



¿Cumple o no cumple? Lógica de la evaluación del liderazgo de directores escolares en Chile

Felipe Aravena

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

Resumen

El estudio busca investigar qué se evalúa del liderazgo de los directores escolares del sistema público en Chile y con qué resultados se los mide. Se empleó un análisis documental con enfoque de contenido cualitativo-descriptivo de 159 convenios de desempeño elaborados por 36 sostenedores en dos zonas centrales del país durante el año 2024. Los hallazgos indican que la evaluación de los directores en Chile se encuentra en la etapa inicial y que, en lugar de transformarse en una herramienta de apoyo para la mejora, los convenios de desempeño han derivado en una evaluación más centrada en la eficiencia administrativa. Se observa una evaluación estandarizada, con indicadores cuantitativos basados en resultados en pruebas externas e indicadores de eficiencia interna, que la convierte en un lista de revisión para verificar si el director “está o no está” y si “cumple o no”. Una vez más es posible identificar un instrumento de la política pública chilena que podría tener potencialidad, pero su mal uso termina por convertirse en otro instrumento más que nutre la cultura del cumplimiento, la performatividad y lógicas productivo-mercantiles.

Palabras clave

Chile; directores; evaluación; mejora; liderazgo.

Recibido: 22/10/2025 | Enviado a pares: 15/12/2025 | Aceptado por pares: 14/01/2026 | Aprobado: 24/03/2026
DOI: 10.5294/edu.2026.29.1.9

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Aravena, F. (2026). ¿Cumple o no cumple? Lógica de la evaluación del liderazgo de directores escolares en Chile. *Educación y Educadores*, 29(1), e2919. <https://doi.org/10.5294/edu.2026.29.1.9>

Complies or not? The logic of evaluating school principals' leadership in Chile

Abstract

This study seeks to answer the following research questions: What aspects of school principals' leadership are evaluated in Chile's public education system? By which results are public school principals assessed in Chile? A documentary analysis with a qualitative-descriptive content approach was conducted on 159 performance agreements prepared by 36 School Holders in two central regions of the country during 2024. The findings reveal that principal evaluation in Chile is complex and still at an early stage, because instead of becoming a tool to support improvement, performance agreements have evolved into an evaluation more focused on administrative efficiency than on the development of pedagogical leadership. The evaluation appears standardized, with quantitative indicators based on standardized test results and internal efficiency measures, turning it into a "checklist" to determine whether or not the principal "complies." Once again, it is possible to identify an instrument of Chilean public policy that could have potential, but whose (mis)use ends up becoming yet another mechanism that feeds the culture of compliance, performativity, and productivist-mercantile logics.

Keywords

Chile; principals; evaluation; improvement; leadership.

Cumpre ou não cumpre? A lógica da política da avaliação da liderança de diretores de escola no Chile

Resumo

O presente estudo busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: O que é avaliado na liderança dos diretores de escola do sistema público no Chile? Com quais resultados são medidos os diretores de escola do sistema público no Chile? Foi realizada análise documental com abordagem qualitativo-descritiva do conteúdo de 159 convênios de desempenho elaborados por 36 órgãos mantenedores em duas zonas centrais do país durante o ano de 2024. Os achados do estudo indicam que a avaliação dos diretores no Chile é complexa e ainda se encontra em estágio inicial de consolidação, pois, em vez de se transformar em uma ferramenta de apoio para a melhoria, os convênios de desempenho têm derivado em uma avaliação mais centrada na eficiência administrativa do que na construção de liderança pedagógica. Observa-se uma avaliação padronizada, com indicadores quantitativos baseados em resultados de provas padronizadas e indicadores de eficiência interna, o que a transforma em um “checklist” para verificar se “está ou não está”, se o diretor “cumpre ou não cumpre”. Mais uma vez é possível identificar um instrumento da política pública chilena que poderia ter potencial de contribuição, mas cujo (mau)uso acaba por convertê-lo em mais um instrumento que alimenta a cultura do cumprimento, da performatividade e de lógicas produtivo-mercantis.

Palavras-chave

Chile; diretores; avaliação; melhora; liderança.

Reconociendo la importancia crítica de los directores escolares en la mejora educativa, internacionalmente distintos sistemas educativos han buscado profesionalizar el cargo mediante el diseño de políticas educativas con foco en la preparación, selección, inducción, formación y evaluación del desempeño directivo (OCDE, 2016). Con tal referente, este estudio se centra en la evaluación de directores en Chile. Definir cómo se evalúan los directores es clave, porque establece las expectativas del rol (Clifford y Ross, 2012), ayuda a distinguir directores efectivos de los inefectivos y, a su vez, permite rendir cuentas por los resultados de mejora de sus docentes y estudiantes (Amsterdam *et al.*, 2003). Con un propósito formativo, la evaluación de directores debiera garantizar procesos de alta calidad en términos de validez, confiabilidad, justicia y objetividad, de modo que funcionen principalmente como una herramienta de aprendizaje profesional y de retroalimentación (Anderson y Turnball, 2016; Hvidston *et al.*, 2018; Micheaux y Parvin, 2018; Nelson *et al.*, 2021; Nielsen y Lavigne, 2020; Pineau-Báez *et al.* 2024; Sun y Youngs, 2009; Zepeda *et al.*, 2014).

Globalmente, la evaluación de los directores se encuentra en etapas iniciales en contraste con la evaluación docente (Grissom *et al.*, 2018). Probablemente esto se deba a que el trabajo del director es altamente complejo y multidimensional y abarca ámbitos tan diversos como la mejora pedagógica y el bienestar organizacional, hasta la gestión del personal, la infraestructura y los recursos económicos (Aravena y González, 2021; Creagh *et al.*, 2023; Galdames *et al.*, 2025; Wang *et al.*, 2021). Por eso se dice que la evaluación directiva se encuentra en un escenario de “luces y sombras” (Álvarez-Álvarez y Fernández, 2020). En este contexto, el estudio busca ver qué se evalúa del liderazgo de los directores escolares del sistema público en Chile y con qué resultados se lo mide. Para esto se revisaron y analizaron convenios de desempeño de evaluación de los directores escolares de dos regiones de la zona central del país en el año 2024.

De ese modo, este estudio aporta evidencia empírica a un ámbito escasamente explorado en América Latina y en Chile: la evaluación del liderazgo directivo escolar. La investigación permite identificar qué dimensiones del liderazgo son valoradas y cómo estas se reflejan en los resultados exigidos a los directores escolares, con lo que contribuye a comprender qué se espera de su rol. En definitiva, cómo se evalúa a los directores influye en su comportamiento, porque lo que se mide termina por impactar en lo que se hace (Catano y Stronge, 2007). Con esto en mente, el estudio amplía el conocimiento sobre las lógicas que orientan el trabajo de los directores en contextos de alta complejidad y ofrece insumos para fortalecer y orientar las políticas de evaluación directiva. En lo que sigue, se hace una revisión de la literatura internacional sobre la evaluación de directores escolares y la “política” de evaluación de directores en Chile, luego se presenta la metodología y hallazgos, para finalizar con las conclusiones y limitaciones del estudio.

Radiografía internacional de la evaluación de directores escolares

La evaluación de directores requiere establecer consensos sobre qué y cómo evaluar (Goldring *et al.*, 2009). A nivel internacional, la evidencia investigativa ha demostrado que existe escasa consistencia en responder estas dos interrogantes, lo que termina por expresarse en una infinita variedad de enfoques, instrumentos, contenidos y procedimientos para evaluar a los directores escolares (Grissom *et al.*, 2018). Por ejemplo, Nielsen y Lavigne (2020) realizaron una revisión de las políticas y regulaciones sobre la evaluación de directores en el contexto estadounidense. En los 50 estados, examinados viendo si la evaluación incluía criterios como logro estudiantil, metas personales, evaluaciones de múltiples fuentes y actores, y la oportunidad en la realización de las evaluaciones, se encontró que la mayoría exigía al menos uno de los criterios. Solo cuatro estados (8%) abordaban todos los elementos identificados en la

literatura sobre una evaluación directiva efectiva. A pesar de ser el más debatido, la medida del logro estudiantil fue el componente más común, requerido en el 66% de los Estados.

En Europa, específicamente en España, la situación de evaluación de los directores pareciera estar infradesarrollada (Bolívar, 2015). Esto se confirma en el estudio de Álvarez-Álvarez y Fernández (2020), quienes señalan que, aunque el 83,2% de los directores de España ha sido evaluado como director en al menos una ocasión, dicho proceso se entiende principalmente como un formalismo aplicado al término del período en el cargo. Más que concebirse como una instancia formativa y rigurosa, orientada a resaltar la importancia del rol directivo en la mejora educativa, se percibe como un mecanismo de rendición de cuentas vinculado a la renovación del puesto. En Latinoamérica, Pineda-Báez *et al.* (2024) analizaron las políticas, regulaciones y disposiciones de la evaluación directiva a través de un estudio comparado en cinco países de la región (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México).

Pese a las diferencias contextuales, los autores encontraron que se requiere avanzar hacia sistemas de evaluación más sofisticados que recojan la complejidad de la labor directiva en la sociedad latinoamericana, trascendiendo la estandarización y rendición de cuentas externas. 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 (Pineda-Báez *et al.*, 2024, p. 9). En un reciente estudio en Kuwait (Alajmi y Al Shammari, 2025) también se encontraron deficiencias en la evaluación de directores, por contar con solo una fuente de información para evaluar (visitas) y considerar únicamente el juicio profesional de los evaluadores. Sin embargo, lo más preocupante es que los evaluadores no revelaban los resultados de la evaluación a los directores, por

lo que el proceso resultó improductivo. Con ello, se evidencia que en distintas latitudes del mundo la evaluación de los directores escolares constituye un ejercicio que enfrenta limitadas respuestas efectivas, tanto en su diseño como en su implementación.

La “política” de evaluación de directores escolares en Chile

En Chile no existe un sistema de desarrollo profesional directivo, a diferencia de lo que ocurre con los docentes (Weinstein y Muñoz, 2025), y más que una “política” de evaluación de directores escolares existen normativas legales y disposiciones regulatorias desintegradas que definen el proceso. Una de esas normativas es la Ley 20.501 de Calidad y Equidad en Educación (2011), donde se expresa que los directores escolares del sistema público deben ser evaluados a través de un convenio de desempeño de manera anual. Por ello, si en Chile el período de duración en el cargo por alta dirección pública corresponde a cinco años, los directores dentro de ese período deberían ser evaluados al menos cinco veces. Según lo establecido en el artículo 33 de la misma Ley 20.501, los directores del sistema público, al momento de su nombramiento, y dentro del plazo máximo de 30 días, suscribirán el convenio de desempeño con su respectivo sostenedor, sea este la corporación municipal, el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o el Servicio Local de Educación Pública (SLEP). Este convenio es público y en él se incluyen las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el período y los resultados a alcanzar por el director anualmente, con los correspondientes indicadores, medios de verificación y supuestos básicos en que se basan, tanto en el cumplimiento de los mismos como respecto de las consecuencias de su incumplimiento, el cual podría amenazar la continuidad laboral del director así como también sanciones económicas en su salario.

En relación con el qué evaluar, solo se precisa que debe estar alineado con las dimensiones de la

gestión escolar establecidas en los estándares indicativos de desempeño (EID) (Mineduc, 2021). Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Además, en el convenio de desempeño se incluye una quinta dimensión asociada a resultados educativos. De forma que los sostenedores pueden definir objetivos, metas e indicadores dentro de las dimensiones de los EID, pero con total autonomía en su contenido.

En el año 2016, el Ministerio de Educación en conjunto con el Servicio Civil publicó una *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de convenios de desempeño de directores escolares* para dar directrices más efectivas sobre el uso del convenio de desempeño, visto que constataba la existencia de ciertas dificultades de los sostenedores para utilizar esta herramienta en favor de la mejora escolar (Mineduc, 2016, p. 6). En el mismo documento se explicita que los convenios de desempeño poseen una doble función:

... apuntan a orientar al director en el cumplimiento de los desafíos que conlleva su cargo a la vez que constituyen una herramienta de evaluación de su desempeño, contribuyendo de este modo a una rendición de cuentas efectiva de su labor. Sin embargo, también tienen el potencial de apoyar el trabajo en las escuelas para el cumplimiento de sus objetivos institucionales, al reforzar los objetivos estratégicos y las metas definidas en su PME. (p. 8)

Los convenios de desempeño permiten evaluar, por un lado, la gestión del director mediante la rendición de cuentas de su labor y, por otro, el cumplimiento de los objetivos y metas de mejora institucional. En la práctica, esto significa que un mismo instrumento se utilice con dos fines distintos: uno individual y otro organizacional. Este doble propósito puede añadir una complejidad innecesaria a un proceso que de por sí resulta desafiante, como lo es la evaluación directiva. Otro aspecto interesante es

que los convenios de desempeño, como instrumento de evaluación de los directores, no necesariamente requieren vincularse al *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (MBDLE) (Pineda-Báez *et al.*, 2024). Esto parece al menos inconsistente, ya que se ha demostrado que el MBDLE (Mineduc, 2015) es un referente conocido y valorado por los directores, puesto que establece estándares claros y válidos sobre las prácticas de liderazgo efectivo y que se podría alinear con otros procesos de desarrollo profesional (Rivero *et al.*, 2019).

Con estas complejidades, es importante comprender cómo se traducen estas normativas y regulaciones, ya que los sujetos evaluadores y evaluados no se comportan como entes pasivos que solo implementan las legislaciones y, por el contrario, poseen la capacidad de intervenir, resistir u omitir los declarado en las normativas (Braun y Maguire, 2018). Por lo expuesto, este estudio busca comprender qué se está evaluando de los directores a través de los convenios de desempeño, entendiendo que los agentes escolares, en este caso los sostenedores, interpretan, traducen y ponen en práctica su subjetividad de forma creativa y activa dentro de un contexto sociocultural particular (Ball *et al.*, 2011; Inostroza y Pávez, 2024).

Metodología

Esta investigación se enmarca en un estudio más amplio sobre la evaluación de los directores en Latinoamérica. Para efectos de este estudio solo se presentan los hallazgos del caso chileno. Se empleó un análisis documental con enfoque de contenido cualitativo-descriptivo (Merriam y Tisdell, 2016). El análisis documental implica encontrar, seleccionar, evaluar (darles sentido) y sintetizar los datos contenidos en los documentos. Para ello, se producen datos, fragmentos, citas o pasajes completos, que luego se organizan en grandes temas, categorías y ejemplos de casos, específicamente a través del análisis de contenido (Bowen, 2009, p. 28). Siguiendo estos pasos, el primer desafío fue la búsqueda de los

documentos. No fue posible acceder a instrumentos de evaluación de directores pertenecientes a establecimientos particulares pagados ni particulares subvencionados, ya que en estos sistemas no existen procesos formales, estandarizados ni públicos para la selección y evaluación de directores.

En contraste, en el sistema público chileno los instrumentos de evaluación corresponden a los convenios de desempeño, los cuales se encuentran disponibles en la página web del Servicio de Alta Dirección Pública. A partir de esta fuente, se descargaron todos los convenios de desempeño suscritos durante el año 2024 en dos regiones de la zona central del país ($n = 159$). Se seleccionó el año 2024 por dos razones: primero, porque ya se cumple un espacio temporal suficiente para analizar qué se exige en sus convenios de desempeño a los directores pospandemia, y segundo, porque ya se encuentran en implementación los SLEP y podrían existir variaciones en lo que evalúa ese tipo de sostenedor a los directores. Se seleccionaron dos regiones de la zona central del país. Estas regiones fueron seleccionadas porque son territorios densamente poblados con un amplio número de establecimientos y, por ende, presentan mayor cantidad de concursos públicos para evaluar directores escolares.

Para el análisis de los convenios de desempeño, se diseñó una matriz que organizó la información en función del tipo de sostenedor, número de convenios de desempeño por sostenedor, porcentaje de distribución por área de gestión de los EID, indicadores a evaluar en la sección de liderazgo y resultados y tipo de convenio por sostenedor (estandarizado, mixto o diferenciado). Esto último se realizó, porque al comenzar el análisis documental se detectaron una gran cantidad de convenios idénticos dentro de un mismo sostenedor, lo que se reporta como un primer hallazgo emergente que no formaba parte de las preguntas de investigación. Para categorizar los convenios se definió que los convenios estandarizados fueran completamente iguales en forma y fondo (por ejemplo, en indicadores, metas y porcen-

taje de distribución por área de gestión). Los diferenciados hacen referencia a indicadores y exigencias diversas en función de las características contextuales de los establecimientos (por ejemplo, no se evalúa lo mismo a una escuela básica versus un liceo de enseñanza media técnico-profesional).

Finalmente, los tipos de convenio mixto son los que presentan dentro de un mismo sostenedor ambas formas, tanto estandarizadas como diferenciadas, pudiendo tener, por ejemplo, de un total de cinco convenios de desempeño, dos estandarizados y otros tres diferenciados. Luego de realizar esta revisión panorámica, se procedió a efectuar un análisis de contenido de los indicadores del área de liderazgo y resultados, dado que estas áreas son atribuidas al director, mientras que otras podrían ser responsabilidad compartida con diversos actores. Se ha observado que las dimensiones tienden a fragmentar las responsabilidades en distintos miembros del equipo de gestión, repartiendo tareas a ciertos actores, especialmente al área de gestión pedagógica, atribuida a las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), y a la de gestión de la convivencia, delegada al equipo de convivencia escolar (Aravena *et al.*, 2026). Para la codificación, el proceso lo realizaron de manera independiente dos investigadores y, en caso de desacuerdo, se solicitó deliberación a un tercer investigador.

Resultados

Del total de convenios de desempeño ($n = 159$) para evaluar a directores escolares en el sistema público del año 2024 en dos regiones de la zona central del país se estableció que 36 sostenedores realizaron concursos públicos (34 DAEM/corporaciones municipales y dos SLEP, uno en cada región). De ellos, cinco sostenedores solo realizaron un concurso público, por lo que no se pudo identificar si evaluaron a sus directores de manera estandarizada o diferenciada. De los 31 sostenedores que publicaron más de un convenio de desempeño, se desprende que más de la mitad (55,4%) presenta una evaluación estan-

darizada y solo dos (5,6%) presentaron evaluaciones diferenciadas, variando tanto en el porcentaje de

distribución por área como en las metas e indicadores de evaluación (Tabla 1).

Tabla 1. Convenios de desempeño analizados año 2024

Región	No. de convenios de desempeño	(%)	Sostenedores	(%)	Tipo de evaluación	(n)	(%)
A	72	45,3	15 DAEM/Corporaciones y 1 SLEP	44,4	Estandarizada	6	16,6
					Mixta	7	19,4
					Diferenciada	2	5,6
					No aplica	1	2,8
B	87	54,7	19 DAEM/Corporaciones y 1 SLEP	55,6	Estandarizada	14	38,8
					Mixta	2	5,6
					Diferenciada	0	0
					No aplica	4	11,2
Total	159	100	36	100		36	100

Fuente: elaboración propia.

En relación con el peso de cada dimensión de la gestión directiva evaluada, existe mayor preponderancia de la gestión pedagógica (24,1%), siendo 10% el mínimo de porcentaje atribuido al área (13 convenios) y 50% el máximo (tres convenios). Por su parte, el área de liderazgo en promedio tiene un peso de evaluación correspondiente a un 19,4%, siendo el mínimo de porcentaje atribuido 10% (diez convenios) y el máximo 43,75% (tres convenios). La sección que sigue al liderazgo en peso de la evaluación es la de resultados, con un promedio de 19,3%, siendo el mínimo 10% (diez convenios) y máximo atribuido a la dimensión de 50% (diez convenios). Interesantemente, existen ocho convenios de desempeño correspondientes a dos sostenedores que no presentan porcentaje atribuido a cada dimensión a evaluar, por lo que los directores no conocían la fórmula de cálculo de su evaluación al postular al cargo. Un sostenedor

no utiliza las dimensiones propuestas por los EID, sino que crea otras denominadas “pilares estratégicos” (educación integral con enfoque inclusivo de género, innovación educativa y desarrollo profesional, espacios educativos seguros y acogedores, vínculo con el territorio y participación democrática).

Al revisar los instrumentos de evaluación de la dimensión de liderazgo del director, se contabilizaron 181 indicadores diferentes, a partir de los cuales, se eliminaron los convenios repetidos (n = 102). En este análisis, a los directores se les evalúa mayormente por su capacidad estratégica de planificar (30,9%), específicamente por demostrar: cumplimiento de las metas –como la que traza el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)–, capacidad para elaborar, actualizar y/o ajustar el Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE) y el Proyecto Educa-

tivo Institucional (PEI), entre otros planes y protocolos, y la forma como esos planes se articulan entre sí.

Luego, los indicadores demuestran que se evalúa a los directores por su capacidad para dar respuesta efectiva a las fiscalizaciones de la Superintendencia de Educación, cumplir con la normativa ministerial y del sostenedor y rendir la cuenta pública (12,7%). Prosiguen indicadores de evaluación sobre la capacidad de participar, socializar y difundir acciones (9,4%). Con igual porcentaje (8,8%) apa-

recen indicadores que buscan evaluar el liderazgo pedagógico en términos de desarrollo profesional docente, monitoreo y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego se identifican indicadores de asistencia a reuniones y convocación de las mismas (7,7%), articulación con redes externas (7,2%), uso de datos para la toma de decisiones (3,3%), nivel de satisfacción de distintos actores de la comunidad educativa con el trabajo del director (2,8%), resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) (2,2%) y otros (6,1%) (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías de los indicadores de la dimensión de liderazgo con base en convenios de desempeño 2024

Categoría	No.	%	Subcategoría	No.	%	Ejemplo de indicadores de liderazgo
Planificación estratégica	56	30,9	Cumplimiento de metas de planes.	30	16,6	Porcentaje de implementación efectiva de las acciones del PME.
			Elaboración, actualización y/o ajuste de planes.	24	13,3	Porcentaje de instrumentos de planificación y gestión institucional actualizados anualmente (PEI-PME).
			Articulación de planes e instrumentos de gestión.	2	1,1	Vinculación y ejecución del PEI con otros instrumentos de gestión, planes y/o proyectos del EE.
Fiscalizaciones, normativa y tareas administrativas	23	12,7	Consejo escolar.	8	4,4	Número mínimo de seis sesiones del consejo escolar programadas y realizadas por el director.
			Superintendencia de la Educación.	5	2,8	Porcentaje de fiscalizaciones al establecimiento educacional por parte de la Superintendencia de Educación, sin hallazgos que den origen a sanciones administrativas y/o pecuniarias.
			Cuenta pública.	2	1,1	Realiza cuenta pública (Sí/No).
			Cumplimiento de normativa ministerial/ sostenedor.	8	4,4	Porcentaje de plataformas al día en fechas según calendario (PIE, SIGE, PME, MIME, SAE).
Liderazgo pedagógico	16	8,8	Desarrollo profesional docente.	11	6,1	Número de sesiones del Consejo de Profesores técnico-pedagógicos liderados por el director.
			Monitoreo y seguimiento.	5	2,8	Seguimiento de alineamiento (lo planificado, ejecutado y aprendido) por cada docente.

Categoría	No.	%	Subcategoría	No.	%	Ejemplo de indicadores de liderazgo
Gestión: indicadores de eficiencia interna	16	8,8	Matrícula.	7	3,9	Número de estudiantes matriculados al mes de abril.
			Asistencia.	8	4,4	Promedio anual de asistencia de alumnos del establecimiento.
			Estudiantes titulados.	1	0,6	Porcentaje de estudiantes titulados en administración y electricidad.
Otros	11	6,1	Gestionar la inclusión.	2	1,1	Número de actividades que se desarrollarán trimestralmente en el año para la inclusión de docentes, estudiantes y familias, promoviendo la integración y compromiso con la orientación, prioridades y metas educativas del establecimiento, con énfasis en el sello educativo.
			Gestionar actividades extracurriculares.	2	1,1	Número de actividades culturales, científicas y deportivas; al menos tres semestrales.
			Clima laboral.	2	1,1	Funcionarios que indican estar de acuerdo y muy de acuerdo en encuesta de clima laboral interno. Pregunta: "¿el director logra conciliar un ambiente de trabajo desafiante y exigente con un clima laboral armónico?".
			Estrategias para una cultura de altas expectativas.	2	1,1	Porcentaje de estrategias que potencien la cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
			Gestión de la convivencia.	1	0,6	Número de acciones del Plan de Convivencia ejecutadas.
			Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA).	1	0,6	Análisis semestral de resultados en el DIA de todos los niveles educativos, acciones de mejora por asignatura y nivel.
			Uso de recursos.	1	0,6	Porcentaje de uso de recursos aprobados en rendiciones de cuentas con evidencias pertinentes.

Categoría	No.	%	Subcategoría	No.	%	Ejemplo de indicadores de liderazgo
Participación, socialización y difusión	17	9,4	Socialización y difusión de acciones.	7	3,9	Realizar acciones de difusión del PEI, sellos institucionales, resultados de aprendizaje y metas del establecimiento.
			Participación de familias.	5	2,8	Número de madres, padres y apoderados que participan en las reuniones de apoderados de cada curso y otras actividades planificadas.
			Participación en planes de gestión.	5	2,8	Porcentaje de la comunidad educativa que participan en la actualización del PEI, definición de lineamientos e implementación de estrategias de difusión del PEI y RICE.
Participar en reuniones	14	7,7	Convocar reuniones.	6	3,3	Número de reuniones o convocatorias en que la comunidad participa.
			Reuniones con sostenedor.	4	2,2	Participar de una reunión anual con el sostenedor para evaluar el nivel de logro del convenio de desempeño.
			Reuniones con equipo directivo.	4	2,2	Reunión semanal con equipo directivo con el objetivo de monitorear los procesos dentro del establecimiento.
Articulación con redes externas	13	7,2	Articulación con redes externas.	13	7,2	Porcentaje de redes activas que contribuyen al logro de los objetivos y/o metas institucionales.
Uso de datos para la toma de decisiones	6	3,3	Uso de datos.	6	3,3	Porcentaje de acciones emanadas del análisis de datos para la toma de decisiones basadas en resultados.
Niveles de satisfacción con el trabajo del director	5	2,8	Niveles de satisfacción con el trabajo del director.	5	2,8	Porcentaje de satisfacción del personal en las actividades y acciones que promuevan un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
Simce	4	2,2	Simce.	4	2,2	Mejorar los resultados del Simce en lectura y matemática de 4 año básico y 2 medio, en comparación con el año anterior.
Total	181	100		181	100	

Fuente: elaboración propia.

En conexión con la segunda pregunta de investigación: ¿con qué resultados se mide a los directores escolares del sistema público en Chile?, se identificaron 149 indicadores distintos. Con la información disponible se crearon tres categorías con las que se evalúa a los directores: resultados en pruebas estandarizadas (49%), datos de eficiencia interna (38,9%) y otros indicadores (18%). Se evidencia un peso importante de los resultados de las pruebas estandarizadas en la evaluación del desempeño de los directores, expresados en metas por año en sus

respectivos convenios, especialmente los resultados asociados al Simce en lectura y matemática (30,9%). Por otro lado, los indicadores de eficiencia interna, como asistencia (12,8%), matrícula (10,7%) y promoción y retención (10,1%), se podrían desprender, porque están asociados a recursos económicos que reciben los establecimientos educativos y sus sostenedores. En tanto, solo un 4% de los indicadores con que se evalúa a los directores corresponden a resultados de aprendizaje más auténticos que no se obtienen de pruebas estandarizadas (Tabla 3).

Tabla 3. Categorías de los indicadores de la dimensión de resultados con base en convenios de desempeño 2024

Categoría	No.	%	Subcategoría	No.	%	Ejemplo
Pruebas estandarizadas	73	49	Simce académico.	46	30,9	Disminuir la proporción de estudiantes en nivel insuficiente y elemental en pruebas de matemática Simce.
			Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).	12	8,1	Aumento puntaje IDPS evaluación Simce.
			Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).	6	4,0	Aumentar promedio obtenido en PAES.
			Evaluación DIA.	8	5,4	Mejora de resultados DIA en lenguaje y matemática.
			Prueba comunal.	1	0,7	Puntaje promedio de evaluaciones comunales estandarizadas.
Eficiencia interna	58	38,9	Asistencia.	19	12,8	Porcentaje anual de asistencia de estudiantes a clases.
			Matrícula.	16	10,7	Aumento de la matrícula anual.
			Promoción y retención.	15	10,1	Mejorar la retención de alumnos en el sistema comunal disminuyendo a la mitad la tasa inicial de retiro de estudiantes de su establecimiento.
			Titulación de estudiantes de carreras técnicas.	8	5,4	Aumentar los porcentajes de alumnos que se titulan de la especialidad elegida.

Categoría	No.	%	Subcategoría	No.	%	Ejemplo
Otros	18	12,1	Aprendizaje.	6	4,0	Estudiantes que leen comprensivamente a fines de 2 básico.
			Cumplimiento PME.	2	1,3	Cumplimiento de acciones PME.
			Categoría de desempeño.	3	2,0	Mejorar la clasificación del establecimiento según la Agencia de Calidad.
			Evaluación docente.	2	1,3	Porcentaje de mejoramiento docente mediante los resultados de la evaluación por portafolio docente y educadores.
			Participación de familias.	2	1,3	Aumentar la participación de los padres y apoderados en las reuniones y establece estrategias orientadas a su compromiso e involucramiento.
			Ejecución del plan de compras.	1	0,7	Porcentaje de ejecución plan de compras que asegure la sostenibilidad del PEI.
			Realización de consejos escolares.	1	0,7	Cumplimiento de los consejos escolares bajo la normativa vigente.
			Denuncias en Superintendencia.	1	0,7	Tasa de variación de denuncias que culminan en sanciones o multas ejecutoriadas por la Superintendencia.
	149	100		149	100	

Fuente: elaboración propia.

Discusión

A través del análisis de los convenios de desempeño, entendidos como los instrumentos oficiales de evaluación de los directores en el sistema público chileno, se buscó ver qué se evalúa del liderazgo de los directores escolares y con qué resultados se los mide. A partir de ello, se desprenden los siguientes hallazgos. Un primer hallazgo indica que más de la mitad de los sostenedores de este estudio evalúa a los directores de manera estandarizada sin recoger diferencias contextuales. Es decir, un mismo convenio de desempeño puede ser utilizado de forma idéntica tanto en forma como en fondo. Para

graficar, un sostenedor de este estudio estableció en sus 12 concursos públicos 12 convenios iguales para evaluar a 12 directores en 12 establecimientos educativos distintos.

Una evaluación estandarizada no significa necesariamente algo negativo. Por el contrario, puede representar cierto grado de acuerdo, claridad y consistencia (Bellei, 2025) respecto de los criterios con los que se espera evaluar el liderazgo de los directores dentro de un mismo territorio. Ello podría contribuir a establecer un lenguaje compartido sobre qué se espera del rol directivo (Anderson y Turnbull, 2016; Clifford y Ross, 2012; Goldring *et al.*, 2009).

El problema surge cuando las metas e indicadores establecidos en los convenios de desempeño son idénticos, lo que podría generar tensiones en torno a la justicia y pertinencia de evaluar a líderes escolares de realidades educativas distintas con los mismos parámetros, especialmente considerando que los factores contextuales son determinantes para comprender sus prácticas de liderazgo (Brauckmann *et al.*, 2023; Clarke y O'Donoghue, 2017; Hallinger, 2018). En este caso, la estandarización se transforma en uniformidad y termina por homogeneizar la práctica directiva y opacar la práctica situada. El desafío radica en otorgar coherencia a una evaluación que, si bien puede ser estandarizada, porque se apoya en estándares de prácticas de liderazgo efectivas, también reconozca los factores contextuales, las trayectorias de mejora diferenciadas entre establecimientos y las etapas de desarrollo profesional propias de cada director en ejercicio.

Los indicadores de evaluación en la dimensión de liderazgo reflejan lo que se espera que realice un director para gestionar y liderar efectivamente un establecimiento educativo. Con el análisis, y como segundo hallazgo relevante, queda expuesta una focalización de la evaluación del liderazgo de los directores más en las tareas administrativas que en las pedagógicas, expresado en que solo un 8,8% de los indicadores se conectan con el liderazgo pedagógico. Similar a lo reportado por el estudio de Goldering *et al.* (2009) en Estados Unidos, ello refleja que el liderazgo pedagógico, específicamente en lo relativo a las prácticas asociadas a la implementación de un currículo riguroso y una enseñanza de alta calidad, no recibe suficiente énfasis en la evaluación directiva (7% de los indicadores).

Lo mismo ocurre en lo expresado por los directores en España, que son evaluados mayormente por los documentos burocráticos y administrativos de su centro escolar (76%) (Álvarez-Álvarez y Fernández, 2020). Con esto, en Chile podría camuflarse la concepción de un director “gestor” más que de un “líder pedagógico”, porque se evalúa a los directores

en aspectos de la gestión como actualizar, convocar, cumplir, ejecutar, elaborar, etc. Así se valida a los “directores de escritorio”, porque se espera que demuestren su desempeño a través de un cumplimiento de asistencias a reuniones, elaboración de planes y logro de las metas de esos mismos planes. Esto va en línea con lo planteado por diversos estudios que categorizan a los directores en Chile como “gerentes”, ya que la performatividad de su rol está centrada en ser sujetos productivos dentro de un sistema de alta rendición de cuentas, fiscalización e hipervigilancia (Campos *et al.*, 2019; Falabella, 2020; Falabella y De la Vega, 2016). En este marco, la evaluación directiva se traduce en un lista de chequeo de tareas por cumplir y resultados por alcanzar, de forma que el poder de una evaluación, entendida como herramienta de aprendizaje y desarrollo profesional, se difumina en una lógica inclinada por las labores administrativas (Pineda-Báez, 2024; Grissom *et al.*, 2018; Micheaux y Parvin, 2018; Nelson *et al.*, 2021; Nielsen y Lavigne, 2020).

Es común escuchar a distintos actores del sistema que “los directores en Chile se dedican más a lo administrativo que a lo pedagógico”. A la luz de los hallazgos de este estudio, al menos resulta comprensible por qué lo hacen: la evaluación de su desempeño y las consecuencias para su continuidad laboral se centran principalmente en aspectos administrativos. ¿No es lógico entonces que prioricen esas tareas? Hasta ahora, podría pensarse que la responsabilidad del desenfoco pedagógico recae exclusivamente en las capacidades personales de los directores para gestionar su tiempo y prioridades. Sin embargo, la evidencia muestra que, en lo que respecta a la evaluación, esta no contribuye a reorientar la atención hacia un liderazgo pedagógico; por el contrario, refuerza la relevancia de un perfil administrativo.

Entonces, no debiera sorprendernos que, después de una década (2009-2019), los directores en Chile no exhiban avances significativos en sus prácticas de liderazgo pedagógico, pese a los múltiples

intentos de la política pública por reforzar este enfoque (Marfán *et al.*, 2023). Este hallazgo se suma a otros factores que ayudarían a explicar por qué gran parte de su tiempo se destina a labores administrativas o a responder a las contingencias (Muñoz *et al.*, 2023). Lo normativo, legal y administrativo no constituye una demanda que haya desaparecido ni que deba desaparecer de las responsabilidades de los directores, sino que compite directamente con la presión por enfocarse en lo pedagógico. Reconocer de manera más genuina que estas funciones también forman parte del rol directivo en Chile podría disminuir el estrés, presión y agobio que sienten los directores por no dedicar la mayor parte de su tiempo a lo pedagógico (Aravena y González, 2021).

Un tercer punto refiere a la validez de la evaluación en el área de liderazgo. Es decir, que lo evaluado mida efectivamente lo que se entiende como liderazgo. Según lo declarado en el *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (Mineduc, 2015), el liderazgo se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (p. 7). Al parecer esta definición no ha calado profundamente ni ha repercutido en la manera como diseñan la evaluación directiva los sostenedores en este estudio. Por ello se requiere entender y problematizar de manera conjunta con los sostenedores y la política pública qué se medirá del liderazgo de los directores. Por ejemplo, si vale la pena agregar indicadores de evaluación a acciones de los directores que son obligatorias por normativa, como, por ejemplo, la realización de consejos escolares, la cuenta pública, elaborar el PME, etc. Asimismo, ante inconsistencias respecto de dónde ubicar ciertos indicadores –por ejemplo, se visualiza matrícula, Simce, asistencia, cumplimiento de acciones PME, en distintas dimensiones de la gestión–, ¿es necesario establecer coherencia a nivel sistema sobre esos indicadores de evaluación? O, más profundamente, ¿es justo evaluar los resultados de la labor directiva por los resultados en pruebas estandarizadas como el Simce?

El Simce se ha instalado como parte del ADN del sistema educativo chileno, siendo catalogado como el instrumento más influyente de la política educativa nacional (Acuña *et al.*, 2019; Bellei, 2025). Ha potenciado dinámicas de performatividad, altos costos asociados a los resultados y la consolidación de un sistema basado en la competencia y la mercantilización (Campos-Martínez y Guerrero, 2016; Flórez, 2015; Montero *et al.*, 2019). Por lo tanto, no es de extrañar que adquiera un peso significativo en los convenios de desempeño directivo correspondiendo a un 39% de los indicadores de la evaluación. Si bien los convenios de desempeño incorporan, además de los resultados “duros” del Simce en lectura y matemática, indicadores más “blandos”, como los de desarrollo personal y social (IDPS), como motivación y autoestima académica, convivencia escolar, participación democrática, entre otros, su inclusión termina por sostener la ilusión de una evaluación más integral de la calidad de los establecimientos educativos (Oyarzún y Falabella, 2022).

En efecto, los IDPS permanecen subordinados a la misma lógica de rendición de cuentas externa y de altas consecuencias, en un contexto fuertemente “simceficado”. Pensando en los multiusos del Simce (Bellei, 2025), con este estudio agregamos uno más derivado de su fuerte uso en la evaluación del desempeño de los directores escolares. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, sería un error evaluar a los directores por los resultados Simce, esto porque son resultados que dependen de múltiples actores y factores que incluso podrían escapar al poder de control de los mismos (Álvarez-Álvarez y Fernández, 2020; Nielsen y Lavigne, 2020).

Los convenios de desempeño analizados plantean la disyuntiva de hasta qué punto el director se hace responsable de las “cosas” que suceden y no suceden en el establecimiento educativo. Se percibe la idea de que el director es el “último responsable de la escuela” (Spillane y Lee, 2013), incluyendo elementos que exceden su agencia profesional, porque están fuertemente mediados por factores sociales,

culturales y económicos e incluso demográficos, como, por ejemplo, la asistencia, la matrícula o las sanciones de la Superintendencia. Entender los límites de la función directiva en el contexto chileno sería un ejercicio interesante de realizar en todos los niveles del sistema para no sobredimensionar el alcance de su rol ni tampoco restringir la potencialidad de su influencia. Con ello, se contribuiría a reducir las altas expectativas de un rol sobredemandado y sobreexigido, cuya complejidad dificulta atraer y retener a los mejores líderes en la dirección escolar (Galdames *et al.*, 2025).

La responsabilización individual por resultados colectivos es una práctica de rendición de cuentas con consecuencias significativas que genera múltiples efectos negativos, especialmente para los directores (Parcerisa y Verger, 2016). En este marco, los convenios de desempeño funcionan como un instrumento que traslada la carga de los resultados organizacionales al individuo, lo que configura una gestión marcada por la amenaza laboral de sanciones asociadas a su incumplimiento (Montecinos *et al.*, 2015). Por otro lado, también es contraproducente responsabilizar a los directores como figuras individuales por los resultados Simce y de eficiencia interna cuando la política de liderazgo en Chile ha transitado a un enfoque más colaborativo y distribuido del liderazgo (Mineduc, 2021).

Un último punto problemático es la aparición del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) como indicador para evaluar a los directores. Esto porque dicha evaluación es formativa, voluntaria y de uso interno de los establecimientos, por lo que incluirla como indicador de evaluación del desempeño directivo contradice los fines para los que fue creado. De forma que sería importante que la Agencia de Calidad de Educación incorpore en el Manual de Uso del DIA la instrucción “no usar para evaluar a los directores en su convenio de desempeño”, tal como ya se indica que el DIA no debe usarse para evaluar a los docentes a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Un cuarto hallazgo refiere a los indicadores de evaluación en sí mismos, focalizándose en su calidad en la formulación y en sus omisiones. En primer término, respecto de la calidad de los indicadores de evaluación, muchos de ellos tienen una buena intención, como evaluar al director por el grado de participación de distintos actores en el consejo escolar o en la elaboración del PME o por el nivel de involucramiento de las familias en la mejora educativa. Sin embargo, su construcción o fórmula de cálculo parece no recoger ese espíritu. El que los apoderados asistan a las reuniones no necesariamente refleja mayor participación de ellos en la mejora, y aunque es un primer paso, es sin duda insuficiente, pues que diversos actores asistan al consejo escolar y conozcan las acciones del PME tampoco permite evaluar la capacidad del director para involucrarlos en la toma de decisiones más estratégica.

Si bien se visualizan indicadores interesantes que buscan medir la labor directiva de manera más compleja, estos son los menos y se encuentran distribuidos de manera heterogénea en los convenios, por lo que no podríamos distinguir algún sostenedor que en su conjunto presente convenios de desempeño con indicadores de evaluación mejor contruidos. En la mayoría de los indicadores no se observa que se pida a los directores ser creativos, sino, más bien, atender a lo “justo y necesario” para cumplir con la normativa y los planes y no recibir sanciones. Es un desafío notorio avanzar hacia indicadores de evaluación de calidad del desempeño directivo más cualitativos y menos cuantitativos.

En segundo término, los indicadores dan muestra de lo que se espera evaluar de los directores, pero también demuestran lo que no se está evaluando de ellos. En Virginia (EE. UU.), Catano y Stronge (2007) encontraron omisiones sobre las habilidades personales de los directores referidas a actuar con integridad, equidad y de manera ética. Similarmente, en nuestro estudio no fue posible observar indicadores asociados a las habilidades personales, como las indicadas en el MBDLE (Mineduc, 2015), referidas a la

capacidad de negociación, resiliencia, visión estratégica, empatía, flexibilidad, etc. Así, se exhibe una perspectiva “estrecha” de liderazgo que reduce el trabajo directivo a una lógica productiva y administrativa. Esta mirada desconoce que la mejora escolar no depende únicamente de directores “productivos”, sino de líderes capaces de construir relaciones basadas en la confianza y de fortalecer la motivación, el trabajo en equipo, el bienestar socioemocional y la ética profesional.

Conclusiones y limitaciones del estudio

En sintonía con lo que sucede en otros sistemas educativos internacionales (Bolívar, 2015; Grissom *et al.*, 2018; Nelson *et al.*, 2021; Nielsen y Lavigne, 2020), la evaluación de los directores escolares del sistema público chileno enfrenta múltiples desafíos para recoger auténticamente y de manera más válida el desempeño de los directores y su contribución real a la mejora educativa. Pese al esfuerzo del Ministerio de Educación en conjunto con el Servicio Civil, al publicar en el año 2016 una *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de convenios de desempeño de directores escolares*, para proveer directrices más efectivas sobre el uso del convenio de desempeño, habiéndose constatado la existencia de ciertas dificultades de los sostenedores para utilizar esta herramienta en favor de la mejora escolar (Mineduc, 2016, p. 6), los hallazgos de este estudio muestran que, casi diez años después, los problemas persisten prácticamente inalterados.

En lugar de transformarse en una herramienta de apoyo para la mejora, los convenios de desempeño han derivado en una evaluación más centrada en la eficiencia administrativa que en la movilización de un liderazgo pedagógico. Tienden a reflejar una evaluación estandarizada, con indicadores cuantitativos basados en resultados en pruebas externas e indicadores de eficiencia interna. En suma, la evaluación al director se convierte en una lista de revisión con criterios tipo “está o no está”, “se subió o se bajó”, “cumple o no cumple”. Una vez más es posi-

ble identificar un instrumento de la política pública chilena con potencialidad, pero cuyo mal uso sigue alimentando una cultura de cumplimiento, performatividad y lógicas productivo-mercantiles.

Para avanzar hacia una evaluación que sea concebida como una herramienta poderosa de mejora en el desempeño directivo, se requiere repensar, al menos, los siguientes aspectos. Primero, alinear los convenios de desempeño con el *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (MBDLE) más que con los estándares indicativos de desempeño (EID). La razón de ello radica en que los estándares están para evaluar los establecimientos, por lo que es difícil discernir qué es responsabilidad exclusiva de la influencia de los directores y qué corresponde a otros actores o procesos. El alinear la evaluación directiva con el marco de liderazgo centraría la atención en las prácticas de liderazgo, que en definitiva son las que deberían movilizar, orientar y guiar el trabajo de los directores (Catano y Stronge, 2007; Grissom *et al.*, 2018). Segundo, es importante “sensibilizar” la evaluación conectándola a las etapas profesionales de los directores, sus prácticas de liderazgo y las trayectorias de mejora de los establecimientos. Esto supone que los evaluadores desarrollen “inteligencia contextual” (Clarke y O’Donoghue, 2017) para ajustar y mediar entre el instrumento, los factores contextuales y las características profesionales de los directores. Por ejemplo, preguntarse cómo evaluar a un director novel versus uno más experimentado o cómo hacerlo con un director que se encuentra en una escuela con problemas interpersonales entre adultos, cuya evaluación debería centrarse más en ese aspecto para apoyar y retroalimentar sus prácticas.

Finalmente, para superar la idea de la evaluación como trámite administrativo y cumplir con un formalismo es importante focalizarse en recoger evidencia sobre el desempeño directivo conectado con las prácticas de liderazgo y no tan solo con los resultados de esas prácticas. Esto supone ajustar las expectativas, demandas, instrumentos y criterios de la evaluación directiva a una lógica más de

aprendizaje profesional y menos de amenaza laboral, control y supervisión (Anderson y Turnbull, 2016; Clifford y Ross, 2011; Fuller *et al.*, 2015; Goldring *et al.*, 2018; Hvidston *et al.*, 2018; Pineda-Báez *et al.*, 2024; Sun *et al.*, 2012). Esperamos que una carrera directiva, en un futuro cercano, contribuya a mejorar la situación evaluativa de los directores del sistema educativo público en Chile.

Este estudio posee múltiples limitantes. En primer término, no se pueden generalizar los resultados a un panorama nacional, puesto que solo reflejan los convenios de desempeño de dos regiones densamente pobladas de Chile durante el año 2024 en el sistema público. Para obtener una visión más completa de la evaluación de los directores en Chile, se debería avanzar a estudios que contemplen los establecimientos particulares subvencionados (que concentran más del 55% de la matrícula nacional de estudiantes) y en diversas regiones del país. Por otro lado, y para efectos de este estudio, solo se presentan los indicadores asociados al área de liderazgo y resultados, porque se buscaba entender más pro-

fundamente qué se evalúa del desempeño directivo. Esto se justifica porque la gestión pedagógica, la convivencia y los recursos son responsabilidades compartidas con otros líderes, como los jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, encargados de convivencia, inspectores, orientadores, etc.

Si bien este estudio no tuvo por objetivo establecer comparaciones estadísticas entre los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), al revisar los convenios de desempeño de estos sostenedores no existen diferencias significativas. Estudios que consideren y se focalicen en lo que ocurre en otros SLEP serían importantes para reconocer si existe una lógica de aproximación distinta al momento de evaluar a los directores. Finalmente, es necesario hacer estudios cualitativos para entender, en la voz de los actores, directores y sostenedores, cómo se vivencia el proceso de evaluación directiva en la práctica, esto porque el diseño de la evaluación de los directores en el sistema público requiere mejoras urgentes a la luz de los resultados de este estudio.

Referencias

- Acuña, F., Mendoza, M. y Rozas, T. (2019). El hechizo del Simce: sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55633>
- Alajmi, M. y Al Shammari, I. (2025). Evaluating the evaluation: Policies and practices involved in assessing school principals' effectiveness. *Asian Education and Development Studies*, 14(1), 59-75. <https://doi.org/10.1108/AEDS-04-2024-0078>
- Álvarez-Álvarez, C. y Fernández, E. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: luces y sombras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 252-269. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14077>
- Amsterdam, C. E., Johnson, R. L., Monrad, D. M. y 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. <https://doi.org/10.1007/s11092-005-2981-y>

- Anderson, L. M. y Turnbull, B. J. (2016). *Evaluating and supporting principals* (PR-2105). Policy Studies Associates, Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-LS9329.001>
- Aravena, F. y González, A. (2021). Always ready and always well': Exploring stress on school principals in Chile. *International Journal of Educational Development*, 84(3), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102399>
- Aravena, F., Meyers, C., Cortez, M., Zett, I., González-Murgas, M., Chávez, S. y Sánchez, B. (2026). Building an improvement mindset: Implementing and learning from short-cycle planning in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2026.2638763>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bellei, C. (2025). *El problema de la educación en Chile*. Penguin.
- 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. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. y Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Braun, A. y Maguire, M. (2018). Doing without believing-enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(3), 433-447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Campos-Martínez, J. y Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Caderno Cedes, Campinas*, 36(100): 355-374. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171351>
- Catano, N. y Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10(4), 379-399. <https://doi.org/10.1080/13603120701381782>
- Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Clifford, M. y Ross, S. (2012). The future of principal evaluation. *Principal*, 91(5), 16-19.

- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. y Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661-680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Flórez, T. (2015). Validity and equity in educational measurement: the case of Simce. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-618>
- Fuller, E. J., Hollingworth, L. y Lui, J. (2015). Evaluating state principal evaluation plans across the United States. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 164-192. <https://doi.org/10.1177/1942775115614291>
- Galdames, S., Cabrera, A., Dinamarca, P., Ruz, G. y Valdés, N. (2025). La retención de la dirección escolar. Diseño de un modelo bioecológico sobre la retención directiva. *Reice*, 23(3). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.002>
- Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N. y 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. <https://doi.org/10.1086/598841>
- Grissom, J., Blissett, R. y Mitani, H. (2018). Evaluating school principals: Supervisor ratings of principal practice and principal job performance. *Education, Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 446-472. <https://doi.org/10.3102/0162373718783883>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hvidston, D. J., McKim, C. A. y Holmes, W. T. (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>
- Inostroza, F. y Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Ley 20.501 (2011). Ley de Calidad en Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346>
- Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J. y Sembler, M. (2023). School leadership policy and change in principals' practices. Evidence after a decade of reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 857-872. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>

- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Micheaux, D. J. y Parvin, J. L. (2018). Principal evaluation as a tool for growth: How to help principals lead and learn. *Learning Professional*, 39(2), 52-55.
- Mineduc - Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*.
- Mineduc - Ministerio de Educación. (2016). *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de convenios de desempeño de directores escolares*. <https://n9.cl/8tze5g>
- Mineduc - Ministerio de Educación. (2021). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (EID)*.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montero, L., Cabalin, C. y Brossi, L. (2019) Alto al Simce: The campaign against standardized testing in Chile. *Post-colonial Directions in Education*, 7(2), 174-195.
- Muñoz, G., Weinstein, G. y Sembler, M. (2023). “Contingency”, an overlooked factor by school leadership: Evidence from primary urban schools in Chile. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 41-59. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2022-0070>
- Nelson, J. L., Grissom, J. A. y Cameron, M. L. (2021). Performance, process, and interpersonal relationships: Explaining principals’ perceptions of principal evaluation. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 641-678. <https://doi.org/10.1177/0013161X211009295>
- Nielsen, S. R. y Lavigne, A. L. (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 - Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*.
- Oyarzún, G. y Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2194>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pineda-Báez, C., Aravena, F., Prado de Oliveira, A., Rosabal, S. y Cerdas-Montano, V. (2024). ¿Sistemas disfuncionales de evaluación directiva en Latinoamérica?: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. *Pensamiento Educativo*, 61(3), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.1>

- Rivero, R., Yáñez, T. y Hurtado, C. (2019). Preparación para ejercer un liderazgo efectivo en Chile: estudio de opinión a directores a partir del marco para la buena dirección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4391>
- Spillane, J. P. y Lee, L. C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Sun, M. y 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. <https://doi.org/10.1080/15700760902890490>
- Sun, M., Youngs, P., Yang, H., Chu, H. y 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. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9145-7>
- Wang, F., Pollock, K. y Hauseman, C. (2021). Complexity and volume: Work intensification of vice-principals in Ontario. *International Journal of Leadership in Education*, 27(6), 1451-1474. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1974097>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2025). *¿Qué sabemos del liderazgo educativo en Chile hoy?* Fundación Santillana.
- Zepeda, S. J., Lanoue, P. D., Price, N. F. y Jiménez, A. M. (2014). Principal evaluation- linking individual and building-level progress: Making the connections and embracing the tensions. *School Leadership y Management*, 34(4), 324-351. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928681>