



INFORME FINAL:
RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN
DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES,
CON FOCO EN DIRECTORES DEL SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO CHILENO

Octubre 2018

Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación (Decreto 1343 - 14 noviembre de 2017) y las Universidades Diego Portales y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que forman parte de los Centros de Liderazgo Escolar: “Centro de Desarrollo de Líderes Educativos, CEDLE” y “Líderes Educativos”.

Participantes

Instituciones participantes

El presente proyecto ha sido elaborado por encargo de la Unidad de Liderazgo de la Dirección de Educación General del Ministerio de Educación y de acuerdo a los Aspectos Técnicos del acuerdo tripartito pactado y totalmente tramitado en noviembre del año 2017 (ver Anexo 9).

Revisión y aprobación de informes

El presente informe final y todos los informes preliminares previos (ver en Anexos) han sido aprobados por la contraparte técnica que radica en la Unidad de Liderazgo de la Dirección de Educación General del Ministerio de Educación, previa revisión, ajuste y aprobación del contenido de los informes por parte de los directores de los Centros de Liderazgo Escolar ya mencionados.

Expertos y profesionales participantes

El proyecto ha sido dirigido técnicamente y coordinado por su jefa de proyecto, Paula Lacerna¹.

La propuesta final de evaluación de prácticas de directores escolares del sistema escolar público nacional, ha sido revisada y complementada en su versión final por los académicos y expertos: Carlos Eugenio Beca, Carmen Montecinos, Gonzalo Muñoz, Lorena Ramírez y José Weinstein. Este modelo de evaluación se nutrió del aporte de una serie de expertos que colaboraron con su opinión y desarrollo de temas relevantes en torno al liderazgo escolar y su evaluación: Ricardo Carbone, Carlos Concha, Andrea Horn, Maximiliano Hurtado, Javiera Marfán, Oscar Maureira, Diego Melero, Carmen Montecinos, Mario Uribe, María José Valdebenito y José Weinstein.

Los procesos de investigación que aportaron la evidencia nacional e internacional que nutrió las propuestas finales han sido llevados a través de los siguientes procesos:

- Consulta a actores clave a nivel nacional y estudio de la normativa vigente, coordinado por Loreto de la Fuente; Estudio en derecho de la normativa vigente, elaborado por Miguel Zárate; Análisis de dispositivos de evaluación de directivos, por Loreto de la Fuente; Consulta a actores clave: diseño metodológico, por Loreto de la Fuente; Entrevistas y grupos focales, por Loreto de la Fuente, Mauricio Pino, José Herrera y Rubia Cobo; y Análisis de entrevistas y grupos focales, por Loreto de la Fuente y Gabriela Castro.
- Estudio benchmark internacional, elaborado por Sergio Galdames y Soledad González.
- Encuesta a directores: Diseño y análisis, elaborada por Paula Lacerna; y Revisión del cuestionario, por Carmen Montecinos.

El proceso de desarrollo de las Tablas de descriptores del desempeño directivo fue coordinado técnicamente por Paula Lacerna y Priscila Cárdenas. Las Tablas fueron elaboradas por equipos profesionales compuestos por: Carolina Castro y Catalina Ubilla (Gestión de la convivencia escolar); Norma Siegfried y Esteban Arenas (Gestión de la institución); Paulina Ferrer, Catalina Ubilla y Esteban

¹ Correo electrónico de contacto: placerna@gmail.com

Arenas (Liderazgo de procesos de enseñanza); Natasha Méndez y Paula Lacerna (Visión compartida); y Priscila Cárdenas (Desarrollo de capacidades). Este proceso de diseño de tablas fue apoyado por académicos y expertos colaboradores que revisaron y propusieron ajustes a las tablas: Isidora Mena y Paulina Herrera (Gestión de la convivencia); Mario Uribe y Maximiliano Hurtado (Gestión de la institución; Visión compartida; y Desarrollo de capacidades); y Claudia Lara (Liderazgo de procesos de enseñanza). Finalmente, las tablas fueron revisadas y comentadas por una serie de académicos e investigadores expertos en liderazgo escolar que actuaron como revisores externos: Ricardo Carbone, Carlos Concha, German Fromm, Sergio Garay, Oscar Maureira, Diego Melero y Dagmar Racsynski.

La propuesta de evaluación fue nutrida por los comentarios de las expertas en evaluación a gran escala Lorena Meckes, actual directora del área de Desarrollo de proyectos internacionales de MIDE UC, y Yulán Sun, directora de la Evaluación Docente en MIDE UC.

Finalmente, muchas de las ideas aquí planteadas y de las observaciones realizadas para definir el diagnóstico de los componentes del sistema educativo relevantes para diseñar la evaluación, fueron tomadas o elaboradas a partir de la opinión de una serie de actores clave del sistema educativo nacional y de expertos nacionales e internacionales:

Dentro de los *académicos nacionales entrevistados*, se encuentran: Mario Uribe, PUCV, Líderes Educativos, co-autor MBDLE; Xavier Vanni, CIAE Universidad de Chile, Líderes Educativos, co-autor MBDLE; Ricardo Carbone, Director de Aprendizaje Institucional, Facultad de Educación, UAH; Carolina Flores, Decana Facultad de Educación UAH, ex jefa División de Estudios Agencia de Calidad; Germán Fromm, CIAE, Líderes Educativos; María José Valdebenito, Facultad de Educación, UAH, CEDLE; Oscar Maureira, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez; Sergio Saldivia, Universidad de Magallanes, Líderes Educativos; Gonzalo Muñoz, ex jefe DEG Mineduc, CEDLE; Javiera Marfán, ex miembro de la Unidad de Liderazgo Escolar DEG, Mineduc; Max Hurtado, Facultad de Educación y Departamento de Ingeniería Industrial, PUC; Sebastián Donoso, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad de Talca, CEDLE; Paulo Volante, Facultad de Educación, PUC.

Como *expertos del ámbito institucional, se consultó a*: Angélica Fuenzalida, Jefa del Área de Educación del Servicio Civil; Magdalena Fernández, Secretaria de Aprendizaje y Desarrollo Docente, CPEIP; Claudia Pinares, Coordinadora del Área de Formación para Educadoras, Docentes y Directivos, CPEIP; Roxana Soto, Encargada nacional de Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), CPEIP; Rodrigo Roco, Director subrogante de la División de Educación Pública; Raúl Chacón, Jefe Departamento Diseño y Desarrollo, Agencia de la Calidad; y Alejandro Hidalgo, Jefe de la División de Evaluación y Orientación de Desempeño, Agencia de la Calidad.

Como *expertos internacionales entrevistados y consultados*, se consultó a: Paulo Santiago, Jefe de la División de Asesoramiento e Implementación de Políticas (Head of the Policy Advice and Implementation Division PAI), OECD; Tony Bush, Profesor de Liderazgo Educativo en la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Nottingham; Izhar Oplatka, académico de la Universidad de Tel-Aviv; y Rebecca Cheung, Directora del Instituto de Liderazgo de la Universidad de California, Berkeley.

Propiedad del Informe

El presente informe es propiedad conjunta del Ministerio de Educación, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales. Según normas APA, el público puede citar o referenciar el documento de la siguiente manera, indicando posteriormente fuente de donde fue recuperado:

Ministerio de Educación de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales (2018). Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno.

Tabla de contenido

Resumen Ejecutivo	6
Introducción.....	10
Parte I: Lecciones extraídas de los estudios realizados y diagnóstico del sistema educativo sobre el cual se sustentaría la evaluación directores de establecimientos públicos nacional	14
Capítulo 1: Resumen de la metodología, resultados y lecciones extraídas por objetivo del proyecto	15
1.1 Revisión internacional de sistemas y procedimientos de evaluación directiva.....	15
1.2 Revisión de instancias y dispositivos de evaluación en Chile	23
1.3 Consulta con actores clave del sistema escolar.....	25
1.4 Encuesta a directores.....	30
1.5 Desarrollo de una matriz de descriptores del desempeño.....	32
1.6 Lineamientos para plantear una progresión del desempeño.....	36
Capítulo 2: Diagnóstico de necesidades y requerimientos de base para diseñar e implementar un sistema de evaluación.....	55
2.1 Diagnóstico general	55
2.2 Diagnóstico por componente del sistema educacional nacional relacionado con el desempeño directivo	57
Parte II: Sugerencias de criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un sistema de evaluación de directores	66
Capítulo 3: Criterios generales derivados de los estándares de medición y evaluación en psicología y educación.....	66
3.1 Validez.....	67
3.2 Confiabilidad	68
3.3 Derechos y deberes de los evaluados.....	68
3.4 Estándares específicos de la evaluación de desempeño	69
Capítulo 4: Condiciones contextuales de base para diseñar e implementar un sistema de evaluación de directores.....	70
4.1 Articulación y alineamiento de orientaciones e instancias que regulan el rol directivo y su evaluación	70
4.2 Definiciones claras desde la política	73
4.3 Capacidad del sistema.....	74
4.4 Cautelar las condiciones de entrada al sistema.....	77

4.5 Condiciones para ejercer el rol y cumplir con el desempeño esperado	77
4.6 Síntesis de condiciones a priorizar	78
Capítulo 5: Criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación que responde a las necesidades locales	80
5.1 Propuesta general.....	80
5.2 Criterios y lineamientos propuestos según componente del modelo de evaluación	84
Capítulo 6: Cuatro aportes de expertos sobre la propuesta.....	103
6.1 Especificación de la agenda formativa.....	104
6.2 Desafíos de la Evaluación 360°	107
6.3 Evaluación de directores o del equipo directivo.....	110
6.4 Cómo articular el uso formativo con un posible uso para carrera directiva.	111
Referencias	114

Resumen Ejecutivo

Para cualquier líder, y especialmente para un director de escuela, la retroalimentación que reciba sobre su desempeño y gestión será una pieza clave de motivación profesional, y fundamental para orientar sus acciones de mejoramiento. Actualmente en Chile los directores del sistema municipal actúan con nula o escasa información sobre su desempeño y sobre cómo éste afecta los logros de aprendizaje de su establecimiento. Los directores chilenos del sistema escolar público han planteado la necesidad e interés ser evaluados, y el presente estudio muestra por qué y cómo podría establecerse un sistema de evaluación que responda a esta sentida y real necesidad.

Desafío abordado por el presente estudio y su contexto

Ante la abundante evidencia nacional e internacional que indica que **los directores son una pieza clave para poder mejorar los aprendizajes** en las escuelas y liceos, durante los últimos años se ha implementado una política pública que ha tenido como propósito instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, potenciando así el aporte de los directivos a la mejora escolar. En el marco de esta política, es que también se ha venido trabajando en el diseño de un futuro sistema de desarrollo profesional directivo que permita proyectar la labor profesional, mejorar las prácticas directivas y, con ello, asegurar que los establecimientos educativos sean liderados por buenos directores y equipos directivos.

Con el fin de diseñar e implementar dicho sistema de desarrollo profesional directivo, se planteó la necesidad de discutir y crear una **evaluación de directores** que permitiera, por un lado, conocer y reconocer las fortalezas de los directores con el fin de impulsar su desarrollo profesional y, por otro lado, diagnosticar necesidades de mejoramiento y de apoyo en las áreas de trabajo donde cada director enfrenta mayores desafíos y dificultades.

La experiencia chilena de evaluación de docentes ha permitido generar consciencia respecto del desafío que impone crear una evaluación que responda efectivamente a las intenciones iniciales de mejoramiento. Una serie de componentes del sistema educativo deben ser **movilizados y articulados estratégicamente** para que una evaluación resulte ser un componente de cambio positivo y efectivo y no se transforme en una fuente de conflictos y costos innecesarios.

Adicionalmente, una evaluación directiva conlleva desafíos particulares. El desempeño directivo, a diferencia del desempeño docente, está fuertemente modelado por el contexto particular que le toca abordar a cada director, desde las condiciones socioculturales de cada territorio hasta los desafíos de cambio organizacional específicos de cada establecimiento. Adicionalmente, **es especialmente desafiante evaluar de manera estandarizada el desempeño relevante de un director**, debido a que interesa evaluar aspectos difíciles de medir, como su capacidad de motivar a otros, de gestionar procesos de manera efectiva y de resolver problemas y conflictos de manera pertinente al contexto y las personas involucradas.

Preguntas que se abordaron en este estudio

Ante la necesidad de crear una evaluación de directores, emergieron una serie preguntas relevantes para **poder plantear un sistema de evaluación que sea un aporte para dar respuesta efectiva a las necesidades de desarrollo de los directores en pos del mejoramiento escolar**. Primero, preguntas en

torno al objetivo primordial que debiera abordar una evaluación nacional de directores: ¿qué tipo de acciones se busca emprender a partir de los resultados de la evaluación? ¿Qué se espera lograr con estas acciones? Segundo, preguntas sobre el tipo de evaluación y su contenido: ¿qué se debiera evaluar para lograr los objetivos planteados? ¿Qué tipo de evaluación sería más pertinente? Y luego, una serie de preguntas más operativas y técnicas: ¿qué alcance debe tener una evaluación en términos del grupo de directores a evaluar? ¿Debiera considerarse también a los equipos directivos? ¿Qué mecanismos específicos de evaluación serían factibles y más convenientes? ¿Cuál debiera ser la institucionalidad más adecuada para crear y mantener un sistema de evaluación confiable y eficiente?

El estudio buscó dar respuestas informadas y reflexivas a las preguntas anteriores, recolectando información que permitiera generar una propuesta evaluativa basada en evidencias, no solo en convicciones, y sustentada en la opinión y perspectivas de quienes más conocen los problemas, desafíos y necesidades de los directores escolares.

Los objetivos y áreas específicos de trabajo fueron:

1. Extraer lecciones e ideas positivas sobre enfoques y procedimientos de evaluación de directores desde **sistemas educacionales de referencia** que han logrado desarrollar un liderazgo escolar y directivo que moviliza el mejoramiento de los aprendizajes escolares.
2. Conocer las definiciones y procedimientos establecidos en la **normativa vigente nacional** que regulan el rol directivo y su evaluación, con el fin de plantear un modelo de evaluación directiva articulado y coherente con los procedimientos y canales de evaluación existentes.
3. Indagar la **opinión y perspectivas de los agentes locales** más informados, sobre las necesidades y desafíos que enfrentan los directores a nivel nacional y respecto de los aspectos de la labor directiva que sería necesario evaluar, monitorear y apoyar.
4. Desarrollar una **propuesta de descriptores del desempeño directivo**, orientados especificar qué sería más pertinente evaluar.
5. Construir en base a todo lo anterior, una **propuesta de modelo de evaluación** y una serie de criterios y lineamientos para diseñar un sistema de evaluación de directores que responda a los desafíos nacionales en materia de liderazgo y mejoramiento escolar.

Las principales conclusiones y lecciones extraídas son:

- ✓ Los directores están altamente alineados en su opinión respecto de la **necesidad de contar con una evaluación directiva** que permita, primero, apoyarlos en la gestión, y en segundo lugar, diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional y/o carrera directiva que les dé una proyección profesional motivante.
- ✓ Todos los actores entrevistados, consultados y encuestados, están de acuerdo de una u otra forma, con que el principal objetivo que debiera abordar una evaluación, es **servir como una herramienta para orientar y mejorar el desempeño** de cada escuela. Esto es altamente valorable pues pone al desarrollo profesional al servicio del mejoramiento escolar. Complementariamente, varios directores y expertos coinciden en que este foco formativo se debiera complementar con dar cuenta de ciertos resultados atribuibles al director, para hacer más motivante y desafiante la evaluación y dar una señal correcta.

- ✓ Los sistemas consultados que presentan **características más atractivas para nuestra realidad** escolar, ponen foco en: i) el fortalecimiento y evaluación de un liderazgo involucrado con el mejoramiento de los procesos de enseñanza; ii) la recolección de evidencia desde diferentes fuentes; iii) entregar resultados que orienten a sostenedores y directores sobre cómo mejorar los resultados.
- ✓ Lograr un sistema de evaluación que alinee las necesidades de mejoramiento de cada escuela con las necesidades de desarrollo profesional de cada director, pasa por **contextualizar la evaluación**, alejándose de modelos altamente estandarizados y centralizados, como también de la evaluación de contenidos o habilidades estandarizadas. Los sistemas consultados apuntan a la evaluación del desempeño y las prácticas directivas.
- ✓ La realidad institucional, normativa y cultural nacional, posibilitan la creación de un sistema de evaluación mixto, con **componentes contextuales**, que pueden depender de instancias locales, como los Departamentos de Educación Municipal o los Servicios Locales de Educación Pública, y **componentes centralizados** que permitan equiparar las condiciones de evaluación, dar mayor rigor técnico y confiabilidad al sistema y hacerlo más eficiente en términos de uso de recursos.

La propuesta resultante consiste en diseñar e implementar un proceso de evaluación nacional, progresivamente aplicable a todos los directores en ejercicio de los establecimientos públicos, que en base a las opiniones y evidencias que aportan diferentes actores y estamentos escolares, principalmente mediante cuestionarios, permita generar una evaluación que oriente al director sobre sus prácticas directivas y el valor de éstas para alcanzar los objetivos formativos específicos de su establecimiento. Específicamente, esta propuesta contempla:

- A) **Evaluar prácticas directivas** del director en áreas que la literatura y los modelos revisados apuntan como relevantes para lograr condiciones organizacionales adecuadas para mejorar los aprendizajes. Más que focalizarse en resultados, el modelo propuesto se focaliza en las acciones que permiten alcanzar ciertos resultados.
- B) **Centralizar aspectos y criterios mínimos de evaluación.** Definir las áreas de desempeño, las prácticas directivas a evaluar, y los descriptores e indicadores de evaluación de cada práctica, de manera centralizada. También centralizar la definición de ciertas reglas de evaluación, orientadas a que cada director se evalúe en base a criterios mínimos consensuados a nivel nacional.
- C) Para **contextualizar la evaluación** de las prácticas, se propone que haya aspectos de la evaluación que se definan localmente (director, sostenedor y equipo directivo). Específicamente, que se use los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) de cada establecimiento para que estos actores definan las prácticas directivas requeridas para lograr las metas del establecimiento.
- D) La evaluación se llevaría en base a un modelo de “**Evaluación de desempeño 360**”, ampliamente usada para evaluar en el ámbito organizacional, y que utiliza cuestionarios para levantar la información requerida desde los actores escolares y externos relevantes, como docentes, equipos directivos, estudiantes y sostenedor.
- E) **Dos procesos de reflexión y diálogo crítico y constructivo son claves** dentro de esta propuesta: primero, la instancia inicial de definición del conjunto de prácticas directivas a evaluar a la luz de los objetivos formativos e institucionales establecidos en el PEI y en el PME. Segundo, una

instancia de interpretación de resultados, reflexión individual y extracción de conclusiones de mejora y desarrollo profesional donde participan protagónicamente el director y su sostenedor, y donde puede integrarse agentes técnicos mediadores que le den mayor objetividad y rigor técnico al proceso.

- F) Un foco claramente formativo. **Busca primordialmente dar orientación y luces al director y su sostenedor sobre qué y cómo mejorar el desempeño del director.** Se asume que ésta no es la única instancia de evaluación del director, y que debiera complementarse con otras instancias evaluativas dentro del sistema, como el proceso de rendición de cuentas que se asocia actualmente al convenio de desempeño que debiera suscribir el director con su sostenedor.

Qué aporta la lectura del informe:

- Para los tomadores de decisiones, diseñadores de política pública y personas a cargo de su implementación, el informe entrega un diagnóstico de las capacidades y debilidades del sistema educativo actual para poder acoger una evaluación directiva pertinente y efectiva. Aporta, complementariamente, evidencia sobre los aspectos más críticos y urgentes de atender, y sobre posibles vías de acción para mejorar los aspectos más débiles, como la coherencia y articulación de las instancias reguladoras existentes, y el desarrollo de capacidades técnicas de los sostenedores para evaluar y apoyar a sus directores.
- A tomadores de decisiones y diseñadores del sistema de evaluación, les aporta evidencia y criterios para establecer de manera adecuada los objetivos de la evaluación. Se argumenta y discute profundamente la relevancia de priorizar un objetivo de evaluación: apoyar la gestión y mejorar el desempeño. También se discute criterios para articular –eventualmente- objetivos que tienden a competir entre sí, como el apoyo para mejorar la gestión y la rendición de cuentas.
- Para los diseñadores del proceso e instrumentos de evaluación, el informe aporta lineamientos específicos sobre qué evaluar y criterios para operacionalizar el objeto de evaluación y el contenido de la evaluación en indicadores de evaluación e instrumentos específicos. Aporta para ellos además evidencias, criterios y discusiones a considerar para armonizar aspectos que resultan a primera vista contrapuestos o más difíciles de resolver: como la contextualización y estandarización simultáneas; el rol que juegan los equipos directivos; y la relación de los contenidos de la evaluación con los instrumentos que actualmente actúan como referentes para elaborar el marco de la evaluación propuesta (MBDLE y Estándares Indicativos del Desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad).
- A quienes tomarán decisiones sobre el proceso de evaluación, el informe les aporta evidencia actualizada, interrelacionada y muy pertinente para poder iniciar un proceso de diseño de un sistema de evaluación. La mirada del informe no solo apunta hacia las áreas de certeza, sino también hacia las discusiones y desafíos por abordar, y en ese sentido, busca ser un aporte para la reflexión crítica y la discusión informada de todos los actores involucrados.

Introducción

Objetivos del proyecto

El presente proyecto se desarrolló como respuesta a la solicitud de, en primer lugar, desarrollar criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un sistema de evaluación de las prácticas de liderazgo de directores² de establecimientos educacionales públicos, basándose en: a) la indagación de modelos y prácticas de evaluación de directivos escolares que son relevantes a nivel internacional; b) el análisis de los procesos de evaluación que establece la normativa nacional vigente que se aplican a los establecimientos educativos públicos nacionales y que levantan evidencia sobre el desempeño de los equipos directivos; y c) las opiniones de actores clave (directivos, profesores, sostenedores, entre otros) respecto de las dimensiones del desempeño y las acciones/herramientas de evaluación necesarios a considerar en un sistema de evaluación de directores escolares de establecimientos escolares públicos. En segundo lugar, especificar una matriz de indicadores o descriptores de desempeño y/o prácticas de liderazgo escolar, basada en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y en los criterios por desarrollar, que sirva de insumo para la posterior elaboración de instrumentos de evaluación de las prácticas y recursos personales (conocimientos profesionales, habilidades y principios) de directores del sistema público nacional.

En función de lo anterior, el convenio acordado planteaba los siguientes objetivos:

Objetivo general

Desarrollar criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un sistema de evaluación de las prácticas de liderazgo de directivos de establecimientos educacionales públicos, con foco en los directores escolares, en el marco de una política de desarrollo profesional directivo.

Objetivos específicos

Objetivo 1: Extraer modelos, conceptos, criterios o ideas prácticas pertinentes para el diseño de un sistema de evaluación para directivos escolares, con foco en los directores de establecimientos municipales, desde la sistematización de un conjunto de experiencias internacionales de evaluación de directivos escolares.

Objetivo 2: Describir qué dimensiones del desempeño de directivos se evalúan actualmente en los procesos de evaluación que se aplican a los establecimientos educativos públicos nacionales, desde instituciones como la Agencia de la Calidad, el Ministerio de Educación y los sostenedores del sistema

² En el presente informe, con el fin de facilitar la lectura y evitar la redundancia de términos, se plantea de manera inclusiva los términos “el director” y “los directores”, para referirse a “la directora o el director” y a “las directoras y los directores. Lo mismo ocurre para otros términos como “los docentes”, “los profesores”, “los estudiantes”, y otros similares.

público, a partir de los diferentes sistemas de selección, formación, seguimiento y apoyo en los que participan dichos directivos.

Objetivo 3: Revelar las opiniones de actores clave (organizaciones de directivos, organizaciones de profesores, sostenedores, personas de la administración central y expertos en selección, formación, apoyo y evaluación de directivos) respecto de las dimensiones del desempeño y las prácticas, junto a procedimientos e instrumentos, necesarios a considerar en un sistema de evaluación de directores escolares, en el marco de una política de desarrollo profesional directivo.

Objetivo 4: Definir una matriz de indicadores o descriptores de desempeño y/o prácticas de liderazgo escolar, basada en el MBDLE y en una selección de referentes internacionales, que sirva de insumo para la posterior elaboración de instrumentos de evaluación de las prácticas y recursos personales (conocimientos profesionales, habilidades y principios) de directores del sistema público nacional.

Objetivo 5: Generar recomendaciones de política que permitan orientar el desarrollo de un sistema de evaluación de prácticas de liderazgo de directivos escolares, con foco en los directores escolares de establecimientos públicos.

Orientación del proyecto

El marco de trabajo establecido en el convenio original ponía foco en plantear criterios de diseño e implementación de una evaluación orientada hacia un sistema de desarrollo profesional directivo o carrera directiva. El convenio establecía en sus antecedentes³:

“Con el fin de superar las dificultades observadas en el ámbito de la evaluación^[4], y en el marco del compromiso asumido por el Ministerio de Educación, respecto de elaborar una política que atienda las necesidades de desarrollo profesional de la función directiva escolar, se ha propuesto generar las bases para el próximo desarrollo de un sistema de evaluación que permita medir las prácticas directivas y recursos personales de liderazgo directivo, alineada al Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y orientada a fortalecer las condiciones para el ejercicio del rol directivo escolar y su

³ Los antecedentes se pueden revisar en el Anexo 1 “Antecedentes del Convenio”.

⁴ En la problematización y justificación presentadas en el mismo documento, se establece como principales dificultades a superar: 1) los directores no cuentan con instancias en el sistema actual, para evaluar sus prácticas y recursos personales; 2) no tienen instancias de evaluación que deriven en procesos de reconocimiento y promoción profesional; 3) las instancias de evaluación que permiten acceder a incentivos por la vía de evaluaciones (como la Asignación de desempeño colectivo, ADECO), no están orientadas al desarrollo profesional ni aportan al fortalecimiento de las áreas más deficitarias observadas en las prácticas; 4) existen muchas y diversas instancias de evaluación que no están alineadas entre sí y que a veces incluso se orientan a objetivos contradictorios entre sí; 5) las instancias de evaluación existentes no reconocen las características del ciclo vital del director y el cambio en las funciones y perspectivas profesionales que este ciclo define.

desarrollo profesional.” (Antecedentes del documento “Aspectos Técnicos +Administrativo +Legales Convenio Tripartito”, pág. 4).

Tras el ingreso de las nuevas autoridades, a cuatro meses del inicio del desarrollo del proyecto, se especificó que el foco de la evaluación debía poner énfasis en lo formativo, es decir, plantearse como una evaluación que pudiera ser usada principalmente para retroalimentar la labor directiva y ayudar a los directores e mejorar su gestión.

Esta especificación del foco de la evaluación, coincidentemente se alineaba con algunos hallazgos del proceso de investigación inicial, pues los sistemas de evaluación internacionales revisados en el primer informe de este proyecto, en general se planteaban sobre la relevancia de retroalimentar la labor directiva para la mejora. En etapas más tardías de este proyecto los procesos de levantamiento de información desde los actores clave (una consulta y una encuesta) también aportarían evidencia coherente con esta mirada formativa focalizada en retroalimentar las prácticas directivas para mejorar el desempeño directivo.

Como se discutirá más adelante, el uso de la evaluación para mejorar el desempeño del director en el establecimiento, no excluye otros usos *a priori*, como aportar información para una carrera directiva o potenciar un plan de desarrollo profesional. Sin embargo, la forma que toma la evaluación, sus instrumentos, sus instancias de evaluación y los actores participantes, sí podrían transformarse si el uso formativo para la mejora que aquí se plantea y desarrolla, se trasladara a un uso más asociado a certificar o acreditar un cierto nivel de desempeño (por ejemplo, para definir el paso de un nivel a otro dentro de una carrera o dentro de un plan de desarrollo profesional focalizado en desarrollar las competencias del director).

Contenidos del informe

El presente informe, se compone de dos partes. La primera parte está orientada a presentar la información y evidencia recabada que es relevante para comprender la propuesta que aquí se desarrolla. En ella se presenta, en el capítulo 1, una síntesis de los procesos de investigación realizados y de sus principales resultados, a partir de los cuales se extraen lecciones que se organizan según los objetivos del Convenio. Se concluye la primera parte con el capítulo 2, destinado a describir un diagnóstico y mapeo de las condiciones de contexto que determinan los desafíos y oportunidades que deberá enfrentar el diseño e implementación de una evaluación directiva. Estas condiciones determinan en gran medida la forma que toma la propuesta.

La segunda parte describe los lineamientos y criterios que se debe considerar para diseñar e implementar una evaluación directiva y contiene una propuesta con sugerencias específicas. La propuesta parte con los criterios que están menos sujetos a discusión y termina con los aspectos sobre los que hay menos consenso. Así, en el capítulo 3 se especifica lineamientos básicos que derivan de los estándares generados por la comunidad académica internacional para evaluar personas con fines de evaluación del desempeño. El capítulo 4, presenta recomendaciones relacionadas con la forma de abordar algunos desafíos y oportunidades dentro del sistema más amplio que acoge a la evaluación que, como se describe en el capítulo 2, a su vez modelan el diseño e implementación de una evaluación

directiva. En el capítulo 5, se presenta el lineamiento general de la propuesta evaluativa y luego se revisa para cada componente del sistema de evaluación las posibilidades disponibles más relevantes y algunas propuestas más específicas de diseño y/o implementación. Finalmente, en el capítulo 6 se plantean una serie de discusiones en torno a los temas que afectan el diseño e implementación de una evaluación directiva, sobre los cuales era pertinente aportar una mirada específica y diferente desarrollada por un experto en el tema, ya sea porque es un tema que reviste mayor incertidumbre o porque resulta más complejo de resolver en las condiciones que ofrece el actual sistema educativo nacional.

Los informes ya aprobados que contienen la descripción detallada de los procesos y resultados de investigación y desarrollo, ya realizados, se incluyen como anexos y se citan como referencias dentro del presente informe final.

Parte I: Lecciones extraídas de los estudios realizados y diagnóstico del sistema educativo sobre el cual se sustentaría la evaluación de directores de establecimientos públicos nacional

Tal como se describió en los objetivos presentados en la introducción a este informe, dentro del presente proyecto se realizaron dos estudios y un proceso de desarrollo, orientados a levantar información, evidencia y referentes para orientar el diseño de un sistema nacional de evaluación de directores de establecimientos escolares públicos.

En el capítulo 1 se presentan las principales lecciones extraídas de los cinco estudios:

- Modelos internacionales de evaluación de directores;
- Normativa nacional que define el rol y orienta la evaluación o rendición de cuentas de los directores de establecimientos públicos;
- Consulta a actores clave del sistema escolar;
- Encuesta a directores de establecimientos escolares;
- Análisis de modelos de progresión del desempeño directivo;

y del proceso de estudio y desarrollo de descriptores para la evaluación del desempeño directivo a partir del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) que forman parte del sistema de evaluación de establecimientos escolares municipales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

En el capítulo 2 se presenta un diagnóstico resultante de los procesos de investigación, análisis y desarrollo anteriores, respecto de los elementos del sistema educacional nacional que pueden afectar mayormente el diseño, y especialmente los resultados de la implementación, de un sistema de evaluación de directores. Este diagnóstico, si bien no estaba contemplado en los objetivos originales del proyecto, se elaboró a partir de la información que se obtuvo como resultado complementario de los procesos de investigación y consulta abordados en el capítulo 1.

Toda la información anterior, está presentada de manera que su lectura permita comprender y dar soporte a las conclusiones y recomendaciones que se presentan en la Parte II del informe, las cuales se elaboraron considerando toda la información presentada en los informes preliminares (informe 1 al 4) y en los capítulos 1 y 2 del presente informe. Dichas conclusiones y recomendaciones refieren a los criterios y orientaciones que se sugiere considerar para el diseño de un sistema nacional de evaluación de directores, desde aquellos criterios generales de calidad del diseño y la implementación, hasta los lineamientos y propuestas específicas de diseño para el sistema en general y para los componentes del mismo.

Capítulo 1: Resumen de la metodología, resultados y lecciones extraídas por objetivo del proyecto

A lo largo de este proyecto se realizaron una serie de actividades de investigación y desarrollo, directamente relacionadas con los objetivos señalados en la introducción, que permitieron sentar las bases de información que era necesario generar para poder plantear sugerencias de lineamientos y criterios para construir una evaluación nacional de directores de establecimientos educacionales públicos, basados en evidencia.

En este capítulo, para cada objetivo de investigación del proyecto se describe la actividad principal realizada, su metodología, los principales resultados y las lecciones que se extraen de ellos y que resultan más pertinentes para plantear los criterios y orientaciones a los que apunta el presente informe final.

1.1 Revisión internacional de sistemas y procedimientos de evaluación directiva

Metodología del análisis de casos internacionales

Se realizó una revisión documental general sobre experiencias de evaluación directiva y luego un análisis documental focalizado en cinco experiencias internacionales de evaluación de directivos escolares (Ontario-Canadá; Victoria-Australia; Nueva Zelanda; Estados Unidos; Singapur), con foco en las políticas de evaluación de directores, los modelos de evaluación, las dimensiones del desempeño directivo evaluadas y los instrumentos y procedimientos de medición que se utilizan. Estos casos fueron seleccionados según criterios de disponibilidad de información, variación de los sistemas respecto del nivel de centralismo del sistema y tipos de estrategias evaluativas.

La revisión internacional de casos se complementó con entrevistas a cuatro académicos y/o líderes de proyectos de evaluación de directivos, relevantes a nivel internacional⁵.

Toda la información se sistematizó en torno a los siguientes ámbitos de indagación: i) condiciones de contexto en el cual se desarrollan los sistemas de evaluación de directores (sistema educativo, formación pre-servicio, inducción de directores noveles, carrera directiva, procesos de validación y consulta previos); ii) propósitos y usos de la evaluación; iii) dimensiones evaluadas y objeto o foco de evaluación; iv) tipo de evidencia recolectada y los instrumentos y procesos de evaluación utilizados para este fin.

⁵ Los entrevistados fueron: i) Paulo Santiago, Jefe de la División de Asesoramiento e Implementación de Políticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y que lideró el reporte sobre prácticas de evaluación educativa que la OCDE publicó en 2013, *Sinergies for better learning*, que incluye un apartado especial sobre evaluación directiva en diferentes países, entre ellos, Chile; ii) Tony Bush, Profesor de Liderazgo Educativo en la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Nottingham; iii) Izhar Oplatka, académico de la Universidad de Tel-Aviv; iv) Rebecca Cheeung, Directora del Instituto de Liderazgo de la Universidad de California, Berkeley.

Adicionalmente, se realizó un análisis comparado de las dimensiones y subdimensiones del desempeño directivo que se evalúa en cada sistema, para extraer conclusiones respecto de las similitudes con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Este análisis completo, se presenta en el Anexo 2.

Los detalles de la metodología y resultados relacionados con el estudio de revisión internacional establecido en el objetivo 1, pueden revisarse en el Anexo3 (Informe1: “Estudio de casos internacionales y entrevista académicos extranjeros”).

Síntesis de los principales resultados y lecciones de la revisión internacional

Un primer elemento a tener en consideración, corroborado por la literatura revisada y por algunos de los expertos internacionales consultados, es que existe **poca evidencia sobre el impacto de una evaluación directiva en el desempeño y el desarrollo de capacidades de los directores**. Esto dificulta cualificar los juicios sobre las bondades de ciertos procedimientos evaluativos respecto de otros. La evidencia no es robusta porque aún son escasas y recientes las experiencias de sistemas escolares que han avanzado en evaluación de directivos, y que cuenten además con condiciones de base (explicitadas más abajo) para poder realizarlas adecuadamente.

La información que se tiene sobre el funcionamiento de estos sistemas evaluativos es escasa, fragmentaria y muchas veces producida por las mismas personas (o grupos) que han diseñado o administran el sistema. Existe aún poco conocimiento acumulado respecto de los efectos que posee el contar con procesos de evaluación de directivos escolares, sobre el logro de transformaciones en las capacidades de liderazgo en el sistema escolar o en las escuelas en particular. Una de las principales evidencias del impacto de los procesos de evaluación proviene de un reciente estudio encargado por el Departamento de Educación de Estados Unidos (Garet et al, 2017), en el cual se observó efectos positivos del proceso de retroalimentación a directores basado en el uso de una evaluación 360° de directores estandarizada (Porter et al, 2011) aplicada a 63 escuelas de 8 distritos representativos: los directores recibieron información sobre las áreas de desempeño a mejorar y estas áreas fueron diferentes entre todos los directores; los directores percibieron positivamente la retroalimentación, reportándola como más objetiva (73% de los directores) y útil para mejorar su desempeño (75% de los directores), que la información que les deba anteriormente su supervisor del distrito; en el año 1 de la intervención, un 70% de los directores se ubicaron en los dos niveles inferiores de desempeño mientras que en el año 2 este porcentaje bajó a 41%; la consistencia de los reportes de docentes/director y sostenedor fue más baja de lo esperado el año 1 (correlación inferior a 0,1) mientras que el año 2 subió hasta 0,38 situándose en los niveles esperado para este tipo de evaluaciones y aportando entonces una medida más confiable de la efectividad percibida del director.

En general se tienden a utilizar procedimientos evaluativos (como el uso de sistemas de múltiples informantes, de 360 grados, cuestionarios estandarizados, o resolución de casos problemáticos de conducción directiva) por su comprobada eficacia en otro tipo de instituciones, pero que, salvo muy pocos casos, como el de la evaluación 360° de la Universidad de Vanderbilt (Porter et al, op cit), no cuentan con validación específica en el sector educativo. En este escenario, la evidencia que proviene de los pocos casos de sistema validados que cuentan con respaldo en investigación, es clave para extraer lecciones y fueron centrales a la hora de sugerir instrumentos y procesos de evaluación para el caso chileno.

Otra conclusión importante de la revisión internacional es que los casos que presentan procesos evaluativos directivos desarrollados, son también los países que han invertido en todas las esferas del

liderazgo escolar incluyendo procesos de identificación, formación y retención directiva y docente, como por ejemplo la provincia de Ontario en Canadá o el caso de Australia, donde se contemplan evaluaciones de desempeño y desarrollo, procesos de selección de directores, mentorías, procesos de inducción y planificación del liderazgo, y procedimientos de diseño de actividades de desarrollo profesional para profesores y directores.

Entonces, un primer criterio que se extrae es que **el desarrollo de un sistema de evaluación requiere un enfoque sistémico y que son necesarias condiciones de base para que la evaluación cobre sentido**. Estas condiciones de base comprenden al menos: seleccionar buenos candidatos a docencia y dirección escolar; contar con procesos de formación pre-servicio pertinentes y de calidad; proveer condiciones de tiempo e infraestructura para que los directores puedan realizar su trabajo, con foco en los aspectos pedagógicos que los estándares y marcos de actuación internacionales relevan; y conocer las necesidades de mejora y de desarrollo profesional de los directores, para plantear una evaluación que esté al servicio de dichos procesos de mejora. Una advertencia transversal entre los expertos internacionales es que la evaluación del desempeño no debiera instalarse para suplir las carencias de ciertos componentes del sistema (por ejemplo, del proceso de selección), sino para cumplir su propósito primordial que es aportar información para la mejora de los directores en ejercicio.

La **validación del modelo de evaluación** con actores del sistema escolar es otra condición importante para que éste genere confianza en los evaluados y finalmente el sistema sea aceptado y adoptado por ellos y por el sistema en general. Más allá de quién implemente la evaluación, en varios sistemas exitosos los directivos participan en el diseño del proceso evaluativo y en etapas de definición posteriores (ver por ejemplo los casos de Ontario, Canadá; Victoria, Australia, Nueva Zelanda, y Singapur).

Respecto de los **propósitos de la evaluación y usos de la misma**, la literatura revisada y las entrevistas con académicos internacionales, muestran que los sistemas de evaluación de directivos en general se agrupan, según los objetivos a los que se orientan, en: 1) sistemas diseñados para el mejoramiento escolar, focalizados en retroalimentar las prácticas directivas y el desempeño y en asignar planes de apoyo para mejorar la gestión y el liderazgo en el establecimiento; 2) desarrollo profesional, que se orientan a retroalimentar las prácticas, competencias o recursos personales del director, para asignar planes de formación o desarrollo al evaluado; 3) rendición de cuentas, que informan el cumplimiento de ciertos estándares (que pueden tomar la forma de cumplimiento de objetivos, metas ad hoc al establecimiento o estándares generales de desempeño directivo) y que definen ciertas consecuencias, como el paso de un nivel profesional o laboral a otro, la obtención de incentivos, aumentos de salario, promociones, y –eventualmente- sanciones, como traslados a otros establecimientos o cargos, e incluso despidos.

Los usos que cada país o localidad seleccionen deben estar alineados con las necesidades y políticas nacionales, las cuales debieran verse reflejadas en los marcos de actuación que describen, guían y/o regulan la labor directiva.

Complementariamente, un uso menos reconocido de la evaluación directiva, es implementar incentivos específicos definidos por las políticas educativas. Por ejemplo, el modelo australiano

especifica un uso de responsabilización, mediante el propósito de “documentar el rol individual que los directores tendrán en el cumplimiento de las metas institucionales” (AITSL, 2014).

Por otra parte, el uso de la evaluación es mixto en varios de los sistemas revisados (Victoria-Australia, Ontario-Canadá). Lo que estos sistemas intentan, es promover la rendición de cuentas (cumplimiento de metas del establecimiento) y el desarrollo profesional, mediante el mismo proceso evaluativo. En estos casos, un desafío importante dentro de los sistemas es lograr que la evaluación contribuya, entre otros factores del sistema, a alinear los intereses y esfuerzos de desarrollo profesional directivo con los intereses de mejora escolar de los establecimientos.

Un nudo crítico importante en la implementación de la evaluación directiva que se revela en el análisis internacional es la **superposición de instancias de evaluación**. Un reporte de la OECD (2013) indica que en muchos países existen varias instancias de evaluación que se superponen y también que existen procedimientos que, sin ser diseñados como instancias evaluativas, en la práctica tienen consecuencias para los directores. Un desafío compartido por varios países, incluido Chile, es desarrollar estrategias de evaluación coherentes y unificadas. Se trata de coordinar las diferentes instancias de rendición de cuentas y evaluación que enfrentan los directores. La dispersión de instancias de evaluación puede incluso someter a los directores a un espacio de trabajo hostil que les demanda dividir su atención y recursos hacia múltiples tipos de rendiciones y que impide, en muchos casos, atender cuestiones propiamente pedagógicas.

Respecto de las **dimensiones evaluadas**, en todos los sistemas revisados se observaron dos similitudes: en primer lugar, todos los sistemas abordan dimensiones parecidas, aunque con lenguajes y niveles de complejidad diferentes; en segundo lugar, los estándares y marcos de actuación tienden a contener muchas dimensiones del desempeño, lo que resulta en un desafío de priorización frente a la labor de evaluar. A la hora de focalizar, se tiende a privilegiar el liderazgo pedagógico, y dimensiones relevantes según el contexto y la política de cada país.

En un plano diferente, parece interesante mencionar que, sin explicitarlo la mayoría de las veces, los marcos aportan cosmovisiones en torno a temas como el trabajo en equipo, la naturaleza de lo colectivo y lo individual y el significado del liderazgo. En algunos sistemas, como el neozelandés, se tomaron acciones concretas de integración de cosmovisiones de comunidades que tradicionalmente quedan marginadas en estos procesos, en este caso incorporando valores y conceptos propios de la cultura maorí. Por su parte, las experiencias de Estados Unidos revisadas otorgan énfasis a las perspectivas instruccionales y al logro de altos estándares de aprendizaje, mientras que la experiencia de Australia enfatiza la importancia del mejoramiento escolar e innovación.

Junto a lo reseñado, también es importante señalar que la manera de integrar recursos es heterogénea. En algunas experiencias los principios de ética, justicia social, equidad, inclusión y la mirada sistémica, son las dimensiones que adquieren relevancia, constituyendo dominios autónomos.

El MDBLE chileno provee de un marco de actuación validado, coherente con la literatura de liderazgo escolar más reciente, y en línea con las concepciones de liderazgo internacionalmente en uso. Es un marco consistente en su definición de liderazgo escolar y como se verá más adelante, junto a los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) de la Agencia de la Calidad de la Educación, constituyen

un buen punto de partida para la creación de un sistema específicamente orientado a la evaluación directiva, de los cuales es posible extraer estándares de evaluación e indicadores.

Respecto del **objeto de evaluación**, según lo observado en los estudios y casos revisados, suelen focalizarse en: 1) las **prácticas** del directivo y/o su equipo, que en general se evalúan mediante la percepción y valoración de terceros, o mediante la observación directa de la presencia o ausencia de ciertas prácticas; 2) los **resultados**, que pueden ser a nivel de la organización, de grupos o de individuos. Incluye la observación y confirmación de logro de ciertos resultados y/o metas; 3) los **recursos personales** del directivo o grupales del equipo: puede incluir la observación y valoración de conocimientos, comprensión, habilidades cognitivas y psicosociales, competencias, actitudes e incluso creencias o valores del líder.

Algunos sistemas ponen énfasis en las metas y estrategias definidas para alcanzarlas. Otros sistemas ponen más énfasis en los resultados, incluso en los indirectamente relacionados con el trabajo directivo, como son los resultados académicos de los estudiantes (como suele ser el caso en EE.UU). Los sistemas más consolidados, sin embargo, ponen mayor énfasis en metas concretas y contextualizadas que los directores deben lograr y en las estrategias que los directores implementan para lograr dichas metas. Por ejemplo, en el caso de Ontario, Canadá es evidente la relevancia de las metas para definir el rol particular del director, sobre todo cuando se contrasta con el foco de la evaluación docente, que se basa en la demostración de competencias.

La evaluación de competencias, recursos personales o capacidades, generalmente muy importantes en sistemas de evaluación docente, no aparece como el aspecto más relevante en la evaluación de directores, sino que más bien se conceptualizan como parte de un modelo de desempeño más amplio que incluye prácticas, recursos personales y resultados.

Respecto de los resultados como objeto de evaluación, es necesario tener en cuenta que los académicos consultados y los sistemas revisados, aportan evidencia en contra de un uso exclusivo de resultados académicos de los estudiantes para medir el desempeño del director. La evidencia disponible muestra una relación directa muy baja entre estos resultados y mediciones del desempeño del director (Hattie, 2009). Estudios de meta-análisis más recientes apuntan a una relación compleja, y a una relación más directa entre mediciones de liderazgo y resultados organizacionales intermedios que terminan afectando los resultados académicos (Leithwood 2010; Choy & Gil 2017).

Especial mención requiere **el tratamiento del concepto de práctica**. En los sistemas revisados el concepto de prácticas aparece claramente como un foco de los estándares y/o marcos de actuación, aunque estas prácticas no siempre están claramente definidas en dichos marcos. El MBDLE (2015) también opta por utilizar este concepto al definir el liderazgo de los directores, por lo que la discusión es muy relevante para el caso chileno. Los casos internacionales muestran que las prácticas mismas pueden ser parte de la evaluación e incluso progresión en la carrera directiva (Victoria, Australia), o bien, utilizarse como estrategias mediante las cuales alcanzar las metas propuestas en un proceso evaluativo (Ontario, Canadá).

Desde el punto de vista de la evaluación, una discusión compleja es cómo se **operacionalizan las prácticas directivas en la evaluación**. Varios elementos se deben considerar. Primero, es necesario definir en qué sentido las prácticas se diferencian y se asocian a los procesos del establecimiento. En

las entrevistas realizadas, y los casos revisados, fue posible apreciar que el concepto de práctica en cierta medida se aleja de los procesos, pues se relaciona no solo con procedimientos sino con maneras de relacionarse. Sin embargo, las prácticas se ordenan y toman sentido para el mejoramiento del aprendizaje, en la medida que se vinculan estrechamente con procesos clave del establecimiento. Un sistema de evaluación donde existe una operacionalización y evaluación de prácticas directivas que logra hacer dialogar el concepto de práctica con el de proceso, es el sistema VAL-ED diseñado por la Universidad de Vanderbilt. Este modelo propone evaluar la efectividad del director para mejorar los aprendizajes, pidiendo a los actores relevantes (en un modelo de evaluación 360°) que evalúen al director en “procesos de liderazgo” (que apuntan a prácticas directivas) que se aplican sobre “procesos del establecimiento”. De esta manera se asume que las prácticas guardan relación con procesos y resultados del establecimiento, y de esta manera le dan soporte y ordena a las prácticas⁶.

En segundo lugar, para evaluar las prácticas es necesario definir si se las considera procesos organizacionales o acciones o procesos más bien individuales. Ambas alternativas están respaldadas desde la teoría del liderazgo directivo, sin embargo las demandas prácticas del proceso evaluativo pesan más al momento de tomar una postura por una u otra visión, pues pese a que en varios sistemas se argumenta en los documentos orientadores de la evaluación (estándares o marcos de actuación) a favor de un liderazgo distribuido o de carácter colectivo, los sistemas de evaluación correspondientes terminan apuntando a aspectos individuales de las prácticas directivas (como el modelo VAL-ED) o, en definitiva, no evalúan prácticas del director sino procesos del establecimiento de los cuales es responsable el director (por ejemplo, los Convenios de desempeño de Ontario, Canadá).

Un tercer elemento a discutir al momento de evaluar prácticas, se relaciona con el tipo de evidencia desde la cual se harán las inferencias respecto de estas prácticas. En general las prácticas admiten dos grandes tipos de evidencia para ser evaluadas: observación directa de un evaluador en terreno, o reporte del juicio de personas que son participantes de los procesos y prácticas del establecimiento (equipos directivos, colaboradores que trabajan con el director, docentes). Dentro de estas alternativas, las posibilidades concretas de evidencia a recolectar son variadas. En los sistemas revisados se observa el uso de: reportes personales del director; reporte de terceros: equipos directivos, colaboradores, docentes e incluso estudiantes; revisión de documentos de la escuela por parte de un evaluador; observación en terreno por parte de un observador externo capacitado. Los instrumentos de medición se definen en concordancia con del tipo de evidencia que busca levantar.

Las prácticas, como otros constructos potencialmente evaluables (procesos del establecimiento o resultados, por ejemplo), también conllevan el desafío de definir cómo plantearlas contextualizadamente dentro de la evaluación. El sistema VAL-ED resuelve este punto, con un instrumento orientado a consultar por la efectividad de las prácticas en ciertos dominios, y no por la ocurrencia de prácticas específicas o concretas. Esto permite que la materialización de cada práctica en el establecimiento no sea información requerida en la evaluación, pues se apunta a que los actores consultados emitan juicios sobre el impacto de las prácticas en ciertos dominios (al preguntar por la efectividad). Por ejemplo, se pregunta “cuán efectivo es el director en promover que los profesores desafíen sus bajas expectativas sobre los estudiantes de menor desempeño”, y no algo como “con qué

⁶ Para una descripción detallada del modelo VAL-ED, ver Informe 1 incluido en el anexo 1.

frecuencia el director conversa con los profesores para desafiar sus bajas expectativas sobre los estudiantes de menor desempeño”. En el segundo caso, la afirmación podría presentar problemas de contenido respecto de su materialización en ciertos contextos, pues mientras en algunos establecimientos el director podría desafiar las bajas expectativas con una charla inicial cada mes frente a los alumnos, en otro establecimiento podría darse en una conversación cara a cara en una sesión de retroalimentación y en otro establecimiento el director podría efectivamente delegar esta labor en un directivo que conversa y trabaja continuamente con los profesores en torno a temas pedagógicos.

Respecto de los **instrumentos y procesos evaluativos** (los que en el contexto del presente estudio entenderemos como “dispositivos evaluativos o de evaluación”), la OCDE (2013) muestra que existe una gran diversidad de mecanismos para evaluar a los directores, incluyendo preferentemente entrevistas, portafolios de evidencias e inspecciones durante su práctica. En algunas partes, la evaluación se sostiene principalmente en la opinión general que tienen las autoridades sobre el trabajo del director, sin contar con instrumentos confiables que sustenten la evaluación (Bingham, 2013). En otro polo se sitúan los sistemas que responsabilizan a los directores por los resultados de los estudiantes.

Los sistemas revisados apuntan a utilizar preferentemente entrevistas en torno a convenios de desempeño y a planes de mejora anual. Estos normalmente incluyen pautas de observación en terreno, o pautas para evaluar resultados expuestos en documentos de gestión utilizados como medios para verificar evidencia y resumir información relacionada con el cumplimiento de metas. En Victoria, Ontario y Nueva Zelanda, los instrumentos de apoyo principales son el Plan Anual de Desempeño y el Plan de Desarrollo Profesional. Ambos constituyen respectivamente el acuerdo de metas y trabajo que elabora el director con una junta escolar local. Un aspecto importante en el caso de Victoria, Ontario, Nueva Zelanda e Inglaterra, es que los instrumentos están pensados para que los indicadores específicos de logro a evaluar se fijen con autoridades locales en articulación con el plan anual de la escuela. En este sentido lo que se elabora centralizadamente es una plantilla de plan y de instrumento de seguimiento y evaluación, junto con lineamientos y recomendaciones de uso, y no instrumentos centralizados y ciegos a la realidad local de cada escuela. También se observó que los documentos de planificación se complementan a veces con instrumentos de medición de percepciones -como cuestionarios, aplicados a los docentes y estudiantes-, e incluso con instrumentos estandarizados como VAL-ED en algunos distritos de EE.UU. En todos los casos, exceptuando el instrumento VAL-ED, **no existen estudios de validación de los instrumentos y procesos evaluativos**. Considerando que el caso de VAL-ED parece ser único, es una conclusión de este estudio que existe una **debilidad muy importante de los instrumentos y procesos evaluativos estudiados**, pues, si bien en muchos casos existe una validación política, no hay estudios de índole académica que permitan vincular de forma seria el resultado de una evaluación con el desarrollo de un liderazgo para el aprendizaje o con la mejora en el sistema escolar.

Respecto a los **actores evaluados**, usualmente la evaluación se centra sólo en los directores, aunque hay casos en que se evalúan subdirectores usando modelos similares. No se encontraron casos en que, centralmente, se hiciera una evaluación de los equipos directivos, ni una mención explícita a este tema, y en algunos casos se entendía que la evaluación de los equipos (por ejemplo, subdirectores) es una labor que compete al director.

Por otra parte, un sistema de evaluación debe tener un nivel de **gobernanza** que permita establecer claramente los propósitos, los usos de la evaluación y criterios con los que se implementará la evaluación. Es importante definir de quién dependerá la evaluación en términos políticos y considerar que esto tiene directo efecto en la **capacidad técnica** del sistema y la posibilidad de éste de acoger los elementos contextuales que son críticos para implementar una evaluación pertinente. Cuando se busca describir qué organismos o estructuras son las responsables de orientar, diseñar y organizar la evaluación directiva, se pueden observar principalmente dos acercamientos relacionados estrechamente con la arquitectura de los sistemas educativos: sistemas centralizados (evaluación dirigida por el gobierno central y/o un ente técnico validado como asesor externo) y otros descentralizados y definidos localmente (evaluación dirigida por autoridades locales o juntas escolares).

Respecto del **agente evaluador**, se distinguieron 3 temas críticos de resolver: i) quién toma las decisiones sobre los usos de la evaluación y sus consecuencias; ii) quién define el diseño de la evaluación -en términos técnicos y operativos-, el marco de evaluación, los contenidos, la forma de operacionalizar la evidencia que se ha definido levantar; y iii) quién implementa la evaluación, diseñando detalles de los procedimientos de aplicación de los instrumentos y, finalmente, ejecutando el proceso de levantamiento de evidencia y de generación del juicio evaluativo. Las tres responsabilidades pueden llevarse a cabo con mayor o menor peso de factores políticos y con mayor o menor participación de expertos en la materia, que conozcan sobre medición y evaluación en contextos educacionales y laborales. Generalmente los **sistemas centralizados** o donde consultores expertos tienen mayor injerencia, cuentan con una mayor capacidad técnica instalada para diseñar y llevar a cabo la evaluación. **Sistemas más distribuidos**, cuentan con menos capacidades, y menos control y registro de esas capacidades y de los efectos que la falta de ellas puede generar sobre la confiabilidad y validez de la evaluación.

Las lecciones sobre gobernanza y condiciones de base para el caso chileno se analizan en mayor detalle en los capítulos 2 y 4 de este informe. Por lo pronto, aquí merece ser mencionado que existen **condiciones de base** a considerar que son diferentes para ambos tipos de sistemas de gobernanza – centralizado y distribuido-, y también para una combinación de ellos, lo que podría ser relevante en el escenario de la reforma educacional que trae consigo la nueva Ley de Educación Pública, ya que en ella surgen nuevos actores locales que cuentan con características muy particulares y potencialmente favorables: por un lado, mayores posibilidades de comprender el contexto de cada establecimiento escolar, y, por otro lado, un tamaño y alcance territorial que los hacen adquirir ciertas características de actor central (con economías de escala, mayores recursos y potencialmente con ello, mayor capacidad técnica). Respecto de quién debe responsabilizarse por las **capacidades técnicas del sistema**, existen dos actores relevantes a considerar según las experiencias revisadas: por una parte, y con mayor relevancia en un sistema descentralizado, la figura de un “**asesor externo**” que en algunos sistemas revisados opera como un actor técnico especializado en materias de evaluación y liderazgo, que puede apoyar o guiar o cautelar el cumplimiento de ciertos criterios técnicos, durante el proceso de evaluación. La otra figura con alta capacidad técnica potencial, y especialmente importante en sistemas centralizados, está compuesta por universidades y centros de investigación que se especializan en evaluación y que cuentan con las capacidades para desarrollar y supervisar la calidad de una evaluación. Si bien en nuestro país son conocidas las instituciones académicas que han desarrollado y demostrado capacidad para instalar procesos evaluativos y de gran escala, está mucho

menos claro quiénes podrían ejercer un rol técnico local y en terreno, e implementar un trabajo formativo de la evaluación con calidad técnica y pertinencia contextual.

Las entrevistas con expertos internacionales revelan que el problema de **la debilidad técnica de supervisores y evaluadores** es especialmente recurrente en el caso de la evaluación directiva, por lo que, en el caso particular de Chile, es necesario que se consideren recursos especiales para poder instalar apoyos y altos estándares para quienes cumplan este rol. Especialmente interesante para la reflexión local es que, a nivel internacional, uno de los desafíos importantes a resolver, es cómo alinear los criterios de evaluación entre evaluadores y cómo asegurar que se identifiquen las evidencias relevantes para la evaluación. Otro tema clave, es preparar a los supervisores y evaluadores para tener conversaciones difíciles con los directores y entregarles retroalimentación que movilice el mejoramiento. Nuevamente, el modelo de Ontario destaca por el alto nivel de rigor que exige a los evaluadores y por ello, vale la pena revisarlo en profundidad en este punto específico.

Las **consecuencias** para los directores en el proceso y las prioridades que se busca establecer son diversas. De acuerdo con la OCDE (2013), hay sistemas donde usualmente los resultados de la evaluación se vinculan con actividades y recursos para el desarrollo profesional. En otros sistemas los directivos que presentan bajos resultados en las evaluaciones deben participar en espacios de desarrollo profesional obligatorios, financiados por el estado. De la misma forma, buenos resultados también pueden vincularse con acceso a oportunidades laborales, profesionales y formativas que pueden traer nuevos beneficios para los directores (como por ejemplo acceso a post-títulos). La evaluación también se puede vincular con consecuencias en la carrera directiva. Estas consecuencias contemplan: contratación y renovación de contrato; en pocos sistemas, promoción, que puede vincularse a un aumento temporal o permanente en el salario o, con marcos legales más amplios, a cambios en la jerarquía laboral, subiendo o bajando en la escala de grados. El no cumplimiento de los objetivos de desempeño puede asociarse a despido o la transferencia a escuelas de menor complejidad.

1.2 Revisión de instancias y dispositivos de evaluación en Chile

Tras haber revisado las principales conclusiones y lecciones derivadas del estudio de casos internacionales de evaluación de liderazgo escolar, se presentan a continuación, las principales lecciones extraídas de la investigación sobre los dispositivos de evaluación que contempla la ley y normativa vigente en Chile.

Metodología de la sistematización de la normativa que regula a nivel nacional el rol y rendición de cuentas de directores

Para la identificación de las dimensiones del desempeño de directivos que se evalúan actualmente, a través de procesos o instancias de evaluación y/o rendición de cuenta que se aplican en los establecimientos escolares públicos, se realizó una sistematización de normativas, procedimientos e instrumentos de evaluación que actualmente se aplican a los establecimientos educativos y que entregan información acerca del desempeño del director y de los equipos de gestión (por ejemplo, Convenio de Desempeño, Estándares Indicativos del Desempeño (EID) y SIMCE). Se analizaron los procedimientos e instrumentos evaluativos de estos diferentes dispositivos con el objetivo de

sistematizar las dimensiones del desempeño que se evalúan, las formas de conceptualizar el liderazgo escolar subyacentes y las prácticas y métodos evaluativos utilizados en ellos.

Las principales actividades realizadas fueron:

- Revisión y sistematización de la normativa vigente para extraer los procesos de evaluación subyacentes, describiendo criterios de evaluación, objetivos y usos de cada evaluación, como también sus instrumentos e instancias de aplicación.
- Revisión y sistematización de la normativa vigente para analizar la articulación entre los componentes evaluativos encontrados, describiendo qué aspectos del desempeño se evalúan.
- Sistematización de los resultados, estableciendo la relación entre el MBDLE y los ámbitos y métodos de evaluación utilizados en los procesos nacionales de evaluación escolar, y especificando qué dimensiones del desempeño directivo y prácticas del trabajo directivo ya se monitorean, observan o evalúan indirectamente a través de los procesos existentes.

Los detalles de la metodología y resultados relacionados con este objetivo pueden revisarse en el Informe 2 que se incluye completo en la carpeta Anexo 4 del presente informe.

Síntesis de los principales resultados y lecciones de la sistematización de la normativa que regula a nivel nacional el rol y rendición de cuentas de directores.

El proceso de sistematización permitió identificar, en primer lugar, instancias establecidas en la normativa que regulan el quehacer de los directivos escolares, ya sea porque evalúan directamente su desempeño en el establecimiento, como los Convenios de Desempeño y la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO); porque evalúan al establecimiento, como el Sistema de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de Calidad y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED); o porque consisten en instrumentos de planificación estratégica a partir de los cuales el director rinde cuenta, como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). En segundo lugar, la sistematización permitió identificar las dimensiones del quehacer directivo que considera cada proceso, instancia o instrumento de evaluación.

A partir de este trabajo se encontró que la **normativa** referente al quehacer de los directores está **dispersa y fragmentada** en un conjunto de cuerpos legales que han sido establecidos en distintos momentos y con distintos fines, sin tener en cuenta una visión de totalidad en lo que respecta al rol de los directivos escolares. La normativa que rige al sistema escolar da cuenta de un amplio espectro de funciones y responsabilidades asociadas a los directores escolares. Si bien algunas de estas funciones son genéricas, es decir, refieren al quehacer integral del director, la mayoría de ellas corresponde a distintos ámbitos: gestión institucional y administrativa, gestión curricular y desarrollo profesional docente, convivencia escolar y clima, participación y construcción de vínculos con el entorno.

Se encontró además que **existen múltiples instancias que evalúan y/o piden rendición de cuentas** al director. Ninguna de ellas evalúa el amplio espectro de funciones y responsabilidades asociadas a los directores; más bien todas se centran sobre los mismos temas (metas de resultados de aprendizaje, indicadores de eficiencia interna de la escuela), de manera que se produce una situación de redundancia y saturación de procesos evaluativos y de rendición de cuentas (*accountability*) que

recaen sobre los directores. Esta situación de constante y permanente regulación o evaluación no va acompañada de procesos formativos y/o de retroalimentación que permitan a los directores reflexionar y mejorar sus prácticas directivas. Es necesario y urgente abordar la fragmentación normativa y de instancias o dispositivos evaluativos, con el fin de **dar coherencia y mayor simplicidad al sistema**, usar los recursos de manera más efectiva y eficiente y, lo más importante, dar una señal clara a los directores respecto de qué se espera y demanda de ellos, antes de pensar en un añadir una nueva instancia evaluativa.

En relación con las **dimensiones evaluadas** en las instancias actualmente vigentes aparecen procesos de gestión y resultados de los establecimientos. Entre los procesos de gestión, los distintos instrumentos consideran las cuatro dimensiones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) (liderazgo, gestión pedagógica, convivencia y gestión de recursos), no obstante, la dimensión gestión pedagógica es la que tiene mayor densidad y amplitud. Entre los resultados aparecen indicadores de eficiencia interna, resultados de aprendizaje, e indicadores de desarrollo personal y social.

Esta sistematización entrega lecciones para el diseño de un sistema de evaluación de directores. La primera apunta a la importancia de **alinear las distintas instancias** que regulan el quehacer de los directores, con las funciones y responsabilidades establecidas en la normativa y con las orientaciones que entrega la autoridad central sobre el rol esperado de los directivos (Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar). Esto con objeto de disminuir el peso que recae sobre los directores y el efecto de desfocalización de la atención y recursos que puede generar en ellos el tener que dar respuesta a distintos dispositivos de rendición de cuenta y evaluación, los que, además, obedecen a distintos objetivos y ocurren en diferentes momentos del tiempo.

La dimensión gestión pedagógica ha sido cada vez más relevada por la normativa y por los distintos instrumentos de evaluación. Aquí es donde la política educativa ha puesto más énfasis en los últimos años, ampliando y complejizando el quehacer de los directores en esta área. Por ejemplo, con la Ley de Carrera Profesional Docente se incorporaron al Estatuto Docente funciones del director relativas al desarrollo profesional docente dentro del establecimiento, la promoción de la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, y la organización de mentorías. El Sistema de Educación Pública, por otro lado, sitúa el liderazgo técnico pedagógico en el centro del quehacer de los directores, ampliando sus atribuciones y responsabilidades. En relación con esto, la segunda lección que es posible extraer, apunta a la necesidad de **generar competencias en los directores** para abordar la amplia y compleja trama de funciones y responsabilidades que recae sobre ellos en este ámbito.

Por otro lado, aunque existen múltiples dispositivos de evaluación y no se cuenta con ningún procedimiento que ponga atención sobre las competencias y recursos personales de los directores escolares. Si bien el MBDLE releva esta dimensión, no existe ninguna aproximación o método evaluativo que observe este tipo de atributos en los directores, pese a que se sabe que son complementarios a las prácticas de gestión e indispensables en el desempeño de un director.

1.3 Consulta con actores clave del sistema escolar

A continuación se exponen la metodología del proceso y las principales lecciones extraídas de la consulta a actores claves del sistema.

Metodología del proceso de consulta a actores clave

Para conocer las opiniones de actores clave del mundo de la educación escolar respecto de dimensiones y prácticas a evaluar, y procedimientos e instrumentos a considerar para el diseño de un sistema de evaluación de directores del sistema escolar público, se realizó una consulta a expertos y a actores del sistema escolar. Los actores fueron consultados acerca de las prácticas que actualmente existen en el sistema escolar para evaluar al director, y de las características que debiese tener una evaluación directiva a futuro para responder a los nuevos desafíos que enfrenta la educación pública.

Para llevar a cabo lo anterior, se establecieron los siguientes focos de indagación: a) las dimensiones del desempeño directivo que debiera considerar una evaluación; b) los propósitos y usos de la evaluación que los actores ven como más pertinentes de considerar; c) criterios y consideraciones respecto de los instrumentos y procedimientos de evaluación; d) la visión de los actores respecto de la progresión del desempeño directivo en etapas de desarrollo y cómo ésta se debiera considerar en la evaluación; e) los aspectos sobre contextualización que debiera considerar la evaluación; y f) la articulación de ésta con procesos y dispositivos de evaluación vigentes.

La estrategia de consulta contempló dos etapas. En la primera etapa se consultó mediante entrevistas semi-estructuradas, a doce expertos en desarrollo del liderazgo escolar del ámbito académico y a siete profesionales pertenecientes al gobierno central, en torno a todos los temas contenidos en los focos de indagación. En la segunda etapa se consultó la opinión de directores y sostenedores, como actores centrales de un eventual sistema de evaluación directiva, para constatar su opinión respecto a temas más específicos relacionados principalmente con las dimensiones de evaluación y los criterios de implementación de esta. La metodología de trabajo con sostenedores y directores consistió en entrevistas grupales, en formato de taller con los directores, y algunas entrevistas individuales para completar el tamaño muestral. Tanto directores como sostenedores fueron seleccionados primero en base a un criterio técnico de focalizarse en directivos y sostenedores que hubiesen participado recientemente de instancias y/o redes de liderazgo, y que, por lo tanto, conocen la política de fortalecimiento del liderazgo a nivel nacional y están al tanto de iniciativas de desarrollo profesional para directivos escolares; y segundo, un criterio práctico de pertenecer a una red de liderazgo y desarrollo profesional directivo que resultara fácil de contactar (población cautiva), de manera tal de contar con mayores posibilidades de éxito al momento de concretar una instancia de reunión. Los sostenedores y directores contactados pertenecen a las regiones Metropolitana, V de Valparaíso y VIII del Biobío. En total se logró consultar a 27 directores, en un total de 6 talleres y 2 entrevistas individuales, y a 9 sostenedores, en un total de 2 entrevistas grupales y 2 individuales.

Los detalles de la metodología y resultados relacionados con este objetivo pueden revisarse en los Informes 3a y 3b que se incluyen con sus anexos en la carpeta Anexo 5 del presente informe.

Síntesis de los principales resultados y lecciones del proceso de consulta a actores clave.

Se presentan en conjunto los resultados de la consulta y las lecciones que se extraen de ella, pues, en general, los aspectos a considerar emergen directamente del resultado, y se refieren explícitamente a lo que sería posible o recomendable considerar para un sistema de evaluación directiva de directores municipales a nivel nacional.

Respecto de los **propósitos y usos de la evaluación**, orientar la labor directiva apareció como el principal propósito que se debería buscar con la implementación de un proceso de evaluación. Los distintos actores, tanto expertos como directores y sostenedores, se inclinan por una evaluación que tenga como foco principal el desarrollo profesional directivo y se muestran a favor de implementar un sistema de evaluación de carácter formativo, orientado a potenciar capacidades para la mejora de las escuelas y a diagnosticar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora para el desarrollo profesional directivo. Para los expertos, diseñar un sistema de evaluación para directores, puede constituir una oportunidad para evolucionar desde un paradigma de política educativa excesivamente inclinado a la responsabilización y la rendición de cuentas (*accountability*) en torno a un aparato burocrático externo a la escuela, hacia otro paradigma que apuntaría al mejoramiento y a la creación de capacidades locales. Estrategias de seguimiento y acompañamiento, y asumir nuevos desafíos en la carrera, aparecen como mecanismos adecuados para aportar a direccionar la evaluación en esta dirección.

Acerca de las **dimensiones a considerar en una evaluación del trabajo directivo**, cabe distinguir entre objetos de evaluación (prácticas, competencias y resultados) y temáticas de evaluación (dimensiones que abarca el quehacer directivo). Sobre el objeto de la evaluación, los expertos reconocen tres ventajas en las prácticas de liderazgo. Primero, las prácticas siempre son contextuales, cuestión que resulta central en el caso del liderazgo y del quehacer directivo, y sobre la cual los actores escolares insistieron con fuerza. Segundo, las prácticas permiten integrar la naturaleza relacional y colectiva del trabajo directivo, elemento conceptual muy presente en los principales marcos de actuación de directores (Estándares Indicativos del Desempeño) y muy relevado también por los expertos y actores consultados. Tercero, las prácticas se pueden usar como una medida de desempeño, en tanto permiten observar lo que efectivamente hace el director en un establecimiento en particular y en un período acotado de tiempo, más que sus habilidades o competencias que pueden ser desplegadas o no, según las condiciones del contexto escolar.

Ahora bien, aunque se considera idóneo observar el quehacer de los directores a través de sus prácticas, los expertos advirtieron que también es importante dar cuenta de los logros alcanzados por los directivos, por lo tanto, recomiendan complementar la mirada sobre las prácticas, con la mirada sobre resultados -entendidos en un sentido más amplio que sólo resultados de aprendizaje-.

Sobre las **temáticas que debieran ser consideradas en una evaluación**, la consulta puso en evidencia las múltiples funciones y responsabilidades que le competen a un director. Discriminar entre aquello que es más importante a la hora de evaluar la labor directiva no resultó un ejercicio fácil para los actores consultados, ni permitió reducir demasiado este amplio abanico de dimensiones y prácticas.

Los actores escolares consideran que el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) es el mejor referente disponible para definir el rol y responsabilidades de un director, ya que las dimensiones y prácticas definidas en él les parecen pertinentes y relevantes para caracterizar su trabajo. Pese a esto, recomiendan distinguir entre aquello que es responsabilidad específica del director y aquello que es responsabilidad compartida entre miembros del equipo directivo, distinción que no se realiza en el Marco.

Se pudo observar cierto consenso en que todas aquellas prácticas que componen el liderazgo pedagógico y la construcción de una visión estratégica compartida son el núcleo del quehacer de un

director. Para los expertos, además del liderazgo pedagógico y la visión estratégica compartida, la capacidad administrativa del director, su influencia sobre los procesos de convivencia y sobre el desarrollo profesional docente constituyen también áreas que no deberían quedar fuera de la evaluación y que además permitirían entregar una señal al sistema escolar, respecto de la expectativa de la política educativa sobre el quehacer directivo. Sin embargo, se debe considerar que el peso y la forma que toman estas dimensiones en los diferentes contextos es diferente, pues obedecen a las necesidades que emergen desde la historia y el contexto de cada comunidad escolar.

En relación con la necesidad de considerar **adecuaciones en la evaluación**, también hay consenso en que las responsabilidades o funciones relevantes de evaluar, varían dependiendo de los desafíos que enfrenta cada director en un establecimiento en particular, de lo cual se desprende que el modelo de evaluación debiese ser flexible para permitir incorporar, descartar y/o adecuar lo que resulte relevante y pertinente en cada contexto. Así, los actores consultados tienden a ver que el diseño de la evaluación deberá contemplar factores comunes definidos en base a la visión de expertos en la materia, y complementariamente, adecuaciones locales basadas en las necesidades contextuales. Entre los factores de ajustes según contexto, la consulta permite relevar dos. Primero, el contexto escolar, que varía a partir del tamaño del establecimiento, su situación geográfica, el tipo de estudiantes que recibe, equipos docentes, niveles de enseñanza, entre otras variables. Segundo, la etapa de desarrollo del director, ya que la gestión de un director debe asumir distintos desafíos en función del ciclo de desarrollo en que se sitúa. Por ejemplo, en la etapa inicial del director, lo central sería la capacidad del director de diagnosticar a su comunidad escolar. En una etapa posterior, el líder debiera ser capaz de diseñar estrategias para fortalecer el establecimiento y llevar a cabo un plan de mejora.

La experiencia y trayectoria personal de los directores no apareció como un factor relevante al momento de pensar en adecuaciones de la evaluación, no obstante, sí se considera un factor relevante a la hora de seleccionar a un director para un establecimiento.

Sobre los **instrumentos de evaluación**, tanto los expertos como los actores escolares coinciden en que, dada la complejidad y multifuncionalidad de la labor directiva, es necesario utilizar métodos complementarios de levantamiento de información, que permitan observar prácticas, conocer percepciones de distintos actores y reunir evidencias sobre logros y resultados de la gestión, a partir de información cualitativa y cuantitativa.

La pregunta por los instrumentos de evaluación lleva implícita una segunda pregunta acerca de las **fuentes de información** más adecuadas para conocer el desempeño del director. Para los actores escolares resulta relevante considerar la mirada de los actores de sus comunidades escolares, ya que serían los principales “testigos” del trabajo cotidiano de los directores y además, los directores ejercen una fuerte influencia sobre otros miembros del equipo directivo, sobre docentes y asistentes, e incluso en algunos casos, sobre apoderados y estudiantes. La opinión del sostenedor también es considerada importante, no obstante, debiese ser escuchada en conjugación con las opiniones de la comunidad escolar, y de expertos, que podrían ser otros directores con experiencia a modo de mentores, o evaluadores especializados. La autoevaluación, para varios de los actores consultados, también aparece como una fuente válida de información, en la medida en que permitiría contextualizar la gestión realizada.

Respecto de la necesidad de **articular la evaluación con prácticas e instancias de evaluación actualmente vigentes** en el sistema escolar público, lo primero que destaca es la necesidad, planteada por expertos y actores escolares, de mejorar y superar el significado, diseño y uso del actual Convenio de Desempeño. Se plantean como debilidades de los convenios actuales: la definición de metas descontextualizadas que desconocen la realidad y estado inicial del establecimiento; excesivo peso de los resultados del establecimiento escolar y de elementos cuantitativos, con lo que se asume una mirada parcial del quehacer directivo; ausencia de seguimiento y retroalimentación asociados; rendición de cuentas a actores situados fuera de la comunidad escolar que desconocen el establecimiento y el trabajo directivo; y la tensión que genera la responsabilización individual sobre procesos que son inherentemente colectivos. Un segundo grupo de mejoras posibles a los convenios emerge desde la necesidad de superar la disonancia entre normativas, instrumentos y políticas que definen el quehacer del director, y alinear e integrar las distintas instancias y procedimientos de política que se pronuncian sobre las responsabilidades de los directores.

En línea con el último punto, aunque la visión que se tiene sobre el Convenio de Desempeño es crítica, en general en la consulta no se plantea que se deba acabar con esta instancia, sino más bien darle un nuevo sentido, articulándola con las herramientas que son más significativas para la gestión de un establecimiento escolar como, por ejemplo, el Plan de Mejora Escolar (PME). Ésta aparece como la instancia idónea para generar sintonía entre la evaluación del director y las metas del establecimiento en una lógica de mejoramiento escolar basada en las necesidades del establecimiento y su comunidad.

La articulación de una evaluación directiva con las herramientas de gestión que hoy existen en el sistema se considera un tema clave en el diseño de este sistema. No sólo por una búsqueda de coherencia interna, sino también por la necesidad alinear a las distintas herramientas con las necesidades de la escuela, en vez de alinear a la escuela con metas impuestas y presiones externas.

Además, en términos de articulación con otros dispositivos de política, aparece entre los actores consultados, la preocupación por la alineación de la evaluación con procesos de selección y formación de directivos. Para los expertos resulta especialmente relevante el anclar la evaluación en un sistema mayor que la contenga, como por ejemplo una carrera directiva, o un plan de desarrollo directivo para la mejora escolar. Una carrera directiva se valora como una instancia que puede permitir sintonizar: condiciones y normas para el ejercicio del cargo; expectativas de desarrollo vinculada a una progresión en tramos; condiciones para la continuidad y la desvinculación; el surgimiento o consolidación de un sentido e identidad propios de quienes se insertan en cargos directivos en las escuelas, que entre otras cosas, favorece la instalación y validación de roles, y el respeto y seguimiento de ciertos estándares profesionales.

Finalmente, respecto de la **institucionalidad de la evaluación**, aparece la preocupación por que exista un modelo nacional arraigado en alguna institución como el propio Ministerio u otras vinculadas, como la Agencia de Calidad o el CPEIP, que a la vez tenga una “bajada” local en el nivel intermedio de la gestión escolar, como los actuales sostenedores municipales o los futuros Servicios Locales de Educación (SLEP). Se plantea la necesidad de que esta “bajada” local tenga la capacidad para adecuar, implementar y retroalimentar la evaluación, vale decir, que tenga un rol no sólo operativo, sino también técnico y orientador, por lo que los SLEP se visualizan como entes más capacitados para evaluar que los actuales DAEM de los municipios.

También aparece, entre algunos expertos, la opción de considerar la presencia de un tercer actor externo al sistema escolar -en un modelo más similar al de la Evaluación Docente- encargado de administrar técnicamente la evaluación, que asuma el rol de recopilar, procesar, sistematizar y devolver información al nivel local.

1.4 Encuesta a directores

Se realizó una encuesta a directores de establecimientos municipales para complementar la consulta a actores clave y validar con ellos aspectos más específicos como: a) las dimensiones a evaluar; b) el foco de la evaluación en ciertos aspectos del desempeño directivo; c) los instrumentos y procedimientos de evaluación que son percibidos como más pertinentes y relevantes de considerar.

Los detalles de la metodología y resultados relacionados con este estudio que fue parte del desarrollo del objetivo 4 del proyecto, pueden revisarse en el Informe 4 que se incluye con sus anexos en la carpeta Anexo 6⁷ del presente informe. A continuación se presentan las principales conclusiones y lecciones de este estudio.

Metodología de la encuesta

La encuesta contó con 24 preguntas que abordaron los siguientes focos de indagación:

- Contexto del establecimiento, datos del director, aprobación de la idea de evaluar a directores.
- Propósitos de la evaluación y usos de sus resultados.
- Quiénes deben evaluar y quiénes deben ser evaluados.
- Opinión sobre instancias de evaluación existentes.
- Preferencias sobre instancias de evaluación posibles.
- Dimensiones que evaluar.

La encuesta se envió a la totalidad de directores de establecimientos municipales que imparten educación básica y/o media científico-humanista (CH) o técnico profesional (TP) (N=4.980), que estaban registrados en la base de datos provista por la Unidad de liderazgo de la División de Educación General (DEG) del Mineduc. Esta encuesta, autoadministrada mediante una plataforma web, fue contestada por un total de 1.107 directivos, pero solo 592 cumplían con ser directores y de los establecimientos relevantes para el estudio: municipales y que imparten educación básica y/o media científico-humanista (CH) o técnico profesional (TP). El resto no eran actualmente directores o no trabajaban en establecimientos municipales orientados a los niveles señalados.

Resultados y lecciones de la encuesta a directores de establecimientos municipales

⁷ Este anexo incluye el informe 4, los anexos al informe 4 que incluyen la Encuesta a directores, la base de datos de sus resultados y la base de datos original a la que se envió la encuesta. Además, las Tablas de descriptores y un manual de uso de las Tablas que se generó con posterioridad al informe 4.

Los directores que contestaron la encuesta y que se consideraron dentro del grupo válido para los fines del presente estudio (N=592), 52% fueron mujeres, 69% de más de 50 años, 72% de establecimientos de menos de 500 estudiantes, 87% de establecimientos que imparten educación básica y 70% de establecimientos urbanos. La distribución por región fue similar a la de la población de directores a nivel nacional.

En general 65% estuvo de acuerdo con que exista una evaluación de directores de establecimientos educacionales públicos, y un 34% lo condiciona al propósito y condiciones de evaluación. En general, el propósito que el 98% de los encuestados marcó como relevante es recibir retroalimentación que permita mejorar en la labor directiva, seguido muy de cerca por un 96% que marcó la posibilidad de evaluarse para poder avanzar en un plan de desarrollo profesional como propósito relevante. Además, un 93%⁸ considera también relevante evaluarse para poder avanzar en una carrera directiva.

Un 92% de los encuestados válidos consideró que para evaluar al director se debieran evaluar prácticas directivas, un 89% consideró pertinente evaluar el funcionamiento del establecimiento y un 79% las habilidades del director. Respecto de las dimensiones del MBDLE que se considera más relevante evaluar, un 63% se señaló la evaluación del “Liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y un 46% el “Desarrollo de una visión estratégica compartida”. Las otras dimensiones se consideraron menos relevantes.

Respecto de la articulación de una eventual evaluación con componentes existentes en el sistema, más de un 60% de los encuestados consideró que, entre todos los dispositivos existentes, lo más pertinente es contar con un convenio de desempeño alineado con el PME y/o el PEI. Además, una evaluación en base a las prácticas y recursos del MBDLE fue aprobada por un 59% de los encuestados.

También se consultó respecto del tipo de evidencia que les parece más pertinente considerar para evaluar las prácticas directivas. La observación en terreno por parte de un experto fue considerada la más pertinente (90% la considera muy o bastante pertinente). En segundo lugar, la encuesta de percepciones a los actores relevantes logró fue considerada por el 85% de los encuestados válidos. El portafolio de evidencias aparece en tercer lugar como una alternativa marcada por un 72% de los encuestados que responden.

Para rendir cuentas y obtener retroalimentación de la gestión, los directores tienden en su mayoría a preferir ciclos de evaluación anuales (51% y 53% respectivamente). La evaluación para avanzar en un proceso de desarrollo profesional tendió a agrupar las preferencias de la mayoría en torno a un ciclo mayor de 2 a 3 años, el cual fue preferido por el 43% de los encuestados válidos (versus un 28% que lo prefería anual y un 26% que lo prefería cada 4 o 5 años).

Un 44% de los encuestados válidos prefiere ser evaluado por su sostenedor, sea Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Servicio Local de Educación Pública (SLEP). Un 40% consideró pertinente ser evaluado centralizadamente por la Agencia de la Calidad o por el Mineduc,

⁸ Cuando los porcentajes no suman 100% es porque la pregunta permitía marcar todas las alternativas que se considerara relevantes.

lo que podría interpretarse como un signo de que los directores no consideran a sus sostenedores idóneos para ser evaluadores, aun cuando son sus empleadores.

Respecto del sujeto evaluado, solo un 11% prefiere que se evalúe solo al director, un 60% prefiere que se evalúe al equipo en conjunto y un 28% que se evalúe al equipo pero evaluando a cada persona por separado.

Finalmente, pensando en una eventual evaluación que consulte mediante un cuestionario la opinión a los actores relevantes de la comunidad educativa, se preguntó cuáles actores educativos sería relevante consultar para evaluar el trabajo de un director. Un 83% considera importante considerar al propio equipo directivo, un 80% al equipo docente, un 77% al sostenedor y un 70% a los estudiantes.

De esta encuesta se pueden extraer varias lecciones. La primera y más importante es que los directores de establecimientos municipales, en su gran mayoría, prefieren contar con una evaluación y la principal necesidad que quieren cubrir con ella es poder obtener retroalimentación de su gestión. Esto también lo ven como potencialmente relevante para su desarrollo profesional, y en tercer lugar para poder avanzar en una carrera directiva.

Pese a que los directores destacan el posible rol que podría jugar un eventual convenio de desempeño basado en el PME y/o el PEI para evaluarlos, menos de la mitad preferiría ser evaluado por su sostenedor, sea éste DAEM o SLEP. Se prefiere casi en la misma proporción, que el evaluador sea un ente central, y los SLEP aún no logran visualizarse como un evaluador preferencial, posiblemente debido a la incertidumbre que aún los envuelve (para la mayoría de los directores del país). Esto puede relacionarse con las debilidades del sostenedor señaladas en las entrevistas.

La evaluación de las prácticas del MBDLE aparece también como una alternativa preferida. Las dimensiones no generan una gran varianza, pero dentro de la poca variación observada, el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de una visión estratégica compartida son los que la mayoría marca como de mayor relevancia.

La consulta de la opinión a los actores de la propia comunidad es el tipo de evidencia más valorado después de la observación de prácticas en terreno, y casi todos los actores de la comunidad son altamente valorados para una eventual consulta (en orden de preferencia: equipo directivo, docentes, el sostenedor y los estudiantes).

1.5 Desarrollo de una matriz de descriptores del desempeño

El proyecto contempló, además de la serie de investigaciones y consultas ya descritas, el desarrollo de una matriz de descriptores del desempeño, que sirviera como insumo para poder elaborar instrumentos de evaluación del desempeño directivo, con foco en los directores. A continuación se presentan las principales lecciones y conclusiones extraídas de ese proceso de diseño.

Metodología del proceso elaboración de descriptores del desempeño

El proceso comenzó con un análisis y diagnóstico de los marcos de referencia existentes para extraer los indicadores o descriptores. Se revisó el MBDLE, los EID y la normativa vigente, junto con los

indicadores generados por el estudio del CIDE (2014) y textos generados por la Agencia de la Calidad a partir de las visitas de aprendizaje. Dada la gran cantidad de potenciales descriptores existentes, se decidió focalizar el esfuerzo en recolectar todos los descriptores del desempeño existentes en los documentos oficiales y organizarlos en primera instancia, según las dimensiones del MBDLE. Esta decisión se fundamentó en el siguiente diagnóstico: i) se han realizado una serie de esfuerzos previos a este proyecto, orientados a generar descripciones del desempeño directivo que puedan orientar el trabajo directivo y potencialmente su evaluación; ii) el principal desafío, dada la cantidad de fuentes y marcos de referencia desde los cuales extraer descriptores, era aunar criterios y poder ordenar estos descriptores bajo un marco único; iii) los descriptores existentes, si bien estaban generados bajo estudios y desarrollos que contaron con marcos de conceptualización del liderazgo diferentes, tenían en común ser estudios o procesos que incluyeron procesos de validación de dichas descripciones, ya sea integrando evidencia que diera soporte a ellas o mediante consultas a actores clave.

La **sistematización de descriptores** existentes en los marcos actuales ya validados se inicia con un barrido, análisis y ordenamiento de los elementos descriptivos del desempeño que se encuentran en documentos. Esto permitió mapear lo existente y ordenarlo progresivamente bajo un esquema único. Tras varias iteraciones, se diferenciaron las siguientes cuatro categorías de descriptores: i) de responsabilidad del director; ii) de prácticas de gestión del director con su equipo; iii) de prácticas de liderazgo del director con su equipo; iv) y de resultados del establecimiento. Los expertos consultados indicaron que los descriptores seleccionados son pertinentes a las labores directivas, y en palabras de uno de ellos: *“abarcan el sentido de la actividad directiva (responsabilidad), la articulación de actores (liderazgo), la implementación (procesos) y la verificación de logros (resultados)”*.

Para hacer lo anterior fue necesario **articular y hacer dialogar dos instrumentos** que operan como marcos de referencia diferentes: Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educativos (EID) y sumar la normativa local vigente. Los expertos nacionales indicaron que alinear estos documentos es una decisión acertada, ya que apunta a lograr un lenguaje compartido de los distintos elementos que componen los distintos marcos. No obstante, el proceso resultó desafiante porque los instrumentos consultados conceptualizan el liderazgo desde perspectivas diferentes. Para el MBDLE el liderazgo se materializa en prácticas de liderazgo combinadas con gestión, mientras que para los EID los estándares de liderazgo directivo incluyen responsabilidades del director por un lado, y procesos y resultados del establecimiento por otro.

Resultados y principales lecciones que se extraen del proceso de sistematización y revisión de los descriptores de desempeño.

Un aspecto descubierto al momento de realizar el análisis de los marcos es que no hay una definición en el MBDLE respecto de las **prácticas que son atribuibles al director**, y las que son atribuibles al **equipo directivo**. Incluso, según los expertos nacionales consultados, hay algunas que son prácticas compartidas **entre el director y el sostenedor**. Una evaluación de directores requiere que se definan estándares de trabajo y resultados propios del director. Esto no es necesariamente excluyente de una evaluación que tenga en perspectiva que el trabajo del director se lleva a cabo con un equipo directivo, pero es diferente a evaluar al equipo directivo. Uno de los expertos consultados, al respecto precisa: *“en liderazgo del director es importante observar si el liderazgo está centrado en la persona del director o si se encuentra distribuido hacia otros integrantes del equipo directivo, de gestión, docente y otros”*. Respecto de

este punto, la propuesta en este estudio ha sido mantener la integración del director con su equipo directivo tal como lo indica el MBDLE y los EID.

La **operacionalización del concepto de práctica** en los descriptores es uno de los elementos donde el equipo elaborador ha hecho una propuesta. El problema de la operacionalización de prácticas desde el MBDLE y los EID, tiene como dificultad que éstas están abordadas con niveles de especificidad diferente dentro de cada marco y entre marcos (en el capítulo 3 se elabora este punto en más detalle). Se optó entonces por una operacionalización que es comprensiva, pensando en poder usar los descriptores de práctica como un elemento de reflexión en un proceso formativo. Esta opción es la que definitivamente determina que las tablas construidas contengan **descriptores del desempeño y no indicadores del desempeño**, bajo el entendido que los descriptores son efectivamente descripciones del constructo, sintéticas pero comprensivas. En contraposición, la elaboración de indicadores podría constituir un paso posterior, pues los indicadores debieran ser descripciones de “muestras o indicios de algo” y en ese sentido, debieran ser más acotados, concretos, específicos y analíticos (menos comprensivos).

Otro elemento que se definió en el proceso fue la **distinción entre prácticas de gestión y prácticas de liderazgo**. En general las de liderazgo son las que define el MBDLE y abordan lo que el director junto con su equipo debe hacer para lograr un objetivo, y cómo movilizar a las personas de la organización en torno a procesos de aprendizaje, cambio o mejora. Las prácticas de gestión se relacionan con las labores que debe abordar el equipo directivo para sacar adelante procesos clave para el logro de los objetivos del establecimiento. Si bien esta no es una evaluación de procesos del establecimiento, como sí es la que implementa el Sistema de Aseguramiento de la Calidad donde se insertan los EID, esta evaluación de directores no puede desconocer dichos procesos y asumir que las prácticas no se relacionan con ellos. Esto está implícito en el MBDLE, que organiza las prácticas en dimensiones de procesos del establecimiento, y también dentro de cada dimensión, alude a procesos del establecimiento cuando define las prácticas. Los procesos le dan orden, contexto y foco de acción a las prácticas directivas, especialmente a las de gestión. La figura 1 que se presenta más abajo, esquematiza esta descripción.

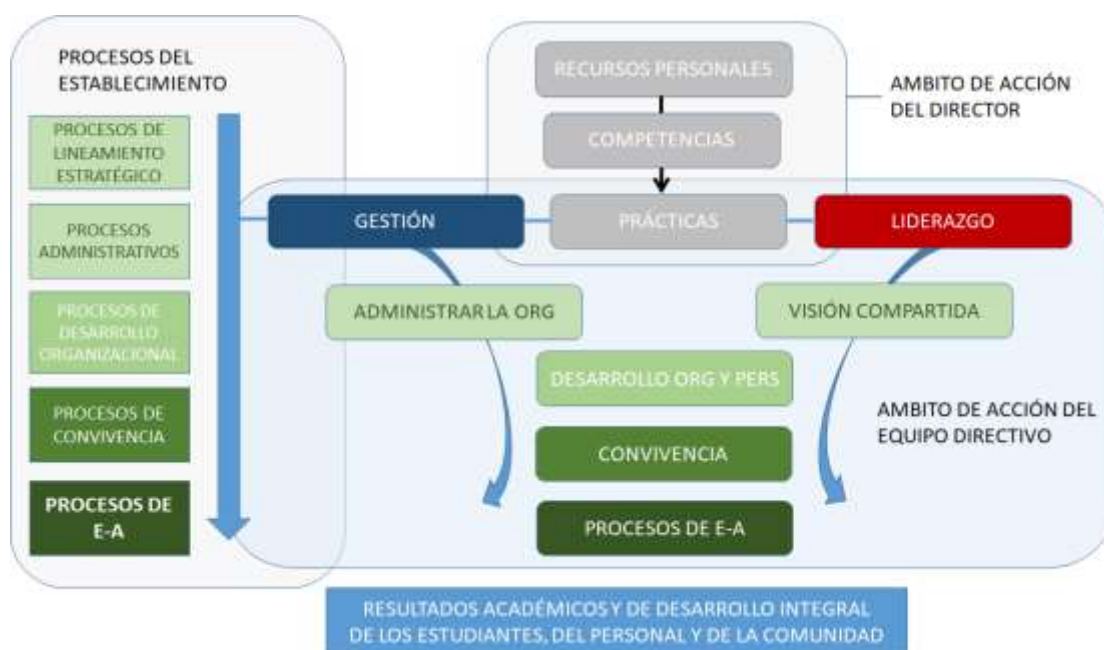
Otros descriptores se categorizaron como **descriptores de resultados**. Además del constructo prácticas, se incluyen los resultados del establecimiento como objeto de evaluación. Esto permite acoger en las mismas tablas, descriptores derivados de los EID, y además vincular la labor del director con los resultados del establecimiento que dependen, entre otras cosas, de su gestión y/o liderazgo.

Se agregaron finalmente **descriptores de responsabilidad del director**, que son descripciones comprensivas de los grandes dominios que debe considerar la labor directiva dentro de cada dimensión del MBDLE. Funcionan en este sentido como subdimensiones del MBDLE. Además, se orientan a describir el rol del director en su labor más estrictamente individual, pues las prácticas y resultados, por su naturaleza, tienden a entenderse en el MBDLE y los EIDs como constructos relacionados con el trabajo de los equipos directivos, y no solo del director.

Atendiendo a los hallazgos de los procesos de investigación previos, se optó por no elaborar descriptores de **recursos personales**. Este foco de evaluación aparecía como menos pertinente para evaluar el desempeño en contexto, y más apropiado para procesos de evaluación orientados a conocer niveles o brechas de capacidades para la formación, o para procesos de selección y colocación

donde lo importante es conocer las competencias y habilidades. Para fines formativos y un uso para la gestión del desempeño en terreno, las prácticas aparecen como el objeto evaluativo más pertinente.

Figura 1: Relación entre recursos personales, prácticas y procesos del establecimiento



Abreviaciones: ORG=Organización; PERS=del personal; PROCESOS DE E-A: Proceso de enseñanza-aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

El proceso de desarrollo abrió una serie de preguntas y resultó en algunos aprendizajes que se deberían considerar para el desarrollo de un modelo de evaluación.

El primero es que las dimensiones y descriptores resultantes de un trabajo de barrido y sistematización, dan cuenta de la **gran cantidad de demandas para el director** que están detrás de los marcos de referencia considerados. Como resultado, las tablas de descriptores contienen muchos descriptores (en total 234⁹, distribuidos en cinco tablas de cinco dimensiones diferentes del MBDLE) y por lo tanto podrían usarse como un banco de datos desde los cuales extraer descriptores según necesidades específicas de evaluación. No constituyen un marco de evaluación a usarse de manera exhaustiva. En ese sentido, para usarlos, se sugiere: a) **abordar selectivamente** las dimensiones que sean relevantes de abordar para lograr ciertos objetivos o para mejorar lo que se defina en cada establecimiento; b) dentro de cada dimensión, seleccionar las áreas de responsabilidad más

⁹ Al momento de entregar este informe aún se están haciendo ajustes menores a las Tablas de descriptores que podrían genera una leve variación en el total de descriptores.

relevantes para la situación y contexto del establecimiento; c) dentro de cada área de responsabilidad, considerar que los descriptores de gestión y de resultados, le dan una mirada al director sobre procesos del establecimiento que deben ser abordados, mientras que los descriptores de práctica describen cómo el director debiera abordar esos procesos (con qué mirada y con qué énfasis personal).

Los expertos destacan la importancia de reducir el total de descriptores al evaluar, facilitando su aplicación y comprensión, pues **no es necesario ni positivo evaluarlo todo**, sino solo lo que se considere fundamental al momento de caracterizar los objetivos educativos, teniendo en mente la amplitud de desafíos de un establecimiento, pero en el marco de su contexto y momento específico.

Por otro lado, es importante **mantener la lógica comprensiva y abstracta de las prácticas** y sus descriptores, aun cuando se elaboren posteriormente indicadores en base a los descriptores. Esto permitiría que los juicios que emitan terceros sobre las prácticas (un docente, una persona del equipo directivo, un apoderado o un experto que observa en terreno) mantengan un nivel de abstracción y generalidad al emitir sus juicios, que impida convertir las prácticas en recetas de acciones concretas. Al construir indicadores, se sugiere resguardar la cualidad contextual de estos, pues se corre el riesgo de terminar haciendo una lista de chequeo de acciones interminable y que podría fácilmente no estar ajustada a las condiciones específicas en las que trabaja cada director.

También es importante destacar que el objetivo propuesto, implícito en los descriptores, **no es una evaluación de procesos del establecimiento** sino de la gestión del director. Esto es importante aclararlo porque en el proceso de desarrollo se observó cuán fácilmente estos dos dominios se confunden.

Respecto de las **dimensiones faltantes**, algunos expertos sugieren agregar descriptores que apunten específicamente al liderazgo distribuido, y que dentro de éste es importante incluir el trabajo que hace el director para potenciar los liderazgos (de docentes y de su mismo equipo directivo) como también la orientación del director a trabajar colaborativamente. En el Anexo 2, se presenta un análisis de las dimensiones del desempeño y los descriptores que son considerados en los casos internacionales revisados, y que no se incluyen en el MBDLE, lo que podría ser considerado en caso de que se requiriera a futuro ajustar la amplitud o foco de los estándares de desempeño directivo implícitos en el MBDLE.

1.6 Lineamientos para plantear una progresión del desempeño

El uso de categorías para reportar diferentes niveles de desempeño en la evaluación de los directores ha sido comúnmente utilizada, esto porque se parte de la base que cada práctica, competencia o creencia a evaluar, se puede describir en un continuo que, con diferentes nombres según el sistema educativo y/o el modelo conceptual a la base, va desde un nivel de desempeño básico a uno más experto. Los descriptores de cada categoría de progresión de una práctica o un comportamiento en general no son excluyentes unos de otros, sino más bien *progresivos* en el sentido de que no es posible pasar al siguiente nivel de desarrollo de esa práctica o comportamiento si no se logra demostrar el anterior.

Para una mejor comprensión de este apartado, es necesario distinguir entre lo que es el diseño de **niveles de desempeño** de una determinada práctica o comportamiento, de lo que es la descripción de una progresión o trayectoria de desempeño relacionada a la adquisición de experiencia y experticia. Las trayectorias profesionales, generalmente obedecen a la experiencia, adquirida con el paso del tiempo, pero sobre todo con el desarrollo de procesos de aprendizaje, haciendo que con la perspectiva del tiempo se pueda distinguir ciertos **niveles de experticia o pericia** (desde un novato o novicio a un experto).

A continuación, se revisará primero algunos fundamentos conceptuales y empíricos que permiten comprender mejor en qué consiste, o debiera consistir, una progresión del desempeño descrita para el desarrollo profesional. Estos fundamentos se extraen de la literatura sobre desarrollo de experticia elaborada por las ciencias cognitivas y también de la literatura sobre desarrollo de liderazgo organizacional y liderazgo escolar. Luego, se revisan los elementos más relevantes que se puede extraer de los sistemas internacionales revisados (ver apartado 2.1 del presente capítulo) en relación con el rol que cumple la descripción de una progresión del desempeño en relación con los modelos de evaluación. Finalmente se exponen algunas lecciones a extraer de esta revisión para el caso chileno y un eventual diseño de una progresión del desempeño.

A. Fundamentos para conceptualizar una progresión del desempeño

Preguntas en torno a una progresión del desempeño de los líderes escolares

Al momento de diseñar una progresión del desempeño, numerosas son las preguntas que debieran responderse, y las primeras que se debiera abordar guardan relación con el significado de los elementos fundamentales del modelo –desempeño y su progresión-, y la relación de éstos con objetivo que orienta el proceso a diseñar: ¿A qué se refiere una progresión del desempeño? ¿En qué se diferencia una descripción de niveles de desempeño de una descripción de niveles de desarrollo profesional que dan cuenta de una progresión en el desempeño? Segundo, preguntas sobre qué tipo de conducta se debiera mapear en esta progresión: ¿Qué tipo de conductas o aspectos del desempeño sufren cambios o muestran varianza a lo largo de un proceso de aprendizaje y adquisición de experiencia?, ¿qué aspectos del desempeño no se ven tan afectados por la adquisición de experticia? ¿Es la progresión del desempeño algo que se relaciona con habilidades o algo que también debe incorporar cambios en constructos como creencias, valores y disposiciones? Tercero, preguntas sobre la lógica global de la progresión: ¿Es pertinente mapear la progresión para todas las dimensiones del desempeño? ¿Es pertinente describir una progresión holística del desempeño (progresión de varios aspectos del desempeño que están relacionados y se desarrollan “en bloque”) o es más pertinente mapear progresiones separadas para aspectos específicos del desempeño? Cuarto, preguntas sobre la finalidad y utilidad de mapear una progresión: ¿Se usará la progresión para guiar procesos de enseñanza y apoyo? ¿Se usará la progresión para describir lo que se espera o es deseable que se alcance en diferentes momentos del tiempo? ¿Se está definiendo la progresión para guiar a los interesados en cómo desarrollarse y mejorar y/o las formas más efectivas de hacerlo?

Estas preguntas se relacionan, por una parte, con el propósito que se persigue al mapear la progresión, el uso que se le quiere dar a ésta y, por otra, con las características intrínsecas del proceso de desarrollo y aprendizaje profesional. Es decir, hay preguntas relacionadas con decisiones en torno al

diseño, y otras preguntas que sería deseable responder desde la evidencia relacionada con el desarrollo del liderazgo.

Para poder avanzar desde lo más general hacia lo más específico, se abordará aquí primero, las características del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional que permite transitar desde un desempeño de “novato” a un desempeño “experto”. Luego, se presenta algunos estudios sobre desarrollo del liderazgo que consideran una mayor cantidad de evidencia y modelos, y algunos pocos estudios relacionados con el desarrollo del liderazgo escolar, pues en esta última materia los estudios son algo más escasos. Finalmente, se presentan casos específicos de sistemas de desarrollo y evaluación de liderazgo escolar, el tipo de mapeo de progresión del desempeño que cada uno hace y los usos que se le da a dichas progresiones. Se finaliza el apartado con una serie de recomendaciones con criterios de diseño y uso de las progresiones del desempeño.

La progresión hacia la experticia desde las ciencias cognitivas

La psicología y en general las ciencias cognitivas han sido las disciplinas que más han abordado las preguntas sobre el desarrollo de la experticia (¿En qué consiste convertirse en experto?, ¿cómo se desarrolla la experticia?), y un aporte importante a considerar desde estas ciencias es la evidencia basada en estudios con metodologías científicas (modelos cuasi experimentales o experimentales) (Karmiloff-Smith 1992; Rogoff, 1990), ventaja metodológica que tiende a desaparecer a medida que se revisa el tema en disciplinas más aplicadas.

En ciencias cognitivas la idea de una transición hacia la experticia que ocurre en niveles que tienen límites claros entre ellos, tiene argumentos a favor y otros en contra. Si bien hay estudios cuyos resultados apoyan la idea de que la experticia o pericia se desarrolla en cierta medida en niveles que involucran a una gama de comportamientos, otros muestran una serie de evidencias en contra: que el aprendizaje y desarrollo hacia mayores niveles de experticia es un proceso que no se puede describir en etapas con inicios y términos claros; que este desarrollo no necesariamente involucra un camino lineal; que no necesariamente ocurre para un desempeño global sino para aspectos del desempeño; y que además en el camino hacia la experticia es fácil observar retrocesos o saltos en el desempeño (Karmiloff-Smith, 1992).

Desde las ciencias cognitivas, la progresión del desempeño hacia mayores niveles de experticia en general se entiende como un progreso que ocurre para ciertos aspectos del desempeño de manera más prominente. Primero, destacan en el proceso de avance, el nivel de automaticidad y de conciencia involucrados en la acción: un aprendiz requiere un alto nivel de conciencia para realizar una acción dentro de ciertos parámetros de calidad mientras que un experto ha “integrado” al sistema de procesamiento no consciente uno o más patrones conductuales interrelacionados. Lo anterior le permite al experto desempeñarse teniendo más espacio mental para realizar otras acciones simultáneas, como monitorear lo que hace o resolver situaciones emergentes, de manera que un segundo aspecto de la experticia se relaciona con la capacidad de administrar una mayor sobrecarga de información y tareas. En tercer lugar, en la medida que se logra cierta experticia, se van integrando progresivamente los aspectos situacionales de la acción, lo que permite desplegar conductas más adaptativas al contexto. Otro aspecto relevante guarda relación con la flexibilidad de los patrones conductuales, pues un novicio tiende a actuar en base a reglas simples mostrando poca capacidad para flexibilizar dichas reglas, mientras que un experto no se basa en reglas explícitas y simples sino

más bien en heurísticos que se relacionan con una comprensión más profunda de las demandas del contexto y los patrones conductuales que son pertinentes a cada situación.

En base a lo anterior, varios autores han descrito etapas comprensivas del desempeño que, si bien no tienen bordes claros, tienden a diferenciarse unas de otras. La siguiente tabla, tomada de Eraut (1994), muestra las etapas de experticia desarrolladas Dreyfus & Dreyfus (1986) y que tienden a repetirse en numerosos modelos de desarrollo de experticia (Atri, 2017):

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Novicio o principiante	Adhiere rígidamente a planes y reglas; poca percepción de la situación; no hay juicio discrecional
Principiante avanzado	Acción guiada por atributos globales de los elementos y por una percepción de esos atributos que opera de manera parcelada y no ponderada; se comienzan a distinguir características de ciertas situaciones.
Competente	Lidia con mayor sobrecarga; las acciones se ven con sus objetivos en el trasfondo y hay mayor planificación; se estandarizan ciertas rutinas.
Hábil	Las situaciones se ven holísticamente y no en términos de patrones; percibe lo prioritario; percibe desviaciones de los patrones normales; la toma de decisiones requiere menos esfuerzo; usa ciertas máximas como guía.
Experto	No se basa ni en reglas, ni en máximas o guías para actuar. Percibe la situación y la acción requerida con base en una comprensión profunda y tácita de la situación y del problema. Pensamiento analítico se destina solo a lo novedoso. Ante la incertidumbre, se visualiza lo que es posible.

En una revisión de su modelo, Dreyfus (2008) incorporó el rol de la flexibilidad y apertura de pensamiento, incorporando una 6ª categoría de “maestro” que, a diferencia de un experto, demuestra una apertura a mirar las situaciones con una nueva perspectiva, tanto para casos novedosos como para situaciones que le parecen familiares y podrían resolver con sus antiguos modelos y patrones conductuales. En este nivel las personas generan nuevos estándares de acción y además son capaces de entrenar a expertos.

El desarrollo del liderazgo

El desarrollo del liderazgo escolar, sin duda, también puede nutrirse de las teorías y estudios asociados al desarrollo del liderazgo organizacional, del cual el liderazgo escolar es un caso particular. Se expondrá en este apartado evidencia que es más pertinente y aplicable al liderazgo escolar.

Varios investigadores (MacCauley et al., 1998; Collins, 2002) ven el desarrollo del liderazgo como expansión de las capacidades y potencial para ser un líder efectivo. Sin embargo, el desarrollo del liderazgo aparece en la literatura como un proceso complejo, con múltiples dimensiones y que puede ser mirado desde varias perspectivas. Según Conger (1992) el desarrollo del liderazgo directivo puede darse a través de grupos de procesos, entre ellos: crecimiento personal; comprensión conceptual; y desarrollo de competencias y habilidades.

Respecto de los **motores del desarrollo**, Lynham (2000) expone que el desarrollo del liderazgo es un proceso que comprende: el desarrollo natural del liderazgo como rasgo personal en el ciclo de vida; la educación formal; las experiencias en el trabajo; la retroalimentación; el desarrollo mediado por

apoyos especializados. Según el mismo autor, este proceso puede también encontrar obstaculizadores. McCall (1998) apuntó a las experiencias desafiantes y aquellas experiencias que se relacionan con el cumplimiento de la misión de la organización que el líder debe dirigir, como las más movilizadoras del desarrollo. Por su parte McCauley et al. (1998) generaron un modelo de desarrollo del liderazgo que se sustenta en la evaluación, el desafío y el soporte. Varios autores señalan las experiencias laborales desafiantes como la principal fuente de desarrollo (ver Collins 2002, p.42 para una revisión del tema).

Algunos estudios han intentado comprender cómo los líderes perciben su propio camino de desarrollo (ver revisión en McCauley, 2008). Estos estudios han puesto énfasis en comprender los eventos que son críticos para generar desarrollo de un líder, en comprender el efecto de la propia labor en el desarrollo, también el efecto de las transiciones laborales, y finalmente en comprender cuáles son las capacidades que más se modifican. En general los eventos críticos se relacionan con situaciones en que el líder es puesto a prueba y puede salir fortalecido de ese desafío (esto es consistente con la revisión que entrega Collins, 2002b). Las características de liderazgo que sufren mayores cambios son: capacidad de adaptación, nivel de involucramiento con otros para lograr un significado común, confianza en sí mismo, perseverancia, sentido de propósito, optimismo e integridad. En términos de contenidos, los tópicos de aprendizaje que comúnmente se señalan como impactados por los eventos críticos, son: cómo liderar a otros; cómo lidiar con situaciones problemáticas; y cómo lidiar con problemáticas culturales.

Respecto del efecto del propio trabajo en el desarrollo profesional del líder, se mencionan como los aspectos más críticos (McCauley op. cit): cambio en el nivel de responsabilidades, crear cambio, cambio en el tipo de trabajo, manejar situaciones más allá de la organización liderada (con otros externos) y, finalmente, lidiar con la diversidad. Resulta relevante para los fines de este estudio, observar que **muchas de estas situaciones laborales indicadas como especialmente movilizadoras del desarrollo, están presentes en la labor del director escolar** (manejo de la diversidad; generar cambio; y lidiar con transiciones laborales. También se reporta que hay moderadores entre el desafío que presentan estas situaciones y el aprendizaje que generan: la disposición a aprender del líder, la retroalimentación que recibe el líder y la auto-estima del líder. Interesantemente, se encontró que las situaciones desafiantes podían generar una baja en el desempeño cuando estas resultaban abrumadoras para el líder.

Estudios realizados mediante entrevistas a numerosos líderes ya experimentados, evidencian que el desarrollo de un líder también se ve afectado por la etapa laboral en la que está. En el primer año (Hill, 1992) en los líderes novatos los ajustes se tienden a agrupar en las siguientes categorías: ajuste psicológico, que comprende desarrollar un significado de ser líder, desarrollar un juicio, adquirir auto confianza, y aprender a lidiar con el estrés y las emociones; en segundo lugar, aprender y adquirir experiencia desde las situaciones que caracterizan la labor. Gabarro (1987) estudió líderes más experimentados, y encontró que en general los líderes se demoran unos 3 años en atravesar cinco etapas: instalación, inmersión, transformación, consolidación y refinamiento.

La tensión entre la perspectiva individual y colectiva también ha estado presente en la investigación en torno al liderazgo organizacional (DeRue y Myers, 2014). La perspectiva individual se relaciona con el desarrollo de capacidades personales que potencian la efectividad del liderazgo en el tiempo. La perspectiva colectiva pone foco en cómo los colectivos se involucran en procesos de liderazgo en el

tiempo. Los autores DeRue & Myers, desarrollan un modelo denominado PREPARE que permite comprender **el desarrollo del liderazgo de manera colectiva**, en la que el desarrollo individual del líder está incluido. Resultan interesantes para la comprensión del desarrollo del liderazgo escolar, algunos elementos del modelo: primero, que el pivote central del proceso de desarrollo es el alineamiento del desarrollo del liderazgo con la estrategia de la organización. Este primer componente es especialmente relevante considerando que, como se menciona en varios capítulos del presente informe, uno de los desafíos importantes de un proceso de evaluación y de carrera directiva, es alinear los objetivos de desarrollo profesional con los objetivos de mejora de los establecimientos escolares donde se desempeñan los líderes escolares. Segundo, los resultados deseados como clave para movilizar y evaluar el desarrollo. En tercer lugar, es importante desarrollar un contexto que permita el desarrollo del liderazgo. En cuarto lugar: el refuerzo y la retroalimentación juegan un papel relevante que posibilita y potencia el desarrollo.

En una revisión de 25 años de estudios en torno al desarrollo del liderazgo, Day et al (2014) organizan las **problemáticas en torno al desarrollo del liderazgo**, en varias categorías. Se describen a continuación las más relevantes:

- El desarrollo del liderazgo como un **proceso individual** o intrapersonal. Bajo esta perspectiva se han abordado preguntas importantes en relación con el desarrollo del liderazgo: ¿Qué se desarrolla en la trayectoria profesional de un líder? ¿Existen diferencias entre individuos en estos aspectos a desarrollar? En este ámbito se consideran las experiencias personales que influyen en el desarrollo del liderazgo, como también las habilidades y el efecto de la personalidad o las características personales. Bass (2014) señala que el desarrollo profesional de los líderes en general es un tema de auto desarrollo, pero posibilitado por la organización y el medio en el que se desenvuelven, donde la necesidad de mantenerse actualizados y desplegar herramientas pertinentes a las nuevas demandas del contexto cobran relevancia. Esta autodeterminación al desarrollo está mediada por una consciencia de la necesidad de mejorar la efectividad del propio liderazgo. Plantea además que un desafío que debe enfrentar el desarrollo profesional del líder es hacer calzar las necesidades personales con las de la organización.
- El desarrollo del liderazgo como un **fenómeno interpersonal**. Esta mirada del desarrollo se hace cargo de preguntas como: ¿Qué interacciones sociales caracterizan o determinan el desarrollo del liderazgo? ¿Cómo influyen los contextos sociales y culturales en el desarrollo del liderazgo?
- Los **procesos de desarrollo del liderazgo**. Para los propósitos del presente proyecto, el más importante de los procesos listados por los autores, es el de retroalimentación. En este ámbito, el estudio del efecto de los procesos 360° ha sido la prioridad pues se ha observado que es una instancia muy facilitadora del desarrollo del liderazgo. En este proceso, las claves son: la recolección de información de múltiples fuentes, la integración que se haga de esta información y cómo se utiliza para poder potenciar la auto consciencia y el aprendizaje. En este sentido, el potencial de este instrumento para el desarrollo del liderazgo depende en gran medida de la organización de la información en un todo que haga sentido, y el apoyo para el uso adecuado de esa información.

Dentro de la literatura de desarrollo del liderazgo ha estado muy presente el rol que juega la evaluación y **la retroalimentación**. Al respecto, un punto central a dilucidar es cuál es el objeto de evaluación que mejor puede reflejar el desarrollo del desempeño del líder y su avance hacia una mayor efectividad. Kaplan y Norton (1993) describen cuatro categorías de evidencias clave para evaluar el desarrollo del liderazgo: resultados (asociadas a la misión de la organización), satisfacción de actores clave, procesos internos asociados a la misión de la organización y finalmente procesos de aprendizaje y desarrollo de la organización. Varios autores defienden que, pese a que los resultados debieran ser el motor de los procesos de desarrollo del liderazgo (Swanson y Holton, 1999), el desempeño del líder no se puede medir solo por los resultados finales de la organización (Ulrich et al. 1999) y que variables como el conocimiento y desempeño de los equipos (McLagan, 1997), su desarrollo (Herling, 2000), y la mejora del desempeño organizacional (Lynham, 2000), debieran estar entre los aspectos a considerar para evaluar el desempeño de un líder organizacional. Ulrich expone además que los resultados a evaluar debieran ser estratégicos y alineados con los propósitos de la organización y que los buenos líderes se caracterizan no solo por sus capacidades personales sino por las capacidades organizacionales que generan en el tiempo y que aportan valor a la organización. Complementariamente, son varios los autores que señalan que la evaluación del liderazgo es un área que, para desarrollarse y arrojar resultados confiables, requiere que se incremente la investigación de calidad en torno a la efectividad del liderazgo y sus dimensiones de desempeño (Lynham, 2000; McCauley et al., 1998).

El desarrollo del liderazgo escolar

A nivel internacional hay escasa investigación que se ocupe del desarrollo de los directores y líderes escolares (Inman, 2007). La literatura sobre desarrollo de liderazgo escolar aborda diferentes aspectos pero en general pone énfasis en los procesos de formación (Bush, 2008; 2009). En este contexto, la principal pregunta a responder es cómo la comprensión de las etapas del desarrollo del liderazgo puede permitir diseñar mejores estrategias para mejorar las capacidades y prácticas directivas. Sobre esta gran pregunta emergen otras complementarias, entre ellas: ¿Cómo apoyar a los líderes escolares para que puedan cumplir con un rol crecientemente más demandante y complejo? ¿Cómo diseñar apoyos más pertinentes para líderes que se desarrollan en contextos más complejos? ¿Qué expectativas es pertinente fijar sobre líderes que se desarrollan en diferentes contextos educativos y sociales y que tienen diferentes trayectorias profesionales previas?

Las preguntas sobre el desarrollo del liderazgo escolar toman mayor relevancia ante la visión de que la preparación de los líderes escolares hace una diferencia en el logro escolar (Avolio, 2005; Heck, 2003; Sackney y Walter, 2006). Lamentablemente la evidencia que soporta esta visión es aún escasa y débil, debido a la distancia que existe entre las prácticas directivas y el desempeño de los estudiantes. Heck (2003) estudia el impacto de los procesos formativos en la efectividad del líder escolar y revela que tras impacto en el desarrollo del líder escolar hay procesos de socialización profesional (formal) y otros de socialización organizacional en la cual el director se familiariza con una organización en particular, que explican en gran medida el desempeño (cerca de un 25%).

En la literatura de liderazgo escolar, respecto de la de liderazgo organizacional, se observa menor cantidad de estudios orientados a describir la progresión del desempeño. El foco en general aparece más orientado hacia los procesos de formación y desarrollo de directores y líderes escolares, y no tanto en comprender y describir sus trayectorias y los factores que las moldean. En un estudio de

trayectorias personales, Rodríguez (2012) señala que la trayectoria de los líderes entrevistados se puede entender a través de cuatro aprendizajes nucleares (que aluden a dimensiones del desempeño): relaciones interpersonales y comunicación; rol docente; enseñanza-aprendizaje; administración y gestión. Por otra parte, los directores reconocen que el desarrollo se relaciona con el despliegue de ciertos procesos: reconocer las propias capacidades; integrar criterios de acción; integración de conocimientos explícitos, tanto declarativos como procedimentales (con foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en gestión y administración); y finalmente el refinamiento de habilidades para aplicar estrategias en función del contexto. Este conjunto de progresos se ordena en un “estilo de dirección” propio, que enmarca y orienta la progresión conjunta de los componentes mencionados. De manera similar a lo que ocurre para los líderes organizacionales, estos procesos aparecen moldeados por variadas instancias de desarrollo y aprendizaje, tanto formales como informales.

Tal como observa en la literatura sobre desarrollo del liderazgo organizacional, el desarrollo del liderazgo escolar también requiere hacer precisiones sobre una serie de tensiones o aspectos que cruzan este desarrollo y que lo convierten en un proceso complejo y no lineal. Por ejemplo, Heck (2003) problematiza sobre cuánto del desarrollo del liderazgo del director se puede personalizar e individualizar, y cuánto corresponde a un proceso de desarrollo en el que se van articulando capacidades para entornos específicos. Por otra parte existe también la tensión sobre cuánto del desarrollo del liderazgo escolar y su efectividad, se explica por el desarrollo personal del líder: en un estudio del National College for School Leadership (West-Burnham, 2009), en que se describe las trayectorias profesionales de directores destacados, se observa que el liderazgo escolar no puede ser entendido solo atendiendo a un conjunto de habilidades o prácticas, y que es necesario comprender a la persona que lidera y sus procesos de desarrollo personales.

Ante la carencia de estudios empíricos, se encontró que en general los modelos apuestan por una cierta **progresión del desarrollo del liderazgo escolar** que opera como un referente, la cual **no necesariamente se fundamenta en evidencia**, o al menos no en su totalidad. En general estos modelos proponen dimensiones del desarrollo y establecen ciertas interrelaciones entre estas dimensiones (Tredway et al, 2015). Algunos de los supuestos sobre el desarrollo directivo, que se extraen de los modelos revisados, que se presentarán a continuación, son: el desarrollo tiene una lógica acumulativa que se relaciona con la experiencia; se puede describir ciertas etapas del desarrollo, pero no necesariamente esto implica que el desarrollo ocurra en grandes bloques de destrezas, ya que podría darse como un proceso por partes donde los progresos en diferentes áreas se van articulando paulatinamente; el contexto del director no puede ser entendido aparte del desarrollo del director y todos los modelos explicitan que las etapas postuladas deben leerse con criterio y a la luz del contexto.

En razón de lo anterior, los modelos de progresión de desempeño que se revisan en este apartado desarrollan indicadores de práctica diferenciados en función del grado de experiencia del director, donde los indicadores para los niveles más expertos no son excluyentes de aquellos indicadores para niveles menos experimentados, si no que más bien incorporan los indicadores de los primeros niveles y les van agregando complejidad (Ej: Universidad de Berkeley). Otros modelos, en que se describe un continuo de progresión para cada práctica (sin distinguir en principio el nivel de *expertise* del director), aclaran que la evaluación de desempeño de un director debe revisarse en función de su trayectoria, comprendiendo que no se puede esperar el mismo nivel de madurez de una práctica de un director

novato respecto de uno experimentado. Se retomará esta discusión en la sección de criterios para el diseño de la progresión.

B. Revisión de los modelos de evaluación de directores y sus mapas de progresión del desempeño

Para poder plantear lineamientos de diseño de una progresión del desempeño en relación con las prácticas o comportamientos asociados al liderazgo escolar, se volvió a estudiar la mayoría de los modelos evaluativos considerados en el estudio comparativo internacional desarrollado al inicio de este trabajo y expuesto en el apartado 2.1 de este capítulo. Esta segunda instancia de revisión se realizó con foco en la forma de evaluar el nivel de logro de los directores en cada una de las prácticas y recursos personales asociados a los estándares de evaluación del respectivo modelo (más información sobre esta segunda revisión bibliográfica se puede ver en el anexo 8). Se muestran las categorías de progresión utilizadas en los modelos evaluativos estudiados y el uso de estas progresiones.

Los Estándares para Líderes Educativos¹⁰ en California

Los Estándares para Líderes Educativos en California (Kearney, 2015), definen siete áreas de liderazgo relevantes. Al interior de cada uno de estos estándares, se identifican elementos clave y, para cada uno de los elementos clave, se desarrolla una descripción sobre qué prácticas se pueden observar asociadas a estos elementos. Las prácticas se describen en cuatro posibles niveles de desarrollo: Prácticas que van en la dirección del estándar; prácticas que se acercan al estándar; prácticas que alcanzan el estándar y prácticas que ejemplifican el estándar. Esta progresión refleja el proceso de crecimiento/madurez de los directores indicando cómo los líderes educativos a lo largo de su trayectoria profesional van pasando desde ser administradores con habilidades básicas a ser líderes estratégicos y colaborativos. Es decir, a mayor grado de expertise del director, se espera que sus prácticas vayan adoptando una mirada más organizacional y de mayor complejidad. Los usos que se promueve para estas descripciones son: guiar el desarrollo profesional; constituir una base para clarificar expectativas de desempeño o una información que sirve de espejo al propio director en la reflexión de su práctica; y el establecimiento de metas de desarrollo profesional. Dada la naturaleza contextual del liderazgo, no se pretende un uso prescriptivo de la descripción de prácticas, sino que sirvan para un uso formativo en el diálogo del director por ejemplo con el nivel intermedio o con la institución que desarrolle algún programa de inducción o certificación. Se especifica que los descriptores de práctica son una herramienta de uso formativo que pueden servir como una de múltiples formas de evaluar en el sistema de evaluación que tenga un sistema educativo.

¹⁰ Dentro del presente informe se habla indistintamente de líderes escolares y líderes educativos. Aunque en otros contextos pueden significar cosas diferentes, por ejemplo en algunos casos se considera como líderes escolares a estudiantes que ejercen roles de liderazgo, dentro de este contexto de estudio los líderes escolares o educativos la mayor parte de las veces son directores, pudiendo incluir también a otras figuras de autoridad que ejercen un rol de liderazgo dentro o fuera del establecimiento escolar.

Los perfiles de liderazgo escolar del modelo australiano

Por su parte, los perfiles de liderazgo escolar del modelo australiano (AITSL, 2014), se han organizado en tres focos diferentes y complementarios: Foco de las prácticas, foco de requerimientos personales y foco en el énfasis del liderazgo (que toma en cuenta el contexto en el que se desempeña, por ejemplo: operacional, relacional, estratégico o sistémico). El foco de las prácticas está relacionado con los estándares para cinco prácticas profesionales. Para cada una de estas prácticas se identifican cuatro niveles de progresión de competencia y tres niveles en el caso de los requerimientos, en términos de valores, conocimientos y característica personales. No se indican nombres para estos niveles. Es interesante notar que las acciones de los líderes se flexibilizan en función del énfasis que el líder decide aplicar (énfasis operacional, relacional, estratégico o sistémico). Los perfiles operan como un mapa de las habilidades que se necesitan para el cargo y una guía sobre cómo desarrollarlas con el fin de tener un desempeño efectivo. Los principales usos que les han dado son de carácter formativo: comprensión del rol, identificar dónde se debe poner el foco del desarrollo profesional (tanto propio como de otros miembros del equipo), como herramienta de coaching, de planificación escolar y para guiar los procesos de selección de directores.

El modelo de evaluación de la Universidad de California en Berkeley

El modelo de evaluación de la Universidad de California en Berkeley (Tredway et al., 2015) , se basa en una rúbrica que describe siete elementos esenciales para el liderazgo educativo¹¹, cabe señalar que los tres primeros corresponden a perspectivas y atributos personales para el liderazgo y los cuatro restantes a prácticas. Cada uno de estos elementos se encuentra explicado en detalle a través de Descriptores de Práctica e Indicadores de Práctica. Estos últimos se desarrollan para tres niveles basados en la experiencia de los líderes: (1) líderes emergentes o novicios; (2) líderes en desarrollo y que tienen experiencia de 3 a 5 años aproximadamente y, (3) líderes en práctica con mayor experiencia. A diferencia de los tres modelos anteriores, en este caso la progresión de los indicadores de práctica se asocia a una etapa de la trayectoria directiva antes que a un nivel de competencia de la propia práctica. Aunque ambos criterios están relacionados, ya que los indicadores de práctica asociados a directores con bajo nivel de experiencia son similares a los que en otros modelos clasifican como prácticas básicas, el uso que se promueve para este modelo de prácticas en progresión es como guía para los procesos formativos de preparación, inducción, soporte, capacitación y supervisión de los directores y sus supervisores.

Los tres modelos recién expuestos hacen mención explícita a una progresión del desempeño que se asocia con un proceso de desarrollo profesional que implica aprendizaje y acumulación de experiencia. Aparte de estos modelos, fue posible distinguir que los otros modelos que plantean progresiones del desempeño lo hacen para describir niveles de desempeño que se relacionan con “niveles de calidad” del desempeño y no necesariamente con una progresión que refleja un desarrollo personal y profesional. Esta distinción es sumamente relevante, pues, a partir de toda la literatura revisada y expuesta al inicio de este apartado, ha sido posible advertir que una progresión del desempeño orientada al desarrollo profesional no es simplemente una descripción de categorías de desempeño,

¹¹ A saber los siete elementos son: Presencia y Actitud; Identidad y relaciones interpersonales; promoción de la equidad; curriculum e instrucción; organización y sistemas; cambio y coherencia; evaluación y rendición de cuentas.

sino que debe reflejar aspectos relacionados con la adquisición de experiencia, y con ella, de experticia.

A continuación, se describen los modelos estudiados que hacen referencia a progresiones del desempeño que no se vinculan con un desarrollo profesional necesariamente.

El modelo de evaluación VAL-ED de la Universidad de Vanderbilt

El sistema evaluativo de la Universidad de Vanderbilt (Elliott, Goldring, Murphy, & Porter, 2009) evalúa a los directores en sus comportamientos claves y procesos del establecimiento de acuerdo a 4 categorías de logro (menos que básico, básico, competente o distinguido). Este sistema evaluativo es diferente de los anteriores, ya que se realiza en base a la aplicación de cuestionarios a diferentes actores y la categorización de los comportamientos se corresponde con los puntajes obtenidos en dichos cuestionarios, en este sentido no hay una descripción detallada de indicadores para cada práctica que muestre lo que debería esperarse en cada categoría.

El modelo evaluativo de New Leaders

El modelo evaluativo de New Leaders (New_Leaders, 2012) describe las prácticas para mejorar el aprendizaje en 5 categorías o estándares. Con el propósito de evaluar las prácticas de los directores en relación a estos estándares, diseñaron una rúbrica que describe las acciones de los líderes en cada categoría a lo largo de cuatro niveles de desempeño a los que se asocian indicadores de práctica (ejemplar, competente, básico e insuficiente). Además presenta ejemplos de evidencia respecto de directores que presentan prácticas competentes. Este modelo evaluativo tiene dos propósitos: (1) informar el desarrollo profesional por medio de identificar fortalezas y áreas de mejora de los líderes que estén alineadas con las necesidades de su establecimiento. (2) Sirven de base para categorizar a los directores en cada uno de los estándares y luego de manera global, esto se realiza a partir de la evidencia recolectada en el proceso de evaluación para estándar.

El modelo de desarrollo de Singapur

En Singapur se observa un híbrido entre los modelos de desarrollo profesional y los modelos de desempeño. Los aspectos evaluados se clasifican en 4 categorías según un puntaje obtenido (como en el modelo VAL-ED). Sin embargo, en este caso existe a modo de referencia un documento que describe los estándares asociados a cada factor/actitud evaluada, y que muestra diferentes niveles de desarrollo de este factor/actitud (MInistry_of_Education, 2008). El uso de este sistema está orientado a promover el desarrollo profesional continuo mediante la identificación de fortalezas y debilidades, a generar ambientes de trabajo productivos y de aprendizaje para los estudiantes, a identificar entre los directores las áreas de excelencia que deben mantenerse o mejorarse, y a asegurar un sistema de rendición de cuentas.

C. Criterios para elaborar una progresión de los indicadores de efectividad del liderazgo de los directores.

A partir de la evidencia, modelos y casos revisados, se exponen a continuación algunas lecciones para el diseño de una progresión de desempeño directivo expresada en niveles de logro que reflejen prácticas, comportamientos de liderazgo, y resultados vinculados a dichas prácticas.

Fines de la progresión de desempeño

Tal como se especifica en la sección 2.1 de este informe, la evaluación de directores para la mejora de su eficacia puede tener: (a) Un enfoque formativo dirigido a informar el desarrollo profesional de los directores o a mejorar su trabajo dentro del establecimiento, y/o (b) un enfoque más sumativo relacionado con la rendición de cuentas y el establecimiento de consecuencias para su puesto de trabajo (las que pueden ir desde el uso de incentivos, decisión de continuidad laboral, cambios en el tramo de carrera directiva, etc.). Dependiendo del uso que se quiera dar a la evaluación, se definirán también los usos que se quiera y pueda dar a la progresión de desempeño que la acompaña.

La mayoría de los modelos revisados tienen **finés de evaluación formativos**, y en ese contexto, las diferentes rúbricas utilizadas ayudan a comprender el nivel de desarrollo del director en función de determinados comportamientos o prácticas observados, para ubicarlo en una senda de mejora. En este sentido, la mayoría de los casos estudiados sitúan la progresión del desempeño y su evaluación como parte de un ciclo de mejora, pensada para servir a los procesos de acompañamiento y apoyo a los directores dentro de su establecimiento. La progresión pasa a formar parte o ser instrumento para un proceso de retroalimentación y guía para mejorar.

Para un proceso de evaluación, sea éste de carácter sumativo o formativo, contar con categorías cualitativas de progresión del desempeño, que describen las prácticas o comportamientos asociados a cada categoría, también ayuda a homologar y objetivar criterios de evaluación para diferentes evaluadores de un mismo sistema. Permiten responder preguntas como: ¿Qué deberíamos observar en el comportamiento de un director si es categorizado como “básico” en una determinada práctica o comportamiento? O, ¿dónde termina la manifestación de un comportamiento básico y comienza la de un comportamiento satisfactorio?

Complementariamente a lo anterior, la progresión puede ser el mapa sobre el cual se dibujan o establecen los niveles de logro alcanzados en la evaluación. Sin embargo, es importante cautelar que el mapeo de una progresión **guarde correspondencia con lo que reflejan los resultados**. Si bien se utilizan bastante los modelos en que un puntaje cuantitativo se transforma en un nivel descriptivo a nivel cualitativo, es importante tener en consideración que, salvo que se use el contenido de los ítems logrados y fallados para hacer la transformación hacia una descripción de logro global cualitativa, cualquier relación cualitativa que se asigne a un puntaje final, es una construcción auxiliar que puede tener poco que ver con las áreas específicas de fortaleza y debilidad que tenga el director evaluado.

También dentro de la lógica evaluativa, los modelos revisados permiten visualizar usos al final del proceso evaluativo, en relación con las **eventuales consecuencias** que se puedan asociar a los resultados. Entre estos usos están: informar procesos de calificación para acceder a planes formales de desarrollo o capacitación; aportar evidencia para procesos de selección y colocación en nuevos puestos de trabajo; y finalmente, aportar evidencia para situar a los directores en escalas de desempeño que luego se pueden vincular con su avance en una carrera directiva o plan de desarrollo profesional.

También como resultado de procesos evaluativos, pero en una lógica formativa, los mapas de progresión pueden informar el diseño de procesos de mejora a nivel de política territorial, aportando información sobre los **perfiles de fortalezas y debilidades** que se observan en un determinado grupo de directores evaluados. Esta información se puede usar para diseñar programas de formación, como en el caso del modelo desarrollado por la Universidad de Berkeley, para diseñar procesos de apoyo e

intervención en un territorio o para que el sostenedor pueda gestionar los talentos directivos dentro de un grupo de directores asociados a un territorio o red de trabajo en común. Un modelo del desempeño que sigue una determinada ruta permite generar objetivos de desarrollo de capacidades para diferentes grupos de directores y además guiar los esfuerzos en el mediano plazo.

A nivel individual la progresión puede iluminar la reflexión personal y guiar el proceso de auto-desarrollo del líder que Bass (2014) señala como motor central de sus procesos de mejora de un líder. La progresión en este ámbito puede cumplir un rol de ayudar a tomar conciencia de una necesidad de mejora al mapear para el líder las demandas que el medio le irá imponiendo en el tiempo, para que ella o él puedan diseñar de manera acorde su desarrollo. En este sentido, es sumamente importante que, para servir como guía y evitar inducir a error a los directores o abrumarlos con demandas que no tienen como responder, una ruta de desarrollo muestre lo que el sistema realmente irá requiriendo del líder y que complementariamente, se informe al líder sobre las posibilidades de desarrollo que se le ofrecen para poder responder a las demandas especificadas.

Formas que toma la progresión según su uso

A diferencia de un check-list, que permite verificar la presencia o ausencia de ciertos elementos, una tabla de progresión pensada para el desarrollo profesional debiera aportar información sobre un continuo de posibilidades para el desarrollo de un comportamiento o práctica, y -de esta forma- mostrar una **ruta concreta de mejora y/o desarrollo**, aclarando con ello expectativas de desarrollo y mejora. Los niveles debieran ser fácilmente interconectables, no dejando espacios vacíos o de ambigüedad.

Complementariamente, reconocer el nivel de desarrollo en que un director se encuentra dentro de un determinado ámbito, permitiría, además, proyectar cuál podría ser el paso siguiente en el mejoramiento de dicha práctica, lo que requiere establecer categorías de progresión del desempeño cualitativas y rúbricas que describan prácticas o resultados observables o medibles en las diferentes categorías.

Es interesante observar que la categoría de inicio de una progresión está relacionada con los fines de la evaluación. Cuando se trata de fines meramente formativos, las escalas de progresión del sistema de evaluación parten desde niveles básicos de demostración de la práctica/comportamiento, hasta los niveles más complejos. No se utilizan en la escala niveles insatisfactorios o por debajo de lo esperado, a menos que la evaluación tenga también fines de rendición de cuentas y posibles consecuencias negativas para los directores.

El liderazgo como proceso individual o colectivo

Según lo que se ha revisado aquí, es importante definir al inicio del proceso de diseño de una progresión, si ésta se entenderá como un proceso individual o un proceso relacional y/o colectivo. Varios estudios y modelos señalan la importancia de considerar los factores relacionales y de entender el liderazgo en un sentido amplio.

Es posible visualizar que una visión más relacional se puede aplicar a, y ser más pertinente para, procesos de trabajo y apoyo en terreno. Por otra parte, para usos relacionados con una evaluación, especialmente si ésta conlleva consecuencias individuales, debiera existir un modelo de progresión que apunte al desarrollo de los elementos más individuales.

Para ambas alternativas, el foco de la progresión debiera cambiar. En un modelo relacional, elementos como las prácticas pueden permitir configurar descriptores pertinentes. En un modelo más individual, posiblemente sea necesario situarse en elementos como las competencias y recursos personales, o en prácticas, pero teniendo cuidado que estas sean aplicables y controlables por el individuo.

El rol del contexto y cómo integrarlo

El rol del contexto aparece como el más difícil de integrar, pues son demasiados los factores que definen los contextos relevantes. De esta manera, posiblemente la mejor solución para integrar el contexto pase por la generación de categorías lo suficientemente amplias y adaptables, más que por la generación de muchos casos de categorías específicas y detalladas.

Para la consideración de la amplitud de esas categorías, se debiera tomar en consideración factores como: i) las características y necesidades de cada establecimiento al momento de priorizar las áreas de mejora del director; ii) el tamaño y la etapa de desarrollo del establecimiento; iii) las características socioculturales; iv) los niveles educativos atendidos; y v) la diversidad cultural.

El alineamiento del proceso de desarrollo profesional con los objetivos del establecimiento

Como se comentó, uno de los mayores desafíos que debe abordarse al promover el desarrollo profesional de los directores, es cautelar que este desarrollo esté bien alineado con las mejoras que requieren los establecimientos.

En el modelo de New Leaders, se pide a cada director priorizar entre dos y tres áreas de mejora, de acuerdo con lo que sea más pertinente a las necesidades del establecimiento tomando en cuenta los aspectos más urgentes para incidir en la mejora de los aprendizajes. Un criterio similar utiliza la Universidad de Berkeley al señalar que en algunos establecimientos es necesario desarrollar algunas prácticas y disposiciones, y en otros otras, resultando muy importante que los directores se esfuercen por avanzar en aquellos aspectos prioritarios para la mejora en su establecimiento.

En términos generales pareciera ser que una buena solución a este problema es, por un lado, especificar una progresión para un número suficiente de áreas de desempeño, que puedan ser priorizadas de acuerdo con la realidad escolar de cada evaluado. Adicionalmente, la progresión debiera tener espacios específicos para que los objetivos del establecimiento y su materialización (en planes de mejora, metas, etc.) puedan ser leídos y considerados dentro del marco que aporta la progresión. Es decir, que la misma progresión especifique cuánto y cómo considerar resultados y procesos relacionados a metas del establecimiento.

El rol de la experiencia y los factores relacionados con el desarrollo de experticia

Respecto de la trayectoria, en varios modelos revisados se considera que convertirse en un líder efectivo requiere años de reflexión y de práctica que pueden lograrse solo a través del tiempo, por lo que, a medida que los líderes avanzan en su carrera, pueden ir enriqueciendo sus prácticas y volviéndolas más sofisticadas. Esto implica que no se puede esperar los mismos comportamientos y nivel de cumplimiento de estándares de un director novel respecto de uno con varios años de experiencia. Esta consideración es importante a la hora de interpretar la categorización del desempeño de un director. En otras palabras, bajos indicadores en una determinada práctica de liderazgo no se atribuyen necesariamente a falta de capacidad de un director, sino a su falta de experiencia.

En el primer informe de este trabajo, expertos como T. Bush e I. Oplatka hacen referencia a la relación que debería tener una evaluación de desempeño con la trayectoria de los directores:

Es importante cautelar que el sistema de evaluación y consecuencias asociadas sea coherente con la experiencia y capacidades que el director ha tenido la oportunidad de desarrollar. Tener un sistema idéntico para directores en las distintas etapas pondría a los directores nóveles en desventaja porque no han tenido suficiente experiencia para desarrollar sus prácticas. (Entrevista a T. Bush)

El cómo distinguir el desempeño de un novato versus el de un director experimentado, debe ser iluminado por la investigación en torno al desarrollo de la experticia. Como fue posible apreciar desde los modelos que emergen del estudio empírico de la experticia en ciencias cognitivas, existen ciertos dominios que son claves en este proceso:

- La automatización de patrones de conducta y, con ello, el establecimiento de ciertas rutinas.
- Debido a esta automatización, la liberación de “espacio mental” para poder abordar tareas de creciente complejidad.
- La incorporación de los patrones del contexto propio que cada director debe abordar, y con ello una mayor comprensión de las situaciones y una mejor adecuación de las respuestas a los desafíos que emanan de dicho contexto.
- Un creciente nivel de reflexividad y auto-consciencia, que debe verse reflejada tanto en los procesos de discernimiento como en la acción.
- Una creciente compenetración con el contexto y con ello una conducta más relacional y orientada a la formación de vínculos y redes.
- Una creciente flexibilidad y con ello una mayor apertura al cambio, al aprendizaje y a la innovación.

Estos aspectos debieran aparecer con claridad en una progresión del desempeño que refleja una trayectoria profesional hacia la experticia.

Es importante advertir, además, que estos procesos de cambio que caracterizan el desarrollo de la experticia no reflejan diferencias en el desempeño vinculadas a la capacidad, la motivación, la prolijidad, la resiliencia, etc. Es decir, estos procesos son los que permiten evidenciar que una rúbrica de desempeño que describe conductas o resultados diferentes no es lo mismo que una progresión del desempeño que se relaciona con el desarrollo de una persona en una trayectoria temporal extensa y basada en el aprendizaje práctico.

Etapas de desarrollo

La descripción de etapas de desarrollo del director debiera fundarse en los procesos antes descritos, pero también en un conocimiento cercano de trayectorias de vida y trabajo reales. Ya mencionamos antes que la evidencia en torno a este tema es aún muy escasa para los líderes escolares.

Según I. Oplatka:

*Se pueden distinguir cuatro etapas en la carrera directiva: novicio, establecido, media, y tardía... **no se debe evaluar a un director en la etapa de novicio**, siendo una etapa formativa que requiere de apoyo a través de un mentor. La evaluación a directores en la **etapa establecidos**, después de 4 a 8 años, debe demostrar logro de los siguientes aspectos: innovación en la escuela, mejoras en los resultados*

de aprendizaje, mejoras en otros indicadores de la escuela como el clima escolar (sentido de pertenencia), trabajo en equipo, y comprensión de los docentes en cuanto a sus fortalezas y debilidades. **La evaluación de directores en la etapa media** debe demostrar logro en los siguientes aspectos: que puede desarrollar a otros líderes (ej. es mentor de directores noveles), junto con mantener un alto desempeño de la escuela. En esta etapa, el director muestra su capacidad para generar altos niveles de autoeficacia y otras variables motivacionales en sus docentes y los docentes se involucran en ciudadanía organizacional. **La evaluación de directores en la etapa tardía** debe demostrar logro en los siguientes aspectos: capacidad reflexiva para identificar su propia trayectoria de crecimiento profesional. En esta etapa se evalúa la capacidad política que le posibilita movilizar su escuela. (I. Oplatka).

Ámbitos de la progresión de desempeño

Otra observación interesante, a la luz de los casos estudiados, es que los marcos de estándares con que los directores son evaluados consideran tanto aspectos personales (valores, creencias, conocimientos, habilidades) como prácticas de liderazgo.

Algunos sistemas de evaluación intentan distinguir aquellos comportamientos/acciones del director de lo que son las metas de mejoramiento del establecimiento (ej. Berkeley), otros consideran en un mismo sistema de evaluación las metas del establecimiento y la evaluación de los directores (Ej: New leaders, Singapur).

Lo anterior se relaciona con algo que ya ha sido revisado en este capítulo: el foco de la evaluación, u objeto de evaluación, puede estar puesto sobre aspectos del trabajo directivo (por ejemplo las prácticas, pero podría ser otro concepto, como acciones, actividades, etc.), o sobre sus recursos y capacidades (incluidos en esta categoría competencias, habilidades, conocimientos, disposiciones), como también en resultados de su trabajo a partir del cual se infiere un cierto nivel de desempeño. Estos resultados pueden ser intermedios, como logros en procesos del establecimiento, o resultados finales relacionados con el impacto de los procesos y el trabajo directivo en los aspectos que la escuela busca mejorar.

Exigencias de conocimiento práctico de la progresión de indicadores para quienes realizan la evaluación

Cuando se utilizan evaluaciones cualitativas e indicadores con alto grado de especificidad, se requiere de evaluadores entrenados no solo para poder observar y distinguir las prácticas y comportamientos del director, sino también porque son quienes realizarán la retroalimentación. Un buen proceso de evaluación de directores no es solo la aplicación de un instrumento, sino también la reflexión y la conversación que genera la aplicación del instrumento por parte de quien realiza el apoyo a los establecimientos sobre cómo se puede mejorar continuamente. Esto requiere un gran trabajo por parte de los evaluadores con quienes el director acuerda las metas, o quienes observan y dan retroalimentación. Más importante aún, es que para los evaluadores las categorías de desempeño no signifiquen solo descripciones teóricas, sino que comprendan la implicancia práctica de lo que se describe en el papel. Es indudable, y esto es una lección que considerar no solo para la lectura y uso de una progresión de desempeño sino también para la lectura y uso de cualquier estándar o indicador, que las descripciones nunca podrán llegar a especificar el nivel de detalle de la práctica real, ni menos podrán tener la fineza y flexibilidad descriptiva que permita hacerla pertinentes a cada contexto. La cobertura de este déficit intrínseco de las descripciones del desempeño estará dada entonces por

quienes usan y aplican el instrumento, y por eso es tan importante que esas personas tengan ventaja respecto de la descripción y que no ocurra como ocurre muchas veces, que estas personas dependen de la descripción para comprender el fenómeno y o para generar un criterio de aplicación.

D. Conclusiones generales sobre el diseño de una progresión de desempeño directivo

En este apartado se ha presentado evidencia y conceptualizaciones que permite especificar el significado de una progresión del desempeño y contar con posibles criterios para diseñar un mapa de dicha progresión con fines de evaluación del desempeño de directores escolares, para un uso formativo, dentro de un modelo que considere la trayectoria profesional y que permitiera categorizar el desempeño en tramos que den cuenta de dicho desarrollo profesional.

En primera instancia, la evidencia seleccionada desde las ciencias cognitivas, permite apreciar que la progresión del desempeño puede conceptualizarse como un “cambio instantáneo” en el desempeño que da origen a tramos de desempeño que reflejan diferentes niveles/tipos de habilidad y actitudes para realizar el trabajo (estos niveles de desempeño son típicamente utilizados en las rúbricas de evaluación), o como un “cambio en el tiempo” en el desempeño, que refleja los efectos de la adquisición de mayores niveles de experticia o pericia que resultan de la acumulación de experiencia en un líder que aprende de ella y se adapta progresivamente a las demandas de su labor y su entorno. Estos cambios del desempeño originados en la experiencia, tienen ciertas características comunes a todo quehacer, y que debieran ser consideradas en un modelo de progresión del desempeño directivo para el desarrollo profesional. Entre ellas, las más relevantes son: i) la automatización de ciertas labores; ii) la creciente adaptación al contexto específico que cada líder enfrenta; iii) la capacidad de ir abordando tareas de complejidad creciente (debido a la automatización creciente) derivada de un mayor número de elementos a considerar pero, sobre todo, de una mayor capacidad de interconectar elementos para elaborar juicios, tomar decisiones o diseñar e implementar soluciones; iv) con posterioridad, la adquisición de una mayor capacidad de discriminar lo relevante, de una comprensión más amplia y profunda de las situaciones y de una mayor flexibilidad y capacidad de modular las reglas de comportamiento adquiridas y desarrolladas; v) una mayor auto consciencia sobre las propias conductas, capacidades y limitaciones, y, aparejadamente, una mayor capacidad de transmitir a otros la propia experiencia y patrones asociados al éxito o fracaso en la labor.

La literatura en liderazgo organizacional, si bien proveniente de estudios en empresas y organizaciones de todo tipo, no solo escuelas, aporta evidencia que en muchos casos parece ser pertinente para el caso escolar, por la similitud o coherencia de las experiencias reportadas con lo que, desde el conocimiento práctico, se observa en los directores escolares. Esta evidencia, si bien no es específica al caso de interés del presente estudio, cuenta con el respaldo de una trayectoria de investigación de más larga data y de estudios realizados con grandes muestras y en muchos contextos. En general, de estos estudios se extraen lecciones relacionadas con: i) el nivel de alcance, individual o colectivo, del liderazgo como espacio de desarrollo de capacidades; ii) el impacto de las experiencias y demandas laborales en dicho proceso de desarrollo; iii) la mediación de las capacidades, actitudes o características personales en dicho proceso; iv) los factores que parecen potenciar o disminuir ese desarrollo. Entre la evidencia revisada, se destacan algunos hallazgos como elementos potencialmente críticos a considerar para especificar un modelo de desarrollo profesional del desempeño directivo:

- Las experiencias desafiantes parecen ser, en numerosos estudios, el principal movilizador del desarrollo de capacidades de un líder, aunque existe un límite en el cual el exceso de desafío resulta ser un obstaculizador para el buen desempeño.
- Los procesos de desarrollo de un líder están muy relacionados con su propia voluntad de crecimiento personal y profesional, y en ese sentido, tienden a ser auto-guiados más que determinados por instancias de desarrollo externas.
- La retroalimentación es un factor crítico en el proceso de desarrollo. Se destaca al respecto las evaluaciones de desempeño en lógica de 360°, pues en realidad consisten en varias evaluaciones que contienen temas comunes, estando su mayor valor relacionado con la recolección de información desde diferentes fuentes y estamentos asociados a la labor del líder, o afectados por ella. Estas evaluaciones representan, según los estudios revisados, una oportunidad de auto-revisión y reflexión importante para un líder, instancia que se potencia con componentes evaluativos complementarios, como una auto-evaluación y un proceso de reflexión y revisión de los resultados guiada por un tercero que permita asegurar una lectura más objetiva y ponderada de dichos resultados.
- Las capacidades que más se desarrollan tienden a estar relacionadas con la capacidad de movilizar a otros y relacionarse con otros; el autoconocimiento y el autodomínio; poder comprender más profunda y holísticamente las situaciones; .
- Para quienes movilizan el desarrollo de un líder en una organización, un desafío importante es lograr que los objetivos de desarrollo del líder (como individuo) se alineen con los objetivos de la organización. Este aspecto se destaca por el equipo de investigación de este proyecto como uno de los más críticos a atender.

Por otra parte, la evidencia recolectada desde los estudios encontrados en materia de desarrollo de líderes escolares, fue más modesta, sin embargo, también un aporte sobre ciertos elementos particulares a considerar, entre ellos:

- Si bien existe cierto consenso sobre la relevancia que un buen líder escolar tiene para el logro de los resultados de aprendizaje, la evidencia sobre las capacidades y elementos a desarrollar en un líder para potenciar o aumentar ese impacto, es prácticamente inexistente.
- Algunos estudios revisados, dan cuenta de una similitud de factores de desarrollo y de efectos del desarrollo profesional, entre líderes en general y líderes escolares. Esto permitiría que en cierta medida, y sin duda con cierta cautela mientras no haya evidencia específica disponible, aplicar criterios derivados de la investigación en desarrollo de liderazgo organizacional al desarrollo de líderes escolares.
- Los procesos individuales, y particularmente las experiencias e historias de vidas particulares, aparecen como un elemento importante a considerar para comprender las trayectorias de desarrollo profesional de los líderes escolares.

Ante la menor cantidad de evidencia disponible en torno al desarrollo del liderazgo escolar, los referentes directos más importantes son, por el momento, los modelos de desarrollo del liderazgo o de progresión del desempeño directivo, diseñados e implementados dentro de otros países que llevan la delantera en temas de desarrollo y evaluación de directores y líderes escolares. Entre ellos, se vuelve

a mirar los modelos que, habiendo sido considerados para este estudio, cuentan con propuestas de progresión del desempeño. Dentro de Estados Unidos, el modelo VAL-ED, y adicionalmente los modelos de New Leaders, de California y de Berkeley. Además se revisa el modelo de Victoria Australia. De estos modelos, se desprenden algunos criterios finales que, si bien no están respaldados aún por estudios en cada caso, sí cuentan con el aval de estar siendo puestos a prueba y de relacionarse directamente con un modelo de evaluación de directores y/o de apoyo para su desarrollo profesional:

- Dentro de los modelos de progresión de la trayectoria profesional, encontramos algunos orientados a establecer un mapa de progresión de competencias, mientras que otros se focalizan en describir prácticas. La selección de una opción u otra depende de la conceptualización del liderazgo que soporta el modelo y del uso que se da a la herramienta de progresión. Existe un tercer grupo de modelos que no describen progresión profesional en términos de experiencia, sino en términos de la lógica niveles desempeño o de habilidades subyacentes, las que, como se describió al inicio de este apartado, no necesariamente se relacionan con un mapa de una trayectoria de desarrollo profesional.
- Se respeta en los modelos de trayectoria, una lógica acumulativa de capacidades, que deriva de considerar la progresión o avance como resultado de la experiencia. En este sentido, los niveles de desempeño descritos no son excluyentes unos de otros, como podría ocurrir en un modelo de niveles de desempeño según capacidad, sino que se asumen incluyentes y crecientes en complejidad.
- Se asume en los modelos de trayectoria que los directores presentan, naturalmente, diferentes niveles de madurez en la labor y que esto da origen a niveles del desempeño que pueden, con cierta claridad, ser diferenciados.
- La progresión profesional en general, no se aborda holísticamente para todo el desempeño profesional, sino que se plantea por área de trabajo o ámbito de desempeño. Esto da pie para que se pueda considerar que un director presenta un nivel de desarrollo en un ámbito, mientras en otros ámbitos se manifiestan niveles de desarrollo diferentes (más o menos avanzados, indistintamente).
- La mayor complejidad, en varios modelos y sobre todo en los de trayectoria profesional, se refleja en el alcance de las evidencias que el director usa para tomar decisiones, considerándose en general que los directores más avanzados pueden apreciar fenómenos, e idear soluciones, organizacionales e incluso sistémicos. Este elemento estaría muy limitado en etapas tempranas del desarrollo de un líder escolar.
- El uso de los mapas de progresión del desempeño profesional no se limita a la evaluación (con fines de selección, supervisión y evaluación del desempeño). En los modelos estudiados los usos observados son también orientadores, sirviendo para: profundizar la comprensión del rol, enfocar el desarrollo profesional, y como referente para diseñar o implementar procesos formativos, ya sea formales o de acompañamiento en terreno.

Capítulo 2: Diagnóstico de necesidades y requerimientos de base para diseñar e implementar un sistema de evaluación

2.1 Diagnóstico general

El diseño de un modelo de evaluación requiere que haya una serie de componentes previamente definidos, para que se pueda diseñar la evaluación en consistencia con el sistema que la acoge. Especificar el sistema en que se inserta una evaluación, sus actores, elementos e interrelaciones, es vital para poder analizar qué elementos son críticos para especificar un modelo de evaluación preciso y pertinente. En la figura 2 se muestra de manera esquemática los componentes que contiene el sistema donde se insertaría una eventual evaluación directiva. Los componentes elementales del sistema son el conjunto de “acciones de liderazgo” (acciones, actividades o prácticas que llevan a cabo los líderes escolares), y los resultados u objetivos a los que se orientan esas acciones. Complementan a las acciones y resultados los siguientes componentes:

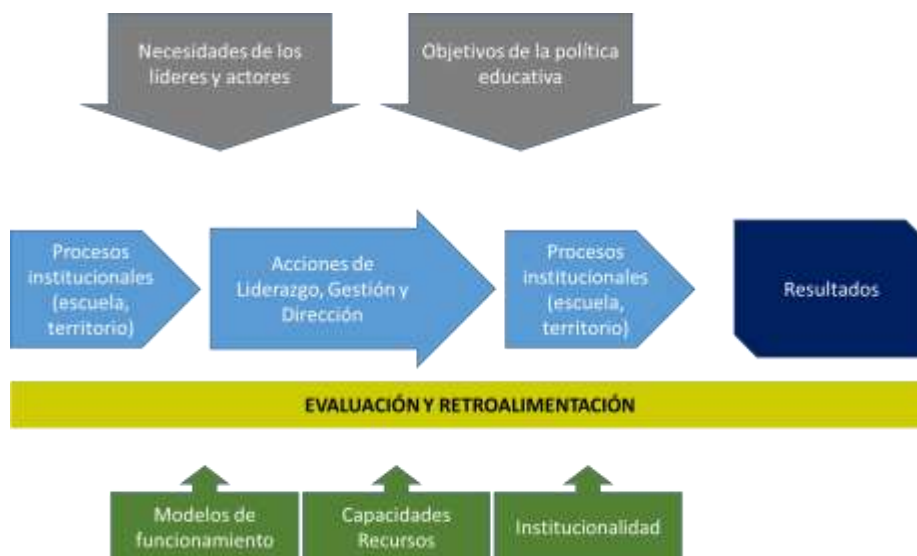
- Un soporte dado por la infraestructura: física, personas, recursos, pero sobre todo, institucionalidad.
- Un andamiaje conceptual o “modelos de funcionamiento” que permitan organizar los procesos de liderazgo, comprenderlos y operar sobre ellos de manera más organizada, comprensible y orgánica. Aquí se ubican los modelos de liderazgo y los marcos de actuación.
- Sobre los anteriores, una serie de sub-sistemas de soporte: entre los cuales está la normativa; las capacidades instaladas en el sistema y los recursos materiales, financieros y técnicos.
- También se entiende que las acciones de los líderes escolares están también determinadas y orientadas por una serie de incentivos a la acción que se relacionan con las “necesidades del entorno” (de la escuela, de las comunidades educativas, de los gobiernos locales y de la sociedad en general) y con las “decisiones políticas” que afectan a la escuela, al director o a la comunidad escolar.

Al existir un interés por evaluar el desempeño directivo, tanto los resultados como las acciones de este sistema son foco potencial de la evaluación. Sin embargo, como el esquema muestra (figura 2), la definición de este foco debiera estar dado por los objetivos de la política, en base a las necesidades del sistema, y en armonía con el marco institucional y el modelo conceptual que ordena los significados del sistema. Además, el foco de evaluación debe derivarse de un modelo de trabajo y de mejoramiento más amplio orientado a mejorar las acciones. Muy en concreto, definir qué resultados y qué procesos se evaluarán, implica haber definido previamente una agenda de uso de la evaluación y el rol que toma la evaluación en este sistema más amplio.

El riesgo de no considerar este marco amplio anterior es que la agenda de evaluación se mire a sí misma para definir sus objetivos, y se termine obligando al resto del sistema a ajustarse al modelo evaluativo. Con ello se generan varios efectos conocidos en nuestro sistema educativo actual: se instalan modelos que sobre simplifican la realidad del sistema (reduccionismo) y/o que imponen un foco excesivo hacia indicadores en desmedro de los fenómenos. Esto además conlleva la instalación de una serie de incentivos perversos asociados -denunciados por los actores entrevistados en las entrevistas-, como por ejemplo, establecimientos que promueven “enseñar para mejorar el SIMCE” y

profesores que boicotean resultados del establecimiento para dañar los resultados del convenio de desempeño del director.

Figura 2: Sistema de soporte para la acción del liderazgo directivo y su evaluación



Fuente: elaboración propia

Cuando se llevaron a cabo los estudios de indagación iniciales de este proyecto -revisión de casos internacionales, de la normativa local y consulta a actores clave-, el impacto de la evaluación sobre los componentes del sistema, y las limitaciones que impone el sistema a la evaluación, emergieron con fuerza como elementos clave para diseñar dicho sistema de evaluación, por los incentivos que este sistema evaluativo podría introducir en el sistema global. Aparecieron tomando la forma de observaciones o preocupaciones como las siguientes:

- ¿Cómo se alineará la evaluación con las competencias y requisitos de selección que exige el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) a los directores? ¿Cómo se abordará este alineamiento si solo un porcentaje de los directores está siendo seleccionado por ADP? ¿Cómo se abordará el ciclo de evaluación ante el nivel de rotación de directores que se está observando bajo el actual sistema de colocación?
- ¿Cómo se podrían usar los convenios de desempeño existentes como herramienta de evaluación si solo los suscriben los directores seleccionados por ADP?
- ¿Cómo se podrían alinear realmente los convenios de desempeño a los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) si estos documentos no siempre son elaborados como una respuesta a la visión de la escuela y muchas veces son elaborados por agencias de Asistencia Técnica en Educación (ATEs)? ¿Cómo se puede usar el PME para alinear los objetivos del director y de la comunidad escolar si estos no se han apropiado de su propio PME?
- ¿Cómo se puede asignar un rol de evaluación y acompañamiento formativo a un sostenedor que actualmente juega un rol de supervisión lejana, que desconoce la realidad de cada escuela y que

tiende a focalizarse en resultados finales que poco tienen que ver de manera directa con la gestión del director? ¿Cómo se abordaría este desafío en el escenario de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)? ¿Habría mayor capacidad técnica y recursos de apoyo en ellos?

La anterior es una lista de interrogantes que está lejos de ser exhaustiva. Ante cada posibilidad evaluativa que se podría proponer (evaluar formativamente o para certificar un desempeño; definir una agenda formativa para la evaluación; articular la evaluación con una eventual carrera directiva; evaluar primeramente a los directores y luego integrar a parte del equipo directivo a la evaluación; optar por un instrumento u otro; etc.) emergen una serie de preguntas que no se relacionan con la evaluación en sí misma, sino con las condiciones que el sistema educativo y social ofrece a los eventuales evaluados y evaluadores.

Se presentará entonces un análisis por componente del sistema, que consiste en explicitar para cada uno de ellos, una suerte de diagnóstico fundamentado en los comentarios de quienes aportaron a las consultas realizadas, a los procesos de revisión y como expertos entrevistados. Asimismo, se incluye información que se recolectó en los procesos de investigación de los sistemas nacional y extranjeros que guarda relación con los sistemas de soporte y contextos y no directamente con la evaluación.

2.2 Diagnóstico por componente del sistema educacional nacional relacionado con el desempeño directivo

Componente 1: lineamiento y objetivo general de la política de evaluación directiva

Como describimos en la introducción, desde la política educativa ya se han establecido varios lineamientos generales, sin embargo aún falta definir posturas en relación con una serie de componentes relevantes para diseñar la evaluación.

No hay lineamientos claros aún sobre carrera directiva, pese a que se aprecia en los directores y actores entrevistados una necesidad por avanzar en el tema ya que existe un escenario algo desfavorable para la atracción y retención de buenos directores relacionado con los desequilibrios que generó la ley de carrera docente en el estatus y remuneración entre docentes y directivos.

Si bien el objetivo de diseñar una evaluación formativa aparece muy alineado con la principal necesidad que manifestaron los directores (recibir retroalimentación para orientar su gestión y su desempeño), no existe un desarrollo conceptual y práctico del tema desde la política y por lo tanto no se sabe qué forma específica podría tomar una agenda formativa orientada a brindar dicha orientación.

Componente 2: marco de actuación y acuerdo sobre cómo se conceptualiza la labor directiva

En el contexto local, se cuenta con un marco de actuación prioritario para los directores -el MBDLE-, y que está validado, tiene buen calce con modelos de reconocida trayectoria internacional, está basado en evidencia, y que los directores han acogido, y que según la evidencia de este estudio (capítulo 1), hasta constituirse en su principal referente.

El MBDLE no está asociado a ninguna normativa y no es reconocido ni fue diseñado para ser utilizado como un conjunto de estándares de desempeño o de evaluación. Por lo tanto, podría ser favorable darle anclaje operativo a este marco de actuación.

Adicionalmente, existen los Estándares Indicativos del Desempeño (EID) de la Agencia de la Calidad de la Educación, que en lo formal son un referente para el funcionamiento de las escuelas, y en la práctica operan como un marco de actuación relevante para los directores y equipos directivos.

Los procesos de consulta a directores efectuados, tanto la encuesta como la consulta de carácter cualitativo, muestran que **ambos instrumentos, los EID y el MBDLE, operan en la práctica como marcos de actuación para los directores**, y por esta razón dentro del presente proyecto se concluye que es necesario hacer dialogar ambos referentes, ya sea generando un punto de encuentro (como son las Tablas de descriptores generadas), o posicionando ambos instrumentos con roles claramente diferenciados. Si se mantiene el efecto de los EID en la práctica directiva, entonces se considera necesario alinear ambos instrumentos, para que, en lo cotidiano, los directores tengan un solo marco de actuación y no dos referentes, como ocurre actualmente.

El alineamiento de ambos instrumentos implica algunos desafíos importantes. Ambos documentos de referencia, conceptualizan el liderazgo de manera parcialmente diferente, principalmente porque uno se focaliza en las prácticas –el MBDLE- y el otro se focaliza en los procesos del establecimiento –los EID-, y para hacer dialogar ambos marcos se requiere definir adecuadamente cuál será el rol de la gestión de procesos en la evaluación de directores, y cuál es el nivel de responsabilización adecuado a atribuir a los directores por esos procesos y sus resultados. Por otra parte, y como efecto potencialmente facilitador del alineamiento-, fue posible advertir que las dimensiones del desempeño que ambos marcos consideran son prácticamente las mismas, tratadas de maneras levemente diferentes o con nombres o términos algo distintos, pero focalizados en las mismas dimensiones del trabajo escolar y directivo.

Respecto de la posible priorización de dimensiones para evaluar a los directores, todos los expertos coinciden en que **en una evaluación se debiera priorizar**. En la realidad de la labor directiva no es posible ni eficiente darle el mismo nivel de atención a todas las variables, y en cada contexto los directores dan mayor atención a ciertas dimensiones que a otras. De la misma manera, cada territorio y establecimiento tiene un devenir propio, en el que ciertas dimensiones van adquiriendo mayor o menor relevancia con el tiempo. Finalmente, también desde la política nacional se van desplegando prioridades, por ejemplo en el último tiempo se ha venido dando mayor relevancia al liderazgo pedagógico de los directores. Dado entonces que al evaluar existirá la necesidad de relevar ciertas dimensiones del desempeño, ya sea contingentes o contextuales, es necesario abordar cómo se le dará prioridad a cada dimensión al momento de evaluar, y esta labor de priorización no está orientada desde ninguno de los dos referentes que operan como marcos de actuación de los directores escolares.

En una esfera diferente, dado que **es necesario contar con una definición clara de lo que se quiere evaluar** o de las alternativas disponibles, sería favorable que los marcos de actuación facilitaran esta labor. Síntoma de la aún diversa forma de conceptualizar la labor directiva, fue que si bien los académicos consultados en este estudio enriquecieron la discusión con numerosos conceptos -como: labor directiva, desempeño directivo, prácticas, competencias, capacidades, habilidades, recursos

personales-, no siempre estos conceptos se definen o entienden de la misma forma y, además, no existe acuerdo tampoco respecto de cuál es el constructo más apropiado para sustentar una evaluación. El MBDLE aporta un modelo del trabajo directivo claro y conceptualmente coherente. El concepto de **prácticas directivas** y las dimensiones del **liderazgo directivo** son dos anclas conceptuales poderosas dentro de este marco, sin embargo, para los propósitos de la evaluación, la operacionalización del concepto de práctica en el MBDLE aparece aún como una serie de descripciones que no son suficientemente específicas para elaborar indicadores de desempeño directivo que resulten observables y medibles. A la dificultad plantear prácticas más específicas y concretas, se suma la no especificación de un sujeto de evaluación, pues el marco apunta a equipos directivos y directores indistintamente.

Adicionalmente a los desafíos anteriores, que se desprenden de las formulaciones de los marcos de actuación descritos hasta aquí, otras preguntas surgieron en relación a la operacionalización concreta y específica del concepto de práctica:

- Considerando que en ambos referentes, tanto la gestión como el liderazgo aparecen como componentes importantes del desempeño directivo: ¿cuáles prácticas y procesos pertenecen al dominio de la gestión y cuáles pertenecen al dominio del liderazgo? ¿Es necesario y posible diferenciar ambos dominios de trabajo para evaluar? El MBDLE opta claramente por explicitar prácticas de liderazgo, pero también reconoce la gestión como un dominio relevante, complementario y diferente.
- Si una evaluación de directores no es lo mismo que una evaluación del establecimiento y sus procesos (como la que modelan los EID del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)), entonces ¿cómo diferenciamos y a la vez integramos el cumplimiento de estos procesos en la evaluación del director? Si el MBDLE no los considera, ¿significa esto que no se consideran responsabilidades de la labor directiva o un objeto válido para evaluar el desempeño del director?

Componente 3: necesidades del sistema que debe considerar el propósito de la evaluación

La encuesta a directores y la consulta a directores y sostenedores mostraron que la necesidad más sentida de los directores es poder contar con **retroalimentación para su gestión**. Los directores, como también se observó en el análisis de los dispositivos de rendición de cuentas existentes, tienen una gran necesidad de poder dar cuenta de su trabajo de manera más comprensiva (basada en procesos y logros intermedios del establecimiento y situados en el contexto de las condiciones de partida del trabajo), y de recibir también una retroalimentación que les signifique un aporte para poder reconocer sus logros, pero también para poder reorientar su labor.

Los directores y expertos reconocen en el PME un potencial muy importante para poder generar coherencia entre: la evaluación, lo que el director efectivamente debe hacer, y lo que la escuela necesita. La evaluación debiera incorporar el trabajo e información que está expuesta en el PME y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para evaluar el desempeño directivo y de esta manera alinear necesidades del establecimiento con el desempeño del director.

Si bien la falta de retroalimentación en cuanto a gestión y procesos, es una preocupación prioritaria, la sigue muy de cerca la necesidad de oportunidades de **desarrollo profesional**. Sin embargo, se cuenta con poca información respecto de qué significa en concreto el desarrollo profesional para los

directores. Sería interesante entonces indagar no solo las alternativas de apoyo que se pueden generar a partir de los recursos existentes, sino también las ideas de los directores en torno a los tipos de apoyos que les podrían ser de mayor utilidad: tipos de apoyos para mejorar su gestión y liderazgo en el establecimiento, y tipos de orientaciones para mejorar sus competencias y habilidades como directores.

De la consulta a expertos y actores escolares surgió también **la necesidad de crear una carrera directiva o sistema de desarrollo profesional directivo**. Las ventajas de contar con un sistema de este tipo según los actores consultados son varias. Por un lado, insertar la evaluación en la lógica de desarrollo profesional o de “gestión de personas” que permita ofrecer un horizonte de desarrollo profesional que implique no sólo obligaciones y responsabilidades, sino también incentivos y expectativas. Por otro lado, una carrera directiva permitiría movilizar las capacidades de liderazgo directivo de manera masiva en el sistema escolar, al establecer orientaciones para identificar a los que son “expertos” dentro de la carrera, y ello a su vez abre la posibilidad de contar con directores mentores que puedan acompañar e inducir a otros directores con menos experiencia. Finalmente, la carrera directiva permitiría además valorizar el rol directivo frente al rol docente, y darle más autonomía a la evaluación respecto de la figura del sostenedor, evitando la ocurrencia de arbitrariedades en el uso de la evaluación por parte de este actor.

Componente 4: institucionalidad y normativa

En el capítulo 1 se incluyó una sección sobre de la normativa actual de evaluación directiva y se expuso un diagnóstico preciso en torno a las leyes y políticas que regulan el rol directivo y los dispositivos de rendición de cuentas y evaluación que son responsabilidad del director. Se complementa ese diagnóstico con elementos relacionados con la institucionalidad en la que se materializan estos dispositivos:

- La existencia de diversos organismos estatales involucrados implica mayor diversidad y posibilidades de dar respuesta a ciertas necesidades, pero también genera espacios de descoordinación, desalineación, redundancia y contradicción que son percibidos y sentidos por los directores. En un eventual sistema de evaluación esto se haría aún más evidente y podría ser necesario definir una normativa o instancia reguladora que coordine, al menos, los fines del diseño y uso de la evaluación.
- Para afinar un modelo evaluativo, será necesario definir **qué instituciones se harán cargo de las diferentes partes que corresponde gestionar para implementar una evaluación**: definir y gestionar el propósito y usos de la evaluación en normativas o regulaciones concretas; gestionar el encargo de evaluar y servir de contraparte administrativa y técnica a una o varias instituciones encargadas de desarrollar la evaluación; gestionar la implementación de la evaluación en terreno, y coordinar a los sostenedores y directores para este fin; y gestionar la devolución de información, y proveer el soporte y apoyo técnico que los directores necesitan y esperan como parte esencial de esta evaluación. Habiendo varias instituciones posibles para asumir uno o más de estos roles, es necesario incluir esta decisión en el diseño de la política sobre evaluación.
- La encuesta y consulta a directores, como también las entrevistas a expertos, evidenciaron que el **sostenedor juega un rol clave**. Al ser el supervisor directo y quien decide sobre la contratación, se

espera que pueda tener una comprensión práctica y técnica acorde con el nivel de complejidad y responsabilidad de las decisiones que toma. El nivel de discrecionalidad detectado en el sistema de revisión de los convenios de desempeño, la precariedad de la información que se considera en los mismos, combinado con los pocos recursos técnicos que tienen los sostenedores para llevar a cabo esta labor, determinan que se localice de manera poco rigurosa el poder de decisión sobre la contratación. Se crean entonces espacios para la toma de malas decisiones y, peor aún, para la instalación de incentivos perversos, como directores que tienen que ocuparse de congraciarse con el DAEM y su entorno, más que de instalar procesos de mejora de los aprendizajes. Estas debilidades afectan directamente la posibilidad de considerar al sostenedor como un puntal para poder guiar la implementación local de la evaluación y cautelar su contextualización a las necesidades de la escuela y el territorio, pese a que los casos internacionales revisados, los expertos y los mismos directores lo señalan como una pieza clave en un proceso de evaluación. Esto repercute en la responsabilización del director que resulta excesiva, haciendo que éste experimente agobio en su cargo, con consecuencias de abandono temprano del mismo (Valenzuela & Allende, 2017) y potencial falta de postulantes¹². Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) se abrirían como una oportunidad de instalar capacidades técnicas de mayor escala y, por lo tanto con más recursos y posibilidades de calidad. Una evaluación, especialmente si es contextualizada y le da espacio de decisión al SLEP en el ajuste de los aspectos a evaluar y/o respecto del uso de los resultados, requerirá que estos tengan capacidad técnica para conocer los establecimientos con mayor detalle y de usar contextualizar la información para darle un uso adecuado.

- Especialmente atractivo y promisorio puede ser el **trabajo en red que debiera caracterizar a los SLEP en el futuro**. Las **Redes de Mejoramiento Escolar (RME)** son una experiencia previa que los SLEP pueden considerar para desarrollar su propio trabajo en red. El trabajo en coordinado resultante puede constituirse en una red con doble propósito para la evaluación: formación de una red de evaluadores por un lado (tomar como referencia el proyecto de evaluadores pares que se está desarrollando en la red de Centros Escolares de Innovación – CEILE por parte del Centro de Liderazgo Escolar Líderes Educativos), y como red de apoyo por otro, mediante la gestión de talentos y capacidades que pueda hacer el SLEP a nivel territorial.
- La instalación de los **Centros de Liderazgo Escolar sin duda puede constituir una ventaja** para el desarrollo de proyectos técnicamente complejos y que requieren capacidad técnica sofisticada, y el desarrollo concomitante de investigación que permita validar una investigación. Los centros no solo aglutinan capacidad de investigación y desarrollo, sino que además generan nuevos conocimientos y sin duda ambas capacidades son relevantes para poder construir una evaluación de calidad.
- **El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) es otro logro del sistema educativo nacional que puede ser aprovechado** como fortaleza para potenciar la evaluación y/o

¹² Actualmente este fenómeno no parece suceder en Chile, pero es el caso de varios países que siguen lógicas de responsabilización similares y que tienen trayectorias de operación de más larga data, como es el caso de Inglaterra.

para alinearla con los esfuerzos de la política para mejorar los resultados de las escuelas. El SAC podría aportar, desde un rol de responsable de esta evaluación, hasta el rol de agente revisor de la evaluación especialmente orientado a alinear la evaluación con los intereses y esfuerzos de mejoramiento de los establecimientos.

- **La experiencia de formación de directores que ha desarrollado el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)** debiera, sin duda, ser aprovechada y considerada, incluyendo el estudio de medición de brecha, creación de estándares y construcción de instrumentos que realizó el Centro de Investigación y Desarrollo de la Investigación en Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado el año 2014 (CIDE, 2014). La experiencia acumulada del CPEIP en **evaluación docente y su vinculación con la carrera docente** es un insumo fundamental para el diseño de una evaluación directiva. El CPEIP podría tener un rol central en informar los ajustes que se deban considerar para **directores nóveles**, y ser un referente de los procesos de **apoyo basados en mentoría**.
- Finalmente, un sistema de evaluación directiva necesariamente tendrá que **coordinarse con los procesos de contratación que dependen del sistema ADP**. Se observa que el actual sistema de ADP contiene definiciones que están afectando la actividad directiva y que imponen importantes desafíos a un potencial proceso de evaluación del desempeño. Entre ellos, uno de los más importantes es el plazo de 5 años de los convenios de desempeño al final de los cuales, se pone término a la contratación del director que debe volver a concursar para continuar en el mismo establecimiento. Dado que estos concursos son abiertos y que no existe un proceso de confirmación del director en el cargo anterior al concurso, a juicio de los expertos consultados, **el sistema de contratación atenta directamente contra procesos de mejora de largo aliento en el establecimiento**. En la práctica, se genera una condición en la cual los directores pueden estar un máximo de 2 o 3 años enfocados en gestionar cambios y medidas relevantes, para luego volcarse los últimos años a generar conexiones con su sostenedor para mantenerse en el cargo, creándose espacios para malas prácticas que podrían incluso ser contradictorios con los procesos de mejora que requiere instalar el establecimiento. **Esta debilidad dificultará especialmente la definición de un ciclo de evaluación que sea coherente con un ciclo natural de mejora** (diagnóstico, planificación, instalación de cambios, primeros resultados, acomodación de la cultura organizacional y aceptación de los cambios) pues el ciclo natural de mejora se vería interrumpido por las distorsiones mencionadas.

Componente 5: capacidades instaladas

Atendiendo a lo que algunos expertos internacionales destacan sobre el caso chileno, la existencia de diversas instancias de evaluación de directores en nuestro país constituye por un lado una diversidad de demandas para el director, pero también, desde la vereda opuesta, se configura como una serie de **oportunidades de evaluación que pueden ser aprovechadas**. Desde los instrumentos y datos existentes en torno a los resultados en ellos, hasta el hecho de que ellos han instalado una cierta cultura evaluativa, estos dispositivos constituyen una fuente de posibilidades que se puede aprovechar para nutrir una evaluación directiva. Al respecto se destacan las siguientes ventajas por dispositivo:

- **El convenio de desempeño ya está instalado en la normativa** como una herramienta de evaluación del desempeño. De instalarse una carrera directiva, esta instancia **podría ser mejorada para** que sea ese mismo instrumento el que sirva, entre otros, para **gestionar el desempeño** y en ese proceso, tomar decisiones sobre promoción y entrega de incentivos. El Ministerio de Educación, en conjunto con el Servicio Civil, ha intentado potenciar esta herramienta generando una serie de orientaciones que apuntan a articular las metas definidas en los convenios, con los PME de los establecimientos, con la finalidad de evitar que los convenios expresen expectativas descontextualizadas sobre el desempeño del director. Para esto, el Mineduc lanzó en 2016 una *Guía Metodológica para la Elaboración y Seguimiento de Convenios de Desempeño de Directores Escolares*, destinada a los sostenedores. Esta guía explica paso a paso la elaboración de un convenio acorde a las metas del establecimiento, desde la definición de metas hasta la evaluación, y entrega de ejemplos prácticos.

Adicionalmente, pese a las críticas que esbozan distintos actores al convenio de desempeño, especialmente por tratarse de un instrumento estándar y descontextualizado que se reduce, en la mayoría de los casos, a un proceso de *check list* de ciertas evidencias del establecimiento, la consulta a los actores escolares permitió ver que existen distintas experiencias de utilización de esta instancia entre sostenedores. Por ejemplo, algunos directores relataron experiencias que incorporan una presentación de resultados del convenio ante una comisión evaluadora constituida por jefe DAEM o de la Corporación de Educación Municipal, otros miembros del equipo técnico de dichas instituciones y algún concejal. La instancia se constituye como un espacio de diálogo que permite explicar resultados, destacar logros y analizar puntos de mejora. El espacio de retroalimentación que se genera con una instancia de este tipo es altamente valorado por los actores escolares.

- **Los PME y los PEI son también una herramienta de gestión muy usada e instalada en la ley.** De fortalecerse los convenios, debiera hacerse alineando el convenio con el PME y el PEI, o al menos con ciertos componentes y metas de estos. Ahora con mayor razón, dado que todos los planes de mejora escolar se integrarán en el PME.
- **La Asignación por Desempeño Colectivo (ADECO) cuenta con varios elementos a aportar.** Por una parte, los convenios colectivos pueden ser un modelo para mejorar los convenios de desempeño existentes. Desde la perspectiva del equipo investigador, los convenios de ADECO pueden significar una instancia de aprendizaje sobre cómo alinear metas y estrategias de los directivos con objetivos del establecimiento. ADECO es un proceso más estructurado que el convenio de desempeño individual, en la medida en que establece un procedimiento para la evaluación de las evidencias presentadas por los equipos directivos, además de niveles de logro. Por otro lado, ADECO pone énfasis no sólo en metas de mejoramiento institucional, sino también en las prácticas directivas que posibilitarán el logro de esas metas. Finalmente, tiene la ventaja de considerar el desempeño del establecimiento como un logro colectivo de la comunidad escolar y en este sentido, promover el liderazgo distribuido.
- **El SAC cuenta con una amplia gama de indicadores puestos a prueba en terreno y con una experiencia y trayectoria de datos** relacionada con las visitas de evaluación a las escuelas de desempeño más deficientes. Entre las instancias nacionales de evaluación revisadas, la evaluación de la Agencia aparece como el dispositivo más completo para mirar el desempeño de la escuela.

No sólo por la amplitud de dimensiones y prácticas que observa, sino también por las distintas fuentes a través de las cuales recoge información.

Estas ventajas se pueden considerar **capacidades instaladas**, especialmente en lo que respecta a la instalación de una cultura evaluativa (aunque con foco en la rendición de cuentas), la existencia de capacidades para administrar herramientas de gestión importantes que pueden servir de insumo para una evaluación, y la existencia de algunos modelos de evaluación que se pueden analizar para aprovechar su experiencia.

Al mismo tiempo, sin embargo, se evidencian algunas **debilidades para el uso de estos dispositivos en una evaluación formativa**:

- Los Convenios ya tienen un carácter de rendición de cuentas, lo que los desmarca de un posible uso formativo. Además, se observó que los Convenios funcionan hoy como herramientas muy precarias: se deben elaborar sin que el director tenga la posibilidad de conocer su establecimiento y hacer un diagnóstico; en general se orientan a fijar unas cuantas metas en indicadores de resultados que poco tienen que ver con la gestión del director para la mejora escolar o que están muy distantes de su control; no incluyen información cualitativa ni tampoco información sobre procesos. Pese a que se considera que el Convenio de Desempeño arrastra una serie de debilidades o vicios, **varios de los actores consultados plantean la necesidad de mejorar esta herramienta, más que eliminarla**. En términos de su mejora, los actores plantean alinear el convenio de desempeño con las metas, actividades y tiempos de los Planes de Mejora de cada establecimiento.
- Los PME y los PEI en algunos establecimientos no son definidos desde una discusión institucional, siendo derivados a terceros para su elaboración (ATEs). En algunos casos no reflejan las necesidades y valores de la comunidad escolar, transformándose en instrumentos con poco sentido y uso real.

Adicionalmente, este estudio ha detectado debilidades en torno a la capacidad del sistema en relación con:

- Los mismos evaluados: los directores y su posibilidad de ejercer las funciones que se les solicita en los marcos de referencia y la nueva normativa. En general, se denuncian dos situaciones que revelan una fragilidad importante de los directores: primero, una **sobrecarga administrativa** que se viene arrastrando por largo tiempo y que es denunciada por los directores como una dificultad para ejercer su cargo (CEDLE, 2017); y segundo, **la emergencia de demandas nuevas en la nueva normativa**, como las demandas de retroalimentar el trabajo en aula o de diseñar planes de desarrollo profesional docente, para los cuales los directores no han recibido orientación, apoyo o formación.
- Como correlato de lo anterior, pero desde el lado del evaluador: existe un diagnóstico compartido de que la **disponibilidad de evaluadores técnicamente capacitados sería muy acotada** en el corto plazo. Los directores señalan a sus pares en servicio como los evaluadores y apoyos más pertinentes. Los expertos externos son una alternativa en otros países, pero no aparecen hoy como algo viable en nuestro sistema. Los centros nacionales con mayor trayectoria dedicados a la medición y evaluación educacional, como el Centro de Medición de la P. Universidad Católica,

MIDE UC, o el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile, DEMRE, proveen al sistema de capacidad para apoyar la formación de evaluadores, sin embargo, no son suficientes pues su experticia y su misión no está puesta en liderazgo directivo.

Parte II: Sugerencias de criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un sistema de evaluación de directores

En esta segunda parte del informe se presentan lineamientos sugeridos para diseñar e implementar un sistema de evaluación, que va desde recomendaciones para preparar mejor al sistema educativo nacional para poder acoger adecuadamente a una evaluación de directores, hasta sugerencias específicas sobre qué y cómo evaluar. Los capítulos que componen esta segunda parte, abordan los criterios de diseño e implementación más generales y genéricos, y sobre los cuales hay mayor consenso, y las sugerencias más específicas a la evaluación y a la propuesta evaluativa por la que se apuesta en este informe, y que por lo tanto, son más discutibles o están más sujetos a la toma de decisiones local.

Capítulo 3: Criterios generales derivados de los estándares de medición y evaluación en psicología y educación

Un primer nivel elemental que considerar para establecer los criterios de un sistema de evaluación de directores, son los estándares que se han desarrollado para la medición y evaluación de personas en contextos de evaluación psicológica y educacional, los que tienen una larga trayectoria e integran tanto aspectos de rigor técnico como de responsabilización y ética en relación con el tratamiento de datos que son sensibles para las personas y la sociedad.

Los estándares de medición y evaluación psicológica y educacional¹³, se definen como parámetros definitivos a nivel técnico, profesional y operativo, para todas las formas de evaluaciones de carácter profesional (Camara, 2014). Estos estándares se han desarrollado gracias al trabajo conjunto de una serie de organizaciones de tradición en el ámbito de la medición y la investigación en el área. Los estándares son publicados en conjunto por el *Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing of the American Educational Research Association, la American Psychological Association, y el National Council on Measurement in Education* de Estados Unidos.

La intención de los estándares es promover el uso pertinente y ético de las mediciones y proveer una base para evaluar la calidad de las prácticas de medición. Los estándares constituyen una normativa que debe ser considerada e implementada cuando sea apropiado, por los individuos que trabajan en el área de medición psicológica, educacional u organizacional, pues su no consideración puede causar

¹³ *Standards for Educational and Psychological Testing*, 2014 (también llamados *Joint Standards*).

daño considerable a los evaluados o a otras personas o grupos afectados por las decisiones que se tomen a partir de los resultados de la medición. Pese a que la doctrina de los estándares le aporta a quienes trabajan en medición y evaluación, lineamientos para evaluar, desarrollar y usar instrumentos de medición, los estándares deben usarse siempre como complemento al juicio profesional, pues el rol central de estos referentes es proveer un marco de trabajo que facilite asegurar que los temas relevantes para la medición y evaluación de personas sean considerados.

Se revisará a continuación los principales lineamientos que aportan estos estándares para el diseño de una evaluación de desempeño de directores de establecimientos escolares. Los lineamientos aquí resumidos no cubren todos los estándares, pues son producto de una selección que se realizó al alero del presente proyecto.

3.1 Validez

En una evaluación de carácter formal, que tiene o puede tener consecuencias para los evaluados, su comunidad educativa e incluso la sociedad, es vital que quienes son responsables de la evaluación tomen medidas para asegurar la validez de la evaluación.

La **validez** es uno de los atributos más importantes de la calidad de los instrumentos de evaluación y refiere a la capacidad de proporcionar evidencia que demuestre que cada instrumento cumple con sus fines previstos, es decir, que mide exactamente lo se supone que mide y que de sus resultados se extraen las conclusiones adecuadas. De esta manera, se espera que se describan claramente los conocimientos, habilidades y otros atributos (constructos) que serán medidos, el propósito de la evaluación, la interpretación de los puntajes deseados y otros resultados, como también la población que será evaluada.

Para asegurar las correctas inferencias a partir de los resultados de una evaluación, es necesario **garantizar el uso adecuado de las pruebas y desalentar los usos incorrectos** más comunes al momento de evaluar, lo que implica estudiar y conocer los usos que se dan a los resultados de la evaluación. Para lograrlo también es fundamental que a quienes usarán la información proveniente de las evaluaciones y tomarán decisiones a partir de los resultados de éstas, se les proporcione información suficiente para que puedan evaluar la idoneidad de las evaluaciones en función de los propósitos que se planteen, apliquen de forma correcta los instrumentos, utilicen los puntajes y resultados de manera correcta para evitar un uso inválido y perjudicial de estos, sepan interpretar las diferencias de puntajes entre individuos o grupos, entre otros. Además, se debe desalentar el mal uso de los puntajes u otra información derivada de la evaluación.

La **validez consecuencial** (Fast & Hebbler, con *Joint Study Group on Validity in Accountability Systems*, 2004; Messick, 1994) es un importante componente de validez en los programas evaluativos que conllevan consecuencias para sus evaluados. Considerando que los programas evaluativos de empleados pueden tener efectos importantes en su autoconcepto y autoeficacia, es importante considerar que, en el caso de los directivos escolares, estas consecuencias pueden trascender hacia una comunidad escolar completa. Chile cuenta con una cierta tradición de estudios de validez consecuencial en torno a programas de evaluación docente (ver por ejemplo Taut et al, 2010) que debiera ser considerada para generar una agenda de validación en torno a la evaluación directiva. En

este contexto, este tipo de investigación no puede ser considerada como opcional si es que se quiere tomar en serio el impacto que pueden tener este tipo de intervenciones. Es de especial relevancia esta consideración en el escenario de evaluaciones de envergadura que no cuentan con una tradición de investigación que avalen la eficacia de estos programas evaluativos o los impactos inesperados, especialmente los que son más bien negativos.

3.2 Confiabilidad

Asimismo, y como medio para asegurar la validez, los responsables de la evaluación deben asegurar las condiciones para que la evaluación sea confiable y ecuánime.

La **confiabilidad** se refiere a la medida en que los puntajes u otros resultados informados en una prueba son consistentes entre sí (al interior de una misma prueba) y pueden generalizarse, con independencia de la ocasión o de quienes aplican las pruebas. En palabras simples, un instrumento de evaluación es confiable en la medida que siempre mide lo mismo.

La **ecuanimidad** se refiere a la medida en que las inferencias o conclusiones obtenidas a partir de los puntajes y resultados de las pruebas son válidas para diferentes grupos de evaluados. Esto implica asegurar la equidad de las mediciones y evaluaciones para aquellos grupos que pueden verse negativamente afectados por características inherentes a ellos como etnia, discapacidad, género, idioma nativo o raza. Por lo anterior, es necesario que el diseño, desarrollo y aplicación de la evaluación contemple resguardos para que aseguren un trato equitativo y libre de sesgos.

3.3 Derechos y deberes de los evaluados

Es responsabilidad de los evaluadores conocer, difundir y proteger los derechos y deberes de los evaluados, de manera que ellos mismos puedan actuar como garantes de la confiabilidad, ecuanimidad y validez de la evaluación.

Por otra parte, todo proceso evaluativo debe asegurar que los evaluados conozcan sus **derechos y responsabilidades** respecto de la evaluación, y proteger sus derechos durante todas las distintas fases de esta. Los derechos de los evaluados a tenerse en resguardo deben incluir aspectos tales como el acceso a la información sobre la naturaleza y propósito de la evaluación, así como de las condiciones de administración; acceso a los resultados de la evaluación; y posibilidad de apelar en caso que la medición, evaluación o la administración de ésta resulte defectuosa o en caso de considerarla injusta o cuestionable. En el ámbito de las responsabilidades o deberes, todo evaluado debe conocerlo y ser consciente de ellos, antes de someterse al proceso de evaluación. Estos deberes incluyen prepararse adecuadamente para participar del proceso evaluativo; seguir las indicaciones y condiciones a las que comprometen y cumplir con los requisitos de la evaluación. Por último, es importante que los evaluados conozcan las consecuencias asociadas al no cumplimiento de ciertos deberes, como difundir, compartir o copiar los materiales o las respuestas de las evaluaciones a otros, entre otros.

3.4 Estándares específicos de la evaluación de desempeño

Es importante considerar que la evaluación de desempeño, tiene asociada estándares particulares o aplicaciones específicas de los estándares que son más generales.

Las **evaluaciones con fines de selección, promoción, colocación o capacitación de empleados**, lo que en general buscan es conocer los comportamientos laborales con el objetivo de influir en ellos y/o en los resultados organizacionales que se les asocian. Las evaluaciones dirigidas a la licencia y certificación suelen poseer un enfoque centrado en la habilidad o competencia actual del solicitante en un ámbito específico.

Antes del desarrollo y la implementación de una evaluación laboral, debe hacerse una declaración clara del objetivo de la misma. El esfuerzo de validación posterior debe diseñarse y asegurarse su implementación, para determinar qué tan bien se ha logrado el objetivo y qué tan pertinentes son las conclusiones que se han extraído y qué tan adecuadas (justas, beneficiosas, sustentables, etc.) han resultado ser las consecuencias o decisiones que han emergido de dichas conclusiones o interpretaciones.

Las evaluaciones laborales, por su naturaleza situada, tienden a abarcar dominios de desempeño más prácticos y procedurales, o aspectos del desempeño que pueden estar más directamente vinculados con el trabajo que se realiza. No solo se busca en ellas evaluar conocimientos, habilidades, capacidades, rasgos, disposiciones y valores, sino también competencias o prácticas. Cuando el contexto sea influyente en el desempeño laboral, éste debiera ser considerado como un factor en la evaluación del desempeño.

Por su parte, las evaluaciones para la entrega de acreditaciones profesionales y ocupacionales, permiten garantizar que aquellos que reciben credenciales producto de los resultados obtenidos de la evaluación, poseen los conocimientos y habilidades en grado suficiente para realizar las actividades laborales de manera segura y efectiva. Las evaluaciones usadas para este fin deben ser diseñadas para determinar si el conocimiento y las habilidades esenciales de un dominio específico han sido dominados por el candidato. La validación de estas evaluaciones depende principalmente de la pertinencia de la evidencia seleccionada y de que la representación de las capacidades resulte adecuada para la ocupación o especialidad que se considera.

Los estándares mencionados serán posiblemente un piso mínimo, considerado obvio por quienes desarrollen instrumentos y evaluaciones de manera profesional, sin embargo no está de más considerarlos y comunicar su existencia para que el público sin conocimiento técnico en el área, sepa que estos estándares y lineamientos existen y que es responsabilidad tanto de los encargados técnicos como de los diseñadores e implementadores de la política, cautelar su cumplimiento y velar por el cumplimiento del espíritu que los inspira.

Capítulo 4: Condiciones contextuales de base para diseñar e implementar un sistema de evaluación de directores

Para instalar un sistema de evaluación de los directivos escolares, se requiere contar con una serie de **condiciones previas** en el sistema educacional que la hagan viable y le den sentido. Como señala uno de los expertos internacionales, entre las condiciones más básicas se cuentan: que la labor directiva se haya profesionalizado y que los directores tengan responsabilidades y funciones propias. No obstante, también es necesario generar condiciones mayores en el sistema que le da sentido y soporte a la evaluación. La institucionalidad, las capacidades del sistema, los marcos de actuación, los lineamientos de la política, y cómo esta responde a las necesidades de los líderes educativos y sus comunidades, afectarán a la evaluación y serán afectados por ella.

Los criterios para implementar las recomendaciones que se sugieren en este capítulo, emergen principalmente del diagnóstico expuesto en el capítulo 2 del presente informe. Se presentan sugerencias para las áreas de trabajo que se diagnosticaron como más críticas y, al final, se describen comprensiva y sintéticamente los criterios y lineamientos más relevantes y urgentes que se deberían priorizar para poder lograr que el sistema aporte condiciones básicas para que la evaluación sea confiable y válida.

4.1 Articulación y alineamiento de orientaciones e instancias que regulan el rol directivo y su evaluación

Expertos nacionales e internacionales entrevistados destacan que el sistema educativo chileno, en particular, tendría que usar sus **fortalezas institucionales** y también las **nuevas oportunidades** que se abren (debido a cambios institucionales, legales y administrativos en curso) para la instalación de un sistema de evaluación de directivos escolares. Sin duda, aprovechar las oportunidades de evaluación existentes al momento de diseñar una evaluación directiva en Chile es absolutamente pertinente y necesario. La dificultad está en definir cómo aprovechar estas oportunidades y cuáles priorizar.

Por lo pronto y a pesar de sus debilidades, **los convenios de desempeño emergen como un punto de partida ineludible o al menos considerarse como referentes para la evaluación de directores**, por su extendido uso a través de la ley 20.501 y porque cuentan con la valoración de los directores. Como se revisó en el diagnóstico del capítulo 2, no son adecuados para una evaluación formativa, pues actualmente se aplican con debilidades (carecen de medidas y propuestas de estrategias e indicadores que den cuenta de la gestión y son planteados sin establecer primero un diagnóstico del establecimiento), y además existen en el marco de una lógica de responsabilización y rendición de cuentas, por lo cual no serían adecuados para el uso formativo que se quiere dar al nuevo sistema de evaluación directiva. Si bien podrían evolucionar hacia herramientas de gestión que especifiquen metas de carácter formativo y además estrategias para guiar el desempeño, se ha informado al equipo investigador que ya existe un trabajo conjunto del Servicio Civil con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) que está avanzando en esta línea. Dado el marco de rendición de cuentas en que los convenios toman forma, **sería más recomendable mantenerlos como herramientas de rendición de cuentas y usarlos para la evaluación formativa solo como referentes o insumos.**

Aun cuando no se usen los convenios de forma directa en esta evaluación formativa, es muy importante que se avance en la articulación de los convenios con el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y con los Estándares Indicativos del Desempeño (EID). **La articulación del MBDLE con los convenios permitiría darle operatividad al MBDLE**, convirtiéndolo en una guía de acción para los directivos con mayor eficacia práctica. Esto potenciaría el efecto de una evaluación formativa basada en el MBDLE, pues el Marco se convertiría en la práctica en el referente central tanto para efectos de mejora del desempeño como para la rendición de cuentas.

En concreto, la evaluación formativa podría considerar las metas y objetivos de los convenios, en el entendido de que sean prioridades que se alinean con el MBDLE (y que por este medio se concretizarían y pasarían a formar un compromiso de acción).

Cabe agregar que los convenios de desempeño, tanto los de evaluación de directores seleccionados a través del sistema de ADP como los de Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), debieran estar alineados no solo con el MBDLE, y consecuentemente con los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), sino que además debieran considerar el contexto local e institucional definido en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos de Mejoramiento Escolar (PME). Esta articulación compleja se esquematiza en la figura 3.

Figura 3: Articulación de marcos de actuación y dispositivos de rendición de cuentas, de evaluación y de gestión escolar



Fuente: Elaboración propia

Un segundo elemento a considerar en el momento de diseñar la articulación de dispositivos e institucional, es el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y, en ese sentido, **la Agencia de la Calidad de la Educación podría convertirse en una institución clave para apoyar el desarrollo de una**

evaluación formativa para directores. La evaluación formativa podría tomar en consideración información que entrega el SAC, para lo cual sería necesario que durante las visitas, se expliciten las potencialidades y obstáculos que se observan en la gestión del establecimiento, y se entreguen lineamientos específicos para el establecimiento en los ámbitos en que se podría desarrollar el liderazgo en conexión con los procesos de la escuela y las estrategias de mejoramiento de los aprendizajes. Nuevamente, para que esto sea posible, la Agencia y sus visitas deben contar con un convenio de desempeño del director totalmente alineado con los indicadores de desempeño de la escuela y la evaluación formativa de directores estar alineada con estos dos componentes.

Por su parte, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) merece un análisis en mayor profundidad que excede el foco de este estudio. El SNED tiene su propia lógica que no permite distinguir la contribución de los distintos actores en los resultados educativos del establecimiento (directivos, docentes y asistentes de la educación) beneficiando al conjunto de estos. Por lo tanto, no es propiamente un mecanismo de evaluación de directores y directivos. **Cabe preguntarse por la pertinencia de mantener el SNED en un contexto donde existan evaluaciones para los distintos actores:** directores, equipos directivos, docentes y asistentes de la educación.

Los instrumentos y herramientas de gestión local son también muy relevantes para una evaluación directiva de carácter formativo. Como ya se ha mencionado, la creación de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) es una oportunidad aun cuando todavía no haya dispositivos evaluativos asociados ellos. Le correspondería a esta instancia cautelar la calidad y alineamiento de los PME y PEI y velar porque los lineamientos que estos instrumentos señalan, y que son un reflejo de las necesidades y proyectos de la realidad escolar, estén bien representados en instrumentos de planificación a nivel territorial.

Los SLEP también son quienes podrían tener las capacidades técnicas para implementar instancias de apoyo y seguimiento que permita monitorear y guiar la gestión, con apoyo en la información que brinde la evaluación formativa de directores y los otros sistemas de evaluación (especialmente el del SAC). Esto implica que dentro del SLEP debiera existir una unidad de apoyo técnico permanente capaz de movilizar retroalimentación y apoyo pertinente para el contexto, en aras de un mejor desempeño de los directivos escolares. Esta práctica en **el SLEP podría convertirse en un modelo a seguir por el resto del sistema escolar.**

Para poder darle coherencia institucional a toda la articulación anterior, conviene distinguir quiénes son las actuales instancias evaluadoras (SLEP/sostenedores; Agencia de la Calidad; CPEIP), y las reguladoras (DEG en cuanto a definición de políticas; Superintendencia y Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación (DEPROV) en roles de fiscalización y supervisión, respectivamente) para pensar la alineación de ambos tipos de agencias con el Servicio Civil, que juega un rol determinante en el proceso de selección de nuevos directores, de modo tal que se apliquen criterios similares para el ingreso, el desarrollo profesional y el ejercicio de la función directiva.

Finalmente es importante considerar algunos criterios de articulación de carácter más transversal:

- Todas las instancias y dispositivos mencionados debieran estar **orientados por el MBDLE y complementados por los EID.** Habiendo realizado el ejercicio de generar una matriz de descriptores del desempeño que unificara ambos marcos (ver informe 4 en Anexo 6), es altamente recomendable considerar que la alineación de estos dos marcos de actuación debe ser un proyecto en sí mismo y una función específica que debe ser llevada a cabo con rigor técnico. Adicionalmente **se sugiere la definición de estándares de evaluación del desempeño directivo,**

que podrían alimentarse de manera muy directa de las tablas de descriptores generadas en este proyecto. La generación de estándares de evaluación significaría un esfuerzo adicional, sin embargo aportaría claridad, unicidad y transparencia al sistema evaluativo, permitiendo además que el esfuerzo de conexión entre los EIDs y el MBDLE se pueda hacer con un foco claro –la evaluación–, evitando con ello discusiones sobre la convergencia entre ambos instrumentos en dominios que no son relevantes para el diseño de la evaluación.

- Un frente aparte que cautelar, pero central para que la evaluación cumpla con la mejora escolar y el desarrollo de capacidades de los directores, es **alinearse los incentivos que imponen al director las instancias de evaluación orientadas a la gestión escolar, con las que están orientadas al desarrollo profesional**. Esto es vital para asegurar que las agendas individuales de los directores no compitan con la del establecimiento, sino que, muy por el contrario, ambas agendas estén conectadas intrínsecamente y haya sinergia entre ellas.

4.2 Definiciones claras desde la política

Es evidente para todos los actores consultados, y así también lo refleja la literatura y los casos internacionales revisados, que es necesario que quienes diseñen la política definan lineamientos claros sobre aspectos que marcan la orientación del modelo de evaluación, lineamientos que son esencialmente políticos. Aunque las decisiones deben estar basadas en evidencia, es clave que desde los organismos centrales se acoten y orienten ciertos aspectos de la política sobre desarrollo directivo y sobre el mejoramiento de la gestión escolar, que son críticos para poder tomar decisiones dentro de los establecimientos y también dentro de los equipos técnicos que deban diseñar o implementar la evaluación.

La primera prioridad que debiera orientarse claramente desde la política, es **el uso detallado que se espera dar a la evaluación**, y con ello confirmar y darle forma al propósito formativo. En este informe se plantea como sugerencia que la agenda formativa tenga un carácter muy cercano al contexto local, para maximizar el potencial de apoyo a la gestión que se especificará como propuesta en el capítulo 5. Sin embargo, que esta agenda de apoyo a nivel local tome forma, depende de una serie de pronunciamientos, desde la definición de responsabilidades y funciones en instancias como los SLEP y/o los DAEM, hasta la asignación de presupuestos para darle funcionamiento y efectividad a las instancias de apoyo técnico que requiere una agenda formativa efectiva.

Luego, **las dimensiones a evaluar también requieren de un pronunciamiento** de las instancias políticas. Actualmente, por ejemplo, se consideran ámbitos de primera prioridad, los relacionados con el liderazgo pedagógico y la gestión de la convivencia escolar, en un escenario en que las nuevas demandas de cambio y desarrollo organizacional vienen dadas desde la ley justamente para estos ámbitos.

Otro aspecto para el cual se requiere contar con **lineamientos más claros es la voluntad de avanzar hacia un acompañamiento de duplas o equipos directivos, y no solo del director**. La evidencia muestra que la efectividad del liderazgo sobre los procesos de aprendizaje se amplifica cuando se toman medidas de liderazgo que abarcan a duplas o equipos y no al director en solitario (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Los expertos consultados son partidarios de que una evaluación en el

contexto de una carrera directiva se aplique solo al director. Una evaluación formativa tiene un espectro mayor de opciones, sin embargo, es importante que dentro de la política se tomen decisiones respecto de cómo los marcos pensados para equipos se aplicarían solo al director –en caso de que se opte solo por el director-, o sobre la voluntad de integrar a los equipos directivos en una evaluación formativa –en caso de que se opte por evaluar y apoyar a los equipos directivos-. En el contexto del presente estudio se plantea una lógica progresiva de implementación que implica partir por evaluar y retroalimentar solo a los directores, pero la consideración de la evidencia indica un camino de integración progresiva de los equipos directivos en el proceso de apoyo y retroalimentación. Es posible que un desafío de estas características deba ser abordado por los SLEP y/o DAEM que pueden tener cercanía suficiente con los establecimientos y con los equipos directivos de las escuelas y liceos que administran.

Con respecto de un posible proyecto de carrera directiva, en el ámbito político y legislativo, desde la perspectiva de este estudio se visualiza que **la implementación de una evaluación formativa puede sentar mejores bases para discutir y diseñar una carrera directiva**, pues podría aportar instrumentos probados, una trayectoria de datos sobre las cuales tomar decisiones más informadas y una serie de esfuerzos del sistema que irán alineando capacidades, la cultura escolar y las voluntades de los actores, hacia una evaluación directiva con sentido de desarrollo y alineada con la mejora escolar. Al respecto, las definiciones sobre carrera directiva no son urgentes y necesarias para comenzar con una evaluación, incluso puede ser beneficioso que ambas discusiones se den por separado, pues **una discusión de carrera directiva podría el foco en la rendición de cuentas y la obtención de incentivos**, haciendo que los directores estén más enfocados en demandar concesiones para el proceso de evaluación, y menos motivados por privilegiar procesos evaluativos reflexivos que les permitan abordar de frente sus debilidades.

En línea con lo anterior, **la separación de la conversación sobre evaluación de desempeño directivo y carrera directiva facilita la instalación de una lógica y cultura de evaluación progresiva** (en dimensiones de evaluación, instrumentos, actores evaluados, consecuencias, etc.), la cual es muy benéfica para minimizar los impactos negativos (pues permite construir experiencia paulatinamente, con iniciativas que van de menos a más en un lapso de tiempo que permite reflexionar para tomar decisiones) y abordar con rigurosidad técnica la calibración de los instrumentos y procesos evaluativos. En un escenario en que la evaluación deba ser usada desde un inicio para tomar decisiones sobre aspectos que generan consecuencias en la remuneración o el cargo, no es posible asumir una lógica progresiva que avanza en complejidad conforme se consolida una experiencia evaluativa.

4.3 Capacidad del sistema

A) Evaluadores

Una dificultad técnica específica, que dificulta gravemente la viabilidad, pero sobre todo la confiabilidad y validez de los procesos de evaluación de directivos, es la **carencia de evaluadores idóneos**: personas que puedan evaluar solvente y legítimamente a los directivos. La tarea de los directivos es de tal complejidad y tan vinculada al contexto socio-educativo en la que se realiza (alta variabilidad requerida para logros y buen desempeño), que podría resultar muy difícil encontrar a los

evaluadores adecuados. Esta carencia puede afectar a la evaluación, independientemente de los fines que tenga. Puede parecer evidente y relativamente sencillo recurrir a directivos exitosos en servicio, o bien que hayan salido recientemente del sistema escolar tras una larga data de experiencia en escuelas y liceos, pero en la práctica no necesariamente cuentan con las capacidades evaluativas requeridas. Los expertos indican que los sistemas que quieran realizar seriamente la evaluación de sus directivos deben **invertir en diseñar la selección, atracción y formación de quienes liderarán y llevarán a cabo este proceso en terreno.**

Para dar frente a este desafío, conviene aclarar las diferencias entre sostenedores municipales y los SLEP. **El apoyo para proveer capacidades a los DAEM va a depender del rol que a estos se les asigne,** pues es distinta la situación si se les pide administrar un sistema local de evaluación (como ocurre, por ejemplo, en la evaluación docente), que si se les pide actuar como un evaluador. En este último caso, se requerirían importantes esfuerzos de capacitación, regulación y resignificación del rol del sostenedor DAEM para poder llegar a ejercer este rol con la rigurosidad y profesionalismo necesarios, ajustándose además a los requerimientos del respectivo instrumento.

Ahora bien, por el lado de los SLEP, **sería recomendable avanzar gradualmente en la implementación del sistema de evaluación, comenzando con los SLEP a medida que se vayan instalando,** y luego con los sostenedores municipales cuyo traspaso a al nuevo sistema de educación pública esté previsto para tres o más años en adelante. Esta opción obedece a que parece más viable disponer de las capacidades técnicas necesarias en un SLEP, pero, por otro lado, no sería conveniente dejar fuera del sistema a municipios cuyo traspaso a SLEP esté diferido por largo tiempo.

Considerando las lecciones extraídas del caso de Nueva Zelanda e Inglaterra, es posible considerar que, en casos especiales (y dependiendo de la opinión del director evaluado), sea posible **apoyar la evaluación con un especialista externo.** Esto es similar al caso inglés, sin embargo, el rol del especialista externo sería opcional en nuestro contexto, mientras que en el caso inglés es un actor más dentro del proceso evaluativo. De acuerdo con Sinnema & Robinson (2012), dependiendo de la situación, el director evaluado puede recomendar a la junta (consejo supervisor) “asesores externos” que puedan apoyar la evaluación.

Pese a que la figura de un experto “mediador” es atractiva, los expertos locales y tal como se resumió en el diagnóstico del sistema, advierten que a nivel nacional no existe disponibilidad suficiente de dichos expertos y los únicos que podrían jugar ese rol son los mismos directores en servicio, a quienes habría que primero seleccionar según su legitimidad como referente y luego capacitar en elementos más técnicos como observación de pares y retroalimentación efectiva. **En respuesta a esta sumatoria de dificultades, algunos expertos se inclinan por la recolección de información desde los actores cercanos al director, como solución de corto plazo,** pues los mismos docentes y directivos que rodean el trabajo directivo serían quienes, por el momento, resultan más confiables y están más disponibles y validados por los mismos directores para poder emitir juicios informados que puedan ser pertinentes para evaluar a cada director y orientarlo hacia la mejora.

El proceso de formar a sostenedores más fuertes y legitimados como supervisores y evaluadores es de más largo plazo, como se propone en los SLEP, y se debiera cautelar que para fines de la evaluación éstos fueran capaces de plantear metas/indicadores complejos en relación a los desempeños que busca evaluar, que estén alineados al PME y logren delimitar el ámbito de responsabilidad del director

(o equipo directivo) en relación al cumplimiento de las metas. Deberán ser capaces además de identificar si las metas se cumplieron o no (definidas de manera amplia, involucrando resultados educativos integrales y, sobre todo, procesos institucionales), pero, sobre todo, ser capaces de generar una reflexión respecto de los motivos asociados al nivel de cumplimiento y las capacidades profesionales (directivas y docentes) que se requieren desarrollar, para asegurar un mejor cumplimiento de metas en el nuevo ciclo. Este último punto respecto de la reflexión se menciona como el más crítico: en este sentido, **no basta con fijar los incentivos y metas “correctos”, sino, como señala Elmore (2010), se requiere aumentar la capacidad de la escuela.** La principal virtud que se debiera desarrollar es posibilitar que ocurran conversaciones profesionales entre miembros de la comunidad escolar, partiendo por el sostenedor con el director, con miras a avanzar en la mejora de procesos y aprendizajes integrales, acordando los focos y las prioridades que guiarán la gestión del equipo directivo, y generando herramientas para distinguir entre lo urgente y lo importante. El cómo lograr esas prioridades, debiera ser parte de un trabajo colaborativo del equipo directivo junto con el sostenedor. En este sentido, el sostenedor no desaparece 3 o 5 años y luego vuelve a evaluar, sino que debe realizar un trabajo permanente de evaluación y revisión de la práctica directiva, por ejemplo, a través de convenios de desempeño bien estructurados.

Algunos expertos nacionales destacan que **cabe preguntarse si este rol más completo de los SLEP no podría ser realizado provisoriamente por los DEPROV** en territorios donde el horizonte de implementación de los SLEP esté demasiado alejado, y como un eventual grupo de control que permita comparar los resultados de un proceso de fortalecimiento y responsabilización de los sostenedores SLEP y DAEM.

En el proceso de formación de evaluadores y de apoyos técnicos, se deben considerar y aprovechar las capacidades institucionales instaladas en universidades y centros de investigación y desarrollo especializados, como los Centros de liderazgo y centros especializados en evaluación a gran escala.

B) Institucionalidad

Actualmente, como se ha señalado, existe una dispersión de instituciones responsables de distintas formas de evaluación de directores y directivos escolares. Es así como los sostenedores evalúan el cumplimiento de las metas establecidas en los Convenios de Desempeño (solo para directores ADP); el CPEIP administra la asignación de desempeño colectivo (ADECO) para todos los equipos directivos que deseen postular; la Agencia de Calidad realiza evaluaciones institucionales integrales; mientras el MINEDUC tiene a su cargo el SNED que genera incentivos para todo el personal de los establecimientos que acceden al beneficio. **Dada la especialización de la Agencia en el campo de la evaluación, parece razonable centrar en este organismo la coordinación de un sistema de evaluación directiva con un sentido formativo** que sea consistente con la evaluación de las instituciones escolares y sus respectivos PEI y PME, y con los estándares indicativos de desempeño. No obstante, **la coordinación que podría realizar la Agencia, con parámetros de nivel nacional, necesitaría articularse con una gestión local** a cargo de los SLEP o sostenedores municipales cuando proceda. De este modo, se articularía una gestión centralizada con una descentralizada.

Por otra parte, **sería recomendable que el CPEIP fortalezca su rol en el ámbito de la formación de directivos**, tanto en el pre-servicio, como en una fase de inducción de directores nóveles y de desarrollo profesional de directivos en pleno ejercicio. Para la formación en servicio, es necesario

tomar debidamente en consideración la retroalimentación aportada por las evaluaciones de desempeño identificando brechas de habilidades y conocimientos.

Finalmente, la construcción de **un nuevo sistema de evaluación directiva supone un marco legal que permita superar la actual dispersión de dispositivos** de evaluación, estableciendo los propósitos, principios, ámbitos de aplicación, dimensiones a evaluar, procedimientos e instrumentos, usos de la información obtenida, e implementación, incluyendo gradualidad e institucionalidad responsable.

4.4 Cautelar las condiciones de entrada al sistema

Cualquier sistema de evaluación de directivos está condicionado por un **sistema de reclutamiento y de formación de pre-servicio**. No es lo mismo evaluar el desempeño de un director cuando ha contado con un proceso previo que da garantías públicas de que la persona cuenta con conocimientos y competencias que la habilitan para el cargo, que cuando ello no está claramente acreditado.

Desde un punto de vista de políticas educativas, no parece razonable ni viable postular que en todos los estadios de la trayectoria de un directivo (pre-servicio, antes del ejercicio del cargo; inducción, al momento inmediatamente posterior de asumir el cargo; y desarrollo profesional, una vez establecido en el cargo) se cuente con una evaluación de igual profundidad y jerarquía. Un experto internacional señala que es importante pensar en articular distintas evaluaciones, que tengan diferentes objetivos, siguiendo esta trayectoria. Así, por ejemplo, una evaluación profunda en el pre-servicio, que busque determinar si el candidato cuenta con las convicciones y competencias suficientes para un adecuado desempeño profesional posterior, puede ser complementada por una evaluación más liviana durante el ejercicio de la posición. Por el contrario, **un escaso control en el pre-servicio, como ha ocurrido en el caso chileno, puede conducir a que la evaluación de desempeño del director en funciones, deba ser mucho más significativa y contundente.**

Se sugiere que una formación de pre-servicio sea un requisito para postular al cargo de director. El CPEIP podría establecer los estándares mínimos, equivalentes a los diseños y exigencias de los programas que el mismo organismo licita a universidades. De este modo todos los programas formativos tendrían certificación. Los egresados que aprueben estos programas estarían habilitados para postular en los concursos públicos para cargos de directores escolares. En conjunto, estas medidas permitirían fortalecer las condiciones de entrada **de manera de no sobrecargar un proceso de evaluación -que buscar ser formativo- con consecuencias relacionadas a una debilidad del proceso de certificación y aseguramiento de competencias iniciales.**

4.5 Condiciones para ejercer el rol y cumplir con el desempeño esperado

Las recientes políticas de mejoramiento del sistema público de educación están introduciendo múltiples requerimientos al ejercicio del liderazgo educativo. La complejidad y profundidad que ha tenido en los últimos años este conjunto de reformas, junto a la multiplicación de las exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, hacen necesario revisar el cúmulo de demandas que se imponen a los equipos directivos escolares, que afectan negativamente la efectividad de su liderazgo.

Sin ir más lejos, los resultados de un reciente estudio de opinión a directores escolares (CEDLE, 2017a), indican que tanto el exceso de regulaciones y la complejidad de la normativa educacional, como la alta carga de trabajo y la diversidad de las funciones directivas, se encuentran entre las principales dificultades experimentadas para el ejercicio del liderazgo educativo. Particularmente, para los directores del sector público se suman las dificultades derivadas de la falta de atribuciones y autonomía en la gestión de recursos.

Es absolutamente necesario prestar atención a este diagnóstico para diseñar una evaluación directiva, especialmente si se decide confrontar a los directores con demandas de **estándares de desempeño que están contruidos para una situación ideal** en la que el director supuestamente puede destinar su tiempo a atender los temas y problemas que dichos estándares incluyen.

El equipo del Centro de Liderazgo Educativo (CEDLE) de la Universidad Diego Portales (CEDLE, op. cit.), ha sugerido algunos lineamientos para articular las políticas y alivianar la carga administrativa, entre ellos destacan: i) revisar las herramientas de política educativa para moderar la carga que conllevan (ver también informe 2 incluido en anexo 4 de este informe); ii) instalar en algunos dispositivos de la política, el reconocimiento sistemático a la labor y logros alcanzados por los equipos directivos, donde para ello, una evaluación de desempeño formativa aparece como pieza clave; iii) racionalizar las estrategias de intervención para los establecimientos de menor desempeño según el SAC; y iv) crear e insertar el cargo de jefe administrativo para los establecimientos con un nivel de matrícula alto. **Todas estas recomendaciones son altamente pertinentes para la creación de las condiciones necesarias para que los directores puedan ejercer adecuadamente el cargo y las funciones para las que se les contrata y según las cuales se les evaluaría.**

4.6 Síntesis de condiciones a priorizar

En consideración de la importante cantidad y complejidad de recomendaciones revisadas con relación a las condiciones del sistema que debiera acoger a la evaluación directiva, a continuación se sintetizan las condiciones que, a juicio del equipo investigador, parecen ser más urgentes y relevantes de atender:

- Primero, crear un marco legal e institucional que articule las evaluaciones anulando contradicciones e inconsistencias y minimizando duplicaciones entre diferentes instancias y dispositivos.
- Segundo, **generar una agenda de uso formativo, específica y viable**, antes de diseñar la evaluación, que diferencie claramente acciones para mejorar la gestión escolar versus las acciones para potenciar las capacidades y el desarrollo profesional directivo. Se debe resguardar que ambas acciones estén bien balanceadas y se genere sinergia entre ambas (no competencia). La agenda formativa, es decir la planificación del uso específico que se quiere dar a las instancias de evaluación y a los resultados, debiera ayudar a afinar los detalles de la evaluación (tipo de instrumentos, instancias, procedimientos, etc.).
- **Generar estándares de evaluación claros**, aplicables al director y no a todo el equipo directivo, de manera que las expectativas de desempeño sean claras y basadas en documentos validados técnica y socialmente. Estos estándares debieran basarse en el MBDLE, pero debieran integrar

también a los EID. Como ya se mencionó, los insumos generados en este proyecto (tablas de descriptores) pueden ser un buen punto de partida para la elaboración de estándares para evaluar a los directores. En el capítulo 5 de este informe se describen sugerencias específicas para diseñar los componentes del sistema de evaluación, y se describen con mayor detalle las definiciones que debieran abordarse al elaborar y validar estándares que tengan utilidad para un proceso de evaluación.

- Mejorar las condiciones de trabajo de los directores en dos aspectos: primero, **aliviando su carga administrativa**. No es posible exigirle al director ser un líder pedagógico si tiene que destinar la mayor parte del tiempo a resolver cuestiones operativas y especialmente administrativas derivadas de la burocracia del aparato estatal. Al respecto, aparece como una muy buena sugerencia considerar la introducción de un administrador escolar en establecimientos con muchos estudiantes o de mayor complejidad operativa. Segundo, es importante y urgente **potenciar el rol del sostenedor**, alineando el poder político que éste tiene con capacidades técnicas para apoyar al director y que son acordes al nivel de responsabilidad que conlleva dicho poder. El que juega el rol de supervisor y sobre quien recae la responsabilidad de contratar o desvincular, debiera ser un agente conocedor de los establecimientos, de sus necesidades y complejidades, y de las alternativas que se puede brindar para dar respuesta a los diferentes casos que le toca supervisar.
- En el proceso de diseño de la evaluación, poner especial énfasis en asegurar la calidad técnica y **disponibilidad de evaluadores pertinentes y validados** por los directores. Si bien la alternativa de un mediador técnico que asiste al sostenedor en el proceso de evaluación, es una figura que funciona bien en otros países, se advierte que en Chile no es evidente que se cuente con tales figuras, pues son personas que no solo deben saber de evaluación, sino también comprender a fondo la complejidad de la labor directiva. En ese escenario, la opción de generar evidencia para evaluar en base a las opiniones de los actores escolares que conocen la labor directiva desde dentro y de cerca, parece ser la opción más viable para nuestro sistema.
- Finalmente, y para cerrar el círculo de coherencia institucional, **separar claramente los propósitos y usos de los diferentes dispositivos**, partiendo desde la perspectiva amplia de la política en educación. Dentro de la evaluación de desempeño, por ejemplo, no usar instancias formativas para usos de rendición de cuentas. Por el contrario, es necesario depositar el uso sumativo, y la rendición de cuentas, en ciertas instancias y dispositivos evaluativos, y reservar otras instancias para un uso completamente formativo. Se puede coordinar y hacer dialogar los dispositivos sumativos con los formativos, generando información cruzada entre ambos. En el capítulo 5 se profundiza en algunas alternativas para el modelo de evaluación propuesto, pero a nivel de la política un elemento que podría favorecer esta separación, sería radicar ambos usos en dispositivos que dependan de agentes diferentes. Por ejemplo, darle un rol a la Agencia de la Calidad en la evaluación para la rendición de cuentas del director. Esto podría estar alineado con la rendición de cuentas en torno a los procesos y resultados del establecimiento. Y por otro lado, darle un rol al CPEIP y los sostenedores en la evaluación formativa, de manera que la información de esta evaluación pudiera vincularse, más directamente, a planes de apoyo en terreno y/o programas de capacitación y mentoría.

Capítulo 5: Criterios y orientaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación que responde a las necesidades locales

En el presente capítulo se desarrolla una propuesta específica para el diseño e implementación de un sistema de evaluación de directores, con foco en directores de establecimientos públicos, la cual está sustentada en toda la evidencia, conclusiones y lecciones extraídas a lo largo de este proyecto, y que ya han sido descritas en los capítulos previos.

La propuesta elaborada por el equipo investigador de este proyecto (en adelante denominada simplemente como “la propuesta” o “la presente propuesta”), consta, primero, de una descripción general, donde se describe la lógica global de la propuesta, sus características esenciales y los elementos más definitorios de su carácter. Luego, se describen recomendaciones específicas para la implementación de esta propuesta, las cuales se desarrollan para cada etapa y componente del proceso de evaluación.

5.1 Propuesta general

Como se ha descrito reiteradamente a lo largo del presente informe, una decisión clave al momento de diseñar un sistema de evaluación directiva es **decidir si el propósito principal es formativo o es de rendición de cuentas**. Considerando que en Chile ya existe un sistema de *accountability* para directores que es bastante extenso, la pregunta es si, al agregar una evaluación del director (y/o su equipo), es más efectivo poner el foco en el aspecto formativo. La opinión de los expertos consultados y la literatura sugieren un enfoque formativo, pero decidir entre el balance apropiado entre rendición y formación es clave, en parte porque son las consecuencias de la evaluación las que van a determinar el atractivo del proceso, su capacidad de movilizar acciones concretas y, consecuentemente, su real utilidad.

La propuesta que se plantea en este informe de lineamientos y criterios para desarrollar una evaluación de directores, **es una propuesta de evaluación del desempeño con uso formativo, focalizado en apoyar el trabajo del director para mejorar su efectividad en el establecimiento, en términos de “capacidad para lograr los objetivos que se han planteado para la comunidad escolar en torno al aprendizaje y el desarrollo integral”**. En segunda instancia, este uso formativo de la evaluación también serviría para promover el desarrollo de las competencias del director, sin embargo, es muy relevante en esta propuesta que el foco esté puesto en apoyar al director para mejorar su práctica y orientar mejor sus esfuerzos hacia los objetivos de mejora en el establecimiento. Esta distinción de foco se hace para cautelar que las posibles contradicciones que pudieran haber entre el uso para apoyar el desempeño, y el uso para potenciar el desarrollo profesional, se resuelvan priorizando velar por el primer uso: el de apoyo a la labor directiva en el establecimiento.

Ya se dijo también en capítulos anteriores, que la forma específica de la agenda formativa, le daría forma a los instrumentos, tipo de evidencia a levantar, procedimientos de evaluación, entre otros. La agenda formativa es entonces un elemento clave. La propuesta formativa en este caso toma la forma de un **“proceso de monitoreo y ajuste colectivo de prácticas directivas orientadas a los resultados**

del establecimiento". Esta frase significa varias cosas que se procede a explicar a continuación. Primero, que la propuesta implica generar **un proceso**, uso formativo progresivo, en etapas que toman un cierto tiempo, y que va capitalizando la información que aportan: el marco de evaluación primero; el instrumento y el proceso de evaluación después -desde el reconocimiento de sus indicadores hasta el proceso de recolectar la información-; y, finalmente, la lectura e interpretación de sus resultados. Más que extender la evaluación, lo que se busca es aproximarla a un enfoque de **gestión continua del desempeño**¹⁴, en la que los equipos tienen durante el año varias instancias para mirar sus objetivos e ir dialogando e implementando acciones correctivas progresivas, apoyadas en la lectura de ciertos compromisos de desempeño explícitos en la evaluación. Bajo este enfoque, la evaluación toma más valor cuando se acerca a la práctica cotidiana y se focaliza en las metas de corto y mediano plazo que se deben ir cumpliendo. Este enfoque permite además que la evaluación, en vez de ser un hito anual que saca al director y su equipo de sus labores, se constituya como una herramienta que brinda un **apoyo más continuo**, generando instancias de revisión y discusión de las estrategias que es relevante cautelar para poder ser efectivo en el cumplimiento de los objetivos planteados. La evaluación pretende en este sentido, ser un espacio de análisis reiterado que permite recordar y revisar qué es lo urgente y qué es lo importante. Tal como lo indica la frase, el proceso se constituye entonces sobre un **monitoreo y ajustes** que son progresivos. Finalmente, la idea de un proceso de monitoreo y ajuste **de prácticas directivas**, implica que el foco del trabajo directivo estará en poner atención en las prácticas directivas y no directamente en los resultados o los procesos del establecimiento. Las prácticas constituyen un medio para viabilizar la lógica formativa, obligando a los equipos a reflexionar en cómo se hacen las cosas **para lograr los resultados deseados**.

Las **etapas del proceso evaluativo** serían: a) primero, generar una reflexión colectiva (sostenedor-director-equipo directivo) a partir del desafío de hacer dialogar las metas y planes del establecimiento, con las prácticas directivas que definen los Descriptores del desempeño elaborados en el marco del presente estudio¹⁵, con el fin de seleccionar las dimensiones del liderazgo directivo y las prácticas en las cuales debiera evaluarse al director y su equipo directivo, de manera que las prácticas sean coherentes con las metas; b) en segunda instancia, y en otro momento, generar una reflexión sobre las prácticas efectivamente implementadas, mediante la aplicación del instrumento; c) generar una reflexión en torno a los resultados del instrumento y proceso de evaluación, en las áreas de desempeño seleccionadas por el equipo y el director en la etapa (a); y d) finalmente, un proceso propositivo de ajuste a las prácticas, y eventualmente los planes y las metas, para poder acoger las mejoras necesarias que se derivan de los resultados del instrumento. En la figura 4 se muestra el ciclo de gestión del desempeño en base a la evaluación 360° y las herramientas de gestión (Plan de Mejoramiento Escolar o PME).

El proceso de **reflexión, análisis y diálogo productivo**, se concibe en esta propuesta, como un proceso **inherentemente colectivo**. En este proceso debiera haber diferentes instancias de diálogo, siendo las más importantes las del sostenedor con el director y del director con el equipo directivo. Este proceso de diálogo podría verse complementado según las necesidades y preferencias locales, con diálogos

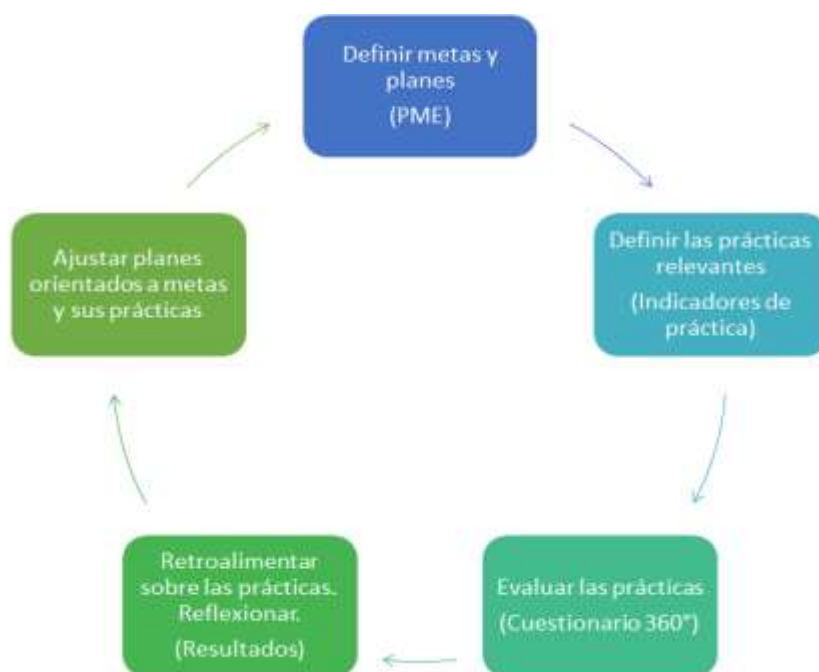
¹⁴ Para una referencia más completa sobre gestión del desempeño y la relevancia de la evaluación y retroalimentación continua, ver artículo de Maximiliano Hurtado en el Anexo 7.

¹⁵ También podrían ser en su reemplazo, Estándares de evaluación del desempeño de directores.

entre los tres estamentos (sostenedor, director y equipo directivo, simultáneamente) y otras instancias de trabajo y reflexión acompañadas por agentes o expertos técnicos que podrían actuar como mediadores y/o guías del proceso, aportando una figura de carácter técnico y dialogante, similar a un “**amigo crítico**”¹⁶ (Escudero, 2009; CEDLE, sin fecha).

En la presente propuesta, es importante comprender que **el uso formativo no se focaliza en el uso de los resultados**, sino que se inicia a partir del conocimiento y reconocimiento de las prácticas y resultados necesarios para lograr los objetivos institucionales. En este punto, se genera un primer nodo de **articulación con las herramientas de gestión** existentes en el establecimiento (como el PEI y el PME), dispositivos de rendición de cuentas existentes (como el convenio de desempeño que suscriben directores que ingresan por Alta Dirección Pública (ADP) o un convenio de desempeño colectivo presentado para postular a una Asignación de Desempeño Colectivo -ADECO).

Figura 4: Ciclo de evaluación de prácticas ancladas a las metas del PME



Fuente: Elaboración propia

¹⁶ La figura del amigo crítico se describe como “*un profesional confiable que hace preguntas provocativas, examina datos y experiencias a través de otros lentes, ofrece una crítica sincera respecto de la práctica directiva... En este caso, el amigo crítico desafía las convicciones propias de los líderes escolares, aportándoles nuevos puntos de vista que permiten tomar distancia cognitiva acerca del propio desempeño. En otras palabras, es un mediador que ayuda a los directivos a identificar los problemas de su práctica e indagar en el conocimiento profesional para abordar soluciones con una mirada pedagógica.*” en CEDLE (sin fecha).

Otro elemento que es clave en la propuesta, es el **rol del sostenedor y/o del experto** que posibilita que se dialogue en torno a evidencia y de manera profesional respecto de las necesidades, metas, y estrategias de trabajo que dan forma a la planificación del trabajo directivo. La instancia de diálogo entre el sostenedor, apoyado eventualmente de una instancia técnica interna o externa, es la que gatilla la vinculación de prácticas con procesos y metas del establecimiento, con foco en la mejora de aprendizajes. Se podría decir que el pivote de este diálogo es el “qué”: qué metas, con qué procesos y qué estándares de desempeño orientados a gestionar esos procesos (**prácticas de gestión y descriptores de resultados**).

Un siguiente elemento clave, es el diálogo entre el **director y el equipo directivo**, que según sea la realidad del establecimiento, podría incluso extenderse hacia el cuerpo docente. En este diálogo, se establece el vínculo entre las prácticas de gestión y las de liderazgo. En esta conversación si bien pueden estar presentes los procesos, es clave que se dialogue en torno a las prácticas de liderazgo que es necesario monitorear para poder evaluar una adecuada consecución de las metas intermedias y finales. Esta conversación giraría entonces más en torno al “cómo”: con qué estrategias de trabajo, enfoques y personas (**prácticas de liderazgo**), se logrará trabajar sobre ciertos procesos para lograr las metas.

El proceso de diálogo concluye en una **propuesta de dimensiones y prácticas acotadas a evaluar** en un proceso de diálogo interno entre el equipo, el director y el sostenedor. Este proceso de discernimiento interno, define la forma final del instrumento, pues las preguntas del cuestionario se ajustarían a las prácticas seleccionadas por el director y sus equipos. Luego, los diferentes estamentos opinarían sobre las prácticas directivas contenidas en el instrumento resultante. El equipo directivo, una muestra de docentes, el sostenedor, su asistencia técnica y el mismo director son los actores nucleares de la consulta. Podría incluirse optativamente a los estudiantes, apoderados y a un par o grupo de pares, pero en un proceso de encuesta más reducido, acotado a un conjunto también más reducido de descriptores en dominios de desempeño a los que estos grupos tienen acceso o ajustados según la experiencia que cada estamento tiene de las prácticas directivas (por ejemplo, posiblemente no sería recomendable preguntar a los estudiantes sobre el manejo de recursos del establecimiento, o sobre las prácticas de retención de profesores, aunque ellos sí podrían opinar sobre el impacto de estas prácticas o sobre la dimensión de estas prácticas que es relevante para ellos).

Casi todo lo descrito hasta aquí corresponde a elementos del sistema de evaluación que buscan **maximizar la contextualización** del proceso evaluativo para que la pertinencia sea también la mayor posible. En este punto, cabe recordar que la evidencia levantada señala que un proceso de evaluación, para ser formativo y pertinente, debe acoger los ajustes según contexto, y que -desde un punto de vista técnico- se hace necesario que, para que exista confiabilidad en la medición, haya **cierto nivel de estandarización**, especialmente en lo que refiere a las condiciones de evaluación (que todos sean evaluados en condiciones sino iguales, equitativas).

Acogiendo lo anterior, el proceso de generación de las encuestas en base a los descriptores seleccionados por los equipos, sería llevado a cabo de manera automática o semiautomática por un sistema centralizado, donde están integradas una serie de herramientas y reglas de operación conducentes a estandarizar algunos aspectos del proceso. Dentro de los elementos estandarizados, los más críticos son los **reactivos de los cuestionarios**. Dada la complejidad técnica de los mismos es crítico que las preguntas y formatos de los cuestionarios sean generados centralizadamente por un

agente técnico especializado, y previamente puestos a prueba y piloteados. Otro componente estandarizado serían una serie de reglas, que debería definirse al momento de diseñar el proceso y el instrumento en detalle, orientadas a asegurar un número mínimo de dimensiones, áreas de responsabilidad e indicadores, por categoría o en general. Complementariamente, sería recomendable considerar **ciertos procedimientos de evaluación estandarizados** (no solo el instrumento), de manera que se respeten los estándares mínimos de evaluación especificados en el capítulo 3 del presente informe.

El criterio de estandarización descrito, aportaría calidad técnica al instrumento, cierto nivel de comparabilidad de resultados, y mayor confianza de los actores respecto del cumplimiento igualitario a nivel nacional de ciertas reglas y condiciones mínimas de evaluación.

A continuación, se describen criterios más específicos para los componentes y fases del proceso evaluativo. En cada caso se describen primero los criterios orientados a la propuesta recién expuesta y luego criterios o consideraciones alternativas.

5.2 Criterios y lineamientos propuestos según componente del modelo de evaluación

A. Propósitos de la evaluación

El propósito que se propone tenga un sistema de evaluación, es darle información a los directores para distinguir cómo valoran los diferentes estamentos las prácticas directivas que se relacionan con las metas institucionales y académicas del establecimiento, de manera que los mismos directores puedan reflexionar sobre sus prácticas, su nivel de efectividad y la relación que tienen estas prácticas con las metas que se han propuesto para el establecimiento. Esta misma información puede ser usada por el sostenedor para complementar la información que se deriva de otros procesos de evaluación, más focalizados en los procesos y resultados del establecimiento, con el fin de comprender las debilidades y fortalezas que dan origen a ciertos resultados o desempeños, permitiendo que se diseñen apoyos más pertinentes.

Considerando este propósito, de implementarse una evaluación como está propuesta, un criterio de cumplimiento de su propósito sería verificar si: a) los directivos, sus equipos y sostenedores, reflexionan sobre la relación entre prácticas y metas a partir de la tarea de seleccionar prácticas a evaluar con el instrumento; y b) los directores consideran útil la información que reciben desde los resultados de la evaluación para evaluar la eficacia y pertinencia de las prácticas que ellos creen pertinente cautelar e implementar para cumplir las metas.

Además del propósito propuesto, en el contexto local, existen algunos propósitos adicionales que podría cumplir una evaluación directiva que tenga orientaciones coherentes con las de la propuesta:

- Aportar información a los sostenedores sobre las fortalezas y debilidades de cada director y equipo para potenciar el trabajo colaborativo entre directores en red, diseñando el traspaso de capacidades dentro de la red, para poder realizar gestión de capacidades y de talentos dentro de los SLEP, DAEM y corporaciones.

- Aportar información para diseñar el desarrollo profesional directivo, y definir las capacidades que los líderes escolares necesitan desarrollar “en terreno”, en función de las prácticas que se aprecien más o menos desarrolladas.
- Aportar información para el diseño de una carrera directiva y, eventualmente, para utilizar dentro de una carrera directiva: la información de estas evaluaciones puede servir para mejorar los referentes (Estándares de evaluación del desempeño directivo y Progresión del desempeño (ver apartado 2.6), como también para establecer los puntos de corte en una etapa más avanzada del proceso).

El primero de estos propósitos complementarios, se considera potencialmente muy relevante para poder llevar a cabo una agenda formativa coherente con la propuesta. Los otros dos fines podrían estar ausentes y la naturaleza central de la propuesta seguiría intacta.

B. Usos de la evaluación

Según el **uso que se dé a la información** que entrega la evaluación, y el tipo de información que entrega el proceso evaluativo, la evaluación puede ser: a) **Formativa**, o b) **Sumativa** (Harlen & James, 1997)¹⁷.

Como ya se mencionó, **la propuesta presentada se alinea con un uso formativo**. Sin embargo, como se mencionó antes, existen dos desafíos importantes a resolver después de decidir un uso formativo: a) qué significa en la práctica este uso formativo; y b) cómo se motiva la participación y el compromiso, y por lo tanto, qué consecuencias no punitivas se puede establecer para generar un adecuado nivel de movilización en torno al proceso evaluativo.

La propuesta presentada tiene como núcleo un diseño en que el uso relevante no es solo el uso de los resultados. Se considera potencialmente útil para los directores y equipos directivos, poder iniciar un proceso de reflexión crítica a partir de la revisión de los indicadores del instrumento y su vinculación con las metas del establecimiento. Este proceso se constituye en una forma de revisar estrategias de acción orientadas a las metas, pero con foco en prácticas que se extraen desde los estándares que señala el MBDLE, los EID y la normativa vigente. El uso formativo se continúa con la aplicación del instrumento, que obliga a los actores encuestados a reflexionar sobre las prácticas directivas y su relación con las metas del establecimiento. Dependiendo de cómo se construya el instrumento, esta reflexión de los actores podría incluso relacionarse con procesos del establecimiento y con la evidencia sobre la cual respaldan sus juicios y percepciones (para más detalle de un ejemplo ver ejemplo de cuestionario del sistema VAL-ED o el ejemplo desarrollado en la sección E de este capítulo sobre los instrumentos de evaluación). Finalmente, el uso formativo se completa con la revisión reflexiva de los

¹⁷ En una evaluación formativa se focaliza el uso de información en la retroalimentación hacia el evaluado respecto de su desempeño para entregarle con ello claves concretas para mejorar y es por esto que en el uso formativo, la retroalimentación se basa fuertemente en el proceso y menos en el resultado, pues lo que interesa es generar una instancia de aprendizaje sobre cómo mejorar. En una evaluación sumativa, el foco está puesto en obtener información sobre el resultado del desempeño, en relación a un estándar o referente, pues dicho resultado viene aparejado con consecuencias para el evaluado en términos de su certificación, aprobación o promoción.

resultados de la aplicación del instrumento, permitiendo que el director, junto con su equipo y su sostenedor, puedan mirar las prácticas más o menos valoradas por los estamentos del establecimiento, desde la perspectiva de su vinculación con las metas y de su eficaz implementación o ejecución.

Además del uso formativo sugerido, es posible esbozar varias alternativas de usos, formativos y sumativos, pertinentes a nuestra realidad local y al tipo de instrumento que se propone utilizar. Estos usos son:

- Retroalimentar al evaluado sobre fortalezas y debilidades en sus prácticas según la relación de esas prácticas con las metas, y/o en función de cómo se perciben las prácticas por los diferentes estamentos de su establecimiento (por ejemplo, si se consulta sobre la efectividad de dichas prácticas);
- Asignar al evaluado y eventualmente al equipo directivo completo, a planes de capacitación, apoyo o desarrollo pertinentes a las prácticas que se relevan colectivamente entre el director y su equipo, y buscando cerrar brechas en torno a aquellas prácticas que aparecen menos valoradas por la comunidad.

Dentro del uso sumativo, donde hay un foco en la rendición de cuentas, es posible que la evaluación sea utilizada para:

- Aportar información para acreditar un estatus laboral particular, generalmente vinculado a niveles de desempeño definidos previamente.
- Es importante mencionar que el foco en la rendición de cuentas no es excluyente en relación con que existan **oportunidades de corrección** dentro del proceso, por ejemplo, permitiendo que directores que resultan evaluados como deficientes, puedan repetir el proceso de evaluación. Tampoco se excluye que, tras un uso de rendición de cuentas, pudiera acoplarse un uso formativo, donde se utiliza la información de resultados para potenciar las fortalezas y/o trabajar las debilidades mediante apoyos específicos. Sin embargo, esta última alternativa debe considerarse como un uso sumativo con complemento formativo, pues **generalmente la combinación de ambos usos implica una supremacía del efecto sumativo por sobre el formativo.**

Algunas consideraciones importantes en torno al uso, son las siguientes:

- La retroalimentación al director no puede ser la única consecuencia de la evaluación. El director debe tener la oportunidad de conocer la lógica de la evaluación, de los estándares subyacentes a ella y, obviamente también, los resultados de su evaluación. En esta propuesta el hecho de darle poder al director para especificar qué áreas son las relevantes de evaluar, tiene como objetivo que el director se apropie del proceso evaluativo para gatillar una mayor motivación y minimizar efectos de lectura pasiva de los resultados.
- Lo más crítico en la propuesta, es que -sin una guía sobre qué hacer para mejorar, o sin un apoyo para el desarrollo de capacidades- la retroalimentación puede terminar siendo muy estresante, siendo percibida como crítica y, finalmente, como un problema más que genera desesperanza.
- La evaluación puede servir para planificar estrategias de apoyo, no solamente desde el sostenedor al director. También el sostenedor puede utilizar los resultados de diferentes escuelas de su

comuna o servicio local, para propiciar acompañamientos y mentorías entre directores. Esto, generando un trabajo de pares, o redes entre directores que tienen alto desarrollo en algún ámbito y otros que tienen menos, con el fin de generar acompañamiento y aprendizaje.

- No debe entenderse que el uso formativo no tenga consecuencias, pues cuando se dice que no las tienen, en general se hace referencia al carácter punitivo de estas. El uso formativo conlleva profundas consecuencias ya que implica movilizar reflexiones y un trabajo arduo para poder comprender los resultados y para mejorar. Esto implica que optar por un uso formativo también implica mayores niveles de compromiso, energía y recursos.
- Un uso que no debe desestimarse es el levantamiento de buenas prácticas desde los mismos directivos, las que puedan referenciarse para apoyar la mejora en otros establecimientos y también para nutrir y mejorar las definiciones de prácticas que se hagan inicialmente en lo que se termine usando como descriptores o indicadores de práctica. Esto también es un insumo para los programas de formación de líderes en el contexto escolar.
- Finalmente, sobre un posible uso para carrera formativa, es importante considerar que la evaluación en ese caso debe buscar certificar un nivel de competencias directivas que puedan ser desplegados también en otros contextos escolares. Mayor detalle sobre la complejidad de esta integración (entre uso formativo y carrera directiva con consecuencias) en el apartado 6.1 del capítulo 6.

C. Diseñar la comunicación y la instalación del sistema de evaluación

Se sugiere que la implementación del nuevo sistema de evaluación se realice de **manera gradual**, dando tiempo para pulir el diseño inicial, crear y pilotear los instrumentos, y socializar debidamente el nuevo sistema entre los actores implicados.

Es importante que, en el proceso inicial de instalación, si bien haya una comunicación clara respecto de los propósitos de la evaluación, se minimicen los compromisos de uso, utilidad, y de calidad en general del proceso, respecto de todos aquellos ámbitos en los que hay incertidumbre. Es preferible que se comunique y perciba que existe cautela en relación a ciertos elementos de la evaluación, a tener que contradecir los mensajes a corto tiempo de haber iniciado el período de prueba e instalación.

Una alternativa de instalación progresiva es utilizar la instalación de los SLEP para generar instancias de pilotaje de un modelo evaluativo, que se pueda –además– ir ajustando en la medida que los servicios locales también van desarrollando e instalando capacidades. Es posible que, en esta fase de instalación, estas instancias administrativas y operativas estén más permeables al cambio y el ajuste, pudiendo incorporar a su sistema requerimientos que emergen específicamente de la evaluación y sus propias demandas.

El diseño de la comunicación de la evaluación, debiera contemplar:

- Claridad sobre el alcance inicial de la evaluación y un horizonte claro de aplicación al resto de los actores del sistema.

- Una decisión clara sobre el propósito de la evaluación y sobre las posibles vinculaciones con consecuencias de carácter punitivo para no generar dudas o suspicacias en los actores que puedan minar la confianza en el sistema.
- Una manifestación clara de cómo se implementarán los apoyos que acompañan a la retroalimentación, de manera que los directores perciban claridad y cierto nivel de certeza en el beneficio potencial de evaluarse.
- Claridad sobre el marco de evaluación y un diseño comunicativo que simplifique los aspectos técnicos que son más complejos, para que el marco de evaluación sea percibido como simple y abordable.
- Claridad, prudencia y modestia para comunicar las interpretaciones que se puede extraer de los resultados. Se debe ser muy cauto y evitar promover interpretaciones que pueden ir más allá de las posibilidades de la evidencia que se extrae, como también evitar enfáticamente cualquier uso o interpretación que vaya más allá de lo que técnicamente se recomiende extraer.

D. Promover y comunicar un marco de evaluación coherente y válido

Los diferentes dispositivos que regulan y orientan el quehacer directivo, tienen que aparecer alineados y mostrarse de modo coherente, de manera de dar una señal consistente sobre lo que se espera de la labor directiva, tanto a nivel explícito como implícito.

Actualmente, las orientaciones para la creación de concursos de directores enfatizan la necesidad de generar perfiles de cargo específicos para las necesidades de cada escuela. Se motiva a los sostenedores a reflexionar sobre el PEI y los desafíos de mejora de cada establecimiento, identificando las competencias y experiencia que requieren demostrar los candidatos para superar con éxito esos desafíos específicos. En la actualidad, las orientaciones sugieren un perfil con dos componentes, uno muy ligado al MBDLE, que establece: las prácticas recomendadas para los directores de la educación pública en Chile, y un cierto conjunto de recursos personales que facilitarían que estas prácticas se pongan en uso de manera eficiente y eficaz. Pero también está validado un segundo componente, que es dependiente del contexto escolar y del camino de mejora que se desea que siga esa escuela. En este sentido, sería muy contradictorio evaluar al director de acuerdo a criterios diferentes de aquellos que suscitaron su selección (a menos que la situación del establecimiento cambie y se justifique). Lo mismo aplica para la firma del convenio de desempeño que los directores elegidos por sistema ADP tienen que firmar luego de 30 días de ser seleccionados. Es decir, al momento de la contratación y firma del convenio de desempeño se fijan las metas y expectativas para el desempeño de ese director.

Dado lo anterior, es importante para la propuesta que se está planteando, que se comunique con claridad que la evaluación opta por maximizar el ajuste según contexto, y que este ajuste se está alineando con las herramientas de gestión contextualizadas que actualmente son válidas para guiar y normar el trabajo directivo: el PEI y el PME. Eventualmente se podría considerar al convenio de desempeño que firman los directores seleccionados por ADP, sin embargo se recomienda que el convenio se incluya cuando éste haya logrado instalarse en la práctica como una real herramienta de gestión del desempeño, que sea además percibida como más pertinente y válida por los directores.

Como ya se ha dicho en este informe, en esta labor de comunicar un marco de evaluación coherente, es clave el trabajo que se realice para alinear el MBDLE con los EID y los indicadores de desarrollo personal y social. Esta labor dista de ser trivial, y requiere no solo hacer dialogar ambos marcos, sino, además, avanzar hacia una mejor descripción y selección de lo que es una buena práctica directiva. El primer trabajo de alineación entre ambos instrumentos, a través de las Tablas de descriptores, evidenció que lo que se pudo lograr en esta primera etapa de sistematización de descriptores, fue aglutinar bajo un mismo encuadre, una serie de descriptores que se intentó extraer con máximo apego a los marcos de referencia original. Lo que resta por hacer para lograr una alineación entre EIDs y MBDLE, incluye: validar el trabajo de alineación realizado con una muestra de actores pertinente desde el punto de vista más político del proceso; validar la propuesta de descriptores a priorizar; y, final y eventualmente, generar un marco unificado de estándares de evaluación del desempeño directivo. Respecto de los procesos de validación, es importante aclarar que en los casos internacionales investigados, se observó que dichos procesos pueden tomar mucho tiempo y reiteradas consultas a los actores relevantes.

Para poder incluir como parte de la evaluación del desempeño del director los resultados del establecimiento -tal como los incluyen los EIDs-, sería particularmente beneficioso revisar y validar los descriptores de resultados y su vinculación con el desempeño del director, puesto que tal como lo señalaron varios expertos y como lo describe la literatura, por un lado es altamente complejo distinguir la responsabilidad y la injerencia del director en dichos resultados, y por otro lado, puede ser deseable que una evaluación entregue como señal que parte de lo que se espera de un director, es que dé cuenta de los resultados del establecimiento.

E. Definir el tipo de evidencia que se requiere y que es posible levantar

Dependiendo del **objeto de evaluación** que se establezca, se pueden definir diferentes fuentes de información y tipo de evidencia a recolectar.

El objeto de evaluación se puede definir en función de si se evaluará el desempeño en situaciones estandarizadas o contextualizadas. En las primeras, resulta más pertinente evaluar recursos personales (habilidades, conocimiento, comprensión, disposiciones y, en cierta medida, competencias), que en condiciones controladas pueden inferirse a partir del desempeño del evaluado. En situaciones contextualizadas, o “en terreno”, el desempeño depende, en cierta medida de las competencias, habilidades y disposiciones del evaluado, y, en otra medida, de las condiciones del contexto. En este caso, la capacidad del evaluado para resolver, solucionar, ejecutar, no se puede inferir directamente del desempeño observado. Se opta entonces por dar un valor evaluativo a elementos como las prácticas (conjunto de acciones con una cierta orientación) y a los resultados o logros (finales o intermedios). En estos casos, como los resultados o prácticas no pueden atribuirse únicamente al evaluado, entonces es necesario usar criterios de ponderación y de combinación de la evidencia para poder tener una aproximación que, mediante la combinación de información, permita atribuir un desempeño al evaluado. Alternativa o complementariamente, se puede considerar como sujeto de evaluación al colectivo “equipo directivo”, al cual se le puede atribuir más directamente las prácticas, y también el funcionamiento de los procesos y los resultados del establecimiento, aunque estos dos últimos en mucho menor medida.

En la propuesta aquí presentada, se especifica como foco evaluativo las prácticas directivas. Por el momento, **aparece como menos viable la alternativa de evaluar prácticas del director**, pues no existe un marco de prácticas exclusivas del director que esté validado. El MBDLE y los EID en general apuntan al equipo directivo como foco de las prácticas y la gestión de procesos y resultados.

En el apartado 6.3 del capítulo 6, se discuten algunos criterios para abordar una evaluación directiva con orientación hacia el equipo directivo, y aquí hacemos una presentación de algunas alternativas que podría considerarse para la propuesta presentada.

- Para evaluar prácticas directivas y poder hacer ciertas distinciones entre director y equipo, podría construirse un instrumento que aborde las prácticas en conjunto para los directores por un lado y el equipo directivo por otro. Por ejemplo, se podrían construir reactivos que listen las prácticas a evaluar, y que en las opciones de evaluación, se pregunte por el equipo directivo como un todo, y aparte, por el aporte del director a dichas prácticas. Por ejemplo:

Evalúe las siguientes prácticas directivas, especificando si le parece que el equipo directivo y el director son activos en dichas prácticas:

Prácticas	Evaluación del director		Evaluación del equipo directivo	
	<i>Su opinión es que el director:</i>	<i>En qué tipo de evidencia apoya su opinión¹⁸</i>	<i>Su opinión es que el equipo directivo:</i>	<i>En qué tipo de evidencia apoya su opinión</i>
1. Modelan con su ejemplo a todos los actores, las actitudes y comportamientos inclusivos esperados	<input type="checkbox"/> Es muy activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es poco activo en esta práctica <input type="checkbox"/> No es activo en esta práctica	<input type="checkbox"/> Experiencia directa <input type="checkbox"/> Reportes de otros <input type="checkbox"/> Actividades o proyectos del establecimiento <input type="checkbox"/> Documentos del establecimiento	<input type="checkbox"/> Es muy activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es poco activo en esta práctica <input type="checkbox"/> No es activo en esta práctica	<input type="checkbox"/> Experiencia directa <input type="checkbox"/> Reportes de otros <input type="checkbox"/> Actividades o proyectos del establecimiento <input type="checkbox"/> Documentos del establecimiento
2. Transmiten y refuerzan el sentido de los ambientes de buen trato con el fin de generar confianza	<input type="checkbox"/> Es muy activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es poco activo en esta práctica	<input type="checkbox"/> Experiencia directa <input type="checkbox"/> Reportes de otros <input type="checkbox"/> Actividades o proyectos del establecimiento	<input type="checkbox"/> Es muy activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es activo en esta práctica <input type="checkbox"/> Es poco activo en esta práctica	<input type="checkbox"/> Experiencia directa <input type="checkbox"/> Reportes de otros <input type="checkbox"/> Actividades o proyectos del establecimiento

¹⁸ Las categorías de fuentes de evidencia se extraen del cuestionario VAL-ED.

	esta práctica <input type="checkbox"/> No es activo en esta práctica	<input type="checkbox"/> Documentos del establecimiento	en esta práctica <input type="checkbox"/> No es activo en esta práctica	establecimiento <input type="checkbox"/> Documentos del establecimiento
--	---	---	--	--

- Alternativamente, si se quiere evaluar solo al director pero considerando que las prácticas tienen una dimensión distribuida, se podría optar por pregunta por la presencia de la práctica dentro del establecimiento y, complementariamente, si se identifica específicamente al director con dicha práctica, como se muestra en el ejemplo de pregunta siguiente:

Evalúe si observa las siguientes prácticas dentro del establecimiento, y para cada una, especifique su opinión sobre el rol del director en dicha práctica:

Práctica	Su opinión sobre esta práctica es que:	Su opinión se basa en lo que usted:
1. El director junto con su equipo directivo se preocupan de mantener un discurso y actitud coherentes sobre el sentido y respeto de las normas de convivencia.	<input type="checkbox"/> Es una práctica instalada y consolidada en el establecimiento <input type="checkbox"/> Es una práctica esporádica o está incipientemente instalada en el establecimiento. <input type="checkbox"/> No se observa en el establecimiento.	<input type="checkbox"/> Ha observado dentro del establecimiento. <input type="checkbox"/> Ha observado trabajando cerca del equipo directivo. <input type="checkbox"/> Ha experimentado trabajando cercanamente al director. <input type="checkbox"/> Ha leído en documentos del establecimiento. <input type="checkbox"/> Ha escuchado de otros.
	<input type="checkbox"/> El director es muy activo en esta práctica <input type="checkbox"/> El director es activo en esta práctica <input type="checkbox"/> El director es poco activo en esta práctica <input type="checkbox"/> El director no es activo en esta práctica	

El problema que tendría preguntar solo por la práctica atribuible al director, es que solo para el equipo directivo es más transparente la participación directa del director en las prácticas, especialmente en

establecimientos de tamaño mediano a grande. Lo que podrán observar el alumnado, los docentes y el sostenedor, incluso un observador externo, es si ciertas prácticas o correlatos de estas prácticas se observan en el establecimiento. De hecho, para estos actores se debiera construir indicadores de prácticas más específicos que reflejen lo que cada actor observa o aprecia de dicha práctica desde su perspectiva. Una manera de ajustar menos los indicadores y de evitar arriesgar inferencias erróneas sobre qué aspecto de la práctica percibe cada actor, es preguntar por la práctica en el establecimiento y luego por el rol que se percibe que tiene en eso el director o el equipo directivo. Quizá a los docentes será pertinentes preguntarles por el rol del director, sin embargo, a los alumnos podría ser más pertinente preguntarles por el rol del director o su equipo directivo, siendo lo más pertinente preguntarles por los docentes y el establecimiento en general.

Una labor que se desprende de los ejercicios anteriores, es que según la forma específica que tome el instrumento de evaluación, se deberán **construir tablas de indicadores de evaluación para instrumentos específicos**. Se sugiere hacerlo centralizadamente bajo la responsabilidad de un organismo o grupo técnico especializado en la construcción de indicadores. Ejemplos de indicadores de evaluación para un mismo descriptor son:

Descriptor: *“El director, junto con su equipo directivo, logran acuerdos en materia de clima de confianza y buen trato, velando por el sentido de las acciones propuestas y por la coherencia de ellas con los demás instrumentos de gestión del establecimiento (PEI, PME, Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Reglamento o Manual de convivencia)”*.

Indicadores (posibles correlatos observables o medibles del descriptor):

- El director, el equipo directivo y/o los docentes tienen un discurso sobre el buen trato que es coherente con lo que se promueve en los documentos institucionales que abordan el tema.
- Los documentos del establecimiento indican acciones o valores sobre el buen trato que el director y su equipo directivo modelan con su forma de actuar dentro del establecimiento.
- La forma de trabajar y enseñar de los directivos y docentes es un reflejo de los valores de buen trato del establecimiento que están plasmados en los documentos institucionales.
- Los contenidos sobre documentos institucionales sobre buen trato reflejan acuerdos tomados entre los directivos y la comunidad escolar en procesos de diálogo y reflexión internos.
- Las acciones de buen trato que se promueven en los documentos institucionales tienen un sentido más allá del cumplimiento de una formalidad.

Respecto de la selección de evidencia, ya se dijo en la propuesta general, que una clave del modelo sugerido, es permitir que los actores locales decidan los ámbitos de práctica específicos que creen relevante evaluar y monitorear en función de las metas del establecimiento u otros criterios equivalentes (orientados a la consecución de logros del establecimiento). Es importante diferenciar esta propuesta, de la idea de dejar que el director se evalúe en lo que quiera evaluar o en las áreas que él cree que son más débiles (o fuertes). Debido a los incentivos inadecuados que puede tener definir una evaluación “para las necesidades personales”, **la sugerencia es hacer un llamado a definir categorías de prácticas relevantes de implementar para alcanzar metas específicas**. La reflexión, análisis y discusión se traslada hacia las metas y las estrategias adecuadas para lograrlas, y no hacia

las necesidades o deficiencias de la labor del director o, en el peor de los casos, sus preferencias y conveniencias personales.

El sistema de evaluación y la “parrilla de descriptores posibles” (en el caso de los productos de esta propuesta, las Tablas de descriptores del desempeño directivo), debieran iluminar al sostenedor y al director respecto de todas las posibles áreas y sub áreas a observar, de manera de evitar evaluaciones excesivamente centradas en un único aspecto o dimensión del MBDLE. Luego el sostenedor y el director con su equipo, en función del PEI de la escuela y sus objetivos de mejora integral (alineados con su PME), definirían qué es lo relevante, las prioridades, los pesos o ponderaciones de cada ámbito, discutiendo qué tipo de prácticas directivas podrían ser indicadores de una buena aproximación a las metas dentro de cada dimensión.

Lo anterior evitaría exponer a los directores, y al sistema escolar, a las limitaciones de **un sistema completamente estandarizado, donde un instrumento muy cerrado -con descriptores predefinidos- podría inhibir la capacidad de innovación y autodeterminación en la escuela**. En la práctica, ante un sistema estandarizado, un director podría preferir no arriesgarse a buscar soluciones novedosas y más eficaces a los problemas de su escuela si es que se escapan de los descriptores definidos en su evaluación. En este sentido, el instrumento debiera permitir que múltiples prácticas directivas puedan ser consideradas como evidencia de que el director presenta desarrollo en las áreas del MBDLE, y sería ideal entonces incorporar en el modelo propuesto, alguna instancia de generación y recolección de descriptores y/o indicadores del desempeño creados o ajustados por los propios directores, equipos directivos y/o sostenedores.

Consideraciones finales

Algunos expertos sugieren que la selección de dimensiones y prácticas para la evaluación recaiga en el sostenedor y no en el director. Desde la perspectiva que está detrás de la propuesta aquí expuesta, esta idea iría en contra del espíritu de responsabilización que se busca instalar en un modelo con fuerte orientación formativa.

Otros expertos sugieren ser cautos respecto a la posibilidad de entregar “ejemplos” al sistema, pues la experiencia del Servicio Civil en relación con los convenios de desempeño muestra que los ejemplos de indicadores suelen tomarse de manera literal por los sostenedores, con poca o nula adaptación a las realidades locales. Este desafío, a juicio de los investigadores del presente proyecto, parece sumamente relevante, especialmente considerando que los directores o equipos directivos pueden tener incorporados ciertos cánones culturales que les dificulten tomar ciertas decisiones respecto del foco y forma de la evaluación. Desde la perspectiva de esta propuesta, se cree que una primera acción simple pero potencialmente efectiva para limitar este problema eventual, sería poner un límite exigente al número de dimensiones, pero también el total de áreas de responsabilidad y de prácticas que el equipo directivo o director sugieran evaluar, es decir, solicitar un número reducido que evite que algún director o equipo opten por poner “un poco de todo” y con ello, finalmente, no tomar una opción por ciertas prácticas.

F. Definir y elaborar los instrumentos de medición

Para que una evaluación resulte más confiable debiera haber una recolección de diversas piezas de información, idealmente desde diversas fuentes y con varios instrumentos.

Un experto extranjero entrevistado, informó sobre las conclusiones que la comisión encargada del diseño de la evaluación de directivos del estado de California ha socializado, sobre errores frecuentes al evaluar directores, y que guardan directa relación con los instrumentos de evaluación seleccionados. Primero, la tendencia predominante en Norteamérica ha sido la de partir de la experiencia ya larga de evaluación de docentes e intentar equipararla (y *acomodarla*) para los directivos escolares. Esto es natural dado que es la experiencia más cercana que se tiene en cada sistema, cuando se requiere considerar un referente familiar. Sin embargo, esto sería un error -por la distinta naturaleza de ambas funciones- y el distinto tipo de evidencia requerido. Segundo, y en la misma línea, otra equivocación ha sido la de intentar basar las evaluaciones -debido a su mayor facilidad técnica, menor costo y quizá también por la tradición que se hereda desde la evaluación de docentes- en exámenes de contenidos, indagando respecto de si el directivo identifica, recuerda o articula materias administrativas, educativas o de adecuada gestión institucional de manera abstracta (lo que no brinda información sobre su real capacidad de enfrentar problemas o de desarrollar prácticas de liderazgo en las escuelas). Asimismo, se critica específicamente la utilización de pruebas de selección múltiple empleados entre ellos mismos o bien a otros actores, para brindar información fiable respecto de las capacidades de liderazgo de los directivos.

Estas recomendaciones, combinadas con la experiencia evaluativa del mismo equipo que ha trabajado en el presente proyecto, fueron clave para tomar la decisión de **sugerir no evaluar elementos abstractos, o que no impliquen una aplicación e involucramiento concreto y real de criterios, prácticas y acciones sobre la realidad particular de la escuela**. Coherentemente, este tipo de evidencia, y sus respectivos instrumentos, no se consideran como parte de la propuesta presentada.

Por otra parte, como se concluyó tras el estudio de casos internacionales realizado al alero de este proyecto, la escasez de **estudios de validación** de los instrumentos y procesos evaluativos es una debilidad muy importante de los instrumentos y procesos evaluativos estudiados, pues si bien en muchos casos existe una validación política, no hay estudios de índole académica que permitan vincular de forma seria el resultado de una evaluación con el desarrollo de un liderazgo para el aprendizaje o con la mejora en el sistema escolar. En el caso de la evaluación 360°, se cuenta con amplia experiencia de aplicación fuera del ámbito escolar, pero lo más importante, es que se cuenta con la experiencia de validación de un modelo 360° que ha sido aplicado y usado por varios años en un gran número de países (entre ellos en culturas tan diferentes como Estados Unidos y China). Este instrumento cuenta con una trayectoria de validación que hace pertinente considerar importar este modelo, ajustarlo a las necesidades locales, o al menos, mirarlo y tomarlo como referente. Esto último fue lo que se hizo dentro del presente estudio y es una de las principales razones por las cuales la propuesta aquí hecha se basa en una evaluación 360°.

Una ventaja particular que se observa en este tipo de instrumento, es que, si bien es un solo tipo de instrumento, en realidad se debe diseñar y aplicar varios instrumentos, cada uno para cada público encuestado. Cumple de esta manera, con levantar información de variadas fuentes. Es así como es necesario elaborar una versión para el director, otra para el equipo directivo, otra para los docentes, otra para el sostenedor, y eventualmente para estudiantes, apoderados y/o padres. Como

contraparte, esta variedad implica un mayor costo de elaboración, especialmente si se toma la sugerencia de brindar a los equipos locales la opción de seleccionar áreas de práctica, pues eso implica tener elaborados con anterioridad, reactivos para todas las prácticas posibles. Esto implicaría un alto costo de elaboración, pilotaje y ajuste, aunque posiblemente menor en el mediano plazo, que el costo que podrían implicar otros instrumentos atractivos desde el punto de vista de la validez, como los *assessment center*. Es importante considerar, además, que **el modelo 360° se puede complementar con una autoevaluación**, caso que es sugerido en nuestra propuesta, no tanto por su aporte de información como por su beneficio para motivar una reflexión personal del director más profunda y comprometida con el objetivo de la evaluación.

Una observación a la propuesta guarda relación con la relevancia de complementar este trabajo de evaluación consultivo, con la consideración de la evidencia para formular los juicios. Como se verá en el apartado siguiente, un valor que tienen los portafolios como instrumentos de evaluación, es que motivan al director y al sostenedor a tomar decisiones y reflexionar en base a evidencia, y requieren que el director se focalice parte del tiempo en recoger esa evidencia. **En la presente propuesta no se incluye un portafolio, sin embargo, se plantea que es relevante que las preguntas del cuestionario hagan referencia a fuentes de evidencia.** Esta recurrencia a las evidencias puede implicar un esfuerzo mental mayor para encuestados como docentes o estudiantes, no obstante, debiera ser un ejercicio material necesario para el director, el sostenedor y el equipo directivo, de manera que ciertos descriptores críticos se puedan sustentar en resultados más concretos. Se sugiere específicamente que los indicadores que deriven de los “Descriptores de resultados” de las “Tablas de descriptores” - generadas dentro de este proyecto- sean los indicadores que deban ser respaldados con algún nivel de evidencia. En este sentido, el instrumento propuesto, podría, para los casos de encuestados que están más involucrados con el proceso de evaluación, ser una especie de fusión entre cuestionario y portafolio de evidencias.

A continuación, se describen otras alternativas disponibles para evaluar directores:

- **Convenios de desempeño.** Fueron revisados extensamente en el estudio de casos internacionales realizado al inicio del presente proyecto. En estricto rigor, el convenio es una herramienta de monitoreo que, con ayuda de una pauta o rúbrica, se puede utilizar para evaluar el desempeño del director. Sin embargo, siguiendo la lógica más compleja de los modelos de convenios de los casos internacionales revisados, este instrumento, tal como está concebido en Chile, no debiera utilizarse por sí solo como instrumento de evaluación, siendo recomendable complementarlo con instrumentos que aporten una mirada más comprensiva al seguimiento de indicadores que establece un convenio. Estos instrumentos complementarios serían pautas de entrevista acompañadas de rúbricas o pautas para evaluar el contenido de las entrevistas y/o su alineamiento con la evaluación del convenio.
- **Bitácoras y portafolios.** Los portafolios son en general conocidos y valorados por los profesores. En Chile la Evaluación Docente instaló una tradición de uso del portafolio, lo que se aprecia en la encuesta a directores aplicada en este estudio, pues si bien los directores de establecimientos municipales valoraron este instrumento como pertinente para una evaluación de directores, los de establecimientos subvencionados lo seleccionaron

considerablemente en menor medida¹⁹. Entre las investigaciones que avalan el uso de los portafolios, se promueve su potencial para evaluar competencias y, sobre todo, su valor para estimular la reflexión. La evidencia obtenida de la Evaluación Docente²⁰ lo sitúa como el instrumento más desafiante de la evaluación, desde la perspectiva del porcentaje de profesores que logra el nivel de competente o destacado en este instrumento (10% aproximadamente) y aparece como altamente valorado por los docentes en términos de la “similitud entre lo que pide el portafolio y lo que se realiza cotidianamente como profesor”. Adicionalmente los docentes reportan que el portafolio les ayuda a reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas, sus prácticas pedagógicas y a comprender en qué consiste un buen desempeño, apuntando a que la experiencia de completar el portafolio tendría un valor formativo (MIDE UC, 2010). Estudios más sistemáticos específicamente sobre el valor de los portafolios para evaluar directores (Davis et al, 2011), reportan resultados mixtos. Varios resultados positivos se señalan entre los más relevantes. En algunos casos los directores reportan que el portafolio tuvo valor para potenciar su reflexión. En otros estudios, se reportan beneficios asociados a potenciar el diálogo entre director y supervisor; generar instancias de evaluación muy contextualizadas; aportar evidencia documentada para evaluar; aumentar la aceptación de la evaluación en los directores; y, finalmente, alinear los objetivos del director, la escuela y el distrito. Las desventajas reportadas son: portafolios que incluyen tareas que no tenían mucha relevancia; toman mucho tiempo del evaluado y el evaluador; y no existen análisis psicométricos asociados. Los portafolios reportados como más útiles fueron los alineados con ciertos criterios o estándares, y los menos útiles los que eran abiertos, es decir, que no tenían un criterio predeterminado para elaborar el portafolio. Finalmente, el uso de portafolios se reporta como un instrumento aún poco usado para evaluar directores, al menos antes de 2009, cuando menos del 16% de los Estados de Estados Unidos los usaba (Goldring et al, 2009).

- **Simulaciones.** Esta alternativa se presenta generalmente en el contexto del *Assessment Center*. Si bien esta herramienta es más utilizada en el contexto de la selección de personal gerencial, existen algunas experiencias de uso para directivos (ver Volante et al, 2011). Dentro de la poca evidencia que se pudo encontrar respecto de estas experiencias, se destaca su uso para selección de personal, aunque también se entiende con potencial para evaluar desempeño pues podría “permitir caracterizar el perfil de competencias de directores actualmente en ejercicio, detectando brechas respecto a las competencias requeridas para el ejercicio del cargo y permitiendo alinear la formación inicial y continua de los directores con el cierre de estas brechas” (Volante et al 2011, pág. 336).

¹⁹ Si bien la encuesta aplicada estaba orientada a directores de establecimientos municipales, fortuitamente la respondieron algunos directores de establecimientos subvencionados (N=67) y en ellos se apreciaba una considerable menor selección del portafolio como instrumento de evaluación pertinente.

²⁰ El portafolio de la Evaluación Docente en Chile está conformado por un módulo que consta de un video de una clase (que se complementa con una ficha de esa clase y fotocopia del material usado en la clase) y por otro módulo que contiene productos relacionados a la planificación y análisis de una unidad pedagógica; productos relacionados con la evaluación de la unidad pedagógica y finalmente un producto que es una reflexión pedagógica.

Recomendaciones generales sobre la elaboración de instrumentos

A partir de la literatura y evidencia revisada, y del conocimiento previo del equipo técnico que ha elaborado esta propuesta, se plantean las siguientes recomendaciones que son específicas a la propuesta de evaluación que se presenta en este capítulo:

- Construir o validar centralizadamente los reactivos, así como se construyen centralmente los indicadores, de manera que una entidad técnica especializada sea la que valide técnicamente la calidad de dichos reactivos.
- Delegar a los sostenedores y equipos directivos la articulación de reactivos para generar sus propios instrumentos según contingencia, contexto, roles. Existen y se pueden diseñar softwares que permitan hacer esto fácilmente y asegurando ciertas reglas (ejemplo, número de ítems por dimensión o por estándar).
- En caso de que se considere pertinente para fines de validación social del proceso o de investigación, se puede permitir la construcción de un porcentaje de reactivos propios. Se recomienda que, si esto se implementa, los reactivos elaborados desde los equipos locales no sobrepasen el 20% de la evidencia a levantar, al menos en un principio, mientras no se desarrollen y validen las capacidades locales para hacerlo, pues se trata de una labor técnicamente compleja. Esta vía de trabajo podría tener un enorme potencial de generación de descriptores de prácticas más válidos en su foco y formulación, pero requiere un procesamiento analítico posterior que permita depurar técnicamente los reactivos recibidos.
- Tal como se ha especificado en los descriptores de desempeño directivo elaborados al alero del presente proyecto, se recomienda operacionalizar las prácticas como descripciones de orientaciones para la acción, y no como recetas conductuales específicas o concretas. La segunda forma de traducir las prácticas, obliga a generar o ajustar descriptores e indicadores según cada tipo de contexto relevante, y esto aparece como poco viable, o muy poco eficiente en el mejor de los casos, debido a la cantidad y variedad de situaciones que esta labor requeriría considerar.

G. Procesos y procedimientos de evaluación y de retroalimentación

A partir de la literatura revisada y de la evidencia levantada en el proceso de investigación del presente proyecto, se destacan dos indicaciones o recomendaciones metodológicas para la implementación de evaluación de directores:

- Priorizar procesos de evaluación cíclicos y continuos, apoyado en procesos de evaluación y observación regulares.
- Entrenar apropiadamente a los evaluadores.

Estas dos recomendaciones aparecen destacadas además en revisiones especializadas en evaluación de directivos (para una revisión, ver Davis et al, 2011).

Selección y capacitación de evaluadores

Sin duda, como se ha comentado previamente, el criterio de los evaluadores es un asunto que se recomienda atender con cuidado debido a: (a) el débil rol de los sostenedores actuales que ya se describió en el capítulo 4; (b) el poco apoyo técnico que tienen y usan actualmente para evaluar; y (c) la poca disponibilidad de personas que combinen, en su experticia, habilidades evaluativas y conocimiento experto sobre liderazgo escolar.

En la propuesta que se está planteando en este capítulo, se sugiere abordar el desafío de contar con buenos evaluadores mediante el trabajo desde el SLEP, que -se espera- cuente con recursos para generar equipos técnicos con capacidad para coordinar un trabajo de evaluación y apoyo, pero sobre todo mediante el trabajo de la red de directores, que operará bajo los SLEP y que actualmente está inicialmente implementada en las Redes de Mejoramiento Escolar. El CPEIP podría complementar el apoyo aportando experticia y capacidad técnica derivada del trabajo de acompañamiento y mentoría de directores nóveles, para capacitar a estos actores locales, trabajo de capacitación que podría nutrirse de experticia sobre evaluación ya sea desde el trabajo de la Agencia de la Calidad, o de las instituciones académicas orientadas a la medición y/o al trabajo de evaluación de líderes escolares, como son los Centros de Liderazgo Escolar ya existentes.

Ciclo de evaluación

Los ciclos de evaluación son otro aspecto operativo importante. En el contexto local es especialmente relevante, porque además de las consideraciones relacionadas con el ciclo de trabajo del director y el cambio organizacional que puede generar, hay que considerar la complejidad que introducen los convenios de desempeño que duran 5 años máximo.

Respecto del ciclo natural de trabajo y transformación organizacional, los expertos comentan que no es posible evaluar desempeño antes de que pase el tiempo suficiente como para que la práctica directiva pueda tener resultados que observar. De acuerdo con Fullan (2016), un proceso de cambio escolar demora al menos 5 y hasta 8 años. En este sentido, cualquier evaluación que considere desempeño en resultados escolares, sólo debiera poder hacerse al final de cada período de dirección escolar. En el intertanto, podrían realizarse evaluaciones de desempeño con foco en la instalación de procesos, rutinas organizacionales y herramientas que pudieran considerarse predictores del mejoramiento escolar. En esta línea, **los académicos sugieren que una evaluación de procesos se realice al menos luego de tres años en el cargo**, sea o no un director novato, ya que recién ahí el director habrá tenido la ocasión de conocer el establecimiento y su cultura escolar, así como también, de generar proyectos que resulten de la colaboración y de procesos de aprendizaje organizacional. Si al director se le da un plazo demasiado breve para mostrar procesos instalados, se incentiva el ejercicio de un liderazgo más autoritario y prescriptivo. La literatura en cambio organizacional, muestra que el aprendizaje organizacional puede tomar ciclos largos para manifestarse (fácilmente dos años, y en algunos casos se mencionan ciclos de hasta cinco u ocho años).

Por otro lado –destacan los expertos y directivos entrevistados-, la evaluación formativa de desempeño debiera empezar cuanto antes. Si el propósito de la evaluación es guiar el apoyo, entonces el sostenedor (o quien lidera el apoyo a la escuela) debiera, desde el comienzo, identificar las zonas de fortaleza y espacios de mejora de los equipos directivos y trabajar junto con éste en el

fortalecimiento de las capacidades directivas. Idealmente, esto debiera iniciarse a partir de la información que se genera en el proceso de concurso para el cargo de director. Allí, se podrían realizar entrevistas y analizarse la experiencia de los postulantes, a la luz del perfil de cargo, construido en base al PEI, PME del establecimiento y su empalme con el MBDLE.

La encuesta a directores aportó resultados complementarios y coherentes, pues los directores mencionaron ciclos anuales de evaluación para el apoyo a la gestión, y ciclos más largos (preferentemente 2 a 3 años) para procesos orientados a potenciar su desarrollo profesional.

En términos generales, se sugiere que la evaluación sea periódica, a cargo del sostenedor, como parte de un proceso continuo que forma parte de su rol de monitoreo y apoyo a la gestión del director.

El proceso de retroalimentación como elemento clave

Como se mencionó en el inicio de este capítulo, la retroalimentación es el factor nuclear de esta propuesta. El sostenedor y su equipo técnico de apoyo juegan un rol crítico en esto, ya que son ellos los que, por un lado, tienen la responsabilidad de acompañar y monitorear la gestión, y por otro lado, pueden tener la combinación adecuada de conocimiento técnico y conocimiento del contexto de trabajo de cada director. La propuesta de apoyo debe ser definida en detalle, en instancias más orientadas a la intervención, pero debe estar estrechamente relacionada a la información que podrá obtener el director de la evaluación. Los criterios relevantes para implementarla son:

- Ciclos cortos que permitan percibir el proceso de apoyo como algo más bien continuo (no solo una vez al año, por ejemplo). Esta frecuencia debiera permitir que se realicen correcciones oportunas a las metas y estrategias anuales.
- Presencia del sostenedor y vinculación de la información formativa con el criterio sumativo.
- Mediación de un ente técnico que juegue un rol mixto: de apoyo a la evaluación con una mirada crítica y profesional, y de apoyo a la gestión con herramientas para poder generar cambios efectivos en las prácticas directivas.
- Vinculación permanente a las metas anuales, con foco prioritario en la mejora escolar, y secundario en el desarrollo de competencias y capacidades directivas.

No aumentar el agobio laboral

Otro elemento importante que se menciona en la literatura y especialmente en la consulta local a expertos y directores, es que se debiera orientar la evaluación a procesos que permitan capitalizar sobre la misma gestión del director y que no requieran considerable tiempo extra o desviar la atención y trabajo directivo. Sin embargo, todas las alternativas más validadas o utilizadas de evaluación requieren algún tiempo extra. La propuesta de evaluación que se desarrolla aquí, requiere generar procesos adicionales, no obstante, se han propuesto como procesos que permitan darle más espacio de reflexión al director para reflexionar sobre las estrategias, y -más específicamente- las prácticas que le permitirían alcanzar las metas de mejora. Esto, si bien sería una tarea extra para muchos, implicaría reubicar tiempos para una tarea que es útil e importante para una dirección efectiva. Algo similar sucedería con el uso de un Portafolio, aunque en un ámbito más individual y circunscrito al director.

Complementariamente, se sugiere que, de instalarse una evaluación 360°, especialmente en las condiciones de contextualización que aquí se sugieren, se haga mediante una plataforma web, o un software en su defecto, que permita generar cuestionarios de manera automática y sin esfuerzo para los evaluados y los encuestados. Un cuestionario manual con aplicadores y el manejo confidencial de material físico en terreno, sería demasiado costoso, operativamente pesado y riesgoso en términos de la calidad de la información generada.

H. Validación

Todo proceso evaluativo debiera ser sometido a procesos de validación que permitan constatar que las inferencias que se extraen a partir de sus resultados, son correctas, pertinentes y justas (en el sentido de no ser sesgadas). Como se explicitó en los estándares, asegurar la correcta interpretación es una responsabilidad central del organismo responsable de la evaluación.

Dado lo anterior, se propone definir como propósito de las primeras versiones de la evaluación, generar evidencia que permita partir por validar la pertinencia y precisión de la operacionalización del objeto de evaluación. Es decir, **avanzar en una mejor y más precisa definición del significado y relevancia de las prácticas dentro del contexto de los diferentes establecimientos escolares.**

Desde el trabajo realizado a lo largo de este proyecto, se pudo constatar dos dificultades que rondan la labor de definir prácticas efectivas: primero, definir las prácticas, operacionalizarlas y darles forma; segundo, definir qué prácticas son más relevantes para lograr mejoras significativas en los procesos y los resultados escolares. Este es un desafío que requiere ser abordado con visión de investigación. Es bajo esta mirada que se sugiere aprovechar la aplicación de la evaluación, al menos en un inicio, para afinar la definición de prácticas, su pertinencia según la mirada de los equipos directivos y su relación con los procesos de mejora. ¿Cómo se logra esto a partir de una evaluación de prácticas que se presentan predefinidas? Como propuesta, se plantea que esto se podría lograr, sistematizando información sobre las prácticas que los directores, con apoyo de sus equipos y sostenedores, seleccionan más frecuentemente en alineamiento con ciertas metas. Esto requiere por supuesto que en el sistema de evaluación se recoja complementariamente información sobre las metas que el director está mirando para seleccionar las prácticas que finalmente selecciona. Complementariamente y *post hoc*, se podría vincular los resultados de evaluación de las prácticas (ya sea que se evalúe su presencia/ausencia, o en base a algún criterio de “calidad”, como efectividad o pertinencia) con los resultados del establecimiento y, si hubiera, resultados relacionados con la eficacia de implementación de ciertos procesos.

Por otro lado, se considera relevante generar una agenda de investigación y validación amplia, que considere análisis de validación en los dominios más habituales para este tipo de procesos (evaluar validez de a) contenido, b) estructura interna, c) relaciones entre variables, y d) consecuencias).

Especial relevancia puede tomar en una evaluación de directores, considerar tempranamente el conjunto de consecuencias esperadas, y monitorear su desarrollo desde el inicio del proceso, para poder realizar correcciones tempranas de manera de velar por la validez percibida y potenciar la confianza que los actores depositan en el sistema. Al respecto se sugiere considerar las siguientes consecuencias posibles:

- promover el reconocimiento de directores, sus buenas prácticas y resultados, por parte de la comunidad, el sostenedor y finalmente, la sociedad;
- entregar herramientas para subsanar las prácticas que se perciben como débiles;
- proveer de información relevante para la contratación y despido de directores;
- promover la gestión de talentos por parte del sostenedor y la colaboración entre directores pares; informar el diseño de una carrera directiva;
- informar la política pública; y
- aportar al alineamiento de dispositivos de rendición de cuentas y de gestión actuales, especialmente ser un aporte para el alineamiento de los criterios de selección y los convenios de desempeño que los directores suscriben al iniciar sus labores.

Un proceso de validación, debería considerar cómo este sistema aporta a la lógica y coherencia general del sistema de trabajo del liderazgo educativo. La evaluación formativa planteada es solo uno de los componentes, y la coherencia del sistema depende solo parcialmente de esta evaluación. En la figura 5 se muestran los diferentes elementos del ciclo de mejora y resultados del trabajo directivo, y cómo diferentes procesos de evaluación, existentes y por diseñar, podrían aportar a que el ciclo tuviera **coherencia interna** (entre componentes del sistema). El proceso se puede considerar como gestándose desde los planes de mejoramiento, donde se plantean las metas. Luego la tarea de definir las prácticas directivas asociadas a los objetivos, le dan forma operativa a las metas, y este proceso sería el que evaluaría la evaluación formativa 360°. Luego estas prácticas debieran generar cambios o efectos en el comportamiento de los equipos directivos, y éste a su vez, efectos en la cultura de la organización. Este operar de los equipos y las personas debiera reflejarse en el funcionamiento de los procesos del establecimiento, que actualmente evalúa y retroalimenta en alguna medida el SAC con los EIDs. El ciclo se cierra con el impacto deseado en los resultados del establecimiento, que hasta ahora se evalúa principalmente mediante los resultados del SIMCE y en los Índices de desarrollo personal y social, IDPS, ambos parte del SAC. Estos resultados, junto con los otros elementos del sistema, impactan en otras categorías de resultados, que reflejan cuán atractivo es el establecimiento para los apoderados, familias postulantes, y para los docentes y equipos de trabajo internos. Todos estos elementos se evalúan en diferentes instancias evaluativas, y **una forma de validar cada una de ellas es que exista coherencia en los resultados y diagnósticos que cada una arroja.**

Figura 5: ciclo de resultados y mejora del trabajo directivo y su evaluación



Fuente: elaboración propia

Capítulo 6: Cuatro aportes de expertos sobre la propuesta

La propuesta presentada en el capítulo anterior presenta los ejes centrales de una evaluación directiva para nuestro país y señala algunos criterios y orientaciones que han surgido de la revisión de casos internacionales, la actual normativa que rige el trabajo directivo, la exhaustiva revisión, comparación y análisis de los principales marcos de actuación directivos que existen en Chile y de algunos consensos que se han podido levantar tanto desde la consulta a actores escolares como de la literatura y entrevistas con expertos nacionales e internacionales en temáticas de evaluación educacional.

Este último capítulo lo que busca es evidenciar algunos aspectos clave sobre los cuales aún es necesario tomar decisiones en caso de que se diseñe una evaluación como la que se está proponiendo.

A modo de resumen, los principales aspectos de la propuesta son:

- **Formativa:** propósito formativo focalizado en retroalimentar prácticas directivas para mejorar la gestión dentro de los establecimientos.
- **Orientada al apoyo:** alta relevancia del proceso de apoyo y acompañamiento que deriva de la evaluación.
- **Articulada con herramientas existentes:** propone etapas del ciclo de evaluación que se articulen con las actuales herramientas de gestión y rendición de cuentas, especialmente los Planes de Mejoramiento Escolar (PME), los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Además que este proceso sea coherente con los convenios de desempeño que suscriben los directores reclutados por el sistema de Alta Dirección Pública (ADP).
- **Recolecta información de diversas fuentes:** propone procedimiento de evaluación 360°, con cuestionarios para los diversos estamentos del establecimiento, más una autoevaluación, consulta al sostenedor y, eventualmente, a un par informado y válido.
- **Del director pero atendiendo a los equipos directivos:** propone una evaluación individual (versus evaluación del equipo directivo) en primera instancia, pero integrando a los equipos directivos en el proceso de evaluación y de acompañamiento.
- **Requiere mejorar las capacidades del sistema:** problematiza la capacidad técnica del sistema para evaluar directores: propone funciones para sostenedores, sean estos los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) o DAEM con mayores y mejores capacidades para cumplir su rol y responsabilidad como evaluador.
- **Basada en una integración del MBDLE con los EIDs del SAC:** propone dimensiones de evaluación derivadas del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Agencia, poniendo el foco en las prácticas de liderazgo, sobre todo en el ámbito pedagógico.
- **Cautelando el uso formativo como prioridad ante lo sumativo (con consecuencias):** propone que el uso formativo se separe del uso para rendición de cuentas, que éste último uso siga

estando más focalizado en convenios de desempeño, los cuales debieran operar mejor en la práctica.

Aun cuando existe acuerdo sobre los ámbitos y características de la evaluación, cada una de estas propuestas requiere la toma de una serie de decisiones técnicas y políticas. Este capítulo explora algunas de estas decisiones y, cuando se considera pertinente, se sugiere una alternativa. Cada una de las secciones a continuación fue elaborada por diferentes académicos nacionales, sus respuestas fueron editadas para dar fluidez al texto y, a diferencia del resto del informe, se ha mantenido la redacción en primera persona. En los casos en que se complementa el aporte del académico en cuestión, se explicitarán esto como aportes del equipo investigador o de otros académicos, según corresponda.

6.1 Especificación de la agenda formativa

En esta subsección se pone en discusión los criterios y prácticas evaluativas concretas que se debieran considerar en la evaluación para que se logre retroalimentar efectivamente la gestión y el desarrollo profesional. Fue desarrollada por Diego Melero²¹.

Contexto en que se desarrollaría la evaluación

En primer lugar, es de toda relevancia considerar el momento y circunstancias actuales del sistema escolar chileno. La posible implementación de una evaluación a los directores de establecimientos educacionales se dará en medio de un momento de transformación estructural del sistema escolar (Nueva Educación Pública, servicios locales, fin del financiamiento compartido) y de la cultura de los establecimientos (ley de inclusión, la convivencia escolar como eje relevante de la gestión y de las políticas educativas). Habiendo trabajado recientemente con directores y otros actores del sistema escolar²² he podido constatar la perplejidad y dificultad que están enfrentando directivos y candidatos a directivos escolares frente a estos cambios estructurales y culturales. En este sentido, una evaluación formativa potente puede ser una herramienta de desarrollo profesional especialmente relevante en tiempos de cambio, ya que ofrece una modalidad de acompañamiento y retroalimentación en terreno a directores que están enfrentando y participando de esos cambios.

Ahora bien, como suele ocurrir con muchos conceptos del campo educativo, tanto “evaluación” como “formativa” pueden ser definidos y comprendidos de distintas maneras. Es importante no dar nada por supuesto ni dejar los significados en manos del sentido común. Hay que trabajar explícita e

²¹ Magíster en Psicología con mención en Psicología Educacional y profesor de Educación Media en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomado en Competencias Genéricas Directivas, Escuela de Psicología, Universidad del Desarrollo. Actualmente se desempeña como académico en el programa de Magíster Gestión y Liderazgo, de la Universidad Diego Portales.

²² Como docente de programas de magíster en gestión y liderazgo educativo en la Universidad Finis Terrae (2016-2018) y en la Universidad Diego Portales (2017-2018) y habiendo trabajado en el proyecto de construcción de un libro para la mentoría a directores nóveles (Cedle, 2017).

intencionadamente para lograr una visión y comprensión compartida sobre los conceptos y sobre el proceso.

Si bien se trata de un contexto distinto al del director, la siguiente definición ofrece un par de elementos que parecen apropiados de ser considerados. Se entiende por evaluación formativa *“cuando la evidencia del desempeño de los y las estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia”* (Black y William, 2009).

Destaco de esta definición que una clave relevante de la evaluación formativa está en el uso que se le da a la evidencia generada, más que al tipo de instrumento que se utiliza. En este sentido, incluso una evaluación sumativa puede ser formativa si es que esos datos se usan para orientar la mejora o para tomar decisiones sobre las prácticas y la gestión del director. Por otro lado, se menciona que la información la usan tanto estudiantes (en nuestro caso el director), como el docente (evaluador). Con esto, quisiera enfatizar que el propio director debe ser el protagonista de este proceso formativo de evaluación y toma de decisiones sobre el mejoramiento de sus prácticas y gestión, con el acompañamiento de su evaluador.

Por otra parte, existe un consenso sobre la distancia que hay entre la formación previa o en servicio para la dirección escolar y las verdaderas necesidades y desafíos que enfrentan los directores en su gestión (ver por ejemplo, Weinstein y Hernández, 2014). Sería relevante incluir, dentro de los objetivos del diseño e implementación de la evaluación, el poder recoger información orientada a ajustar y mejorar esas instancias de formación, con el propósito de hacerlas más significativas para la labor de los directores.

La propuesta contenida en este informe ha hecho hincapié en la necesidad de coordinación de distintas instancias evaluativas, creo que es un acierto diseñar la evaluación formativa de los directores en relación a instrumentos ya disponibles como el MBDLE y los Estándares Indicativos de Desempeño. Si en el futuro se decide construir niveles de progresión del desempeño de los directores u otras herramientas, creo que es relevante seguir haciendo este esfuerzo de articulación.

Me parece pertinente agregar a la propuesta contenida en este informe, tener en cuenta y utilizar virtuosamente las instancias evaluativas y sus instrumentos como modeladores de las prácticas que se quiere intencionar en los directores. El ejemplo de la autoevaluación descrito más abajo apunta a esto.

Prácticas evaluativas concretas

Habiendo un cierto consenso en que la cualidad formativa de la evaluación no tiene tanto que ver con el tipo de instrumento, sino en cómo se diseña y se usa la evaluación (Black y William, 2009). Sugiero considerar los siguientes puntos:

- ***Diseñar la evaluación formativa como un proceso:*** que incluya e integre distintos momentos y el uso de distintas prácticas e instrumentos de evaluación. Esto es especialmente relevante en el caso de los establecimientos educacionales, cuya cultura y convivencia es tremendamente dinámica a lo largo del año escolar y en ellos ocurren gran cantidad de eventos y situaciones que ponen a prueba o

desafían el liderazgo y la gestión de los directores. Este dinamismo exige diversos énfasis para la gestión y liderazgo del director, por lo que una evaluación formativa que considere varias instancias a lo largo de un período razonable de tiempo, dará oportunidad de recoger información y evidencias más significativas para el acompañamiento y la mejora. Evaluar solo al inicio y/o al final del año es, en mi opinión, insuficiente para registrar con mayor certeza las evidencias, prácticas, gestión de procesos o resultados.

- ***El proceso debe partir con autoevaluación o autodiagnóstico:*** el reconocimiento e identificación por parte del director del punto de partida en que se encuentra respecto a los objetivos, criterios, descriptores o indicadores que se usen en su evaluación es coherente con el enfoque formativo y con el procedimiento evaluativo que se ha recomendado para el trabajo con los estudiantes en las asignaturas y salas de clases, para los docentes en el sistema de desarrollo profesional docente y para los establecimientos educacionales en el sistema de aseguramiento de la calidad y el trabajo con los planes de mejoramiento (PME) en el contexto del ciclo de mejoramiento de 4 años. La participación acompañada en una autoevaluación integrada a un proceso de evaluación formativa es una buena manera de modelar ante el director como puede implementar esa práctica en el establecimiento.

- ***Uso de una progresión de desempeño con fines formativos:*** en el marco de una capacitación realizada en liceos técnico profesionales sobre el uso formativo del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en el contexto de la evaluación docente (OTEC INC, año 2017, liceos Comeduc), uno de los aspectos que más valoraron del MBE y de la capacitación realizada fue el uso formativo de la descripción de los niveles de desempeño que tiene ese instrumento en cada Criterio y Descriptor. Si bien es cierto que en ese instrumento no se utiliza con un enfoque formativo sino certificativo, la experiencia que hicimos en los talleres de capacitación era con un enfoque formativo ya que el sostenedor decidió preparar a sus profesores antes de ingresar al sistema de desarrollo profesional. La descripción detallada de los niveles de desempeño y su progresión y su uso en un enfoque formativo fue valorada como una herramienta orientadora de la mejora y como una oportunidad muy concreta de identificar de manera más específica las prácticas que debían intencionar para progresar en su nivel de desempeño. Una progresión similar para el caso de los directores ayudaría y orientaría de la misma manera.

- ***Espacios de retroalimentación periódica:*** en una evaluación de carácter formativo, pienso que parte importante de su éxito e impacto se juega en la calidad y periodicidad de la retroalimentación que se le entrega al director y en la reflexión que se propicia a partir de ella. Al menos para estudiantes, la retroalimentación es una intervención pedagógica de alto impacto en los aprendizajes (Hattie, 2009). Por mi experiencia con el tema de mentoría a directores nóveles (proyecto Cedle 2017), puedo confirmar que para los adultos es igualmente significativa.

- ***Prácticas complementarias para ser consideradas:*** algunas herramientas que me han parecido efectivas a mí o a las personas con las que me ha tocado trabajar:

a. ***Uso de portafolios con evidencia relacionada a las responsabilidades, prácticas, procesos o resultados:*** creo que un déficit general en la formación y gestión de directivos y docentes es poder identificar y generar evidencias de los procesos y resultados relacionados con las prácticas y gestión realizada por ellos mismos. Trabajar con portafolios de evidencias donde se registren las prácticas utilizadas, los efectos o resultados que produjeron esas prácticas y la reflexión del director sobre esa

relación (prácticas / efectos o resultados) a la luz de su contexto escolar es una herramienta y un modo muy interesante para fortalecer su formación.

b. Entrevista de un evaluador par: esta práctica está considerada en la evaluación docente en nuestro país. Se realiza a partir de una lista base de preguntas conocida previamente y que se relacionan directamente con descriptores o indicadores. He utilizado esa herramienta en la formación de docentes y ha resultado ser valorada por ambos (entrevistador y entrevistado), y ha dado pie para reflexiones y aprendizajes significativos. Valoro de esta herramienta la exigencia de dar cuenta o explicar las prácticas a un par que puede reaccionar, preguntar, indagar, etc.

c. Observación participante: un evaluador utiliza esta técnica cualitativa para recoger información de las prácticas y gestión de procesos en terreno. En el contexto de una evaluación formativa, puede ofrecer un complemento interesante para la visión que reporta el director sobre sus propias prácticas y los efectos que estas producen.

d. Shadowing: Que el director evaluado pueda observar en terreno el desempeño de pares destacados e identificar prácticas, gestión de procesos y resultados con los mismos descriptores o indicadores con los que él está siendo evaluado. Esta técnica se utiliza mucho en la formación y evaluación en terreno de los médicos (Merino y Melero, 2017) (shadowing o ejercicio de evaluación de un par).

6.2 Desafíos de la Evaluación 360°

Se discuten aquí las ventajas y desventajas que puede tener una evaluación 360° para una evaluación de directores en el contexto nacional, los resguardos que habría que considerar para darle un uso correcto y el uso evaluativo específico que tendría este tipo de evaluación. El experto Ricardo Carbone²³ desarrolla el tema.

Ventajas de la evaluación en 360°

La evaluación o *feedback* en 360° se define como una herramienta de desarrollo de las personas que, a través de la aplicación confidencial de un cuestionario, entrega una visión sobre el evaluado, proveniente de todo el rango de relaciones laborales que su gestión requiere, es decir, jefe, colaboradores, pares, y otros, que posteriormente es comparada con la visión del evaluado de sus propias competencias. Con la revisión de similitudes y diferencias entre las apreciaciones de diversos actores se obtiene una evaluación muy cercana a los reales niveles de desempeño del directivo

²³ Doctor en Estudios Internacionales e Interculturales. Universidad de Deusto, España. Master en Administración de Empresas M.B.A. Universidad Loyola of Maryland, Estados Unidos. ILADES,

Chile. Actualmente se desempeña como académico y Director de aprendizaje institucional en la Universidad Alberto Hurtado.

evaluado, ya que se cuenta con información respecto a distintos ámbitos de su gestión y en condiciones normales de trabajo.

Por otra parte, el análisis de las percepciones de distintos actores, permiten una reflexión profunda acerca de las fortalezas y desafíos de cada directivo evaluado, facilitando la entrega de retroalimentación y la construcción de planes de mejoramiento.

Un proceso de evaluación en 360º no solo requiere de soporte técnico (buenos instrumentos, sistemas, etc.) y apoyo político (que la autoridad promueva, valore y reconozca la relevancia del proceso), sino que, además, debe contar con legitimidad. Parte de esa legitimidad está dada por la consulta a actores que representan distintos ámbitos de acción del directivo.

Una ventaja relevante es que la consulta a un número significativo de actores (por ejemplo, alrededor de 5 colaboradores, 5 pares, etc.) permite mitigar el efecto de aquellos evaluadores que tienden a ser muy exigentes, o por el contrario muy complacientes.

Finalmente, la experiencia indica que la incorporación de la autoevaluación es muy relevante para enfatizar el foco en el desarrollo. La medición 360º adquiere completo sentido y utilidad si cada evaluado puede comparar su propia percepción acerca de su desempeño con la que tienen del mismo su jefe, pares, subalternos y clientes. (Informe consultoría desarrollo ejecutivo CODELCO; 2006; Alles, 2002).

Contar con un instrumento validado (VAL-ED) constituye una ventaja, sin embargo, es probable que dichos instrumentos deban adaptarse a la definición de estándares que finalmente se construya.

Del mismo modo, una ventaja adicional, es que hoy existen múltiples *softwares* que facilitan la aplicación, procesamiento y elaboración de informes, con la consecuente economía de recursos que eso conlleva.

Desventajas de la evaluación en 360º

Una de las principales desventajas (no solo de este instrumento, sino que en general en las evaluaciones que se aplican en el sistema educacional) es que los evaluadores tienden a ser complacientes. Aun cuando se indique claramente que el objetivo es desarrollo, los actores tienden a evaluar al alza. Esto se puede abordar insistiendo en la importancia de hacer una evaluación genuina y, en algunos casos, modificando la escala al momento de procesar los resultados.

Otra desventaja apunta a que, en ocasiones, los evaluadores, argumentando que no tienen información suficiente, dejan de responder un número importante de ítems. Ocurre generalmente, en el caso de los estudiantes y sostenedores (que no necesariamente se relacionan cotidianamente con los directivos). Esto se puede resolver elaborando instrumentos diferenciados, pero es un trabajo costoso y difícil.

La oportunidad y periodicidad de la aplicación también son aspectos que deben tenerse en cuenta. Es evidente que la aplicación puede verse afectada por conflictos o dificultades coyunturales, pero esa debilidad es inevitable. Se recomienda aplicarla siempre en el mismo período (ojalá a mediados de año) y con una periodicidad bianual.

Una última debilidad, que no tiene tanto que ver con la evaluación en 360º sino que con problemas de liderazgo en general, es que, al momento de presentar los resultados, el instrumento muestra la evaluación de la jefatura directa en relación con otros actores. En ocasiones, esto hace que los superiores directos se inhiban de hacer una evaluación genuina y evalúen al alza para evitar conflictos.

Recomendaciones y comentarios generales²⁴

En nuestra experiencia, cuando el número de evaluadores por actor supera los 7, prácticamente no hay cambios en los resultados. Es decir, aun cuando los actores sean muchos, bastaría con 7 para tener una evaluación cercana al nivel de desempeño real. Sin embargo, dado que el proceso requiere de legitimidad y que el incremento en el costo de aplicación y procesamiento mediante *softwares* es marginal, en algunas ocasiones, es recomendable que participen la totalidad de los evaluadores o un número muy significativo. El mínimo sugerido es 3 evaluadores por actor.

Sin embargo, lo anterior debe ser visto también desde otra perspectiva, que apunta a la nominación de evaluadores. En nuestra experiencia, cuando el objetivo de la evaluación es desarrollo profesional, para el evaluado es fundamental reconocer a los evaluadores como actores informados de su quehacer y gestión. Por esa razón, en múltiples aplicaciones, hemos optado por pedir al evaluado que nombre a los evaluadores. Esta estrategia, hace que se eleven levemente los resultados, pero impide que el evaluado desconozca los resultados.

Aun cuando, por definición, la evaluación en 360º considera las opiniones de superiores, pares, subordinados y la autoevaluación, variadas experiencias muestran que esta última tiene muy baja relación con el desempeño real del evaluado y con las opiniones de las otras fuentes que, en general, son más consistentes entre sí. De este modo, en la autoevaluación es posible observar dos dinámicas: la de *puntos ciegos* y la de *fortalezas ocultas*. La primera es descrita en aquellas personas que tienden a sobreestimar sus cualidades y que, en general, son los de menor desempeño percibido por los demás evaluadores. La segunda, al contrario, apunta a evaluados con altos niveles de auto exigencia. En este contexto, hay razones para aseverar que la autoevaluación resulta ser poco predictiva del desempeño real del evaluado y, en base a este argumento es que, en general, los resultados de la propia evaluación son utilizados sólo como referente para comparar la visión de los otros evaluadores con la propia. Por otra parte, la comparación de la autoevaluación con los resultados de los otros actores, es muy interesante al momento de analizar los resultados en conjunto con el evaluado.

Del mismo modo, es importante insistir, en que parte importante del impacto de la evaluación en el desempeño del directivo evaluado se juega en la sesión de entrega de resultados y, especialmente, en la elaboración y acompañamiento para la elaboración y ejecución del plan de mejoramiento. La elaboración de instrumentos, nominación de evaluadores, aplicación y procesamiento de resultados,

²⁴ Basadas en evaluaciones 360º aplicadas en CODELCO, ENAP, Bancoestado, etc. y en más de 25 colegios, escuelas y universidades (por ejemplo, San Ignacio El Bosque, San Ignacio Alonso Ovalle, Colegio Alemán de Punta Arenas, Colegio San Francisco Javier de Puerto Montt, Universidad Católica de Temuco, Universidad del Pacífico y cerca de 12 colegios en distintos países de Latinoamérica).

son fundamentales, pero el principal efecto se juega en que el directivo evaluado valide y se apropie de los resultados de la medición²⁵.

Finalmente, uno de los errores más comunes que hemos podido apreciar tiene que ver con mezclar el uso de la medición. Es muy importante que, si el objetivo es desarrollo, los resultados no se utilicen para pagar bonos, promover, remover, etc. Debe contarse con instrumentos específicos para cada uno de los fines, desarrollo o evaluación de desempeño, para esto último se recomienda establecer metas y contar con indicadores objetivos, más que la evaluación de 360°.

6.3 Evaluación de directores o del equipo directivo.

La revisión internacional y las consultas con expertos y actores educacionales apuntaron hacia lo que se denomina “liderazgo distribuido”. Por lo tanto, parece necesario plantearse, desde el inicio, los caminos para avanzar desde una evaluación individual de directores hacia una evaluación de los equipos directivos. Oscar Maureira²⁶ provee algunos lineamientos sobre este punto.

Desempeño individual versus responsabilidades compartidas

Si bien existen responsabilidades y desempeños individuales de directores(as) que podrían atribuirse a un cargo y rol individual, es más consistente privilegiar la evaluación del equipo directivo por la naturaleza de las tareas que se dan dentro de la organización escolar.

La función directiva o el ejercicio del liderazgo deberían ser entendidos como compartidos y realizados en equipo. Es escaso, casi una excepcionalidad, encontrar directores(as) que evidencien niveles de desempeño pertinentes en las todas facetas del quehacer directivo. Las figuras heroicas en el liderazgo directivo que de tanto en cuanto aparecen en la investigación, como estudios de casos o historia de vida a imitar, son excepcionales y no son consistentes con las características de la cotidianidad de la práctica directiva escolar. Ésta, es a veces descrita como altamente turbulenta, dada la complejidad de la interacción de los diferentes perfiles de actores educativos y/o pedagógicos que participan en las comunidades educativas. “La principal dificultad radica en no saber cómo responder adecuadamente frente a demandas múltiples de distinto tipo -desde una pelea entre alumnos, la solicitud de apoyo académico de un docente, hasta la respuesta a un requerimiento del sostenedor-, que surgen sin mayor orden en el día a día de la escuela. Cuesta priorizar las tareas,

²⁵ Este punto lo relevan también otros expertos nacionales, que indican que es fundamental para que el Directivo entienda que las brechas están bien detectadas, que éstas se fundamenten en más de una audiencia (profesores, otros directivos, otras fuentes como estado de procesos o resultados recientes). Una vez realizado el proceso evaluativo, hay que generar una instancia de diálogo con el Directivo para conocer su reflexión en torno a los resultados.

²⁶ Doctor en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente se desempeña como Profesor en jerarquía titular adscrito al Instituto Interdisciplinario de Educación y Pedagogía (IIPE) de la Facultad de Educación UCSH.

formar equipos de trabajo, aprender a conocer la cultura de la escuela y saber relacionarse con el entorno. Suele existir en el director una sensación de estar sobrepasado, no conocer los códigos de acción y también una sensación de soledad frente a la tarea", dice José Weinstein. En la misma línea, recientemente un análisis sobre el quehacer de una muestra de directores novatos, en el contexto de los Programas de mentorías o acompañamiento, se observó en gran parte de los directores un sentimiento real de soledad y de cierto desconocimiento de la cultura del establecimiento educacional en el que se tienen que desempeñar. Todo lo anterior revela parte de las dificultades de la individualidad en la dirección de una escuela. En este sentido, el propiciar una lógica más colaborativa e integrada de experticias (técnica pedagógicas, organizacionales y relacionales) y experiencias, podría minimizar los sentimientos de soledad, desconfianza y desconcierto. Otro beneficio de considerar la labor directiva como responsabilidad de un colectivo, emerge ante la eventualidad de la renuncia de un director, pues siendo el colectivo el que dirige no se pierde completamente el rumbo en el desarrollo de los planes de mejora.

Una primera idea de cómo evaluar al grupo directivo es aproximarse a las características de lo que constituye, en estricto sentido, un equipo. Es decir, evaluar primero si los individuos en un establecimiento trabajan en forma sinérgica para alcanzar metas comunes de aprendizaje escolar, que se manifiesten en esfuerzos progresivos para consolidarse como equipos de alto rendimiento, en el contexto de un establecimiento educacional que debe demostrar logros significativos en múltiples ámbitos de la formación de niños, niñas y jóvenes.

Una segunda idea, es la que tiene que ver directamente con el aprendizaje, en el sentido de cultivar responsabilidades compartidas, tanto individuales como colectivas. Ello podría dar inicio a una cultura escolar, en un efecto cascada, hacia la instalación de comunidades de aprendizaje profesional. En el sentido de pasar de comunidades de interés (lo más común) a comunidades que son capaces de crear conocimiento situado, de carácter pedagógico y/o educativo, que contribuye *in situ* al desarrollo profesional docente, desde las problemáticas de la misma realidad escolar.

Otro aspecto clave a evaluar en una práctica directiva colegiada, tiene que ver con los procesos de toma de decisión que tienen que ver con lo que ocurre o incidirá de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.4 Cómo articular el uso formativo con un posible uso para carrera directiva.

Dado que desde la solicitud original que dio origen a este proyecto ha estado presente la posibilidad de crear una carrera directiva, parece necesario considerar en el diseño un camino para integrar la

evaluación formativa con evaluaciones con consecuencias. El experto consultado, Carlos Concha²⁷ aporta algunos criterios a considerar para esta posible articulación.

Consideraciones sobre el uso formativo

Un primer asunto se relaciona con la reflexión del equipo a cargo del proyecto acerca de la variedad y riqueza de las oportunidades de uso formativo que abre una evaluación directiva del desempeño y lo restrictivo que resulta darle un carácter sumativo. La revisión internacional indica que, cuando se usa evaluación sumativa o con consecuencias, los estándares se utilizan como orientaciones y no como instrumentos normativos²⁸.

Desde la mirada de los revisores que han participado en el proceso de generación de las tablas de descriptores del presente proyecto, se ha planteado que es necesario procesar aún más los descriptores, especialmente si su uso resulta formativo. Por ejemplo, si los ámbitos y descriptores tienen un carácter orientador, entonces parece recomendable la elaboración de rúbricas de desempeño, porque los descriptores actuales son todavía muy gruesos; una rúbrica facilitaría establecer cuál es el desempeño ideal y la evaluación formativa permitiría fijar la brecha entre ambos. Una segunda cosa es tener el modelo completo de instrumentos y procesos de validación y de uso evaluativo de los estándares, partiendo por su carácter formativo o monitoreo de desempeño; solo de esa manera se podría opinar acerca de su pertinencia. Una tercera cuestión es que se requiere un piso de realidad a la evaluación formativa para que sea creíble para los directores que se sometan a ella; si es así, entonces hay que incorporar en el diseño el instrumento de convenio de desempeño y hacerlos coherentes con los descriptores, pero en el marco de compromisos de desempeño. Esa no es una tarea menor. Esto debiera ser un requisito ya logrado, o como se ha mencionado a lo largo de esta propuesta, una condición de base para llegar a evaluación de desempeño con consecuencias.

Hacia una evaluación directiva con consecuencias

Un escenario de evaluación de desempeño de directores, con consecuencias, debiera construirse a partir de un sistema de desarrollo profesional directivo que se defina a través de una ley (asunto que parece postergado por ahora) o a través de una articulación mayor y eficiente de recursos ya existentes, que no conduzca necesariamente a una carrera propiamente, pero que sí pueda llevar a conformar gradualmente un Sistema de desarrollo profesional. Nuevamente, la articulación de las instancias existentes es una condición para la existencia de un sistema de desarrollo profesional directivo y de una evaluación sumativa con consecuencias.

²⁷ Magister en Educación con mención en Administración Educacional y Profesor de Estado en Historia y Geografía. Actualmente se desempeña como docente externo de la U. A. Hurtado, en Magister en Gestión y Dirección Educacional (versión Chile y Paraguay) y diplomados Liderazgo educacional y consultor.

²⁸ El Informe final CIDE de Desarrollo de estándares de directores escolares (2015), revisó experiencia internacional referida al uso de los estándares. Como orientaciones para la evaluación solo se utiliza en Australia y Finlandia. Los demás países revisados, en decir, Canadá (Ontario), Escocia, EEUU (Boston y Chicago), Holanda, Inglaterra y México, los usan para selección, formación, monitoreo, apoyo a la formulación de planes de directores, auto reflexión personal, determinación de prioridades de desarrollo e innovación y elaboración de perfiles de cargo.

Este sistema podría incluir varios componentes relevantes, por ejemplo: i) un marco de fundamentos y contenidos, a partir del MBDLE y la creación de descriptores de desempeño directivo vinculantes, que cuenten con una Resolución del Mineduc; ii) un sistema de selección de directores (Ley Nº 20.501); iii) un sistema de formación de directores y directivos (que incluyan al Programa de Liderazgo del CPEIP y estándares de formación de directores (a partir de este trabajo también); iv) un sistema de evaluación formativa; v) tramos de desempeño, con consecuencias e incentivos simbólicos al buen desempeño (por ejemplo, mentorías, formación, integrar equipos evaluadores); y vi) redes, estudios y levantamiento de buenas prácticas a través de los Centros de Liderazgo.

Lo anterior permitiría dar un marco y contenidos a experiencias de evaluación formativa y a transitar hacia una evaluación con consecuencias. Pero si ella no está articulada a los convenios de desempeño, y en tanto no haya carrera directiva, carecerá de valor efectivo para directores y para sostenedores.

Un tercer aspecto se refiere a procedimientos e instrumentos de la evaluación, tanto para su implementación formativa, como con consecuencias. Sobre la base de lo señalado, los componentes instrumentales debieran contar con las siguientes características: i) la periodicidad debiera ser formativa anual para el convenio de desempeño del director y con consecuencias al año dos y cinco, con lo que se mantendría el período del director por 5 años, renovable; ii) la evaluación podría tener dos partes, el convenio (metas estratégicas a 5 años y objetivos de resultados anuales, incluyendo aprendizajes y otros indicadores de calidad educativa) y la de 360° al año 2 y 5; iii) debe ser claro que los resultados de la evaluación implican ajustes al convenio de desempeño; iv) la evaluación de 360° debiera estar a cargo de una entidad distinta del sostenedor, por ejemplo el CPEIP ; v) la evaluación 360° debiera incluir visita de un equipo de evaluadores CPEIP que incluya a directores de mejor resultado; otros integrantes podrían ser la Agencia de la Calidad, el Deprov y el sostenedor; vi) la evaluación bien podría incluir instrumentos como: visita, portafolio, evaluación de pares del territorio, del sostenedor, de docentes y asistentes y de familias y autoevaluación; de ellas, el mayor peso debiera estar dado por la visita y el portafolio y la menor de la autoevaluación; vii) cierra la evaluación un informe a cargo de la evaluación con los resultados y las tareas para el director y el sostenedor; viii) las consecuencias a considerar podrían ser: ajustes al Convenio de desempeño, ordenación en tramos, de manera que, por ejemplo, no pueda ser reelegido si no ha logrado el nivel más alto; o no puede ser mentor o integrar comisiones de evaluación; además vincular los resultados a los planes de formación y a las tareas de mejora de procesos y resultados del establecimiento educacional.

Referencias

- Alles, M. (2002). *Desempeño por Competencias, Evaluación en 360°*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- AITSL (2014). The Australian Professional Standard for Principals. Extraído de: <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/understand-the-principal-standard/unpack-the-principal-standard>.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational, & Psychological Testing (EE.UU.) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Atri, R.K. (2017). 7 Models from Research Demystify Stages in Novice to Expert Transition. Publicado en: <https://www.speedtoproficiency.com/blog/stages-in-novice-to-expert-transition/>
- Attri, RK (2017), 'Exploring 9 Training Models That Answer The Question: Can Expertise be Accelerated?', [Blog post], Speed To Proficiency Research: S2PRo©. Publicado en: <https://www.speedtoproficiency.com/blog/can-expertise-be-accelerated/>
- Avolio B.J. (2005). *Leadership development in balance: made, born*. Laurence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Bass, B. & Bass, R. (2014). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bingham, D. P. (2013). *A mixed methods study exploring the realities and perceptions of principal evaluation*. Northwest Nazarene University.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-245.
- Bush, T. (2009) .Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61 (4): 375–389.
- Camara, W. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing: Historical Notes*. [Public briefing]. Extraído de: http://www.aera.net/Portals/38/docs/Outreach/Standards_Hill_Briefing_Slides_FINAL.pdf?timestamp=1410876719244
- CEDLE & Centro líderes educativos (2018). *Informe técnico sobre propuesta de carrera profesional de docentes directivos en los establecimientos educativos*.

- CEDLE (2017). Estudio de opinión a directivos escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar y educacionales para la retroalimentación al diseño, implementación y creación de políticas educativas. Informe de resultados. Santiago: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- CEDLE, sin fecha. Amigo crítico: un profesional necesario para la formación directiva. Columna de María Elena Mellado. [Fecha de consulta: 11/08/2018] <http://cedle.cl/columna/2131/>
- CIDE (2014). Informe Final Proyecto: Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares.
- Collins, D. B. (2001). Organizational performance: The future focus of leadership development programs. *The Journal of Leadership Studies*, 7(4), 43-54.
- Collins, D. B. (2002a). Performance-level evaluation methods in management development from 1986 – 2000. *Human Resource Development Review*, 1(1), 91-110.
- Collins, Doris B., "The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982-2001" (2002b). LSU Doctoral Dissertations. 2461. Publicada en: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2461
- Collins, D. B., Lowe, J. S., & Arnett, C. R. (2000). In E. F. Holton & S. S. Naquin (Eds.), *Developing high-performance leadership competency* (Vol. 6, pp. 18-46). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Conger, J. A. (1992). *Learning to lead: The art of transforming managers into leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. (1992). *Learning to lead: The art of transforming managers into leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Choi & Gil (2017) Does school leadership affect student academic achievement? What works in education. Extraído de:
http://www.ivalua.cat/documents/1/22_11_2017_15_50_42_Que_funciona_08_leadership_211117.pdf
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, M., Orr, M.T. & Cohen, C. (2007) *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from exemplary leadership development programs* (Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute).
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. San Francisco, CA: WestEd.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82.
- DeRue, S.D & Myers, C. (2014). *Leadership Development: A Review and Agenda for Future Research*. En: Day D., *Oxford Handbook of Leadership and Organizations*, Chapter: 37. Oxford University Press. pp.829-852.
- Dreyfus, H.L., (2008). *On the Internet*. 2nd edn. London: Routledge.

- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E., (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, NY: The Free Press.
- Elliott, S., Goldring, E., Murphy, J. F., & Porter, A. (2009). *VAL-ED Handbook. Implementation and Interpretation*.
- Escudero, J.M. El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. En: *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*. Nº 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar). Extraído de:
http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01_com_amigo_critico.pdf
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Fast, E.F. y Hebbler, S., with ASR-CAS Joint Study Group on Validity in Accountability Systems (2004). A framework for examining validity in state accountability systems. Documento de la serie: *Implementing the State Accountability System Requirements Under the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB)*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gabarro, J.J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Garet, M.S., Wayne, A.J., Brown, S., Rickles, J., Song, M., and Manzeske, D. (2017). *The Impact of Providing Performance Feedback to Teachers and Principals, Executive Summary (NCEE 2018-4000)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N., & Carson, B. (2009). The evaluation of principals: What and how do states and urban districts assess leadership? *The Elementary School Journal*, 110(1), 19–39.
- Harlen, W. and James, M.J. (1997) Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education* 4 (3) 365 – 380.
- Heck, R. 2003. Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*, ed. P. Hallinger, 237–55. Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Herling, R. W. (2000). Operational definitions of expertise and competence. In R. W. Herling & J. Provo (Eds.), *Strategic perspectives of knowledge, competence, and expertise* (pp. 8-21). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Inman, M. (2007). *The journey to leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead. A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor in Education: Leaders and Leadership*.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kearney, K. E. (2015). *Moving Leadership standards into everyday work: Descriptions of Practice (Second Edition)*. San Francisco, CA: WestEd.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook (2nd Ed., Chapter 18)*. New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Invited reaction: Reaction to Holton article. *Human Resources Development Quarterly*, 7, 5-15.
- Kuchinke, K. P. (2000). The role of feedback in management training settings. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 381-401.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42.
- Lynham, S. A. (2000). Leadership Development: A review of the theory and literature. In P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the 2000 Academy of Human Resource Development Annual Meeting*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- McCall, M. W., Jr. (1998). *High flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- McCauley, C. D. (2008). *Leader Development: A Review of Research*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/266495919/download>
- McCauley, C. D., Moxley, R. S., & Van Velsor, E. (1998). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: The next generation. *Training and Development*, 51, 40-47.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Merino, P y Melero D. (2017) *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles*. Cedle.
- MIDE UC (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
- Mineduc (2016) *Guía Metodológica para la Elaboración y Seguimiento de Convenios de Desempeño de Directores Escolares*.
- Mineduc, División de Educación General, Unidad de Liderazgo (2017a). Documento preliminar "Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Universidad Diego Portales y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso".

- Mineduc, División de Educación General, Unidad de Liderazgo (2017b). Reporte para orientar el diseño de un sistema de desarrollo profesional directivo y técnico pedagógico.
- Ministry_of_Education. (2008). Principal Performance Appraisal Policy & Procedure. <https://moey.gov.jm/sites/default/files/Principal%20Appraisal%20Manual.pdf>
- New_Leaders. (2012). New Leaders Principal Evaluation Handbook Retrieved from <http://newleaders.org/wp-content/uploads/2016/09/Principal-Evaluation-Handbook.pdf>
- OECD, (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation & assessment.
- Porter, A., Murphy, J., Goldring, E. & Elliott, Stephen. (2011). Vanderbilt assessment of leadership in education: a new tool for principal evaluation and professional growth. J Shen. 13-46. United States of America: Peter Lang Publishing.
- Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weintein & G. Muñoz, ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). pp. 136-154.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Sackney, L., and K. Walker. 2006. Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. Journal of Educational Administration 44, no. 4: 341–58.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (1999). Results: How to assess performance, learning, and perceptions in organizations. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Taut, S., Santelices, V., Araya, C. & Manzi, J. (2010). The Theory Underlying a national teacher evaluation program. Evaluation and Program Planning, 33, 477-489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>
- Tredway, L., Cheung, R., Nguyen, V., Stephens, D., Leader-Picone, L., & Hernández, J. (2015). Leadership Connection Rubric. Supporting Equity in the Schools we Need (Second Edition): University of California, Berkeley.
- Ulrich, D., Zenger, J., & Smallwood, N. J. (1999). Results-based leadership. Boston: Harvard Business School Press.
- Valenzuela, J., & Allende, C. (2017). Trayectoria de los directores chilenos en la última década: primeros antecedentes para políticas públicas. Seminario Líderes Educativos. Extraído de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Valenzuela-Trayectoria-de-los-directores-chilenos-en-la-u%CC%81ltima-de%CC%81cada-Primeros-antecedentes-para-poli%CC%81ticas-pu%CC%81blicas.pdf>

Volante, P., Mladinic, A., Lincovil, C., Fernández, M. & Johaneck, K. (2011). Diseño de Assessment Center para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales. En Propuestas para Chile Concurso Políticas Públicas 2011. Cap. 10, pags 307-338.

Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Mentoría y redes entre directores: Evidencia y orientaciones de política para el fortalecimiento del aprendizaje entre pares. Documento no publicado elaborado para OCDE.

West-Burnham, J. (2009). Developing outstanding leaders. Professional life histories of outstanding headteachers. Full Report. Inglaterra: NCSL.