

Valoración del modelo vasco de evaluación del desempeño directivo

/

Evaluation of the basque model of management performance assessment

Carmen Álvarez-Álvarez

Emma Fernández Gutiérrez

Universidad de Cantabria

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.751>

Resumen

Dada la relevancia que tienen las decisiones de los directores escolares en sus respectivos centros educativos se hace necesaria una evaluación de su desempeño. Pese a que esta exigencia está recogida en las sucesivas leyes orgánicas educativas en España, cada comunidad autónoma tiene competencias para diseñar el modelo de evaluación de la función directiva, habiendo variados niveles de desarrollo en el conjunto del país. En este artículo se pide a 62 directores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de una comunidad autónoma española que evalúen el modelo de evaluación del desempeño directivo del País Vasco mediante una escala tipo Likert que incluye preguntas abiertas. Los resultados muestran que el modelo de evaluación del desempeño directivo elaborado por el gobierno vasco es una buena referencia para diseñar otros modelos de evaluación autonómicos. Sin embargo, cabe destacar numerosos matices respecto a los criterios de la evaluación vascos, su priorización, la periodicidad de las

evaluaciones, la agencia encargada de la evaluación, las técnicas a emplear en la evaluación y la existencia de niveles de cumplimiento, entre otros. Es posible concluir que la evaluación del desempeño directivo es tan importante como compleja y que no existe un acuerdo total con respecto a qué aspectos analizar y priorizar.

Palabras clave: dirección escolar; liderazgo; evaluación directiva; modelo evaluativo; evaluación del desempeño.

Abstract

Given the relevance of school heads' decisions in their respective schools, it is necessary to evaluate their performance. Although this requirement is included in the successive organic laws of education in Spain, each autonomous community has the responsibility to design the evaluation model for the management function, with different levels of development throughout the country. In this article, 62 head teachers of pre-school, primary and secondary education in a Spanish autonomous community are asked to evaluate the Basque Country's model of evaluation of management performance using a Likert-type scale that includes open-ended questions. It is possible to conclude that the management performance evaluation model developed by the Basque government is a good reference for the design of other regional evaluation models. However, there are many nuances regarding the Basque evaluation criteria, their prioritization, the periodicity of the evaluations, the agency in charge of the evaluation, the techniques to be used in the evaluation and the existence of compliance levels, among others. It is possible to conclude that the evaluation of managerial performance is as important as it is complex and that there is no total agreement as to which aspects to analyze and prioritize.

Keywords: school management; leadership; management evaluation; evaluative model; performance evaluation.

Introducción

La necesidad de evaluar a los directivos no es algo nuevo, sino que hay referentes en la investigación internacional pasada y presente (Araiza et al., 2014; Stufflebeam & Nevo, 1991). Sin embargo, en España, este es un asunto que requiere aún de mucha reflexión, análisis, evaluación de propuestas y desarrollo de procesos de revisión crítica al respecto.

La investigación nacional e internacional señala que la dirección de centros educativos es un factor decisivo del avance de los mismos, sus decisiones tomadas afectan indirectamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Álvarez & Fernández Gutiérrez, 2020; Bolívar Botía, 2015; Catano & Stronge, 2007; Fuller, Hollingworth, & Liu, 2015; García-Garnica, 2016; García Garnica & Caballero Rodríguez, 2015; Murillo y Hernández, 2011; Radinger, 2014; Sinnema & Robinson, 2012). La dirección escolar debe ser un elemento más susceptible de evaluación continua, formativa y para la mejora con vistas a asegurar la calidad educativa.

Numerosos países y Estados han implementado sistemas de evaluación externa del desempeño directivo, definiendo criterios de evaluación, periodicidad, técnicas, etc. defendiendo su interés y relevancia (Catano & Stronge, 2007; Fuller et al., 2015; Orr, Hollingworth, & Beaudin, 2020; Sinnema & Robinson, 2012; Sun & Youngs, 2009; Volante, Valenzuela, Díaz, Fernández, & Mladinic, 2019), complementándose con modelos de autoevaluación (Huber, 2013). Destaca el estudio a gran escala realizado en el Estado de Massachussets con 569 directores (Orr et al., 2020), deduciéndose la importancia de la licencia para trabajar como directores, el programa de formación previa y la evaluación de diferentes dimensiones, conocimientos y habilidades de liderazgo, se concluye que la evaluación del rendimiento promueve habilidades de liderazgo y capacitación profesional.

Algunos estudios plantean aspectos críticos con los sistemas de evaluación de directores, destacando el de Fuller (2015) en Estados Unidos que concluye que se responsabiliza al director de la eficacia de profesores y estudiantes en pruebas de rendimiento, constituyendo un elemento para fundamentar su despido, el estudio demanda mayor reflexión sobre el proceso y los resultados de la evaluación de directores, afirmando que los indicadores empleados en la evaluación no son precisos para medir la eficacia de los

directores (Fuller et al., 2015). Además, las evaluaciones tienen notables efectos micropolíticos en los centros educativos a nivel de comunicación y relaciones (Struyve et al., 2014).

En España sorprende el infradesarrollo de la evaluación del liderazgo pedagógico de los directivos y hay una demanda de mecanismos para evaluar externamente el desempeño de la función directiva (Álvarez-Álvarez & Fernández Gutiérrez, 2020; Ayarza Elorriaga, 2018; Ayarza Elorriaga, Torrealday Berrueco, & Etxaburu Osa, 2016; Bolívar Botía, 2015; Murillo y Hernández, 2011).

Las sucesivas leyes orgánicas de educación han afianzado algunos aspectos en cuanto a la evaluación positiva de los directivos:

- Como requisito a exigir para formar parte de las comisiones de selección de directores (artículo 135.3 LOMLOE).
- Como requisito para la renovación. (artículo 136.2 LOMLOE).
- Para otorgar un reconocimiento personal y profesional (artículo 139.3 LOMLOE).
- Para mantener la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que cada Administración educativa determine (artículo 139.4 LOMLOE).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha regulado el procedimiento para la selección, nombramiento, cese, renovación y evaluación de directoras y directores en los centros docentes públicos no universitarios de Ceuta y Melilla (Orden EFP/376/2021, 2021), especificando lo siguiente:

- [...] los directores serán evaluados al final de su mandato. La renovación está supeditada al resultado de esta evaluación.
- Si esta evaluación es positiva, la Inspección de Educación recabará informe del consejo escolar. Teniendo en cuenta ambos informes, se elevará a la persona titular de la Dirección Provincial la propuesta de nombramiento para un segundo mandato por renovación.

Los directores escolares organizados a través de asociaciones y federaciones han configurado un Marco Español para la Buena Dirección (FEAE, FEDADi, & FEDEIP, 2017) que plantea 5 grandes dimensiones de trabajo, 11 competencias profesionales y 51 desempeños asociados a ellas (Martínez, 2018).

Las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas han realizado avances al respecto, destacando la propuesta vasca por su grado de concreción y desarrollo al haberse implementado en varias promociones de directores (Ayarza Elorriaga et al., 2016). La evaluación en el País Vasco tiene un doble carácter: (1) formativa, favoreciendo la mejora del desempeño de la labor directiva, (2) finalista, recopilando datos para emitir un juicio sobre su desempeño (Ayarza Elorriaga et al., 2016).

El proceso de evaluación del País Vasco (Ayarza Elorriaga, 2018; Ayarza Elorriaga et al., 2016) incide en dos campos de intervención: la gestión y administración y el liderazgo escolar, organizados en cinco dimensiones y 18 criterios (que incluyen 10 “clave”). De cada criterio hay una descripción de tareas escalonadas en cuatro niveles de desempeño. Una de las potencialidades de este instrumento reside en las descripciones de los niveles, por su carácter orientativo para una práctica de la función directiva en clave de mejora. Las cinco dimensiones son:

1. Definición de metas e intervenciones estratégicas. Se asocia con competencias que permiten incidir de forma global en el centro educativo. Las intervenciones de naturaleza estratégica se centran en fines esencialmente educativos y de ajuste al contexto, las necesidades y expectativas del centro.
2. Dirección, organización y funcionamiento del centro. Se asocia con competencias para impulsar el trabajo coordinado de profesorado y equipo directivo, la distribución de responsabilidades, el liderazgo distribuido, el desarrollo de estructuras organizativas, el desarrollo profesional del profesorado, etc.
3. Liderazgo pedagógico. Se relaciona con la competencia en la dirección pedagógica: decisiones metodológicas, planteamientos didácticos, recursos, evaluación del alumnado, atención a la diversidad, etc.

4. Participación y colaboración de agentes internos y externos. Se relaciona con la competencia para potenciar la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa y de otros agentes del entorno del centro, con fomentar actitudes que favorezcan la convivencia, viendo al director como un representante de la Administración en su comunidad, y viceversa ante la administración.
5. Impulso de la evaluación y gestión del cambio. Se asocia a la mejora continua y a la competencia para organizar de manera sistemática la mejora a partir de evaluaciones internas y externas.

En este estudio nos proponemos conocer cómo se valora esta propuesta de evaluación de la función directiva por parte de directivos de otra comunidad autónoma.

Método

El objetivo general de este estudio es conocer, a nivel exploratorio, el grado de consenso que genera el modelo de evaluación de la función directiva diseñado para el País Vasco entre directores que participan en un curso de formación permanente de otra comunidad autónoma que está en fase de diseñar su propio modelo de evaluación. Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el grado de apoyo que reciben los criterios que se incluyen en la evaluación de la función directiva en el País Vasco. Se empleó una escala tipo Likert.
- Evaluar los planteamientos sobre la evaluación de la función directiva en el País Vasco: existencia de criterios prioritarios y no prioritarios, periodicidad de la evaluación, número de evaluaciones, agente/s evaluador/es, técnicas a emplear y niveles de cumplimiento y su exigencia. Se formularon preguntas abiertas.

Tenemos la hipótesis de que el modelo de evaluación de la función directiva diseñado para el País Vasco será positivamente valorado por parte de los directores de otra comunidad autónoma que está en fase de diseñar su propio modelo de evaluación.

El procedimiento de recogida de datos fue un cuestionario abierto de Moodle compartido en un curso de formación permanente de directores de una comunidad autónoma española (no indicamos cuál para asegurar la confidencialidad, anonimato y protección de datos). Los participantes fueron 62 directores de Educación Infantil y Primaria (45 participantes) y Educación Secundaria y otros (17 participantes). Son 44 mujeres y 18 hombres. Población y muestra coinciden, ya que responden el cuestionario todos los participantes.

Las preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

- Valorar cada uno de los 18 criterios de la evaluación de la función directiva empleados en el País Vasco con una escala tipo Likert (1 nada prioritario a 5 muy prioritario).
- ¿Estás de acuerdo con la existencia de criterios prioritarios y no prioritarios en la evaluación del desempeño directivo? Sí/no, por qué.
- ¿Con qué periodicidad se debe evaluar el desempeño de la función directiva? (Por ejemplo: semestral, anual, bianual, al final del mandato, etc.) ¿Por qué?
- ¿Qué número de evaluaciones es adecuado durante cuatro años de mandato? (1,2,3,4,5...) ¿Por qué?
- ¿Quién debe evaluar el desempeño directivo? Inspector del centro / dos inspectores (el del centro más otro) / Directores experimentados / Empresas / Otros. ¿Por qué?
- ¿Cuál es la mejor forma de abordar la evaluación (en el centro: observación, entrevistas, etc./ A través de documentación/ emails/ llamadas, etc.) ¿Por qué?
- ¿Qué te parece que haya 4 niveles de cumplimiento y se exija el nivel 2 en los criterios prioritarios? ¿Por qué?
- Puedes hacer constar cualquier otra afirmación al respecto que desees destacar.

Los datos recabados se trataron confidencial y anónimamente. Las personas participantes declararon participar voluntariamente al cubrir el cuestionario y autorizaron al empleo y difusión de los resultados obtenidos en el mismo.

El análisis de los datos es mixto: los datos de la escala tipo Likert se han analizado estadísticamente mediante análisis descriptivos. No se diseñó un estudio experimental, ni correlacional debido a la no representatividad de los directores participantes en el estudio en el contexto de la comunidad autónoma a la que pertenecen. Sin embargo, el interés de estos datos recogidos reside en que, este grupo de directores representa a directivos interesados y en formación sobre la evaluación de la función directiva. Se han calculado el valor medio y la mediana. Para aportar más información al análisis, hemos analizado el porcentaje de respuestas con valor inferior a 5 en la escala tipo Likert (1-5), ya que este valor refleja el mayor acuerdo con la prioridad de cada criterio, de esta manera analizamos el desacuerdo con la prioridad establecida en el modelo vasco. Los datos de las preguntas abiertas se han analizado mediante un análisis de contenido recogiendo y contabilizando el grado de acuerdo respecto a las diferentes alternativas de respuesta.

Resultados

Los resultados se han agrupado en torno a las 8 preguntas que configuraban el cuestionario.

a) CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL PAÍS VASCO

Se pidió a los directores que expresaran si consideraban prioritarios en una escala tipo Likert (1 nada prioritario a 5 muy prioritario) los 18 criterios de evaluación. En negrita se destacan los prioritarios según el Gobierno Vasco.

Dimensión 1.-Definición de metas e intervenciones estratégicas								
Criterios	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Me	% de valoraciones inferiores al 5
1.1.-Analizar las necesidades y expectativas de los distintos agentes de la comunidad educativa y el contexto del centro.	0	0	1	14	47	4.7	5	24.2

1.2.-Definir e impulsar las líneas estratégicas mediante el Proyecto de Dirección y los Proyectos de centro (PEC, PCC, Planes y Memorias Anuales, ROF y otros instrumentos de organización del centro) que den respuesta a las necesidades y expectativas detectadas.	0	1	3	15	43	4.6	5	30.6
1.3.-Revisar y ajustar la respuesta educativa, teniendo en cuenta el contexto y buscar las oportunidades de desarrollo del centro.	0	0	1	8	53	4.8	5	14.5
1.4.-Establecer mecanismos para lograr un clima y convivencia escolares positivos e impulsar proyectos coeducativos.	0	0	0	8	54	4.9	5	12.9
1.5.-Dirigir el centro de forma coherente con los proyectos previamente acordados, de acuerdo con el marco legal vigente.	0	0	2	16	44	4.7	5	29

Tabla 1. Criterios, valor medio ($\bar{X}$), mediana (Me) y porcentaje de valoraciones inferiores a 5.

La mediana de todos los criterios de esta dimensión es 5; el 87% de los directivos consideran el criterio 1.4 con calificación 5. En el criterio clave 1.2, solo el 69% de las respuestas le dan la calificación de 5.

Dimensión 2.-Dirección, organización y funcionamiento del centro								
Criterios	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Me	% de valoraciones inferiores al 5
2.1.-Promover el trabajo en equipo entre el profesorado.	0	0	2	12	48	4.7	5	22.6
2.2.-Fomentar el liderazgo del equipo directivo, distribuir las responsabilidades en toda	0	0	1	16	45	4.7	5	27.4

la organización escolar y favorecer la implicación y el compromiso del profesorado.

2.3.-Formarse para mejorar en su trabajo y mostrar cualidades y comportamientos positivos de liderazgo. Impulsar la participación del profesorado en la formación y en la innovación.

0 0 0 13 49 4.8 5 21

2.4.-Gestionar y administrar de forma eficiente y eficaz los recursos del centro.

0 0 2 18 42 4.6 5 32.3

Tabla 2. Criterios, valor medio ($\bar{X}$), mediana (Me) y porcentaje de valoraciones inferiores a 5.

La mediana de todos los criterios es 5, pero los criterios clave 2.2 y 2.4 tienen porcentajes de valoraciones con 5 inferiores a los otros dos criterios.

Dimensión 3.- Liderazgo pedagógico

Criterios	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Me	% de valoraciones inferiores al 5
3.1.-Impulsar las medidas curriculares necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	0	0	1	19	42	4.7	5	32.3
3.2.-Promover medidas para la atención a la diversidad y la compensación de las desigualdades.	0	0	1	10	51	4.8	5	17.7
3.3.-Disponer los medios para que el profesorado ejerza la tutoría y la orientación del alumnado.	0	0	2	21	39	4.6	5	37.1

3.4.-Asegurar la información a las familias sobre la educación del alumnado, y fomentar su implicación corresponsable en la misma.	0	0	5	19	38	4.5	5	38.7
--	---	---	---	----	----	-----	---	------

Tabla 3. Criterios, valor medio ($\bar{X}$), mediana (Me) y porcentaje de valoraciones inferiores a 5.

El criterio mejor valorado es el 3.2, prioritario en el modelo vasco. En el resto de los criterios, incluidos dos criterios prioritarios (3.1 y 3.3), las respuestas están más dispersas

Dimensión 4.- Participación y colaboración de agentes internos y externos								
Criterios	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Me	% de valoraciones inferiores al 5
4.1.-Favorecer la implicación y el compromiso del alumnado, de las familias y del personal de administración y servicio, en la organización y funcionamiento del centro.	0	0	4	27	31	4.4	4.5	50
4.2.-Potenciar la colaboración con otros centros, instituciones, servicios, empresas y personas del entorno.	0	1	7	33	21	4.2	4	66.1
4.3.-Representar a la Administración ante la comunidad educativa y a esta ante aquella.	1	1	17	22	21	4	4	66.1

Tabla 4. Criterios, valor medio ($\bar{X}$), mediana (Me) y porcentaje de valoraciones inferiores a 5.

El porcentaje de valoraciones inferiores a 5 es superior a las anteriores dimensiones. Esta dimensión no es considerada una cuestión prioritaria a evaluar.

Dimensión 5.- Impulso de la evaluación y gestión del cambio

Criterios	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Me	% de valoraciones inferiores al 5
5.1.-Promover las evaluaciones internas sobre los diferentes programas del centro, su organización y funcionamiento, y colaborar con las evaluaciones externas.	0	1	8	28	25	4.2	4	59.7
5.2.-Utilizar los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo, para optimizar la respuesta educativa al alumnado.	0	2	6	23	31	4.3	4.5	50

Tabla 5. Criterios, valor medio ($\bar{X}$), mediana (Me) y porcentaje de valoraciones inferiores a 5.

No existe un acuerdo unánime sobre la prioridad de esta dimensión. El empleo de la evaluación externa e interna en los centros como mecanismo de mejora curricular y organizativa no logra un gran consenso.

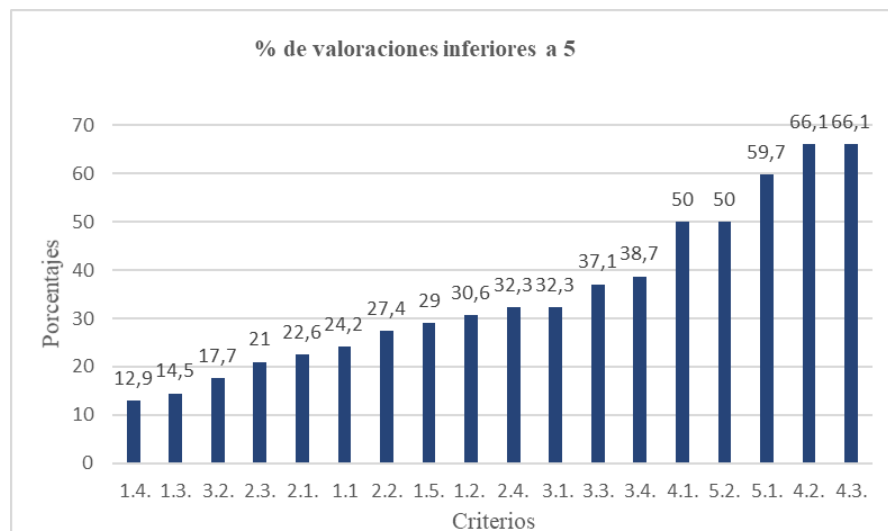


Figura 1. Porcentajes de respuestas inferiores a 5 en cada criterio.

En conjunto, los criterios a los que dan mayor prioridad son, por orden: **1.4**, **1.3**, **3.2**, de los cuales, solo dos son prioritarios en el proceso de evaluación del País Vasco, en estos criterios el porcentaje de valoración con 5 es superior al 82%.

8 de los criterios clave tienen un 30% de valoración inferior a 5: **1.2**, **2.4**, **3.1**, **3.3**, **4.1**, **4.2**, **5.2**, en el criterio **2.2** el 27% de los directores ha puntuado con menos que 5.

En los criterios de las dimensiones 4 y 5, el porcentaje que ha seleccionado la puntuación 5 es inferior al 50%, entre ellos, el criterio **4.2** es considerado con 5 por el 34% de los directivos.

La prioridad que otorgan los participantes no coincide con la de la propuesta vasca, salvo en **1.4** y **3.2**.

b) EXISTENCIA DE CRITERIOS PRIORITARIOS Y NO PRIORITARIOS

Se manifiestan de acuerdo con la idea de existencia de criterios prioritarios y no prioritarios 58 de los 62 participantes. Los argumentos en los que basan esta visión, pueden resumirse en estos testimonios: (1) *“no todas las actividades del desempeño directivo tienen la misma importancia”* (Directora Inf.-Prim.); (2) *“permite centrarse mejor en la evaluación”* (Directora Inf.-Prim.); (3) *“para una adecuada planificación e implementación”* (Directora Sec.); (4) *“hay criterios que son fundamentales y necesarios para el desarrollo del propio Proyecto Educativo y del funcionamiento del centro”* (Director Inf.-Prim.); (5) *“es prioritario todo aquello que tenga que ver con el buen y eficiente liderazgo pedagógico basado en los principios de liderazgo compartido”* (Directora Inf.-Prim.); (6) *“en cualquier evaluación de competencias habrá unas más importantes que otras”* (Director Sec.); (7) *“los criterios deben detectar necesidades y aportar orientaciones para la mejora”* (Director Inf.-Prim.); (8) *“todos los que se acaban de enumerar deben ser prioritarios, ya que forman parte de nuestra obligación como integrantes de un equipo directivo”* (Director Sec.)

Algunos participantes establecen matices interesantes: (1) *“se debería discernir el tipo de dirección: voluntaria o forzosa”* (Director Inf.-Prim.); (2) *“la situación de cada centro es variable, incluso lo es la del mismo centro en momentos diferentes”* (Directora Sec.); (3)

“la prioridad de un criterio vendrá, en gran medida, determinado por el contexto del centro, el punto del mandato en el que nos encontremos y el tipo de liderazgo” (Directora Sec.)
(4) *“creo que debería ser evaluado un único criterio: el interés y buen hacer”* (Directora Inf.-Prim.).

c) PERIODICIDAD DE LAS EVALUACIONES

Con respecto a la periodicidad de las evaluaciones los resultados globales son:

Periodicidad	Número de respuestas	Porcentaje
Semestral	2	3%
Anual	41	66%
Bianual	10	16%
Al final del mandato	6	10%
No se define	3	5%

Tabla 6. Periodicidad de las evaluaciones, número de respuestas y porcentaje.

La mayor parte de participantes opina que la evaluación debiera ser anual. Sin embargo, hay un 26% que considera que debe ser al final del mandato o bianual.

Destacamos algunos testimonios que justifican las respuestas ofrecidas por los participantes: (1) *“Anual, para asegurarse de obtener una progresión que permita identificar puntos débiles y fuertes, así como identificar áreas de mejora de cara a los años que puedan quedar”* (Directora Sec.); *“Solo al final del mandato puede ser demasiado tiempo y podrían pasar muchos años de trabajo que habría que “encarrilar” y que podría haberse hecho de otro modo”* (Dir. Inf.-Prim).

d) NÚMERO DE EVALUACIONES A REALIZAR

Con respecto al número de evaluaciones a realizar los resultados globales son:

Número de evaluaciones a realizar	Número de respuestas	Porcentaje
-----------------------------------	----------------------	------------

1	3	4.8 %
2	11	18 %
3	1	1.5 %
4	37	60%
5	2	3 %
8	1	1.5 %
12	1	1.5 %
No se define	6	9.7 %

Tabla 7. Número de evaluaciones a realizar, número de respuestas y porcentajes.

Podemos observar que más de la mitad de los participantes consideran que deben realizarse 4 evaluaciones, dato que coincide con una evaluación por año. El porcentaje de los que consideran 2 evaluaciones también es similar el porcentaje de los que consideran una evaluación cada dos años. Sigue apareciendo una gran variación de respuestas en este tema.

Destacamos algunos testimonios que justifican sus respuestas: (1) *“cuatro, quizás, por lo explicado en la pregunta anterior, para tener cierto margen de reacción y no “perder” cuatro años”* (Director Inf.-Prim.); (2) *“una por mandato, porque las familias y compañeros docentes ya realizan una evaluación diariamente”* (Director Inf.-Prim.); (3) *“Sí, para dar tiempo suficiente a que se desenvuelvan los proyectos que se pretenden”* (Directora Inf.-Prim.); (4) *“Quizás un análisis anual y dos evaluaciones exhaustivas”* (Directora Inf.-Prim.); (5) *“No creo que sea necesaria una evaluación sino una valoración por parte de Inspección del cumplimiento de las funciones inherentes al cargo”* (Directora Inf.-Prim.); (6) *“Tampoco se puede destinar mucho tiempo a la revisión cuando hay tanto que hacer”* (Directora Inf.-Prim.).

e) AGENCIA ENCARGADA DE LA EVALUACIÓN

Respecto a la agencia encargada de la evaluación hay una amplísima diversidad de perspectivas:

Agencia encargada de la evaluación	Número de respuestas
El inspector del centro/equipo de inspectores	20
Inspector y director experimentado	5
Directores experimentados	1
Dos inspectores y directores experimentados	5
Dos inspectores, directores experimentados y un agente externo (empresa...)	3
Dos inspectores u otro organismo especializado	1
Inspección y profesorado	1
Inspección (inspector del centro y otro más) y comunidad educativa (Claustro de Profesorado, Consejo Escolar y AMPA)	7
Inspección (inspector del centro y otro más) y comunidad educativa (Claustro de Profesorado, Consejo Escolar y AMPA) y director experimentado	3
Inspector y consejo escolar	1
Un director experimentado, el inspector y el Claustro de Profesorado	1
La comunidad: profesorado, alumnado y familias	5
Claustro	2
Claustro y Consejo Escolar	1
Comisión que seleccionó al director	1
Una comisión integrada por Inspección Educativa, direcciones, empresas y comunidad educativa	1
Empresa externa	2
No se define	2

Tabla 8. Agencia encargada de la evaluación y número de respuestas.

El 81% de respuestas apoya que la Inspección Educativa debe intervenir en la evaluación, en algunos casos con apoyo de otros miembros (otro inspector, un director, o algún miembro de la comunidad educativa); puntualmente, algún participante elige agencias que no incluyan a la inspección (19% de las respuestas).

Recogemos algunos testimonios: (1) “Posiblemente el inspector del centro, que será quien conozca la realidad del centro en cuestión. No debería ser necesario que se trate de un procedimiento “formal” e “impersonal”, y el inspector debería de ser capaz de hacer una valoración imparcial sin renunciar a la relación directa que mantiene con el centro. (Director Inf.-Prim.); (2) “Dos inspectores estaría bien, evitamos subjetividades” (Director

Inf.-Prim.); (3) *“Dos inspectores podría ser una opción ya que están capacitados para ello. Los directores experimentados pueden estar sesgados por el estilo de liderazgo de cada director. A veces una auditoría externa tipo control de calidad da una visión más objetiva en algunos ámbitos”* (Directora Inf.-Prim.); (3) *“Otros directivos o Inspección, de manera siempre constructiva, para un continuo proceso de mejora”* (Directora Sec.); (4) *“Dos Inspectores y directores experimentados. Para obtener distintas visiones”* (Directora Inf.-Prim.).

f) TÉCNICAS A EMPLEAR EN LA EVALUACIÓN

Las técnicas a emplear en la evaluación generan bastante acuerdo entre los participantes:

Técnicas a emplear en la evaluación	Número de respuestas
In situ en el centro: observación y entrevistas	20
In situ en el centro: observación y entrevistas y cuestionarios	4
In situ en el centro y a través de documentación	14
In situ en el centro, a través de documentación, emails y llamadas	12
Observación, entrevistas, encuestas y valoración de proyectos	1
Observación y pruebas	1
Cuestionarios	1
A través del crecimiento del centro y su repercusión en el profesorado y alumnado	1
Las gestiones efectuadas durante el mandato	1
No se define	7

Tabla 9. Técnicas a emplear en la evaluación y número de respuestas.

El 84% de los participantes opina que debe hacerse en el centro, coinciden en la importancia de la visita al centro para observar, entrevistar, revisar documentación, etc.

Destacamos algunos testimonios: (1) *“Mediante la documentación se puede hacer una idea del funcionamiento del centro. Con las entrevistas se puede ampliar la información, recogida preferiblemente in situ. Con la observación directa en muchos ámbitos se*

corroborar si la información de las entrevistas y de la documentación es cierta o si está idealizada la realidad” (Directora Inf.-Prim.); (2) “No lo tengo claro... posiblemente por la adquisición o no de resultados/objetivos marcados...muchos de los aspectos serán observables. Podría conseguirse más información por medio de breves cuestionarios. De cualquier forma, que no sobrecargue más el día a día de las direcciones, y de forma que de información que sea de utilidad y no se convierta en trabajo a mayores para nada” (Director Inf.-Prim.); (3) “La mejor forma de evaluar, sería teniendo una relación continua, fluida y de confianza entre inspección y dirección del centro. Esto incluiría revisar documentación a distancia, visitas para observar y mantener entrevistas, resolver problemas, etc.” (Directora Inf.-Prim.).

g) NIVELES DE CUMPLIMIENTO Y SU EXIGENCIA

En la propuesta vasca hay cuatro niveles de cumplimiento y una exigencia del nivel dos en los criterios prioritarios. Los resultados globales son:

Niveles de cumplimiento y su exigencia	Número de respuestas	Porcentaje
Correcto (bien, adecuado, justo, etc.)	38	61%
Incorrecto (es muy exigente)	1	1.5%
Incorrecto (es poco exigente)	4	6.5 %
No se define	19	31 %

Tabla 10. Niveles de cumplimiento y su exigencia, número de respuestas y porcentaje.

Esta propuesta parece bien al 61% de los participantes, pero casi un 40% no lo ven correcto.

Destacamos algunos testimonios: (1) *“Bien, por ser la opción más equilibrada. Debe haber margen de mejora a la par que exigencia”* (Director Inf.-Prim.) ; (2) *“Creo que hay que tener en cuenta las circunstancias particulares de cada centro y de cada momento, y estos dos últimos años son una muestra muy clara del porqué”* (Directora Inf.-Prim.); (3) *“Me parece bien para evaluar una dirección que se prolongue en el tiempo, pero existen muchas razones por las que una persona ejerce la dirección del centro, muchas de ellas de forma accidental”* (Directora Inf.-Prim.).

h) OTROS ASPECTOS

Las personas participantes podían señalar otras informaciones relacionadas con la evaluación de la función directiva. La mayor parte no realizaron observaciones, pero sí hubo algunas aportaciones que merecen ser destacadas:

- Se requiere más y mejor formación para equipos directivos. Se accede a la dirección con mucho desconocimiento. Se requiere un tutor el primer año.
- El trabajo de dirección siempre debería ser voluntario y rotatorio. Debería ser obligatorio asumir alguna vez la dirección.
- La dirección se ve lastrada por la carencia de recursos y el aumento de cargas burocráticas.
- Se requiere mucho más asesoramiento y unión entre todos los directores.
- Hay que evaluar también a los jefes de estudios, secretarios y profesorado del centro.
- La dirección de un centro no es valorada como se merece, consume mucho tiempo y se requiere una mejor valoración de la dedicación en cuanto a las horas.
- La documentación del centro absorbe mucho tiempo. La evaluación no puede basarse solo en la documentación.
- En la evaluación es muy importante escuchar a toda la comunidad educativa. La evaluación del centro y del director están influidas por su entorno, que no se puede obviar.
- La evaluación debe basarse en cuestiones comprobables y no en apreciaciones subjetivas.
- La evaluación lleva a eliminar errores que se cometen desde la función directiva.
- La evaluación no debe añadir presión al equipo directivo, sino ayudarlo a mejorar en su desempeño.

- Las diferentes comunidades autónomas deberían tener un criterio común para realizar la evaluación de la dirección.

En conjunto, los participantes recogen quejas, críticas y dificultades, dos comentarios hacen referencia al carácter formativo de la evaluación. Alguno de estos comentarios coincide con el modelo de evaluación del País Vasco, pero las críticas dejan entrever el temor a que la evaluación, lejos de ser una ayuda al ejercicio de la dirección, puede ser una sobrecarga de trabajo.

Conclusiones

Los directores participantes coinciden en la relevancia de una evaluación del desempeño directivo (Álvarez-Álvarez & Fernández Gutiérrez, 2020; Bolívar Botía, 2015; Catano & Stronge, 2007; Fuller et al., 2015; García-Garnica, 2016; García Garnica & Caballero Rodríguez, 2015; Murillo y Hernández, 2011; Radinger, 2014; Sinnema & Robinson, 2012). Los resultados permiten concluir que el modelo de evaluación del desempeño directivo elaborado por el gobierno vasco es una buena referencia para diseñar otros modelos de evaluación autonómicos. Sin embargo, deteniéndonos en aspectos específicos es posible destacar algunos matices, los cuales no han sido explorados en estudios previos, de modo que no pueden ser contrastados con literatura científica previa.

- a) Respecto a los criterios de la evaluación de la función directiva empleados en el País Vasco, observamos que la mediana de los resultados se sitúa en 5 en todos los criterios de las dimensiones 1^a, 2^a y 3^a, aunque los porcentajes de valoraciones inferiores al 5 van del 12,9% al 38,7%. El mayor consenso se da en el criterio 1.4 (87%) y el 3.2 (82%). Los otros 8 criterios clave de la propuesta vasca generan mayor dispersión respecto a la puntuación de 5. En estos casos, los porcentajes de puntuaciones con 5 se sitúan entre 34% y 73%. Las dimensiones, 4^a y 5^a son las que menos consenso en cuanto a prioridad han despertado. Los participantes destacan como causa el enorme trabajo diario. No se considera prioritaria la visión estratégica propia del modelo vasco que está implícita en el criterio 1.2.

- b) Respecto a la existencia de criterios prioritarios y no prioritarios, el 94% considera que deben existir ambos criterios, pero estos no coinciden exactamente con los del modelo vasco. Señalan a tener en cuenta las diferencias entre centros y entre diferentes nombramientos de directores (voluntarios/forzosos).
- c) El 66% considera que la evaluación debiera ser anual. No hay comentarios que tengan en cuenta el carácter formativo de la evaluación, característica básica de la propuesta vasca.
- d) Sobre el número de evaluaciones a realizar, aunque más de la mitad de los participantes consideran que deben realizarse 4 evaluaciones, sigue apareciendo una gran variación de respuestas al respecto.
- e) Mayoritariamente consideran que la Inspección debe participar como agencia encargada de la evaluación.
- f) Referente a las técnicas a emplear en la evaluación, coinciden en la importancia de la visita del inspector al centro.
- g) Sobre la existencia de niveles de cumplimiento y necesidad en los criterios prioritarios, cerca de un 40% no se define o no lo ve correcto. Sus testimonios dejan entrever las complicadas situaciones particulares de cada centro y que este modelo, intuyen, no contempla.
- h) En relación a otros aspectos, los participantes recogen quejas, críticas y dificultades: exceso de tiempo de dedicación, complejidad de las funciones, falta de valoración y muestran temor a que la evaluación les sobrecargue de trabajo.

Aunque a priori el modelo vasco es considerado adecuado, tras este análisis de resultados, pueden apreciarse discrepancias. Esto está relacionado con las prioridades y los diferentes procesos seguidos en las distintas comunidades del Estado respecto a la evaluación de la función directiva. En algunas comunidades (Andalucía, Extremadura, País Valenciano) se publican órdenes específicas o resoluciones que convocan el procedimiento de renovación y evaluación, otras (Castilla y León, Murcia, Castilla-La Mancha) tienen publicitados los criterios e indicadores de evaluación en anexos de las órdenes de selección de directores, otras (Cantabria) enumera exclusivamente los

criterios de evaluación; pero, en general, no existe el grado de detalle del modelo vasco respecto al grado de cumplimiento de los indicadores ni relación con el modelo de dirección.

Solo se puede entender un modelo de evaluación como el llevado a cabo en el País Vasco dentro de un diseño de un modelo de dirección. Cuanto mayor sea la coherencia en la definición del modelo de director en un país, menor será la problemática asociada al ejercicio del cargo (Egido Gálvez, 2006). El proceso vasco para llegar al modelo de evaluación ha sido fruto de la reflexión, del análisis de resultados y del trabajo continuo y consensuado entre diversos agentes educativos basándose en la investigación y la práctica educativa (Ayarza Elorriaga, 2018; Ayarza Elorriaga et al., 2016).

Muchas de las apreciaciones que señalan los participantes pueden tener su origen en el desconocimiento de que los directivos vascos disponen de un acompañamiento incluso antes de elaborar su Proyecto de Dirección y son conocedores de los estándares sobre los que van a ser evaluados (Araiza et al, 2014). Esto explica que las respuestas de los participantes no coincidan en los criterios clave seleccionados en el modelo del País Vasco ratificando las conclusiones de un estudio previo (Orr et al., 2020).

Los participantes en el estudio no siempre conciben el carácter formativo de la evaluación, haciendo únicamente referencia al carácter finalista de la misma, a pesar de que existe un proceso de planificación, ejecución y evaluación (Idalmis et al, 2018). La explicación puede estar en el poco peso que se da en varias comunidades al mismo (Álvarez-Álvarez & Fernández Gutiérrez, 2020; Murillo y Hernández, 2011). Es común que se evalúe al final para lograr la continuidad y el complemento retributivo. Los directores de esta comunidad están todavía lejos de consensuar una propuesta que tome como punto de partida el modelo de evaluación del País Vasco.

Resumiendo, los encuestados señalan la importancia de la evaluación del desempeño directivo, pero, no aparece un acuerdo total respecto a qué aspectos analizar y priorizar en esta evaluación. La evaluación es compleja, tiene luces y sombras y repercusiones micropolíticas (Fuller et al., 2015; Struyve et al., 2014). Esta cuestión estaría más clara si existiese un modelo consensuado de dirección escolar basado en la investigación, en las aportaciones de los directivos y de sus asociaciones y en la práctica educativa.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C., & Fernández Gutiérrez, E. (2020). Assessment of school principals in Spain: Lights and shadows. *Profesorado*, 24(2), 252–269. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.14077>
- Araiza, S., Magaña, R. & Carrillo, L. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 99–113.
- Ayarza Elorriaga, S. (2018). Evaluación de las direcciones de centros públicos en Euskadi. *Avances En Supervisión Educativa*, 1–22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.637>
- Ayarza Elorriaga, S., Torrealday Berrueco, L., & Etxaburu Osa, J. (2016). Las características y los retos de la evaluación de las direcciones de los centros públicos del País Vasco. *Organización y Gestión Educativa*, pp. 1-8.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603120701381782>

- Egido Gálvez, M. I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances En Supervisión Educativa*, (4).
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
- FEAE, FEDADI, & FEDEIP. (2017). Un marco español para la buena dirección escolar. *Documento Inédito*. Retrieved from
<http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>
- Fuller, E. J., Hollingworth, L., & Liu, 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>
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado*, 20(3), 493–526.
- García Garnica, M., & Caballero Rodríguez, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129–147.
- Huber, S. G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders - Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 527–540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>
- Idalmis, A., Mendoza, R. & Toro, D. (2018). Metodología de evaluación de la gestión directiva en el proceso educativo de la escuela primaria. *Universidad y Ciencia*, 7(2), 281–296.
- Martínez, J. A. (2018). El MEBD y el liderazgo escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 10–14.
- Murillo, F. & Hernández, R. (2011). Lecciones aprendidas de la evaluación de directores/as escolares en España. *Avances en supervisión educativa*, 15, 1–10.

- Orr, M. T., Hollingworth, L., & Beaudin, B. (2020). Performance assessment for school leaders: comparing field trial and implementation results. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 38–59. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2018-0087>
- Radinger, T. (2014). School leader appraisal - A tool to strengthen school leaders' pedagogical leadership and skills for teacher management? *European Journal of Education*, 49(3), 378–394. <https://doi.org/10.1111/ejed.12085>
- Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2012). Goal Setting in Principal Evaluation: Goal Quality and Predictors of Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 135–167. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.629767>
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Stufflebeam, D. & Nevo, D. (1991). Principal evaluation: new directions for improvement. *Pedabody journal of education*, 68(2), 24–46.
- 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(4), 411–445. <https://doi.org/10.1080/15700760902890490>
- Volante, P., Valenzuela, S., Díaz, A., Fernández, M., & Mladinic, A. (2019). Validation of an assessment centre process for the selection of school leaders in Chile. *School Leadership and Management*, 39(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1442325>

Referencias normativas

- Ley Orgánica, 3/2020 de 29 de diciembre (2020) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 61561–61567. (LOMLOE).

Orden EFP/376/2021, de 21 de abril. (2021). por la que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, cese, renovación y evaluación de directoras y directores en los centros docentes públicos no universitarios de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial Del Estado*, 26798–26800.