentes de escuelas de distintas dependencias de la V Región vía correo electrónico y WhatsApp, mismo que fue respondido por 101 profesores y profesoras con las siguientes características:

- 85 mujeres y 16 hombres.

- 21 de los docentes trabajaban en escuelas particulares subvencionadas, 8 en escuelas particulares y 72 en municipales.
- 17 de los profesores eran de educación media, 61 eran de educación básica, 16 eran educadores diferenciales y 7 eran educadores de párvulos.

### Consistencia interna

Para el cálculo de la consistencia interna se utilizó la prueba de Alfa de Cronbach a los ítems ordinales del pilotaje del cuestionario, ya que un requisito de esta prueba es que los datos sean en escala ordinal. En la Tabla 10 se presentan los resultados obtenidos para las dimensiones de liderazgo autoritario y liderazgo democrático.

Tabla 10: Índice de Alfa de Cronbach para la dimensión liderazgo autoritario.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0,757	0,749	10

En la Tabla 10 se observa que el valor que toma el Alfa de Cronbach para los ítems ordinales de la dimensión *liderazgo autoritario* es 0,75. Esto significa que el nivel de fiabilidad de estos ítems se encuentra dentro de los valores 0.7 a 0.9, indicativos de una buena consistencia interna de la escala.

Tabla 11: Índice de Alfa de Cronbach para la dimensión liderazgo democrático.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0,920	0,923	7

En la Tabla 11 se puede observar que el Alfa de Cronbach para los ítems de escala ordinal de la dimensión *liderazgo democrático* es bastante alto, al estar sobre 0,9. Esto podría significar que existe una redundancia en algunos ítems.

### 4.3. Validación de constructo

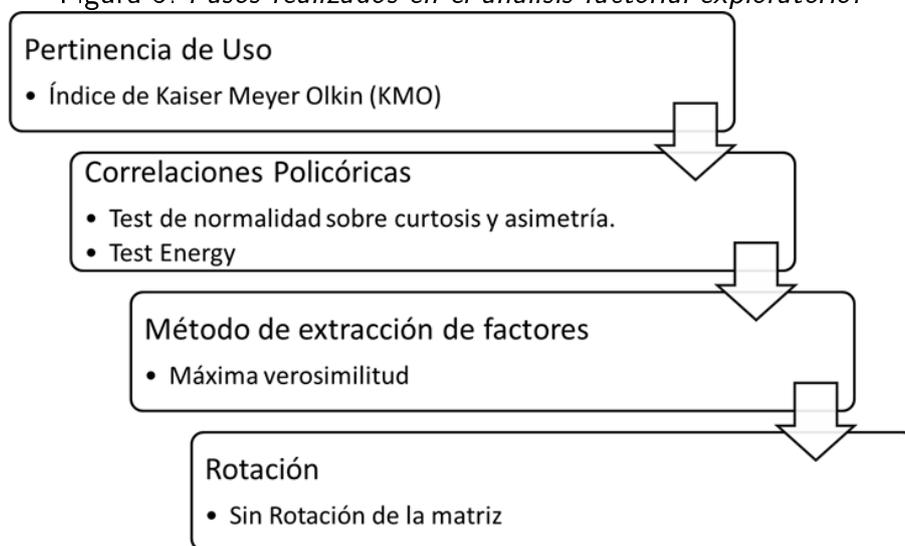
La validez de constructo tuvo como objetivo evaluar el grado en que el cuestionario o instrumento evidenciaba el fenómeno que mide, es decir, que garantizara que las medidas que se realicen con el cuestionario son utilizables para la medición del fenómeno que se deseaba evaluar (Martín Arribas, 2004). Para esto, se realizó una combinación de análisis de la estructura interna de los ítems: por una parte se hizo un análisis factorial exploratorio de los ítems con escala ordinal y, por otra, se utilizó el análisis de clases latentes para los ítems nominales.

## El análisis factorial exploratorio

Tiene como objetivo establecer una estructura interna al generar nuevos factores a partir de un conjunto de variables o reducir el número de ítems cuando se presenta redundancia o falta de representatividad (Méndez Martínez & Rondón Sepúlveda, 2012).

En la siguiente Figura 3 se detalla el proceso del análisis realizado a los datos obtenidos en la prueba piloto.

Figura 3: Pasos realizados en el análisis factorial exploratorio.



En la Figura 4, 5 y 6 se presentan ejemplos de los resultados de los análisis.

Figura 4: Matriz de correlaciones de los ítems de la dimensión liderazgo autoritario.

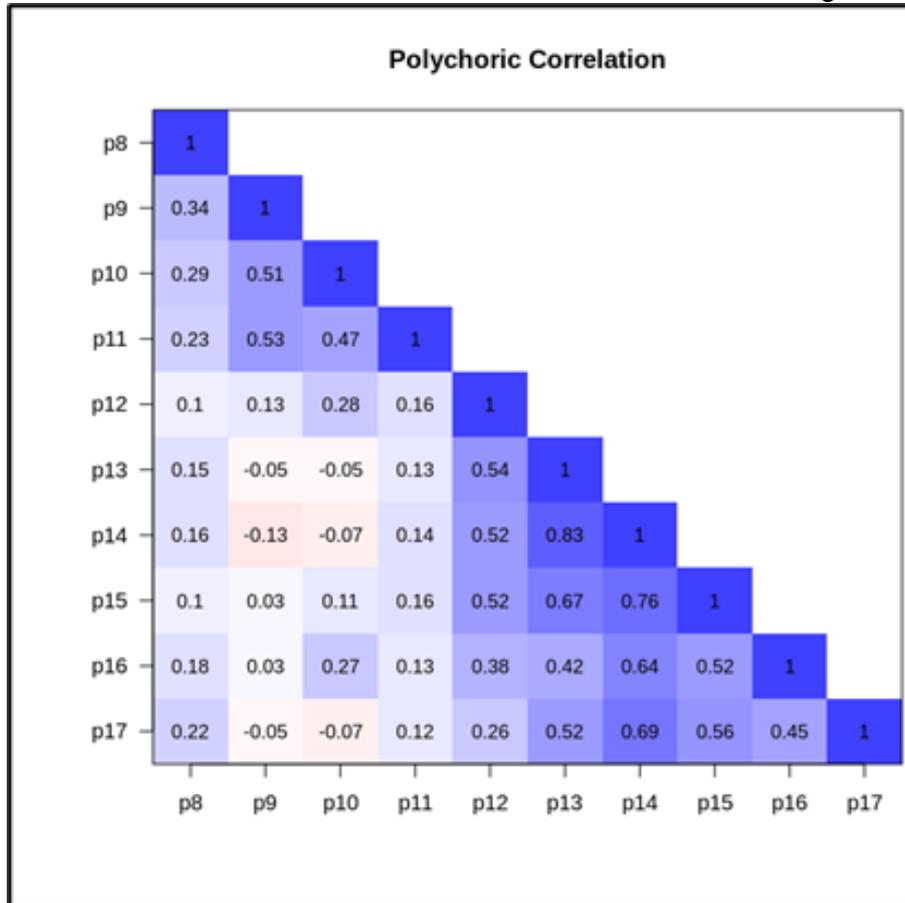


Figura 5: *Análisis de componentes principales.*

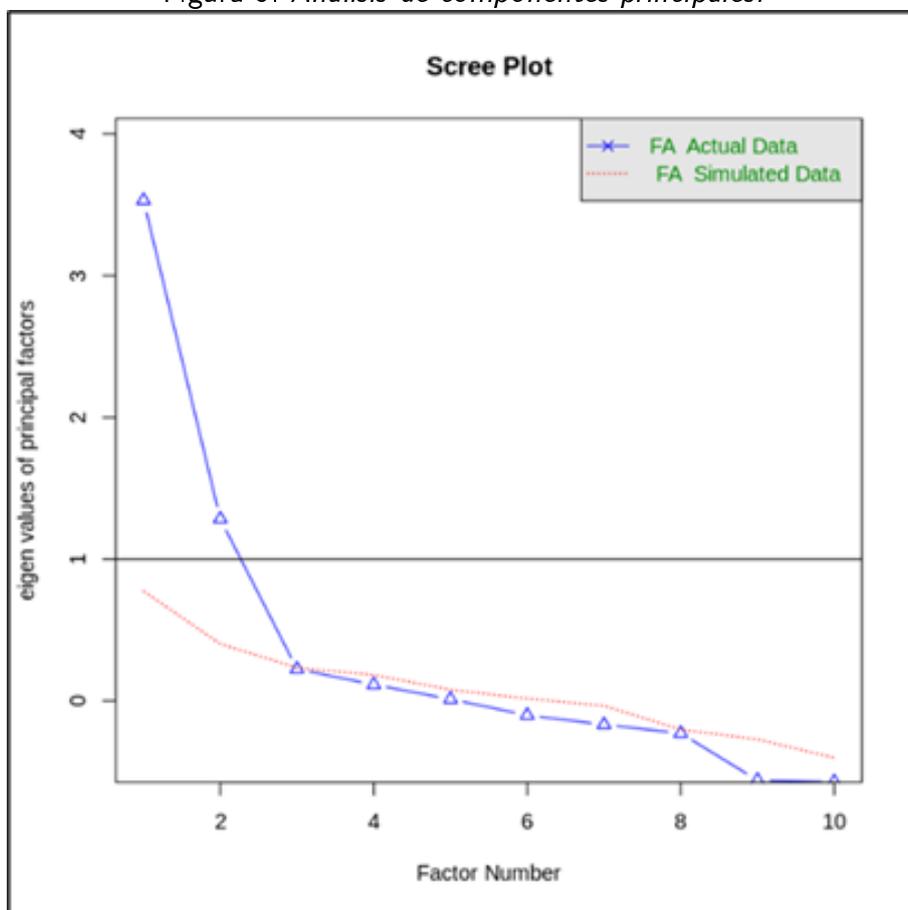
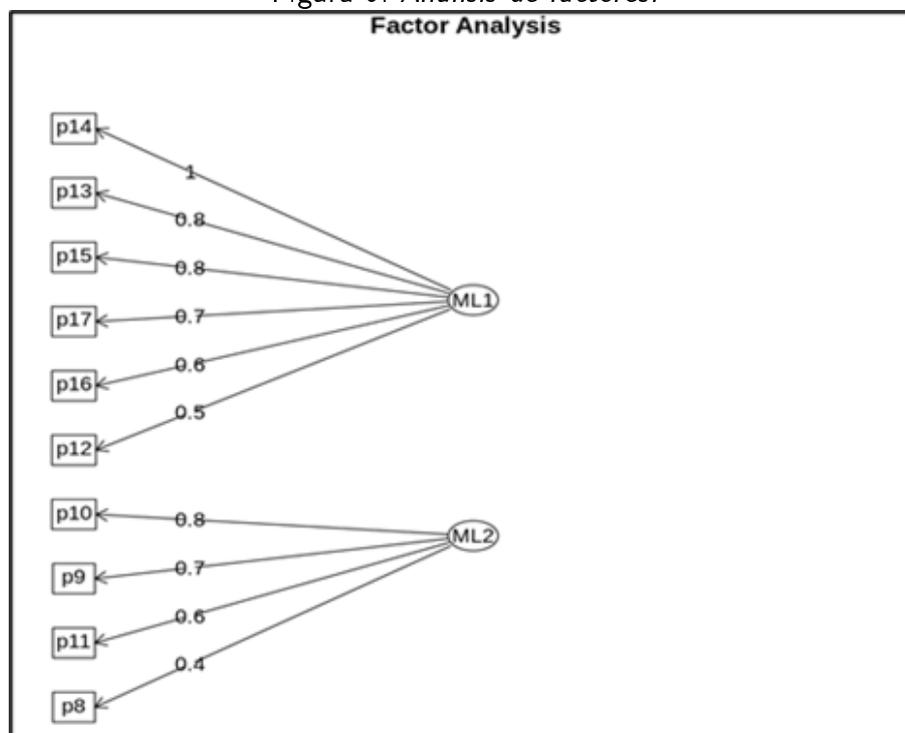


Figura 6: Análisis de factores.



### Clases latentes

Esta técnica estadística que clasifica a los individuos de una población en segmentos o clases de naturaleza exhaustiva y excluyente (Castro López & Tenorio Aguirre, 2010, p. 188) se basa en la probabilidad de clasificación a partir de un modelo y esa es su ventaja. La escala de medición de las variables de entrada al modelo puede ser continua, dicotómica, nominal u ordinal, por conteos o por combinaciones de ellas. Además, se pueden obtener medidas de ajuste que orientan al investigador sobre cuál es la mejor agrupación.

En la Tabla 12 se presenta un ejemplo de los resultados de los análisis.

Tabla 12: *Distribución de la cantidad de ítems por dimensión.*

Dimensión	Preguntas	Cantidad de ítems	Peso dentro del cuestionario
Liderazgo autoritario	p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17	9	26 %
Liderazgo democrático	p25, p26, p37, p38, p39, p40, p41, p42	8	24 %
Formación ciudadana	p31, p32, p33, p34 p18, p19, p20	7	21 %
Democracia	p21, p22, p23, p24, p27, p28, p29, p30, p35, p36	10	29 %

A partir del análisis factorial realizado se obtuvieron dos factores para el liderazgo autoritario, uno asociado a un autoritarismo que tiene por objetivo dar cumplimiento a las funciones de la autoridad descrito por Araujo (2017) y otro que está asociado a la sumisión a la autoridad y a la agresividad autoritaria, ya descrito en las escalas RWA. Además, se obtuvo un factor para el liderazgo democrático en el que está presente un director que otorga a la comunidad escolar reconocimiento, autonomía y promueve la participación y la igualdad.

Para la formación ciudadana, desde el análisis de clases latentes, se obtienen dos clases: una que presenta características de formación ciudadana maximalista definida por Kerr (2002), en la que se promueve el desarrollo de habilidades y disposiciones para la democracia, con una vivencia directa de la ciudadanía en un contexto real y cercano; y otra clase que presenta características de la formación ciudadana minimalista, igualmente descrita por Kerr (íbid.), y que obedece a una visión tradicional como la educación cívica que privilegia contenidos y conocimientos sobre las habilidades.

Para el constructo *democracia*, desde los análisis de clase latente se detectaron dos clases. La primera corresponde a una cultura democrática con características que fomentan la participación no solo representativa, sino activa, y que comprende a miembros con mayor grado de autonomía que en la democracia de la segunda clase. Esta última presenta características de la democracia más restrictivas en su vivencia, ya que no fomentan tan claramente la participación y si esta existe es con una representatividad restringida. Además, la autonomía de los miembros está más circunstrita a normas y existe una negación del conflicto.

## 5. Conclusiones

Esta investigación tenía por objetivo principal construir y validar un cuestionario que permitiera, a partir de la percepción de los docentes, describir los tipos de formación ciudadana que se generan según la gestión del director. A continuación, resumimos los resultados obtenidos respecto de este objetivo.

Se logró la construcción de un cuestionario que diferencia dos tipos de formación ciudadana, dos clases de democracia y dos clases de liderazgo. Sin embargo, para los estilos de liderazgo educativo queda el desafío de poder identificar el liderazgo “laissez faire”.

Se obtuvo validez de contenido del cuestionario a partir de la coherencia, la claridad, la relevancia y la suficiencia de los ítems y respecto de la medición de la dimensión para la cual fue construido.

Se obtuvo un nivel de confiabilidad que permite declarar que el cuestionario es estable en el tiempo.

Se obtuvo validez de los constructos, a partir de lo cual se establecieron dos factores para el liderazgo autoritario, un factor para el liderazgo democrático y dos clases latentes para *formación ciudadana* y dos para *democracia*.

Se establece como desafío poder realizar un pilotaje con un N mayor o igual a 200, recomendado para realizar tanto el análisis factorial exploratorio (AFE) como ACL. Se proyecta este trabajo a la realización de un mapeo sobre la formación ciudadana que se está generando en las escuelas a partir de la gestión del liderazgo de los directores escolares.

## Referencias Bibliográficas

- Araujo, K. (2017). Democracia y transformaciones sociales en Chile: ¿Qué significa actuar democráticamente? *Análisis*, 11, 3-18.
- Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, III(5), 79-106.
- Camps, V. (2000). Los valores de la educación. Madrid: Anaya. Castro López, C. & Tenorio Aguirre, A. (2010). Modelo de clases latentes aplicados a las encuestas de percepción ciudadana: Estudio de caso. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 3(6), 187-200.
- Chávez Solca, F. (2015). Chantal Mouffe y Luis Tapia: Algunas notas para pensar la democracia en América Latina. *Izquierdas*, 22, 133-157.
- Cortina, A. (2003). Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos. *Cyber Humanitas*, 27. Recuperado de <https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/>
- Díaz, M. & García, I. (2018). Liderazgo democrático en la formación de directores, elementos básicos para una propuesta didáctico-investigativa. En Murillo, F. (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso sobre liderazgo y mejora en la educación* (pp. 53-53). Madrid: RILME.
- Educación, M. d. (6 de Noviembre de 2004). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=232146>
- Escobar Pérez, J. & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Santiago: Salesianos.
- Martín Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Méndez Martínez, C. & Rondón Sepúlveda, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207.

- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. & García Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Redón, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 25-35.
- Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. Tesis. Universidad de Chile.
- Reeves, M. (2012). Efectos del liderazgo directivo en contextos de alta vulnerabilidad social. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Coords.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Santiago de Chile: Salecianos.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: Construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110.
- Stuardo Concha, M. & Santamaría-Goicuria, I. (2018). Autoritarismo de directivos escolares: Explorando la literatura y ensayando miradas teóricas. En Murillo, J. (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso sobre liderazgo y mejora en la educación* (pp. 327-331). Madrid: RILME.
- Torres, J. & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Villavicencio Caparó, E., Ruiz García, V. & Cabrera Duffaut, A. (2016). Validación de cuestionarios. *OACTIVA UC Cuenca*, 1(3), 75-80.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). Seis afirmaciones desde la evidencia sobre la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Coords.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 9-16). Santiago de Chile: Salecianos.