

¿Sistemas disfuncionales de evaluación directiva en Latinoamérica?: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México

Dysfunctional school principal's evaluation in Latin America?: Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica and Mexico

Clelia Pineda-Báez¹, Felipe Aravena², Ana Cristina Prado de Oliveira³, Satya Rosabal Vitoria⁴, Virginia Cerdas-Montano⁴

¹ Universidad de La Sabana, Colombia

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil

⁴ Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

La evaluación de los directores escolares se encuentra en una fase de desarrollo incipiente, en comparación con la evaluación docente. Esta situación es más aguda en Latinoamérica. Por lo mismo, el presente estudio busca comparar los sistemas de evaluación de los directores escolares en cinco países de América Latina: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. A través de un enfoque cualitativo, analizando documentos oficiales sobre la evaluación directiva de los respectivos países, se observa la necesidad de avanzar en la formulación de un sistema de evaluación que trascienda la estandarización, tanto en los criterios propios con los que se evalúa como en el proceso de realimentación de los resultados, con miras a la mejora. La razón es que actualmente existe una tendencia a evaluar aspectos generales de gestión y liderazgo, rendición de cuentas con lógica de control y verticalismo evaluativo. Lo anterior implica, principalmente, superar la evaluación de carácter burocrático, para avanzar hacia un propósito formativo orientado a la mejora, que favorezca la creación de una cultura evaluativa con foco en el aprendizaje profesional de los directores.

PALABRAS CLAVES:

evaluación;
directores escolares;
latinoamérica

KEYWORDS:

evaluation;
school
principals; latin
america

Fecha Recepción

16 de octubre 2023

Fecha Aceptación

28 de junio 2024

ABSTRACT

School principals' evaluation is at an early stage of development compared to teacher evaluation. This situation is more acute in Latin America. Therefore, this study seeks to compare the evaluation systems of school principals in five Latin American countries: Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica and Mexico. Through a qualitative approach, analyzing official documents on principals' evaluation in the respective countries, the need to advance in the formulation of an evaluation system that transcends standardization is observed. This requires changes in the criteria used for evaluating principals as well as in the feedback given on results, with a view to improvement. Currently, there is a tendency to evaluate general aspects of management and leadership, accountability with a logic of control and the use of hierarchical evaluation structures. This implies overcoming the bureaucratic nature of evaluation and moving towards a more formative oriented mode aimed at improvement, which favors an evaluation culture focused on principals' professional learning.

INTRODUCCIÓN

Los directores escolares son una figura clave para los procesos de mejora en los establecimientos escolares (Cosner & Jones, 2016; Hitt & Meyers, 2017). Mediante su liderazgo, impactan las prácticas docentes, aumentando o disminuyendo las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Hallinger & Wang, 2015; May & Supovitz, 2011). Dada la relevancia del cargo directivo en la mejora escolar, a nivel internacional, diversos sistemas educativos han profesionalizado el rol, perfeccionando los procesos de preparación, selección, inducción, formación y evaluación (OECD, 2016). El presente estudio se focaliza en este último proceso: la evaluación del desempeño de los directivos en un grupo de países de Latinoamérica.

Evaluar a los directores escolares es un proceso complejo (Brown-Sims, 2010; Catano & Stronge, 2007; Goldring et al., 2009; Mendels, 2017; Nelson et al., 2021; Portin et al., 2006), porque implica medir de manera justa y objetiva el desempeño (Reeves, 2005; Superville, 2014), calibrar las expectativas con el rendimiento real y diseñar instrumentos estandarizados, válidos y confiables (The Wallace Foundation, 2013). Todo esto, sin obviar las dimensiones locales y contextuales en las que los directores desempeñan su rol (Stufflebeam & Nevo, 1993).

Micheaux y Parvin (2018) enfatizan en que hoy, más que nunca, es difícil evaluar el rol de los directivos, debido a las múltiples demandas, presiones y exigencias a las que deben responder en contextos altamente complejos y cambiantes. Esto, entre otras cosas, hace que los procesos de evaluación de directores escolares estén en una etapa inicial de desarrollo, en contraste con los procesos de evaluación docente (Goldring et al., 2009; Muenich, 2014).

En Latinoamérica, puntualmente, se observan avances en la formulación de marcos de referencia para el desempeño del director escolar, pero prevalecen retos en torno a la articulación entre la evaluación de los directores y las políticas educativas vigentes (Weinstein & Hernández, 2014). También, en algunos países se ha avanzado en el diseño de instrumentos para examinar el liderazgo directivo; pero se requiere ampliar su estudio, no solo para incrementar su robustez, sino para examinar su pertinencia en distintos contextos (Tobón et al., 2020). Otros estudios animan a examinar dimensiones más personales de la dirección escolar, que inciden en la pasión y compromiso del director (Rodríguez et al., 2023).

La información sobre la manera como se evalúa a los directores escolares en Latinoamérica es escasa, por lo que constituye el punto de partida de esta investigación. En consecuencia, se realiza un comparativo de los sistemas de evaluación de los directores escolares en cinco países de América Latina: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. Las preguntas que orientaron el trabajo fueron: ¿cómo se evalúa a los directores escolares en estos cinco países en Latinoamérica? y ¿cuáles son las tensiones, vacíos o desafíos en los sistemas de evaluación de directores escolares en esos cinco países?

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de examinar un proceso que se ha postergado por varias décadas en las agendas de las reformas educativas en el continente Latinoamericano (Murillo & Román, 2010) y que es central para fortalecer los

procesos de desarrollo profesional de los directores y el mejoramiento de los centros escolares de la región (Goldring et al., 2009; Grissom et al., 2018; Micheaux & Parvin, 2018).

Sobre la evaluación

La evaluación, entendida como proceso, busca recoger evidencia específica, válida y confiable sobre el desempeño de los directores. Esto, con el objetivo de asegurar la calidad de los procesos y resultados escolares, e identificar aspectos de mejora en la propia práctica de los directores, de tal forma que los sistemas puedan proveer apoyos oportunos y pertinentes (Catano & Stronge, 2007; Clifford & Ross, 2013; Sun & Youngs, 2009). Una evaluación efectiva del desempeño directivo es clave, porque contribuye a mejorar prácticas de liderazgo y así se constituye en una herramienta poderosa de retroalimentación, crecimiento y desarrollo profesional (Anderson & Turnbull, 2016; Bolívar, 2015; Grissom et al., 2018; Mendels, 2017; Micheaux & Parvin, 2018).

Evaluación de directores escolares: ¿cuándo es efectiva?

Una evaluación efectiva es parte integral de un sistema coherente de apoyo y desarrollo profesional directivo (Clifford & Ross, 2013; Fuller et al., 2015; Portin et al., 2006). Por tanto, en aquellos contextos que cuentan con una carrera directiva con estándares y con sistemas de redición de cuentas establecidos, la evaluación deja de ser un evento episódico o desconectado del trabajo de los directores. Generalmente, bajo esas condiciones, se presenta una alineación que contribuye a clarificar expectativas y responsabilidades sobre el desempeño esperado de los directores (Catano & Stronge, 2007).

Los sistemas de evaluación requieren claridad y comprensión por parte de todos los actores involucrados en sus procesos (Conley, 1987; Portin et al., 2006). Por consiguiente, los sistemas de evaluación efectivos atienden de manera clara el qué y el cómo evaluar (Goldring et al., 2009). Si no existe claridad sobre el propósito y los mecanismos de evaluación, surge la desconfianza en los directivos y disminuye la posibilidad de impacto profesional (Micheaux & Parvin, 2018; The Wallace Foundation, 2009).

Usualmente, los sistemas evaluativos se focalizan en el qué, es decir en: (1) responsabilidades, (2) conocimientos y habilidades, (3) procesos y (4) resultados organizacionales (Goldring et al., 2009). Como lo confirma el estudio de Álvarez-Álvarez y Fernández (2020) al analizar y ejemplificar la evaluación de los directores en España, este proceso se centra en documentos, convivencia escolar, grado de cumplimiento del proyecto de dirección, relaciones profesionales, resultados académicos, relaciones con el entorno y gestión económica, entre otros. Sobre cómo evaluar a los directores, existe heterogeneidad tanto en los instrumentos como en los procedimientos, pero se recalca la necesidad de recolectar información utilizando distintas fuentes y voces (Clifford & Ross, 2013; Davis et al., 2011). Por ejemplo, a través de documentos, planes y/o protocolos de las escuelas, entrevistas, observaciones, reuniones con diferentes estamentos y cuestionarios, entre otros (Álvarez-Álvarez & Fernández, 2020).

Asimismo, la evaluación directiva puede tener distintos propósitos evaluativos (Conley, 1987; Portin et al., 2006). Según Amsterdam et al. (2003), desde una

perspectiva de rendición de cuentas, la evaluación de los directores involucra tres propósitos: (1) responsabilizar a los directores por el desempeño de los estudiantes, trayectoria de mejora de la escuela y su propio desempeño; (2) determinar la efectividad de las prácticas de liderazgo; y (3) distinguir entre directores efectivos e inefectivos.

Sin embargo, los sistemas de evaluación efectivos van más allá de eso: contribuyen a estimular y guiar el desarrollo profesional de los directores (Brown-Sims, 2010; Clifford & Ross, 2013; Davis et al., 2011; Portin et al., 2006). De acuerdo con Micheaux y Parvin (2018), una evaluación efectiva requiere impactar positivamente en el aprendizaje profesional de los directores. Esto es más factible cuando la evaluación tiene un carácter formativo y provee retroalimentación oportuna y profunda, que movilice positivamente las prácticas de liderazgo de los directores (Bolívar, 2015; Brown-Sims, 2010). Una evaluación formativa que incluya comentarios, observaciones y sugerencias para mejorar su labor es especialmente relevante para el caso de los directores; puesto que, por la naturaleza de su cargo, tienden a estar más aislados de sus colegas y a contar con menos oportunidades de retroalimentación significativa (Friedman, 2002). Este proceso de carácter formativo requiere ser continuo y reflexivo, para que proporcione información sobre su crecimiento profesional (Alkaabi & Almaamari, 2020).

Así como el liderazgo es altamente sensible al contexto, la evaluación también lo es. Por lo mismo, se necesitan sistemas evaluativos suficientemente flexibles para tomar en consideración las distintas variables contextuales relacionadas con el desempeño de los directores (Clifford & Ross, 2013; Davis et al., 2011; Muenich, 2014; Stufflebeam & Nevo, 1993; Thomas et al., 2000). Ejemplos de estas variables son los años de experiencia en el cargo, las necesidades locales, la idiosincrasia cultural donde se inserta la escuela y los niveles de enseñanza impartida. Esto hace que la evaluación sea situada y más relevante para los directores (Clifford & Ross, 2013), lo que reduce la percepción de la evaluación como un proceso irrelevante y superficial, alejado de la realidad. En esta misma línea, las evaluaciones requieren dotar a los directores de un rol mucho más activo (Davis et al., 2011); es decir, no solo entendiéndolos como actores sometidos a evaluación, sino también como constructores de la misma. En palabras de Clifford y Ross (2013) “una evaluación efectiva requiere ser diseñada por y para los directores” (p. 8).

Principales tensiones al evaluar a los directores

La evaluación directiva presenta distintas tensiones de diseño e implementación. Tempranamente, Stronge (1991) señaló algunas falencias que presentan los sistemas de evaluación directiva, entre las que se destacaban el énfasis en las expectativas del trabajo de directores y la ineficiencia de los sistemas de evaluación, tanto en su desarrollo como en su conducción. Estos problemas aún persisten y se complejizan por el deseo de responder a diferentes intereses (Catano & Stronge, 2007).

Aunados a los problemas en torno a la falta de claridad en la evaluación, surgen otros asociados a la rigurosidad en su aplicación; y, por consiguiente, a la validez y fiabilidad del proceso (Bolívar, 2015; Catano & Stronge, 2007; Nielsen & Lavinge, 2020). Las múltiples tensiones terminan por crear una sensación en los directores de tener que pasar por otro filtro burocrático para

cumplir los requisitos federales o estatales, más que concebir la evaluación como una herramienta útil para fortalecer sus prácticas de liderazgo e incrementar su aprendizaje profesional (Hvidston et al., 2018). Además, la evaluación de directivos aún tiende a centrarse en la rendición de cuentas (Bolívar, 2015). Una evaluación directiva situada desde esta lógica usualmente se concentra en un checklist de características personales o comportamientos individuales que se realiza una vez al año. Con esto, prima la idea evaluativa de un evento final y episódico, y se pierde la perspectiva procesual que toda evaluación requiere (Sun & Youngs, 2009).

Por último, Micheaux y Parvin (2018) advierten sobre el fracaso que conlleva emplear la evaluación como el único garante de cambios positivos en la escuela, sin que haya una alineación entre evaluación y oportunidades de desarrollo profesional. La razón es que con esto se estarían simplemente replicando o cumpliendo estándares, pero no potenciando las capacidades de liderazgo de los directores (Muenich, 2014; Sun & Youngs, 2009). Desde la perspectiva de Grissom et al. (2018), la evaluación directiva aún presenta múltiples problemáticas no resueltas, especialmente desprendidas de los objetivos que definen los sistemas. Al respecto, los autores señalan que:

si el objetivo del proceso de evaluación es proporcionar información específica a los directores sobre sus áreas de fortalezas y debilidades, no es evidente que el proceso actual proporcione este tipo de orientación, pudiendo existir oportunidades para calibrar mejor las evaluaciones dentro de los distritos para proporcionar información confiable y retroalimentación (p. 468).

Todas las tensiones mencionadas hacen que los directores sientan que la evaluación es poco útil, inconsistente y muy general, como para modificar comportamientos o prácticas de liderazgo (Reeves, 2005). Regularmente, se puede afirmar que los modelos de evaluación para directores escolares han tendido a centrar su atención en funciones administrativas y en la eficacia del director (Tobón et al., 2020). Esto desatiende la dimensión pedagógica y aspectos —como la realimentación posterior a la evaluación— que podrían fomentar procesos reflexivos para la mejora (Cajavilca, 2024; Nelson et al., 2021).

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarcó en un análisis documental de corte cualitativo. Atkinson y Coffey (2004) resaltan el valor que subyace al análisis de documentos por cuanto representan “hechos sociales, que se producen, comparten y utilizan de manera socialmente organizada” (p. 58) y contienen versiones de la realidad social y de los valores en un determinado contexto. El análisis documental cualitativo alude a procesos sistemáticos de recopilación, revisión o evaluación de textos cuyo propósito es descubrir o dar sentido a sus contenidos (Bowen, 2009; Mackieson et al., 2019; Merriam, 1988).

Cabe señalar que el presente estudio buscó desarrollar un análisis comparativo desde una perspectiva integral que, según Shriewer (2018) y Ferreira (2008), debe entenderse en el sentido de ir más allá de los límites de los estudios más tradicionales y positivistas. En función de ello, el desarrollo de la investigación siguió los pasos

del método comparativo; que, según Schneider y Schmitt (1998), consiste en: selección de casos e instancias empíricas; definición de los elementos a comparar: modelos explicativos previamente contruidos; y generalización, señalando elementos comunes y diferenciales a los diferentes casos.

La primera etapa del análisis involucró la selección de documentos de los cinco países participantes: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. Se seleccionaron estos países porque hacen parte de la Red de Liderazgo para el Aprendizaje en Latinoamérica (RED-LAL) —que está en sus etapas iniciales de conformación— y porque cuentan con sistemas formales de evaluación para directores escolares. Para la selección de documentos se emplearon dos criterios de inclusión: (1) contar con documentos públicos y oficiales de evaluación directiva y (2) contar con documentos actuales de regulación del proceso de evaluación de los directivos en cada país (tabla 1).

La segunda etapa implicó la lectura y selección de fragmentos claves en los textos que dieran respuesta a las categorías de análisis que se describen a continua-

ción: (1) alcance de la evaluación; es decir, si se plantea para que opere a nivel nacional, regional o local; (2) tipo de evaluación que se emplea: formal o informal; (3) aspectos que se evalúan; (4) instrumentos a través de los cuales se recopila la información; (5) encargados de realizar la evaluación y (6) frecuencia de la evaluación.

Cada uno de los investigadores, de forma individual, ubicó la información que refería a cada una de las dimensiones establecidas a priori y consignó esta información en una matriz de análisis (tabla 2). Se sostuvieron varias reuniones grupales en las que se identificaron aspectos convergentes y divergentes en los sistemas evaluativos empleados. Con esta revisión periódica de los datos y de su interpretación, se determinaron las categorías que dan respuesta a las preguntas formuladas. Este procedimiento se conoce como triangulación por investigador; apela a la perspectiva de varios investigadores sobre el mismo fenómeno, para reducir posibles sesgos en la manera como se aborda el análisis, para así establecer consensos sobre los significados de los datos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005).

Tabla 1
Documentos seleccionados

País	Documentos	Emitido por
Brasil	Ley 9394 de Directivas y Bases de la Educación Nacional (Lei n° 9394, 1996)	Congreso Nacional
	Plan Nacional de Educación (Lei n° 13.005, 2014)	Congreso Nacional
	Base Nacional de Competencias Comunes para el Director de la Escuela (Ministério da Educação, 2021)	Consejo Nacional de Educación
Chile	Ley 20.501 de Calidad y Equidad en Educación (2011)	Congreso Nacional
Colombia	Decreto 1278 de junio 19 de 2002 por el cual ese expide el Estatuto de Profesionalización Docente (Ministerio de Educación Nacional, 2002)	Presidencia de la República
	Guía n.º 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2008)	Ministerio de Educación Nacional
Costa Rica	Manual para la evaluación anual del desempeño de los servidores de la carrera docente (Ministerio de Educación Pública, 2010)	Ministerio de Educación Pública
México	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Decreto 2019 (Cámara de Diputados, 2019)	Cámara de Diputados, México
	Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (Secretaría de Educación Nacional, 2020)	Secretaría de Educación Nacional.

A continuación, se describen cada uno de los sistemas empleados en los cinco países, y luego se sintetizan las respuestas a las categorías de análisis (tabla 2) junto con las convergencias y divergencias entre los sistemas de evaluación.

Descripción de los casos

Caso 1: Brasil

La descentralización del sistema permite a las escuelas

públicas escoger a sus candidatos a la plaza directiva mediante votación o que sus directores sean designados políticamente, por ejemplo, dependiendo de las regulaciones locales (estatales o municipales). El actual Plan Nacional de Educación señala que la elección de los directivos considera “criterios técnicos de mérito y desempeño, así como la participación de la comunidad escolar” (Lei n° 13.005, 2014). Sin embargo, el PNE no tiene un valor normativo, sino orientador; es decir, cada Estado y cada municipio legislan tomando como

referencia este plan. Aun así, los intereses políticos locales parecen prevalecer sobre los criterios de mérito y desempeño, lo cual se corrobora con los datos proporcionados por Simielli et al. (2023), quienes señalan que los nombramientos políticos todavía se adoptan en casi la mitad (48 %) de las redes estatales brasileñas. El Censo Escolar (INEP-Brasil, 2022) también indica que solo el 11,4 % de las 162 847 personas en puestos directivos en escuelas municipales de educación básica pasaron por un proceso de selección calificado antes de ser designados por la dirección municipal.

Luego de esta evaluación *a priori* para el acceso al puesto, existen pocas iniciativas localizadas para evaluar el trabajo del directivo escolar. En el caso de la ciudad de Río de Janeiro, por ejemplo, la última convocatoria de selección de directivos estableció los siguientes criterios técnicos de mérito y de desempeño para una certificación profesional antes de la elección de la comunidad: haber sido profesor en el sistema de educación durante, al menos, cinco años o especialista durante, al menos, tres años; participar en un curso de formación continua con certificación de competencia a través de evaluaciones objetivas y discusiones discursivas sobre temas basados en situaciones problemáticas; y evaluación por parte de un tribunal examinador con base en la entrega de un plan de manejo para la escuela. También se resolvió someter a los directivos a una evaluación periódica durante su gestión “anualmente y se basará en la medición de habilidades técnicas y de comportamiento acordes con las funciones del director escolar, así como indicadores objetivos” (Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro, 2021, pp. 5-6). Sin embargo, en investigaciones realizadas en este contexto en los últimos tres años se devela que este proceso de evaluación periódica no sucedió como se predijo (Lima, 2021).

Es importante resaltar que el caso del municipio de Río de Janeiro no es representativo para todo el contexto nacional, pero ejemplifica cómo algunas redes locales, inducidas por regulaciones federales, vienen prestando atención a criterios técnicos en la evaluación inicial para el cargo de director de escuela. Por lo tanto, debido a la descentralización de las decisiones sobre la carrera de los directores de escuela, no existe una iniciativa para evaluarlos a nivel nacional. En los sistemas educativos municipales y estatales, que establecen una evaluación *a priori* en la selección de directores (concurso público o evaluación del Plan de Gestión, por ejemplo), la retroalimentación a los profesionales se entiende como la comunicación sobre su aprobación o rechazo para el cargo.

Algunos sistemas educativos municipales y estatales han comenzado a implementar iniciativas para evaluar el trabajo del director, como el municipio de Río de Janeiro. En este caso específico, se planificó que existiera un seguimiento anual con el director por parte del Departamento de Educación, considerando el plan de gestión propuesto y ofreciendo una retroalimentación sobre los objetivos medidos (por ejemplo: resultados de aprendizaje, indicadores de rotación docente y uso del sistema de gestión computarizado, etc.). Sin embargo, este proceso aún no se ha implementado completamente.

El Ministerio de Educación ha desarrollado recientemente la Matriz Nacional de Competencias Comunes para el Director de la Escuela (Conselho Nacional de Educação, 2021). Ese documento señala las competencias que se esperan del profesional que asuma este rol y pretende servir de referencia para las políticas locales de formación, selección y evaluación de los directores de escuela. Sin embargo, el documento de referencia aún se está discutiendo en los sistemas educativos y, por lo tanto, no ha introducido cambios significativos en las iniciativas para evaluar el trabajo de los directores de escuela en Brasil.

Caso 2. Chile

Las condiciones en las que los directores chilenos se desempeñaban fueron modificadas en 2011, con la entrada en vigor de la Ley de Calidad y Equidad en Educación (Ley 20.501, 2011). Como resultado de esta ley, los directores en el sector público se escogen a través de un concurso abierto por Alta Dirección Pública (ADP) por un período de cinco años. En este período, los directores son evaluados anualmente por el sostenedor municipal a partir de metas estipuladas en un convenio público de desempeño que es firmado al asumir el cargo. Mientras están ocupando el cargo, los directores pueden proponer cambios o ajustes a las metas iniciales establecidas en el convenio de desempeño, pudiendo ser anualmente negociadas con su sostenedor municipal. Este proceso de alteración al convenio inicial requiere ser de mutuo acuerdo entre las partes, y puede modificarse el convenio firmado inicialmente para el siguiente año (Ley 20.501, 2011, art. 34.). En estos convenios también se definen consecuencias individualizadas para los directores por el cumplimiento e incumplimiento de las metas, usualmente asociadas a continuidad laboral en el cargo. Por lo tanto, es una evaluación asociada a consecuencias.

El proceso de evaluación no utiliza instrumentos parametrizados, sino más bien se basa en recoger información sobre el nivel de logro de las metas establecidas en el convenio de desempeño que incluyen indicadores y medios de verificación. Estas metas se alinean a las cuatro dimensiones (liderazgo, gestión pedagógica, convivencia y gestión de recursos) definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño para la evaluación de los establecimientos escolares y de sus sostenedores que se establece dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Generalmente, las metas de los convenios de directores son establecidas en términos cuantitativos: se evalúan, por ejemplo, matrícula, resultados en pruebas estandarizadas, incremento de la participación de los padres, disminución de conflictos entre estudiantes, número de consejos de profesores y número de observaciones de aula, entre otros.

No obstante, no existe claridad sobre la distribución o cantidad de metas por dimensión. Ni tampoco si una dimensión pesa más que otras. En su mayoría, los directores chilenos se reúnen con el sostenedor a revisar el nivel de logro porcentual de las metas establecidas en el convenio de desempeño, por lo que el propio director —y, en ocasiones, con apoyo del sostenedor— recopila las evidencias para indicar si se alcanzaron las metas del convenio de desempeño. Finalmente, si bien desde el 2015 se reedita el Marco para la Buena Direc-

ción y Liderazgo Escolar que guía las prácticas de los directores, no hay orientación clara sobre cómo alinear este documento con los procesos de evaluación directiva.

Caso 3. Colombia

El Estatuto de Profesionalización Docente publicado en 2002 rige la evaluación de profesores y directivos escolares del sector oficial en Colombia en todos sus niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2002). En dicho estatuto se propone un proceso de evaluación continuo, sistemático y basado en evidencia, con tres tipologías. El primer tipo de evaluación, también llamado Periodo de Prueba, se realiza una vez que el directivo ha cumplido cuatro meses de servicio. Esta evaluación es requisito para el ingreso al escalafón docente.

El segundo tipo de evaluación es la Evaluación Anual de Desempeño Laboral; que ocurre después de cumplido el primer periodo y cuando se ha laborado por más de tres meses en una institución oficial. El grupo de evaluadores (o superiores jerárquicos en la estructura de las secretarías de educación) o un servidor público designado por el nominador de la entidad territorial certificada correspondiente son los encargados de este tipo de evaluación, que se basa en un modelo de competencias. El modelo involucra competencias funcionales que se dividen en:

1. Directivas: planeación y organización directiva, y ejecución.
2. Académicas: pedagógica y didáctica, innovación y direccionamiento académico.
3. Administrativas: administración de recursos y gestión del talento humano.
4. Comunitarias: comunicación institucional, interacción con la comunidad y el entorno.

Este conjunto de competencias representa el 70 % del puntaje para la promoción y el 30% restante evalúa competencias comportamentales centradas en “las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, Guía No. 31, p. 15). Como parte de las competencias comportamentales se incluye el liderazgo, pero no hay rasgos diferenciadores para los directores escolares.

El tercer tipo de evaluación es la Evaluación de Competencias, que es el mecanismo empleado para quienes están en el escalafón y buscan ascensos verticales u horizontales e incremento salarial. Esta evaluación también examina las mismas competencias funcionales y comportamentales mencionadas anteriormente. Las evidencias que se recogen son de tipo cuantitativo y cualitativo, y se organizan en una ‘carpeta de evidencias’ que puede incluir información documental o testimonial. Ejemplos de la primera evaluación son los resultados de estudiantes en evaluaciones externas o indicadores de eficiencia de la institución, mientras en la segunda se pueden incluir las percepciones de la comunidad sobre el trabajo del director. Con estos datos se elaboran gráficas de desempeño para cada competencia, se especifican los puntajes asignados y se elabora un Plan de Desarrollo Personal y Profesional, que permite trazar una ruta de mejoramiento. No se establecen parámetros para la retroalimentación continua y formativa.

Caso 4. Costa Rica

El sistema educativo costarricense público cuenta con un Manual para la evaluación anual del desempeño de los servidores de la carrera docente; este documento se amplió y mejoró en el 2010 para dar mayor claridad a los evaluadores del instrumento (Ministerio de Educación Pública, 2010). Así, se indica que la calificación y evaluación de los servicios emanan de la Dirección General de Servicio Civil, quien confeccionará y modificará (en caso de ser necesario) los respectivos formularios, previa consulta al Administrador General de Enseñanza del Ministerio de Educación Pública (Estatuto de Servicio Civil, 2019, Art.151, Cap. VIII, Ley de carrera docente). La evaluación resulta determinante como factor para licencias, traslados y otros aspectos que se contemplan en la LCD. El proceso de evaluación, según lo establece la ley, se implementa durante las primeras dos semanas del mes de noviembre de cada año por el jefe inmediato del servidor. En el caso de los directivos escolares, la tarea de evaluarlos recae en los Supervisores de la Educación.

El proceso evaluativo es estandarizado y se desarrolla de forma vertical, por lo que los directivos son evaluados por su superior inmediato. Son susceptibles de evaluación los directivos que hayan ocupado la función en una misma institución por cuatro meses. El instrumento utilizado para la evaluación es un formulario general, que también se aplica en la evaluación docente. A dicho formulario se le añade el apartado ‘Jefatura’, que es específico para la evaluación de la función directiva y que se compone de factores con valor numérico organizados en dos categorías: La primera categoría evalúa la personalidad, por medio de criterios como relaciones humanas, juicio, iniciativa, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral y escrita, y la conducta social. La segunda evalúa el trabajo mediante la relación con los alumnos, padres de familia y la comunidad; la organización del trabajo; la calidad del trabajo; la cantidad de trabajo; la jefatura y la disciplina.

La estrategia para la entrega de resultados está bajo la responsabilidad del Departamento de Supervisión Educativa, el cual realiza una devolución individualizada con cada directivo escolar sobre la evaluación del desempeño. Además, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad es la instancia encargada de sistematizar los resultados de todas las evaluaciones de desempeño a nivel país. Estas sirven de insumo para desarrollar propuestas en función de las necesidades de mejora de la población directiva a través de un instituto de educación continua del Ministerio de Educación Pública y el aporte de las universidades públicas.

Caso 5. México

En México, el sistema de educación obligatorio se compone de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y la Educación Media Superior. La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros aprobada en 2019 (Cámara de Diputados, 2019) establece los procesos de evaluación para el ascenso de los directores en ambos tipos educativos. El proceso inicia con el lanzamiento de una convocatoria anual. Los requisitos y criterios pueden variar de acuerdo con el nivel y tipo de educación. En educación básica, la convocatoria está dirigida a aspirantes

elegibles por requisitos especificados en la propia Ley: debe tratarse de docentes con plaza definitiva, con cuatro años de ocupación en su puesto y con otras condiciones específicas que se determinan en los perfiles profesionales, criterios e indicadores (Secretaría de Educación Nacional, 2020). Una vez obtenido el ascenso, los directivos adquieren la definitividad al cumplir seis meses y un día de trabajo en la función. Después de completar cinco años en el puesto, pueden participar en una nueva convocatoria para promoverse a un puesto superior.

La evaluación de directores para la Educación Media Superior es ligeramente diferente, pues se establecen criterios diferenciados. Se incluyen elementos como la experiencia en gestión, la vocación de servicio y liderazgo, el reconocimiento de la comunidad escolar, el conocimiento de la normatividad vigente y otras habilidades asociadas a la función (Cámara de Diputados,

2019), tanto para Educación Básica como para la Media Superior existe el requisito de formación en habilidades directivas para los nuevos ocupantes del puesto; no obstante, las características de esta formación permanecen en construcción y han sido adaptadas en cada Entidad Federativa del país.

La evaluación es centralizada y controlada por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Este órgano tiene representación en todas las entidades federativas, por lo que la vigilancia del correcto funcionamiento y del desarrollo adecuado del proceso se encuentra a cargo de las autoridades educativas locales.

En la tabla 2, que se muestra a continuación, se puede observar de forma sinóptica cómo operan los sistemas de evaluación en los países estudiados:

Tabla 2
Sistemas de evaluación directiva en los cinco países del estudio

País	Alcance	Tipo de evaluación	¿Qué se evalúa?	¿Cómo se evalúa?	¿Quién evalúa?	¿Cada cuánto tiempo?
Brasil	Regional Sistemas municipales y estatales de educación	Formal (considerando criterios de selección del sistema) o informal (por indicación política)	Cuando incluye criterios técnicos, considera experiencia y formación; en algunos casos, elaboración de proyectos de gestión escolar	Para evaluar desempeño, al ingresar al puesto, dependiendo del sistema educativo Ejemplo: entrevista y presentación de un proyecto de gestión escolar, y evaluación de competencia después del curso de formación	Secretarías locales de educación	Depende del tiempo de mandato establecido en cada sistema (normalmente, tres años)
Chile	Nacional	Formal	Cumplimiento de metas establecidas en el convenio de desempeño	A través de los indicadores y medios de verificación del convenio de desempeño	Sostenedor municipal	Anual
Colombia	Nacional	Formal	Competencias de desempeño laboral: funcionales y comportamentales	Protocolos de evaluación cuantitativa y cualitativa	Superior de la Secretaría de Educación, o servidor público designado por el nominador de la entidad territorial correspondiente	Anual, con dos momentos de recolección de evidencia
Costa Rica	Nacional	Formal	Factores de personalidad y de trabajo Relación con los actores educativos Elementos administrativos generales	Instrumento estandarizado	Supervisor	Anual
México	Nacional	Formal	Requisitos y criterios específicos para cada nivel y tipos educativos	Controlado por USICAMM y vigilado por las autoridades educativas estatales	USICAMM	Anual

DISCUSIÓN DE LOS CASOS

La comparación entre países permite evidenciar algunos aspectos del proceso de evaluación de los directores en el contexto latinoamericano que se detallan a continuación.

La comprensión de un sistema de evaluación se reduce a un sistema de control

La prevalencia de evaluaciones anuales aparece como un eje común en algunos de los países de la región (Colombia, Chile, México y Costa Rica). Si bien esto resulta (de alguna manera) positivo, en tanto implica una relativa frecuencia en la observación del papel de los directivos, se percibe un vacío en términos de una retroalimentación formativa, auténtica y útil. La evaluación se reduce al cumplimiento de un hito final, meramente de registro o bien punitivo, con una orientación de control y vigilancia. Es posible que los sistemas hayan sido diseñados precisamente para una función de control, y que ahora los sistemas estén cuestionando la forma de evaluar a los directores, específicamente en el caso chileno y colombiano. Como bien subrayan Micheaux y Parvin (2018), para trascender de una evaluación vista como un simple sistema de control hacia una evaluación orientada a la mejora continua, se requiere de procesos de retroalimentación constante que potencien las capacidades de liderazgo de la persona evaluada.

En este sentido, es necesario avanzar hacia una retroalimentación sistemática, que favorezca el desarrollo profesional por sobre una lógica de control y filtro burocrático de evaluación (Sun & Youngs, 2009). En ninguno de los casos analizados se observaron procesos formales de retroalimentación formativos integrados al proceso de evaluación, por lo que pareciera no concebirse la retroalimentación como parte del sistema de evaluación de los directores.

Evaluaciones de carácter vertical (de arriba hacia abajo)

Los países aquí analizados se caracterizan por tener un sistema de evaluación vertical y unidireccional, que excluye a otros actores de la comunidad educativa, expresado en que las evaluaciones son efectuadas por los superiores de los directores (sostenedores, supervisores o jefaturas, entre otros). Las tendencias actuales apuntan a la importancia de ejercer un liderazgo y gestión educativos de corte democrático, para el bienestar de las instituciones, donde todos los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, personal administrativo y familias) tengan la posibilidad y los espacios reales para ejercer un papel activo en la dinámica del centro educativo, especialmente en la identificación de aspectos de mejora.

La investigación demuestra que cuando los sistemas evaluativos “más apoyan la participación auténtica de la familia y la comunidad permiten establecer objetivos flexibles y fomentan explícitamente el uso de las opiniones de las partes interesadas como prueba de la eficacia de los directores” (Mayger & Provinzano, 2022, p. 142). Por consiguiente, incluir más voces en el proce-

so de evaluación directiva podría dar más insumos y perspectivas de mejora en el desempeño directivo.

Foco en aspectos administrativos, más que en prácticas de liderazgo

Una evaluación efectiva requiere recoger evidencia confiable y objetiva sobre las prácticas de liderazgo de los directores (Catano & Stronge, 2007). En distintos casos, se visualiza un alto componente de indicadores que se focalizan en aspectos administrativos. Evaluar el desempeño de los directores en función de las prácticas de liderazgo que despliegan para movilizar las prácticas pedagógicas de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes aún es un tema pendiente en los casos estudiados. Se requiere continuar profundizando sobre la temática en los países Latinoamericanos de una manera contextualizada y que permita un avance significativo para la mejora de prácticas de liderazgo enfocadas a la dimensión pedagógica.

Sin embargo, se denotan algunos avances específicos en la región. En Colombia, por ejemplo, solo hasta el 2020 el Ministerio de Educación Nacional lanzó la Escuela de Liderazgo como una apuesta de política pública para incentivar el liderazgo entre los directivos del país (Ministerio de Educación Nacional, 2020). De forma similar, en Chile se está construyendo una carrera directiva con ayuda de Centros de Liderazgo financiados por el Ministerio de Educación; como promesa presidencial, debería estar en 2025 promulgada, con foco en instaurar un sistema de evaluación y retroalimentación asociado a planes de desarrollo profesional. Estas políticas públicas requerirán alinear los estándares o marcos de actuación del liderazgo con los instrumentos de evaluación directiva, apostando a un desarrollo más claro y coherente de una posible trayectoria directiva de desarrollo profesional.

Indicadores estandarizados que no reflejan las particularidades del contexto y rol directivo

Atender a un sistema de evaluación que reconozca el contexto sociocultural en el que los directores desempeñan su rol es vital. En esa línea, las evaluaciones aplicadas a los directores requieren caracterizarse no solo por ofrecer indicadores que faciliten la estandarización y medición confiable de criterios comparables, sino por ser sensibles a captar las diferencias contextuales, de manera que se puedan evidenciar los procesos educativos dentro de los marcos socioculturales que los condicionan (Stufflebeam & Nevo, 1993; The Wallace Foundation, 2013). Además, en varias ocasiones los criterios no fueron contruidos para evaluar específicamente a los directores; sino que, por el contrario, son utilizados para evaluar también al profesorado.

En el caso costarricense, por ejemplo, el instrumento es utilizado tanto para evaluar al personal docente como a la persona directora, con excepción de un apartado que hace referencia a jefatura. Esto disminuye las posibilidades de establecer un análisis diferenciado de las competencias específicas relativas al cargo. Similarmente, en Colombia, por su parte, si bien existe una descripción de competencias específicas para evaluar al director en este aspecto, la normatividad que rige es la

misma que para el colectivo docente, lo cual no permite del todo una diferenciación puntual y mayor refinamiento de las competencias propias del directivo.

Tal como subrayan Villela-Treviño y Torres-Arcadia (2015) la evaluación de los directores debe tener el potencial de convertirse en un insumo que facilite el análisis y discusión en torno a las competencias requeridas para la gestión y liderazgo educativo. En ese sentido, resulta evidente la necesidad de analizar en profundidad los instrumentos utilizados para evaluar el desempeño del personal directivo, con miras a contemplar la complejidad y la diversidad de contextos en los cuales desempeña su función (Catano & Stronge, 2007; Mendels, 2017; Stronge, 2013).

CONCLUSIONES

En los países de Latinoamérica estudiados se requiere avanzar en la formulación de un sistema de evaluación que trascienda la estandarización y rendición de cuentas, tanto en los criterios propios con los que se evalúa a los directores como en el proceso de realimentación de los resultados, con miras a la mejora. Esto, porque actualmente existe una tendencia a evaluar aspectos generales de la gestión y liderazgo con lógicas de control y verticalismo evaluativo. Lo anterior implica, principalmente, superar la evaluación de carácter burocrático; es decir, aquella que se realiza con el propósito de cumplir requisitos o como un trámite administrativo.

Un sistema de evaluación efectivo requiere tener un propósito formativo orientado a la mejora, que favorezca la creación de una cultura evaluativa con foco en el aprendizaje profesional de los directores (Micheaux & Parvin, 2018; Sun et al., 2012). En los cinco países estudiados existen tensiones en la evaluación directiva, lo que refleja que aún no se ha tomado plena conciencia de la relevancia del rol directivo en los procesos de mejora; porque, de lo contrario, se estaría actuando de manera más sofisticada, intencionada y urgente para transformar los procesos evaluativos de los directores.

La evaluación requiere ser continua para que potencie el acompañamiento y retroalimentación oportuna al directivo y favorezca la reflexión conjunta con diversos actores. En el panorama de los países estudiados, los distintos sistemas de evaluación se encuentran en distintas fases de desarrollo; unos más incipientes, como en los casos mexicano y brasilero, y otros más formalizados, como en Colombia, Chile y Costa Rica.

Se necesita, además, hacer un examen minucioso sobre cómo la evaluación se articula con otros procesos, tales como la selección, inducción y formación directiva. Avanzar hacia una coherencia sistémica en políticas de desarrollo profesional directivo es primordial, enfatizando la evaluación como un proceso de retroalimentación para la mejora y donde el uso de una evaluación integral examine el desempeño de los directivos con foco en la mejora de sus propias prácticas y del sistema escolar, en su conjunto (Portin et al., 2006). Así que existe un desafío claro en transformar los sistemas de evaluación disfuncionales a sistemas de evaluación entendidos como procesos poderosos de retroalimentación,

aprendizaje y desarrollo profesional (Clifford & Ross, 2013; Grissom et al., 2018; Mendels, 2017).

Por último, cabe señalar que la presente investigación tuvo algunas limitaciones. Por una parte, está basada en documentos de política pública que, si bien son un referente en cada país, están sujetos a ajustes permanentes. Por otra parte, aunque el análisis documental permite realizar un proceso analítico y sintético de los contenidos de un texto, no refleja necesariamente lo que acontece en los contextos educativos. En este sentido, es necesario ampliar el análisis de la evaluación del director escolar y examinar cómo este se lleva a cabo en cada uno de los contextos y cómo la experimentan los actores; es decir, tanto quienes formulan la política como los directores mismos y otros miembros de la comunidad escolar. De esta forma, se pueden determinar los impactos de la evaluación de los directores en los procesos y la mejora de la escuela. Esta investigación, por consiguiente, abre nuevas posibilidades de indagación que pueden contribuir a enriquecer los procesos evaluativos del director escolar en Latinoamérica y en otras latitudes.

REFERENCIAS

- Alkaabi, A. M. & Almaamari, S.A. (2020). Supervisory feedback in the principal evaluation process. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 503-509. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20504>.
- Álvarez-Álvarez, C. & Fernández, E. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: luces y sombras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 252-269.
- Amsterdam, C. E., Johnson, R. L., Monrad, D. M., & Tonnsen, S. L. (2003). A collaborative approach to the development and validation of a principal evaluation system: A case study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3), 221-242.
- Anderson, L. M. & Turnbull, B. J. (2016). *Evaluating and supporting principals. Building a Stronger Principalship*, 4. Policy Studies Associates.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2004). Analyzing documentary realities. In: Silverman, D., *Qualitative research. Theory, method and practice (2nd edition)*, pp. 56-75. Sage.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brown-Sims, M. (2010). *Key issue: Evaluating school principals*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Cajavilca, K. (2024). Evaluación de la función directiva escolar en el marco de la nueva gestión pública. *Educación*, 33(64), 221-240.
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, México*. Publicada el 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscomm.htm>.
- Catano, N. & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399.

- Clifford, M. & Ross, S. (2013). A new look at principal evaluation. *Principal Leadership*, 13(7), 51–52.
- Conley, D.T. (1987). Critical attributes of effective evaluation systems. *Educational Leadership*, 44(7), 60–64.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2021). *Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar*. www.cne.gov.br
- Cosner, S. & Jones, M. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41–57.
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. WestEd.
- Estatuto de Servicio Civil. (2019). Art.151, Capítulo VIII, De la Evaluación y Calificación de Servicios. Art.151, Título II., *Ley de carrera docente*. Costa Rica.
- Ferreira, A. (2008). Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), 124–138.
- Friedman, I. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229–251.
- Fuller, E. J., Hollingworth, L., & Lui, J. (2015). Evaluating state principal evaluation plans across the United States. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 164–192.
- 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.
- Grissom, J. Blissett, R. & Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance, *Education, Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 446–472.
- Hallinger, P. & Wang, C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hitt, D. H. & Meyers, C. (2017). *Promising leadership practices for rapid school improvement that lasts*. Center on School Turnaround at WestEd. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Hvidston, D., Mckim, A., & Holmes, W. (2018). What are principals' perceptions? Recommendations for improving the supervision and evaluation of principals. *NASSP Bulletin*, 102(3) 214–227. <https://doi.org/10.1177/0192636518802033>.
- INEP-Brasil. (2022). *Microdados do Censo Escolar 2022*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, INEP.
- Lei nº 13.005. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Lei nº 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBN]*. (20 de diciembre de 1996) Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Ley 20.501. (2011). *Ley de Calidad en Educación*. Publicada el 26 de febrero de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346>.
- Lima, M. (2021). Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: percepções de diretores sobre o plano de gestão. *Educar em Revista*, 37, 1–22.
- Mackieson, P., Shlonsky, A., & Connolly, M. (2019). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 18(6), 965–980.
- May, H. & Supovitz, J. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332–352.
- Mayger, L. & Provinzano, K. (2022). Leadership for family and community engagement: a qualitative policy analysis of state principal evaluation processes. *Educational Administration Quarterly*, 58(1) 141–177. <https://doi.org/10.1177/0013161X211052501>.
- Mendels, P. (2017). Getting intentional about principal evaluations. *Educational Leadership*, 74(8), 52–56.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Micheaux, D. & Parvin, J. (2018). Principal evaluation a tool for growth. *The Learning Professional*, 39(2) 52–55.
- Ministério da Educação. (2021). Competências do Diretor Escolar (Em tramitação). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002 por el cual se expide el *Estatuto de Profesionalización Docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía No. 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Escuela de liderazgo directivos docentes*. Base para su despliegue curricular. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Manual para la evaluación anual del desempeño de los servidores de la carrera docente*. Costa Rica. <https://www.asamblea.go.cr/sd/SiteAssets/Lists/Consultas%20Biblioteca/EditForm/Ley%204565%20Ley%20de%20Carrera%20Docente.pdf>
- Muenich, J. A. (2014). A study of how secondary school principals in Minnesota perceive the evaluation of their performance. *NASSP Bulletin*, 98, 280–309.
- Murillo, F. J. & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97–120.
- Nelson, J. L., Grissom, J. A., & Cameron, M. L. (2021). Performance, Process, and Interpersonal Relationships: Explaining Principals' Perceptions of Principal Evaluation. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 641–678.
- Nielsen, S. & Lavigne, A. (2020). Principal evaluation in the United States: A national review of state statutes and regulations. *Education Policy Analysis Archives*, 28(143). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5097>.
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. <https://doi.org/10.15444/rps.34.1.118-124>
- Portin, B., Fieldman, S., & Knapp, M. (2006). *Purposes, uses, and practices of leadership assessment in education*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Reeves, D. B. (2005). *Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational results*. Corwin.
- Rodríguez García, E., Longás Mayayo, J., Chamarro Lusa, A., & Riera Romaní, J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 44, 109–128. <https://doi.org/10.15581/004.44.005>

- Schneider, S. & Schmitt, J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9, 49-87.
- Secretaría de Educación Nacional. (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México.
- Secretaria Municipal de Educação de Rio de Janeiro. (2021). *Resolução SME Nº 281 de 14 de setembro de 2021*. webapp.sme.rio.rj.gov.br.
- Shriewer, J. (2018). *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. Oikos.
- Simielli, L., Motta, F., Alves, M. T. G., Almeida, F., Carvalho, J. M., & Ferreira, B. D. P. G. (2023). *Seleção e formação de diretores. Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras*. São Paulo, D3e, 2023. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf.
- Stronge, J. H. (1991). The dynamics of effective performance evaluation systems in education: conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(1), 77-83.
- Stronge, J. H. (2013). Principal evaluation from the ground up. *Educational Leadership*, 70(7), 60-65.
- Stufflebeam, D. & Nevo, D. (1993). Principal evaluation: new directions for improvement. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 4-45.
- Sun, M. & Youngs, P. (2009). How does district principal evaluation affect learning-centered principal leadership? Evidence from Michigan school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 411-445.
- Sun, M., Youngs, P., Yang, H., Chu, H., & Zhao, Q. (2012). Association of district principal evaluation with learning-centered leadership practice: Evidence from Michigan and Beijing. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 189-213.
- Superville, D. R. (2014). States forge ahead on principal evaluation. *Education Week*, 33(32), 20-21.
- The Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Assessing-the-Effectiveness-of-Schoolhttps://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/assessing-the-effectiveness-of-school-leaders.pdf>.
- The Wallace Foundation. (2013). *District matter: Cultivating the principals*. Urban schools needed. Wallace Foundation. <http://www.epsb.ky.gov/mod/resource/-view.php?id=290>.
- Thomas, D. Holdaway, E., & Ward, J. (2000). Policies and practices involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(3), 215-240.
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L. G., Herrera-Meza, S.R., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. <https://doi.org/10.5944/educXX1.2389>.
- Villela-Treviño, R. & Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 41-56.
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Este estudio no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados.

AUTORES

Clelia Pineda-Báez

clelia.pineda@unisabana.edu.co Universidad de la Sabana, Campus Puente del Común. Chía, Colombia
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1369-4190>

Felipe Aravena

felipe.aravena@pucv.cl Avda. Brasil 2950, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9142-8349>

Ana Cristina Prado de Oliveira

ana.oliveira@unirio.br Av. Pasteur, 296, Urca. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>

Satya Rosabal Vitoria

satya.rosabal.vitoria@una.cr Heredia, Costa Rica
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1450-7836>

Virginia Cerdas-Montano

norma.cerdas.montano@una.cr Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1705-4630>