UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación de Desempeño Directivo 2018

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación

AUTOR(ES)

Minaya Del Valle, Cristina Zulema	0000-0003-0038-6567
Garcia Valdez, Roger	0000-0002-1877-8676

ASESOR(ES)

Flores Suárez, Mayllorid Clotilde	0000-0003-0275-305X

Lima, 07 de octubre de 2025

Dedicatoria

A Laura, a mis padres y amistades de la vida que me dieron fuerza y aliento.

Cristina

A mi familia y valiosas amistades, por su amor y presencia en cada desafío que enfrento.

Roger

Agradecimientos

A las directoras de las escuelas públicas y expertos que participaron en el proceso y publicación de esta investigación. También, a Manuel Rodríguez, quien fue nuestro director de carrera que nos compartió su entusiasmo por la gestión educativa y nos brindó su apoyo para iniciar este trabajo. A nuestros maestros de la facultad que nos acompañaron con sabiduría, ética y nos formaron para aportar con dedicación en los diversos contextos educativos del país y, de forma especial, a nuestra querida asesora Mayllorid Flores, que nos acompañó con mucha ciencia, desde una mirada humanista y nos alentó a desarrollar y presentar este trabajo de investigación.

Resumen

La Reforma Pública Magisterial impulsa la mejora de la calidad de las escuelas públicas del Perú, mediante la Evaluación del Desempeño Directivo (EDDir), orientada al fortalecimiento del liderazgo, la gestión pedagógica y administrativa. La presente investigación tiene como propósito analizar las percepciones de directivos de instituciones públicas de Lima Metropolitana respecto a la EDDir aplicada en 2018, debido a la controversia generada sobre los métodos y dimensiones que esta considera. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, basado en la teoría de las percepciones, mediante entrevistas a cinco directoras de instituciones públicas de Lima Metropolitana que aprobaron la evaluación con el fin de analizar sus impresiones sobre esta. El estudio refleja los siguientes hallazgos: por un lado, los directivos asumen roles de autoridad en un marco de eficiencia y liderazgo pedagógico, pero enfrentan una sobrecarga en sus funciones, relacionadas con situaciones emocionales de su comunidad educativa, las cuales deben ser atendidas por especialistas. En cuanto a la EDDir, se identifican valoraciones positivas y negativas, se observan a las capacitaciones previas como un aspecto positivo pero limitado y establecen que los evaluadores no tienen una mirada pedagógica para valorar el Clima Escolar. En ese sentido, la EDDir tiene efectos en el ámbito emocional y profesional de los directivos. Los resultados muestran una perspectiva del proceso y marcan un precedente para investigaciones futuras sobre el desempeño directivo en el Perú, la evaluación del clima y la gestión escolar con el fin de optimizar procedimientos en la evaluación.

Palabras clave: evaluación directiva; percepciones; liderazgo educativo; reforma educativa; calidad educativa; instituciones públicas; clima escolar; desempeño directivo

Perceptions of public institutions' principals of Metropolitan Lima about the EDDir 2018.

Abstract

The *Reforma Pública Magisterial* (Public Teaching Reform Law), through the *Evaluación del Desempeño Directivo* (EDDir), seeks to improve the quality of public schools in Peru by strengthening leadership, as well as pedagogical and administrative management. The purpose of this research is to analyze the perceptions of principals from public institutions in Lima Metropolitana regarding the EDDir administered in 2018, given the controversy surrounding the methods and dimensions it considers. To this end, a qualitative study with a phenomenological approach was conducted, grounded in perception theory, through interviews with five female principals from public institutions in Lima Metropolitana who successfully passed the evaluation, in order to examine their impressions of the process. The study reveals the following findings: on the one hand, principals assume roles of authority within a framework of efficiency and pedagogical leadership, yet they face an overload of functions related to the emotional situations of their educational communities, which should be addressed by specialized professionals. Regarding the EDDir, both positive and negative perspectives were identified: the prior training sessions are perceived as a positive but limited aspect, and the evaluators are viewed as lacking a pedagogical perspective to assess school climate. In this regard, the EDDir has effects on the emotional and professional spheres of principals. The results provide a perspective on the evaluation process and establish a precedent for future research on principal performance in Peru, the evaluation of school climate, and educational school management, with the aim of optimizing evaluation procedures.

Keywords: evaluation of principal's performance; perceptions; educational leadership; educational reform; educational quality; public institutions; school climate; principal performance

u201516926_Minaya Del Valle, Cristina Zulema_Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación de Desempeño Directivo 2018

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%	7%	3%	1%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
3	Urquizo Medina, Gloria Natalia | Vargas-Corbacho Cabello, Marifé Milagros. "Propuestas de mejora en el Diseño de la Evaluación de Desempeño a cargos directivos de II.EE. públicas de Lima Metropolitana por parte de la Dirección General de Desarrollo Docente durante el periodo 2018 – 2020", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru), 2025 Publicación	<1%
4	diariocorreo.pe Fuente de Internet	<1%
5	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1%
6	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
7	qdoc.tips Fuente de Internet	<1%
8	revistas.ucsc.cl Fuente de Internet	<1%
9	Padilla, Melissa Andrea Garcia. "Consultoria en Institucion Educativa Publica en el Distrito	<1%

Tabla de contenido

Introducción **1**

1. Marco teórico **2**

1.1 Eficacia escolar y liderazgo **2**

1.2 Liderazgo escolar **3**

1.3 Las reformas educativas en Latinoamérica **4**

1.4 Evaluaciones de Desempeño **6**

1.5 Reforma Pública Magisterial y EDDir en el Perú **8**

1.6 EDDir en el Perú **9**

1.7 Consecuencias de la evaluación **9**

1.8 Rechazo de la evaluación **11**

2. Método **11**

2.1 Participantes **12**

2.2 Instrumentos **13**

2.3 Procedimiento **14**

2.4 Consideraciones éticas **15**

3. Resultados y discusión **16**

4. Conclusiones **32**

5. Referencias **35**

6. Anexos **47**

Lista de Tablas

Tabla 1 Características generales de las directoras participantes 13
Tabla 2 Características específicas de las directoras participantes..... 13
Tabla 3 Perspectivas del ideal directivo 16
Tabla 4 Perspectivas sobre la sobrecarga laboral 18
Tabla 5 Perspectivas sobre la preparación o información previa a la evaluación 21
Tabla 6 Perspectivas sobre la percepción subjetiva de la Evaluación 23
Tabla 7 Perspectivas sobre las consecuencias de la Evaluación..... 27
Tabla 8 Perspectivas sobre la Evaluación mejora el desempeño directivo (valoraciones positivas)..... 29
Tabla 9 Categorías, subcategorías del instrumento aplicado..... 47
Tabla 10 Dimensiones de la EDDir y el instrumento aplicado 50

Introducción

A partir de la década de 1980, las investigaciones efectuadas en el campo educativo presentan al liderazgo pedagógico como uno de los enfoques principales, debido al incremento de los estudios sobre eficacia escolar y las nuevas demandas económicas. Por ello, se produjeron cambios en los sistemas educativos de los países americanos.

Las reformas educativas en Latinoamérica tuvieron como principal referente a las reformas norteamericanas y surgen debido al bajo nivel de calidad de sus sistemas educativos, producto de la centralización de la organización administrativa y la expansión del servicio educativo. Es así como los centros escolares fueron gestionados de manera deficiente (López & Flores, 2006).

El caso peruano no es contrario a esa realidad y refleja lo que acontece en el sistema educativo latinoamericano. Dentro de ese escenario, se ejecutaron diversas estrategias gubernamentales, centradas en la gestión y organización escolar, desde el año 2012. Una de ellas es la creación de la Ley de la Reforma Magisterial que instaura un régimen laboral estandarizado para mejorar las condiciones de desarrollo profesional de los docentes de escuelas públicas y considera el fortalecimiento del rol directivo (Ley 29944, 2013). Años más tarde, en el 2014, se implementa la Evaluación de Desempeño Directivo - EDDir, cuyo fin es fortalecer y evaluar el desempeño directivo para garantizar la calidad educativa y, determinar la continuidad de los docentes en cargos directivos. La evaluación genera controversia entre los directivos, por su alto impacto, pues un resultado desfavorable conlleva la pérdida de sus cargos. A partir de ello, es importante analizar las percepciones de los actores involucrados en esta evaluación para conocer a profundidad sus ideas y contradicciones.

El presente estudio se desarrolla desde el enfoque de una investigación cualitativa, el cual permite explorar las experiencias previas de los directivos para un análisis posterior de sus perspectivas con el fin de identificar el significado que le dan al proceso de la EDDir. Con ella, también se pretende brindar aportes para la mejora del planteamiento de los procesos posteriores de evaluación educativa en el Perú, ya que son escasas las investigaciones sobre la misma. A continuación, se presenta la investigación orientada a conocer y analizar las perspectivas de los directivos con respecto al proceso de la EDDir, en sus tres dimensiones: procesos pedagógicos, cultura escolar y gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la I.E.

1. Marco teórico

1.1 Eficacia escolar y liderazgo

En la actualidad, la visión de la calidad educativa se basa en la gestión de la calidad total, modelo que deriva de empresas privadas de los años 50. Este modelo se fundamenta en el incremento de la eficacia en los procesos de administración, gestión interna y externa para el desarrollo de productos o servicios que satisfagan las expectativas del cliente, en las cuales prevalecen la seguridad y confianza (López, 2005; López & Flores, 2006). En ese sentido, se desarrollan estudios enfocados en el análisis de la calidad educativa, las cuales establecen un marco de investigación sobre eficacia en las escuelas. Las escuelas eficaces, como menciona Arnaiz (2012), son aquellas instituciones cuyas condiciones favorecen el éxito académico en estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. Asimismo, estos centros presentan una mejora constante en función de las necesidades educativas.

Las investigaciones sobre escuelas eficaces surgen, como respuesta, a las conclusiones establecidas en estudios sobre éxito académico. La investigación inicial fue el primer Reporte Coleman (1968), que analiza la incidencia de factores como origen étnico, religión y nacionalidad en las oportunidades educativas de los niños y niñas de escuelas norteamericanas. Los resultados suscitaron controversia entre los investigadores, pues establecen que los factores como el estatus socioeconómico de la escuela y de la familia incidían de forma directa en el éxito académico de los estudiantes y aspectos como la infraestructura y los recursos humanos tenían una mínima influencia (Fernández, 2004). Años más tarde, Edmonds (1979) en su estudio sobre escuelas eficaces en distritos de bajos recursos, establece cinco factores que caracterizan a este tipo de escuelas: el liderazgo directivo, visión compartida entre directivos y docentes sobre competencias esenciales a desarrollar, cooperación y responsabilidad entre docentes, un clima escolar organizado y la disposición de las escuelas a las exigencias y evaluaciones. Este estudio marcó un precedente en las investigaciones de liderazgo, pues expuso la relevancia del rol directivo en el trabajo conjunto con la comunidad educativa para la mejora de los aprendizajes y estableció nuevas perspectivas de liderazgo pedagógico (Fernández, 2004; Gurr et al., 2019).

En el mismo año, Rutter et al. (1979) en base a un estudio longitudinal realizado a estudiantes de 12 escuelas francesas de secundaria, obtuvieron hallazgos similares. Estos investigadores, señalan que la infraestructura, equipamiento y el estatus

administrativo tuvieron poca incidencia en los resultados obtenidos. En cambio, factores como la organización de la escuela, prácticas pedagógicas, mayor enfoque académico y los estímulos que reciben los estudiantes tuvieron una gran incidencia. Además, sostienen que el nivel socio-académico de los estudiantes influye en los resultados escolares (Fernández, 2004; Gurr et al., 2019).

En 1982, Coleman y otros, publican un segundo reporte aplicado a estudiantes norteamericanos de último nivel de educación básica, el cual establece que, el nivel socioeconómico y cultural de las familias influyen en el buen resultado de las escuelas, por ello, las escuelas privadas tienen mejores resultados (Carabaña, 2016; Fernández, 2004; Flecha & Buslon, 2016). Dichos resultados dan lugar a la investigación continua sobre las escuelas eficaces. En este contexto, los estudios realizados sobre este tema destacan aspectos como la gestión de la estructura organizacional por parte de directivos y docentes en el rendimiento escolar, por ello las investigaciones sobre el liderazgo escolar adquieren importancia.

El liderazgo se manifiesta como un aspecto significativo en el ámbito educativo entre los estudios sobre eficacia escolar de los países angloparlantes desde 1970. A partir de ello, se expandieron las teorías sobre la influencia y efectos positivos del liderazgo en la práctica educativa y los resultados escolares. Algunos investigadores como Edmonds (1979) y Stedman (1987) expusieron factores para lograr efectividad en las escuelas como, los liderazgos directivos sólidos, las elevadas expectativas docentes sobre el rendimiento estudiantil, constantes evaluaciones integrales a estudiantes, realce de habilidades cognitivas y organización de espacios (Goddard et al., 2000). Desde entonces hasta la actualidad, el estudio del liderazgo directivo se considera como un aspecto que influye en la gestión educativa y éxito escolar (Hallinger & Heck, 2003). En este marco, es relevante definir el liderazgo y conocer el rol que tuvo dentro de las reformas para la mejora de la calidad educativa en Latinoamérica.

1.2 Liderazgo escolar

El liderazgo se basa en la capacidad de una o varias personas para influir en las decisiones y acciones de otras dentro de un sistema organizacional para el logro de objetivos y metas compartidas (Bolívar, 2010; Hallinger & Heck, 1998; Hallinger & Heck, 2003; Yukl, 2013). En este sentido, el liderazgo escolar implica la aptitud del directivo para direccionar esfuerzos colectivos hacia el logro de las metas compartidas en la mejora de

los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, 2009; Sarasola & Da Costa, 2016). Según Marzano et al. (2005) un buen liderazgo escolar implica la mejora de aspectos como una clara misión y visión escolar, clima escolar, desempeño de los docentes, diseño pedagógico y condiciones de aprendizaje favorables. De acuerdo con ello, el liderazgo escolar adquiere importancia en el desarrollo de las políticas educativas para mejorar la calidad educativa en distintos países del mundo (Pont et al., 2008). Los contextos educativos actuales exigen líderes pedagógicos competentes en la gestión de equipos de trabajo eficaces, alineados con la realidad institucional y las necesidades contemporáneas. En ese sentido, la acción pedagógica del directivo debe propiciar el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la delegación de las responsabilidades educativas, así como la generación de espacios para el crecimiento profesional de los docentes desde un aprendizaje mutuo y continuo, del mismo modo, deben tener un sentido de reflexión y mejora constante de sus prácticas con el objetivo de fortalecer a su institución (Chaucono et al., 2022; Ibarra, 2022; Leiva & Vásquez, 2019; Segovia et al., 2024).

1.3 Las reformas educativas en Latinoamérica

Las reformas educativas comprenden cambios a nivel estructural, social y cultural en el desarrollo del sistema educativo con el objetivo de mejorar las dinámicas institucionales de forma eficiente y eficaz para brindar una educación de calidad. Estas reformas involucran transformaciones a nivel curricular, programación pedagógica, formas de gestión institucional, estilos de enseñanza y descentralización de los centros de administración pedagógica, concentrados de forma unilateral por años (Martinic, 2001; Zaccagnini, 2002).

Asimismo, los cambios en los sistemas educativos de Latinoamérica se produjeron a partir de las transformaciones de los modelos económicos de los países desarrollados, en los cuales prevalecía un enfoque centrado en el desarrollo de mercados productivos, con mayor fuerza laboral e incremento del capital (Rivero, 2000). Por ello, se buscaba dirigir los sistemas educativos de estos países hacia un proceso de mundialización y nivelación en el nuevo enfoque económico, para lograrlo la población estudiantil necesitaba ampliar sus competencias para interactuar de forma eficiente en el mercado laboral y de este

modo producir con mayor productividad y competitividad en la sociedad (Guzmán, 2005).

En ese contexto se desarrollan tres periodos de reforma educativa en Latinoamérica, las cuales consideraron prioridades distintas. El primer periodo se desarrolló en los años 80 y se enfocó en la descentralización del sistema educativo. Para ello, se facilitaron recursos a diversos territorios de los países, con el fin de encaminar la educación en todos los sectores. Luego, en los años 90 inició el segundo periodo de reforma, el cual se orientó en la mejora de la calidad y equidad educativa, a través de la ejecución de nuevas políticas enfocadas en el desarrollo de directivos y maestros con mayores facultades y autonomía en sus prácticas administrativas y pedagógicas. En ese sentido, se plantean métodos de formación y evaluación continua, acompañados con incentivos establecidos en función de sus desempeños. Por ende, se generan condiciones de aprendizaje adecuadas al contexto de cada lugar. El último periodo de reforma se originó en los 2000, las políticas educativas establecieron mayor énfasis en el incremento de la autonomía de la gestión y pedagogía de los centros educativos para la contextualización adecuada del currículo, todo ello orientado hacia la mejora de la calidad de los resultados. De esa forma, se establecen conexiones institucionales en redes colaborativas y mecanismos para la rendición de cuenta de los establecimientos educativos por parte de los diferentes actores (Gajardo, 1999; Martinic, 2001; Martinic, 2010).

A partir de la implementación de las reformas educativas, se produjeron cambios que involucran la mejora de las prácticas de los actores educativos. Es así como se desarrolla un proceso complejo en el que no sólo se transforman los contenidos y procesos pedagógicos, sino que ocurren cambios en las relaciones de los actores, de modo que confrontan sus creencias, percepciones, marcos de referencia e intereses con los cambios que establecen las reformas. Por ello, se generan momentos de incertidumbre en el que los actores, entre consensos y disensos, pueden aceptar los cambios y apropiarse de ellos o persistir en sus prácticas anteriores (Martinic, 2001; Ordóñez & Rodríguez, 2018).

Asimismo, los precedentes de los conflictos surgidos en la ejecución de las reformas en América Latina son producto de la limitada participación de los actores educativos en los sistemas de sus países (Ordóñez & Rodríguez, 2018). Por ende, se establecen políticas con perspectivas internacionales que no se comunican de forma pertinente con los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia y traen consigo confusiones en

su forma de implementación. De este modo, las reformas se tornan en procesos administrativos con indicadores que no contribuyen a la toma de decisiones y al desempeño efectivo de las instituciones. En este sentido, el enfoque se concentra en la obtención de resultados cuantitativos e índices de eficacia que garantizan la competitividad estudiantil y restan importancia a las formas de aprendizaje (Guzmán, 2005; Ordóñez & Rodríguez, 2018).

Durante este proceso de reformas, a partir de 1990, se establecen leyes generales o reglamentos específicos de los sistemas de evaluación a los docentes y directivos de las escuelas en Iberoamérica. Con ellas, se implementan las evaluaciones en Bolivia (1957), República Dominicana (1993), España (1995), Honduras (2013), México (2015) y de forma reciente en el Perú (2018) (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2017).

Cabe resaltar que las reformas educativas en Latinoamérica mantienen un desafío en la actualidad, ya que aún se desarrollan en base al logro de resultados que consideran de manera parcial las realidades educativas. Por ello, es necesario que dichas reformas se alineen con las problemáticas sociales contemporáneas, tanto a nivel local como global, se actualicen y renueven en función de las realidades y desafíos futuros de los estudiantes (Vásconez et al., 2023).

1.4 Evaluaciones de Desempeño

En un escenario de transformación e innovación las evaluaciones de desempeño se desarrollan en un marco formativo en el cual se establecen objetivos de mejora en la administración y gestión educativa con el fin de fortalecer el perfil profesional de los directores (Borden, 2002; OEI, 2017).

Las evaluaciones de desempeño directivo brindan un diagnóstico de las funciones que realiza el director de escuela en un período específico y también determinan las responsabilidades que se encuentra cumpliendo en este espacio (Wenstein & Hernández, 2014). Del mismo modo, estas evaluaciones tienen el objetivo de extender la visión del liderazgo escolar e incrementar las funciones efectivas de los directivos con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y el desempeño educativo de los estudiantes. En general, los países de Iberoamérica realizan estas evaluaciones a través de distintos

procesos y criterios, cualitativos y cuantitativos, los cuales se enfocan en el alcance de resultados favorables en el ámbito educativo (OEI, 2017). En ese sentido, las evaluaciones generan impacto en la imagen que los directivos tienen sobre su desempeño profesional, pues a través de ellas reconocen diferentes aspectos positivos y negativos de su rol como líder y gestor pedagógico de la Institución Educativa (Catalán & González, 2009).

En Latinoamérica, se proponen políticas de liderazgo escolar que están orientadas al desarrollo de una sucesión planificada, en las cuales se considera la preparación selectiva de los líderes educativos antes de ocupar el cargo directivo. Este proceso toma en cuenta tres criterios: atracción, fortalecimiento y retención de directivos eficaces, es decir, captación de docentes con aptitudes de liderazgo, potenciar habilidades de liderazgo efectivo en directivos experimentados y primerizos, capacitar a docentes que postulan a cargos directivos e incentivar la continuidad de directivos con buen desempeño (Galdames & Rodríguez, 2010).

A partir de dichas reformas, se evidencia la importancia que existe entre la formación y el desarrollo de competencias de liderazgo directivo para mantener estándares de calidad educativa esperados. Sin embargo, estos cambios tienen impacto en las creencias, sentimientos, prácticas e interacciones de los actores involucrados (Catalán & Gonzáles, 2009; Martinic, 2001), por ello es necesario analizar lo que representan, para los líderes escolares, las evaluaciones de desempeño directivo que se desarrollan en la actualidad. De esta forma, diversas investigaciones señalan que las reacciones de los evaluados tienen relación directa con factores internos y externos, la evaluación es distinta a los intereses, conocimientos, creencias y valores, ya que los evaluados parten de conocimientos prácticos y teóricos preconcebidos y ser evaluado supone asimilar y reconstruir dichos conocimientos. También, el contexto social de la escuela involucra fuertemente el rol del directivo y la relación entre docentes al participar en la construcción social de las nuevas políticas. Finalmente, influye la claridad y practicidad de los objetivos y medios de la reforma, es decir la facilidad de comprensión de lo que se busca mejorar y la forma práctica en la que los actores deben desempeñarse (Coburn, 2005; Datnow, 1998; Jiang et al., 2015; Muncey & McQuillan, 1996; Sikes, 1992; Spillane, 1999).

En un contexto desfavorable, las respuestas negativas se producen cuando el curso de la reforma no tiene concordancia con las necesidades, creencias, valores de los maestros, los objetivos no se definen de forma específica, los procesos, tiempos y recursos no se sujetan a la realidad (Coburn, 2005; Datnow, 1998; Jiang et al., 2015; Muncey & McQuillan, 1996; Sikes, 1992; Spillane, 1999).

Las diferentes actitudes y percepciones están alineadas a perspectivas de aceptación y rechazo hacia las evaluaciones educativas. En el primer escenario, el respaldo a la evaluación se manifiesta al obtener resultados positivos en el desempeño docente y el rendimiento académico de los escolares (Ampuero, 2011; Cárdenas, 2010; Chacón, 2009; Gálvez & Milla, 2018). En el escenario siguiente, desde la perspectiva negativa se percibe a la evaluación como un instrumento de control que modifica la dinámica de trabajo, el clima escolar y obstaculiza a los candidatos a postular a cargos directivos (OEI, 2017). Del mismo modo, conduce a la privatización de la educación que responde a un modelo de mercado, ocasiona inestabilidad laboral en base a resultados desfavorables, consecuencias emocionales como la incertidumbre sobre la situación de trabajo, inseguridad, altas expectativas de rendimiento asociadas a remuneraciones bajas que modifican su estilo de vida (Catalán & González, 2009; De Vries & Wilkerson, 2003; Sánchez & Corte, 2015). Además, al no tener normas específicas pueden suscitar fricciones en el clima escolar, lo cual influye en el trabajo colaborativo esperado, para la consecución de los objetivos educativos. Por último, las dificultades en las reformas, también se producen debido al sesgo en las evaluaciones que no incluyen la formación, experiencia de los docentes y directivos y las disposiciones de su reglamento magisterial (Padilla, 2023). Todas estas perspectivas pueden establecer inconvenientes en la ejecución total o parcial de los fines de las reformas.

1.5 Reforma Pública Magisterial y EDDir en el Perú

Dentro de un marco de cambios, las reformas educativas en el Perú se desarrollaron en tres momentos, en 1990 se produce la transformación de los procesos de gestión administrativa, en 1995 se prioriza la construcción de los centros educativos y, en 1997 se implementa una política centrada en el incremento de la calidad en la educación del nivel primario (Vegas et al., 1999). En la actualidad, se encuentra en vigencia la Ley de Reforma Magisterial (Ley 29944, 2013), la cual busca garantizar la calidad educativa a

partir de la capacitación y evaluación continua a docentes y directivos. En ese sentido, se brinda mayores oportunidades de ascenso o continuidad en cargos de gestión pedagógica e institucional, también se orienta al fortalecimiento de un buen clima laboral, valoración del desempeño e incentivos de crecimiento profesional y salarial por medio de un sistema de escalas.

1.6 EDDir en el Perú

La Evaluación de Desempeño Directivo (EDDir), se aplicó por primera vez en 2014 con el objetivo de medir la eficacia y eficiencia de los directores escolares que se desempeñaban en el cargo. A partir del 2018, se implementa un formato de evaluación estandarizado, aplicado en dos momentos: el primero en 2018-2019 y el segundo en 2022-2023, los cuales mantienen el objetivo inicial y se orientan a garantizar la permanencia de los líderes educativos idóneos que continúen fortaleciendo la calidad educativa (Resolución Viceministerial 053-2024-MINEDU, 2024).

El modelo de evaluación de la EDDir consta de tres dimensiones (Procesos Pedagógicos, Cultura Escolar y Gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la I.E.), que comprenden once subdimensiones con criterios e indicadores que recogen información sobre el rol directivo.

Los instrumentos que se aplican para el recojo de información son: la guía de entrevista al directivo, la guía de observación a la institución educativa, las encuestas a docentes, familias y estudiantes de nivel secundario. Parte de la información obtenida se contrasta con las bases de datos que existen en los registros de las UGEL, el Siagie y la plataforma SIMON (Ministerio de Educación [MINEDU], s.f.).

1.7 Consecuencias de la evaluación

Algunas investigaciones mencionan que las evaluaciones de desempeño producen diversas actitudes, entendidas como tendencias influenciadas por componentes ideológicos tales como las creencias, expectativas, emociones positivas o negativas experimentadas por los directivos. Asimismo, el componente reactivo se vincula con las ideas y sentimientos que lo llevan a reaccionar de manera favorable o desfavorable frente al proceso o la situación (Catalán & González, 2009; Gálvez & Milla, 2018).

En Latinoamérica, la implementación de las evaluaciones de desempeño ha generado movimientos de aceptación y rechazo frente a las condiciones y procesos que estas proponen, como la privatización del sistema educativo y la flexibilidad laboral, los cuales conllevan a la inestabilidad de los puestos y remuneraciones en función de los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Sánchez & Corte, 2015). Otras investigaciones señalan que las respuestas de los actores educativos parten de sus creencias, valores, grados de compromiso y diversos puntos de vista, lo que impide que se mantengan vinculadas a una misma perspectiva (Coburn, 2005; Datnow, 1988; Jiang et al., 2015; Muncey & Mc Quillan, 1996; Sikes, 1992; Spillane, 1999).

Existen diversas posturas frente a los escenarios de la evaluación. En primer lugar, se identifican los docentes que valoran de manera positiva las evaluaciones de desempeño, debido a los efectos favorables que producen en el rendimiento académico de los escolares (Ampuero, 2011; Cárdenas, 2010; Chacón, 2009; Gálvez & Milla, 2018). En segundo lugar, se encuentra un grupo que, desde una perspectiva crítica, concibe la evaluación como un instrumento de control que genera sobrecarga de exigencias en términos de preparación y cumplimiento de requisitos para los directivos, y que no reconoce de manera justa los logros de las escuelas (OEI, 2017).

Del mismo modo, diversos autores sostienen que las evaluaciones ocasionan consecuencias emocionales como estrés, angustia e incertidumbre, derivadas del escaso control sobre el trabajo y el futuro laboral, las expectativas salariales, los cambios en las prioridades y políticas, los problemas de recursos y las altas demandas sociales respecto al desempeño. Todas esas situaciones se consideran amenazas que pueden acarrear inestabilidad en la cultura organizativa e institucional de las escuelas (Catalán & González, 2009; De Vries & Wilkerson, 2003; Sánchez & Corte, 2015). De igual forma, es posible afirmar que las reformas que involucran evaluaciones, al generar visiones contrarias, provocan respuestas opositoras y un compromiso fragmentado con los objetivos planteados.

1.8 Rechazo de la evaluación

Las evaluaciones corresponden a procesos que se aplican en una organización, escuela o comunidad educativa, con el fin de medir y obtener un diagnóstico de diversos aspectos específicos. Durante su ejecución se emplean instrumentos cualitativos como los exámenes con preguntas abiertas, cerradas, casuísticas, situaciones o preguntas directas de reflexión. Asimismo, se utilizan para conocer el desempeño y las oportunidades de mejora de los evaluados, así como para visibilizar la situación de las instituciones y los actores que intervienen en ella. No obstante, existe una predisposición social que las vincula con el castigo o la descalificación (García & Piña, 2020).

Desde su ejecución, las evaluaciones docentes y directivas generan cambios en las prácticas, expectativas y emociones de los actores; por ello, estos asumen un papel relevante en la implementación, en la evaluación de criterios y en la viabilidad de la misma (Catalán & González, 2009; De Vicente, 2002). En ese sentido, como menciona Moscovici (1979), existe una relación entre la representación, las actitudes y la información de los grupos sociales, pues la disparidad de información que poseen unos y otros conlleva a la formación de imágenes y actitudes diversas, como aceptación o rechazo frente a las reformas y nuevas implementaciones sociales.

En cuanto a las reformas educativas que integran la evaluación a docentes y directivos, existen resistencias a estos procesos, debido a las consecuencias que pueden generar los resultados (Catalán & González, 2009). Diversas investigaciones señalan que los docentes no desconfían de la evaluación en sí misma, sino de las sanciones; por ello manifiestan actitudes de negación que se originan en el temor, la inseguridad y el recelo a perder sus puestos de trabajo (García & Piña, 2020; González et al., 2017; Mercado, 2017).

2. Método

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica. De acuerdo con autores como Prigol y Behrens (2019); Hernández et al. (2014), el análisis exhaustivo de la información obtenida sobre la experiencia de los participantes acerca de un fenómeno objeto de estudio, para una posterior interpretación y comprensión, es propio de este tipo de investigación. Con este fin, se establecen preguntas e hipótesis;

luego, se observa el proceso natural del objeto de estudio en su propio contexto. Para ello, se aplican diversas técnicas de recolección de datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas o semiestructuradas, revisión de documentos, entre otras.

En este sentido, el investigador se integra al contexto de estudio, con una visión construida desde la mirada de los actores involucrados. Al respecto Creswell (2007) sostiene que la fenomenología busca comprender las percepciones de las personas sobre experiencias vividas en relación con un fenómeno determinado. Este estudio se fundamenta en la teoría de las percepciones, entendidas, en este caso, como predisposiciones psicológicas personales que derivan de un constructo e intervienen en procesos de interpretación, planificación y toma de decisiones en contextos específicos (Díaz et al., 2010; Zapata et al., 2015). Por ello, esta investigación se orienta al análisis crítico de las percepciones individuales y compartidas de las directoras con respecto a la EDDir.

2.1 Participantes

Para esta investigación se seleccionó una muestra de cinco participantes que se desempeñan como directivas de Instituciones Educativas públicas de Lima Metropolitana, pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 y 07, las cuales se eligieron debido al perfil y la representación que tienen sobre los siguientes criterios: haber aprobado la evaluación en el año 2018, dirigir instituciones de nivel inicial, primaria y secundaria sin tener un aula a cargo, contar con el título de nombrado dentro de la carrera pública magisterial, con 5 años de experiencia en el puesto directivo (rango mínimo de servicio) y tener entre 40 a 50 años aproximadamente. Asimismo, se buscaron líderes pedagógicos que hayan participado en la charla informativa sobre la EDDir dirigida por el MINEDU y que pertenezcan a las escuelas correspondientes de las UGEL mencionadas. En base a ello, se obtuvo, de manera circunstancial, la cuota femenina de la muestra. Cabe resaltar, que las participantes de las UGEL 03 y 07 forman parte del 90, 9% y 88,9% de directores que aprobaron la evaluación en ese mismo año (MINEDU, 2021a). A continuación, se detalla la información general y específica de las participantes de este estudio.

Tabla 1
Información general de las directoras participantes

Directora	Sexo	Edad	Régimen laboral	Nivel de servicio educativo de la I.E.	UGEL a la que pertenecen	Experiencia directiva (años)
Dir 1	F	50	Nombrada	Primaria	UGEL 07	10
Dir 2	F	55	Nombrada	Inicial, primaria y secundaria	UGEL 07	20
Dir 3	F	43	Nombrada	Inicial y primaria	UGEL 03	7
Dir 4	F	47	Nombrada	Primaria	UGEL 07	7
Dir 5	F	48	Nombrada	Inicial y primaria	UGEL 03	12

Nota. Todas las participantes cuentan con el perfil de ser directivas sin aula a cargo. Adaptado de "Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación del clima institucional en la EDDIR 2018", por R. Garcia y C. Minaya, 2019 (http://hdl.handle.net/10757/651557).

Tabla 2
Información específica de las directoras participantes

Rango de edad	Edad (x)	Rango de años de experiencia	Años de experiencia (x)
R = 43-55	$\bar{x}$ = 48,6	R = 7-20	$\bar{x}$ = 11,8

Nota. Todas las participantes cuentan con el perfil de ser directivas sin aula a cargo. De "Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación del clima institucional en la EDDIR 2018", por R. Garcia & C. Minaya, 2019 (http://hdl.handle.net/10757/651557).

2.2 Instrumentos

Para este estudio se aplicó como instrumento una entrevista semiestructurada. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la define como una guía de preguntas por categorías, que posibilita la incorporación de preguntas adicionales para recopilar mayor información. Además, facilita la obtención de información detallada sobre las percepciones de las directoras en torno a su experiencia en la Evaluación de Desempeño Directivo, así como a las dimensiones y los instrumentos de evaluación que la conforman. En esta línea, se diseñó una entrevista semiestructurada de 27 preguntas

agrupadas en 6 categorías (finalidades y objetivos de la EDDir, convocatoria: proceso de difusión o comunicación previa, procedimientos, efectos del proceso de evaluación, dimensiones de la EDDir y resultados de la Evaluación). La penúltima categoría incluye cinco subcategorías: "planificación curricular, monitoreo del trabajo docente en el aula, seguimiento de los aprendizajes, gestión de las condiciones operativas de los recursos de la I.E. y el clima escolar" (Garcia & Minaya, 2019, p. 15).

2.3 Procedimiento

En primer lugar, se elaboró el instrumento para la recolección de la información: una entrevista semiestructurada que fue sometida a un proceso de validación en la que participaron cuatro especialistas, quienes se encargaron de analizar las categorías y las preguntas. Estos especialistas cuentan con formación en liderazgo, gestión educativa y formación directiva. El primero, el profesor Piscoya, especialista en medición de la calidad educativa y en la capacitación docente; el segundo, el profesor Urrutia, experto en el diseño de políticas públicas de gestión escolar y en la organización interna de las instituciones educativas para promover el trabajo colaborativo entre directivos; el tercero, el profesor Flores, profesional en evaluación docente, investigación educativa y análisis de resultados de evaluaciones docentes en Perú; y, finalmente, el profesor Rodríguez, investigador especializado en liderazgo y gestión educativa. Estos expertos realizaron una revisión detallada de la estructura y organización de las categorías, así como de la definición y ajuste del propósito general del instrumento. Asimismo, brindaron observaciones pertinentes sobre la coherencia entre las preguntas formuladas y los objetivos del estudio. Posteriormente, se diseñó un documento de consentimiento informado dirigido a las participantes de la investigación, en la que se explicitan los objetivos de la investigación y el procesamiento de la información.

Para el recojo de información, la selección de la muestra de directoras se estableció en función de criterios como la modalidad de las escuelas (Educación Básica Regular), los niveles de enseñanza (inicial y primaria o inicial, primaria y secundaria), no contar con un aula a cargo, que hayan aprobado la EDDir, la experiencia profesional en el rol directivo, el rango de edad (40 a 50 años), la participación en la charla informativa sobre la EDDir y su pertenencia en las UGEL 03 y 07. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas, las cuales tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos. La

información fue recopilada mediante el uso de grabaciones de audio. Luego, se realizó la transcripción, el análisis y la categorización de las respuestas, siguiendo un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. En esta línea, es pertinente mencionar que el estudio se sustenta en la teoría fundamentada como enfoque metodológico de la investigación cualitativa, mediante el cual el investigador construye una teoría que explica el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados.

El análisis de los datos se desarrolla por etapas, que comienzan con una codificación abierta, para luego continuar con la selección y clasificación en categorías y subcategorías, en las cuales el investigador mantiene una interacción continua con los datos (Creswell, 2015; Prigol & Behrens, 2019).

2.4 Consideraciones éticas

Durante la investigación se cumplieron los procedimientos éticos correspondientes, en todo el proceso se informó a los participantes sobre su colaboración voluntaria en las entrevistas. Asimismo, se informó que las grabaciones obtenidas serían utilizadas de forma exclusiva con fines académicos y que en ningún caso se incluiría información específica que los identifique de manera personal. De igual forma, se comunicó a los entrevistados que podían decidir no continuar en el estudio si así lo creían pertinente. Finalmente, se garantizó que los datos transcritos serán utilizados únicamente por los investigadores con fines estrictamente de investigación.

3. Resultados y discusión

3.1 Resultado 1: Citas representativas sobre el liderazgo directivo.

A continuación, se presentan las respuestas de las directivas que participaron en la investigación, las cuales se relacionan con las perspectivas que tienen sobre el liderazgo directivo y manifiestan sus ideales sobre el rol que deben tener en las escuelas.

Tabla 3

Perspectivas del ideal directivo

Citas
A1: "A veces uno tiene que ser rígido porque hay mucho relajo, entonces cuando uno hace eso ya te ganas enemigos."
A3: "El director tiene que tener una mirada fija en el avance de los aprendizajes de los estudiantes. Sí, porque la base de una institución educativa es el aprendizaje de los estudiantes que debe ir en incremento y si vemos que no hay incremento tiene que haber una cosa que estamos fallando y el directivo tiene que llamar a la reflexión a los docentes a ver qué podemos hacer."
A4: "Depende de cómo lidere el directivo la institución para que favorezca el logro de los aprendizajes de los estudiantes, porque el directivo observa al docente y el docente hace el seguimiento al niño, todo eso desencadena."

Análisis

Esta primera categoría muestra fragmentos sobre las perspectivas que tienen las directoras con relación al ideal directivo, como se ve en lo narrado por el A1, los líderes tienen que asumir el rol de autoridad en su comunidad para que los objetivos educativos se cumplan en sus escuelas y en algunos casos, los involucrados pueden resistirse a ello. Esto coincide con una de las conclusiones de Leithwood (2009) en su investigación sobre liderazgo escolar, la cual menciona que las escuelas que obtienen mejoras en su

desempeño escolar tienen directores que mantienen una visión centrada en los avances educativos y no consideran los pretextos que conllevan al incumplimiento de los objetivos propuestos, por ello supervisan y asesoran a sus maestros de forma constante para que realicen un trabajo con mayor eficiencia. Del mismo modo, esta cita refleja una visión de liderazgo centrada en la función dominante del director, que desde su autoridad es el encargado de supervisar y conducir a los maestros al cumplimiento de las metas educativas (González, 2003; Robinson, et al., 2016). Frente a esta afirmación se refleja también una mirada valorativa sobre el uso y la gestión de los tiempos libres que pueden tener los docentes en las escuelas, en este caso el A1 presenta una creencia particular sobre el trabajo docente, para este, los docentes deben mantenerse ocupados durante su jornada laboral manteniendo un desempeño homogéneo y efectivo sin considerar la autonomía y autogestión que tienen sobre sus roles.

En la segunda y tercera cita, los A3 y A4 coinciden en que la labor del director tiene una influencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, pues son ellos los encargados de realizar el seguimiento a los docentes para favorecer su buen desempeño en las aulas. Esta afirmación se relaciona con lo mencionado por Bolívar (2010) y Pont et al. (2008) quienes explican que la mejora del desempeño docente está relacionado a condiciones como la motivación, el clima escolar, los compromisos y la situación laboral que se presentan en la escuela, las cuales forman parte de una dimensión organizacional educativa que depende del trabajo y manejo de los líderes educativos. En ese sentido los directivos tienen una influencia indirecta en la consecución de los resultados de aprendizaje, pero son ellos los que gestionan y aseguran las variables (compromisos, trabajo colaborativo y continuo, bienestar docente) para el logro de buenas prácticas de enseñanza.

Estos resultados evidencian una perspectiva de liderazgo directivo centrada en la supervisión directa de la labor docente, la cual se basa en el modelo autoritario de dirección que se mantuvo a lo largo de los años en las escuelas (Yangali & Torres, 2020). Si bien esta mirada puede aportar mejoras en determinados contextos, también puede producir situaciones de tensión en la autonomía y confianza sobre los roles y desempeño de los docentes. Los enfoques actuales de liderazgo efectivo se basan en la promoción del empoderamiento y la autonomía de los profesionales escolares, asimismo en generar condiciones de colaboración, compromiso e innovación (Solberg et al., 2021). A partir

de ello, se plantea como propuesta de mejora que la EDDir se transforme hacia un enfoque más formativo y contextualizado, con el que no solo se valore el cumplimiento de las funciones y la supervisión a través de instrumentos, sino que se reconozca la complejidad del liderazgo escolar, las dimensiones emocionales, laborales y profesionales de los docentes de los diversos entornos de las escuelas del país, por medio de un proceso de acompañamiento. En ese sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) menciona en un informe realizado a escuelas durante la pandemia, que las evaluaciones más efectivas ofrecen una retroalimentación a nivel institucional, fomentan la colaboración, el liderazgo compartido y se encuentran alineadas con los procesos de mejora continua. Por ello, la inclusión de estos elementos contribuye a la mejora del proceso de evaluación de desempeño mediante un seguimiento real e innovador de los directivos escolares.

3.2 Resultado 2: Citas representativas sobre la sobrecarga laboral.

Tabla 4

Perspectivas sobre la sobrecarga laboral

Citas
A1: "Yo considero ahorita de repente no en todos los colegios, pero al menos los que no tenemos ni subdirectora para que [nos ayude] para mí es una carga yo con las justas voy a cumplir con los tres monitoreados creo, pero después no tengo tiempo."
A3: "[Trabajo con padres y estudiantes] Todo eso recarga al directivo, hasta psicólogos tenemos que ser y claro uno en el cargo que tiene hace todo lo humanamente posible y en todo el cargo que ocupamos o profesiones no podemos ser llanero solitario necesitamos el aporte y ayuda de otros profesionales y es un error que carguen al director con mucho y no le den los auxilios como un psicólogo como un encargado de la parte administrativa."
A3: "Si realmente el MINEDU quiere un clima escolar de calidad, debería poner en ejecución a un psicólogo por institución como dice la ley, se necesita al psicólogo para que nos dé el aporte desde su mirada para que nos ayude con los padres y niños, aportaría

en las charlas. Todo eso recarga al directivo, hasta psicólogos tenemos que ser y claro uno en el cargo que tiene hace todo lo humanamente posible y en todo el cargo que ocupamos o profesiones no podemos ser llanero solitario necesitamos el aporte y ayuda de otros profesionales y es un error que carguen al director con mucho y no le den los auxilios como un psicólogo como un encargado de la parte administrativa. La ley está dada, pero el inconveniente es el presupuesto, con el tiempo se dará."

Análisis

Con respecto a la segunda categoría, se evidencian las respuestas sobre la sobrecarga laboral, relacionadas con el trabajo que los directivos realizan con los padres y estudiantes de la comunidad educativa, percibida como una labor que sobrepasa sus roles según su realidad. En primer lugar, el A1 señala tener una sobrecarga de trabajo al ser el único líder de su institución, ya que debe cumplir con los roles administrativos, operativos y de forma principal, realizar el acompañamiento a los docentes. Esta afirmación se relaciona con lo mencionado por Cajavilca (2024), quien resalta la complejidad del rol directivo, el cual abarca múltiples dimensiones como el liderazgo y la gestión pedagógica, que en algunos casos genera un incremento adicional de trabajo. En la misma línea, Armas (como se cita en Tejero & Fernández, 2010) afirma que la sobrecarga genera estrés laboral y es producida por factores como la asunción de roles mayores, la atención a situaciones imprevistas, la administración de recursos, la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, el seguimiento pedagógico a los docentes, así como la dificultad para cumplir con las funciones de liderazgo educativo y administración de la escuela. Del mismo modo, estos factores implican mayor demanda de tiempo por el manejo que amerita cada uno, en consecuencia, se reduce el impacto positivo esperado de los directivos sobre su desempeño en las escuelas (Uygur & Yildirim, 2024).

En cuanto a lo referido por el A3, el trabajo con las familias y estudiantes suele ser demandante para los directivos, pues deben cubrir hasta roles de orientación psicológica para abordar situaciones cotidianas y particulares que se suscitan entre la comunidad educativa (familias, estudiantes y docentes). Esta afirmación, guarda relación con lo que Misad et al. (2022) indican sobre la complejidad de la realidad escolar, en la que el directivo debe lidiar con grupos humanos que tienen diferentes culturas, creencias,

costumbres y prácticas que interactúan en un mismo espacio, y que deben ser considerados para fortalecer un adecuado clima escolar y mejorar las condiciones educativas. Por ello, es importante desarrollar las competencias socioemocionales en el rol directivo, de modo que este pueda abordar de manera adecuada las diversas situaciones de convivencia escolar (Gorrochotegui et al., 2014).

Por otro lado, el A3 asegura que, dada la importancia del clima escolar dentro de la EDDir, se centra en construir condiciones de trabajo adecuadas en su institución; sin embargo, exige ser apoyada en el cumplimiento de sus otros roles para desempeñarse de manera óptima. De acuerdo con lo mencionado, en el perfil de los directivos el MINEDU considera como competencias elementales la gestión institucional, la participación democrática y la gestión de condiciones operativas, las cuales son evaluadas en los directivos (MINEDU, 2014). No obstante, según lo expresado por el A3, no se les puede evaluar de forma adecuada debido a la realidad de sus instituciones y a los múltiples roles que debe cumplir en ella.

En relación con los hallazgos sobre la sobrecarga laboral que enfrentan las directivas al desempeñar sus funciones vinculadas al acompañamiento pedagógico, la gestión administrativa y el soporte psicoemocional a estudiantes y familias, se plantean las siguientes sugerencias orientadas al fortalecimiento de la EDDir, desde una perspectiva que reconozca la realidad institucional de las escuelas. En primer lugar, se propone que las evaluaciones adquieran un enfoque formativo, que permita ofrecer retroalimentación específica con oportunidades de mejora en los desempeños evaluados, así como información clara sobre el desarrollo del perfil profesional de los líderes educativos. En ese sentido, los instrumentos de evaluación podrían incorporar criterios contextualizados que consideren las diferencias existentes entre instituciones con diversos niveles de recursos humanos y técnicos (Pineda et al., 2024). En segundo lugar, el fortalecimiento del enfoque formativo de la evaluación permitiría establecer un marco de desarrollo continuo de las competencias directivas, más allá de la rendición de cuentas. Bajo esta perspectiva, se deberían promover espacios reflexivos en los que los evaluados analicen sus logros y dificultades; este aspecto podría ser pertinente para incluir en el proceso evaluativo, pues marcaría un punto de partida para la implementación de acompañamientos o mentorías especializadas a los directivos, con el fin de favorecer el logro de resultados positivos y el cumplimiento de los objetivos

institucionales (Barcia et al., 2023; Yepes & Gutiérrez, 2022). En tercer lugar, debido a la diversidad de contextos escolares, condicionada por factores como la interacción social, la cultura, los estilos de vida, y la disponibilidad de recursos, se resalta la importancia de contar con psicólogos escolares que, a través de sus intervenciones, contribuyan a sostener a la comunidad educativa y mejorar el clima escolar (Fonseca et al., 2023). Sin embargo, los resultados evidencian que la dotación de este personal se ve afectada por variables administrativas que impiden que algunas instituciones cuenten con su apoyo. En tales casos, la EDDir podría diferenciar este criterio, considerando las condiciones particulares de los directivos que trabajan sin dicho respaldo y evaluando aspectos como las estrategias de liderazgo que implementan y el trabajo colaborativo que desarrollan con su comunidad.

3.3 Resultado 3: Citas representativas sobre la preparación o información previa a la evaluación.

Tabla 5

Perspectivas sobre la preparación o información previa a la evaluación

Citas
A1: "Nosotros hemos tenido dos jornadas de inducción al propósito de la evaluación a directivos nada más para que vean cómo es, incluso nos dieron las rúbricas para ver en qué si teníamos una falencia de algo en qué rubro nos íbamos a perjudicar."
A2: "El ministerio nos convocó a los directivos nos dijeron la forma cómo nos iban a evaluar, publicaron los instrumentos, tomamos conocimiento verificamos acá qué teníamos como evidencia y si había algún documento que yo no lo tenía, tenía la oportunidad de poder cumplirlo y poder presentarlo. Osea es cuando tu trabajas o estás en un centro de trabajo y sabes que te van a evaluar te tienen que decir cómo te van a evaluar y qué esperan de ti, porque si no mucha gente tendría que salir. Sí, nos dijeron cómo nos iban a evaluar y también nos dijeron cómo iban a aplicar las encuestas a los padres de familia, muchos directivos manifestaban su disconformidad."

A4: “[El] MINEDU [nos dio] charlas informativas en la que nos indicaron en que íbamos a ser evaluados, leí la rúbrica con la que nos evaluarían.” “Me parece que la información es adecuada, me parece que cogieron los desempeños que se deben evaluar en la Institución Educativa.”

A5: “No fue adecuada, fue insuficiente porque nos llamaron a una capacitación de un día y en un día se explica de manera rápida y mucha gente le dio peso a todo menos a la encuesta.”

Análisis

En esta categoría se presentan las respuestas de las directivas sobre las charlas informativas y capacitaciones brindadas previas a la EDDir. Respecto a ello, los actores A1, A2 y A4 coinciden en que las actividades de sensibilización previas a la evaluación directiva fueron adecuadas y específicas en los criterios a evaluar. Esto guarda relación con las actividades realizadas por el MINEDU, cuyo propósito fue informar y capacitar a los directivos; para tal fin, se brindó información específica y clara sobre el tipo de evaluación, los requisitos necesarios para la aprobación, el sistema de calificación, los aspectos a evaluar e instrumentos que se utilizarán en la EDDir (MINEDU, 2021b). Sin embargo, el A5 refleja una perspectiva contraria sobre la forma en la que se brindó la capacitación, pues indica que se llevó a cabo en un tiempo reducido, lo que dificultó el adecuado entendimiento sobre los aspectos más relevantes. Al respecto, Muñoz, et al. (2019) señala la importancia de crear redes de apoyo grupal para fortalecer una mayor comprensión en los espacios de formación.

En cuanto al aspecto de las encuestas, el A2 concuerda en que este instrumento es muy importante en la evaluación; no obstante, percibe en otros cierta disconformidad con la manera en que se aplica, dado que son las familias las que brindan información sobre la labor del directivo desde sus propias perspectivas. En ese sentido, Misad et al. (2022) afirma que dentro del clima escolar las familias tienen un rol principal; por ello, resulta importante que el directivo genere condiciones que garanticen relaciones saludables entre ellas y los demás miembros de la comunidad educativa.

A partir de los hallazgos, se evidencia la necesidad de fortalecer la preparación previa a la EDDir, ampliando los tiempos de capacitación e incorporando estrategias que trasciendan la transmisión de la información e incluyan el análisis de casos, simulaciones y una retroalimentación personalizada. De acuerdo con Castillo y Solis (2025), las modalidades de preparación y acompañamiento individual o colectivo permiten un proceso más integral, que contribuye a reforzar la confianza en las capacidades de los evaluados y a potenciar un mejor desempeño en situaciones de evaluación profesional. De igual modo, se sugiere implementar un repositorio virtual en la plataforma de la EDDir, que contenga material audiovisual, ejemplos de evidencias, guías y rúbricas comentadas, con el fin de promover la autopreparación de los directivos y el libre acceso a esa información. En esa misma línea, Quintero (2024) sostiene que el aprendizaje en entornos virtuales facilita la comprensión de los criterios de evaluación y fortalece las competencias que se buscan desarrollar. Finalmente, se recomienda que en las capacitaciones se proporcione información más detallada sobre los instrumentos, de forma especial en las encuestas a las familias, para reforzar la transparencia de los procesos y la confianza de los evaluados. Del mismo modo, Càmara (2023), en su investigación sobre la evaluación de desempeño de los empleados públicos, plantea que los evaluados deben conocer los aspectos y criterios que se van a valorar, los procesos, el perfil de los evaluadores, los instrumentos, los puntajes y sus consecuencias, de manera que se garantice la claridad de los procesos evaluativos.

3.4 Resultado 4: Citas representativas sobre la percepción subjetiva de la Evaluación.

Tabla 6

Perspectivas sobre la percepción subjetiva de la Evaluación

Citas
A1: “Habría que pulir un poco más sobre la parte de clima institucional, porque no me parece que sea muy fehaciente porque, por ejemplo, siempre en todo centro laboral va a haber personas que discrepan con la directora. [Los docentes y padres de familia] no van

a tener una percepción como debe de ser, es muy subjetivo eso" (Garcia & Minaya, 2019, p. 18).

A2: "[Métodos de evaluación] creo que el ministerio tiene que ahí reflexionar un poco, generalmente existe algunos problemas con los padres de familia que ellos no saben valorar la formación académica del directivo y si ellos nos evalúan, nuestra formación académica no vale nada solamente lo vale para obtener una evaluación cuantitativa más puntaje y cualquiera puede ser directivo" (Garcia & Minaya, 2019, p.19).

A3: "Los evaluadores tendrán que ser expertos deben tener experiencia como directivo para tener los ojos del directivo y tendrían que ser neutral en sus opiniones, porque en el día a día del directivo como puede ser un día a día tranquilo, puede ser complicado, también y si el evaluador no puede canalizar bien puede anular al directivo. Si le dan a un jovencito que va a una capacitación y se ciñe a una ficha en la que señala cumple o no cumple, en la que no te deja opciones a opiniones más profundas no funciona."

A4: "[Visitas de observación inopinada] la experiencia de una compañera que justo habían cogido a unas mamás tremendas, que son las que se oponen a la gestión que son las que no quieren apoyar. Hubo eso."

A5: "Uno de los instrumentos que es la encuesta a la que fuimos sometidos que tiende a ser subjetiva, que es la mirada de los docentes y padres de familia" (Garcia & Minaya, 2019, p.18). Por otro lado, el A5 menciona que "Habría que ver si las encuestas fueron objetivas porque quienes tenemos una función en la administración pública y hacemos cumplir normas no siempre tenemos una buena mirada, a nadie le gusta que lo presionen, regulen, desde el MINEDU nos exigen, nosotros exigimos, tenemos un deber que forma parte de lo que desempeñamos, con esa carga y percepción se ve lo que se coloca en la encuesta no es centrada en la función, sino en que tan bien o mal me cae. Por ello muchos directivos no fueron designados nuevamente porque la encuesta ha pesado mucho en la evaluación"

Nota. De "Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación del clima institucional en la EDDIR 2018", por R. Garcia y C. Minaya, 2019 (http://hdl.handle.net/10757/651557).

Análisis

Los resultados de esta categoría reflejan la mirada que tienen las directoras sobre la EDDir en cuanto a la forma de evaluar el clima escolar, pues consideran que existen opiniones diversas y contrarias de parte de los actores educativos sobre el rol que desempeñan en las escuelas. En ese sentido, los A1, A2, A4 y A5 coinciden en señalar que las percepciones de las familias y los docentes tienden a ser subjetivas en cuanto a su liderazgo, rol directivo y su formación académica; por ello, sostienen que los resultados en la evaluación de este aspecto no son del todo fehacientes.

El clima escolar, en un entorno educativo, constituye una relación compleja y multidimensional entre sus actores, en la que convergen percepciones, pensamientos y valores que se reflejan en la construcción de las diversas formas de interacción dentro del ambiente. Debido a ello, es un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la identidad institucional, por ello el director, desde su rol principal, tiene la responsabilidad de potenciar sus habilidades sociales y su liderazgo para garantizar espacios educativos positivos, con condiciones que aseguren la calidad de una formación integral en los estudiantes (Misad et al., 2022; Perilla, 2023). De igual modo, evaluar el clima escolar es complejo porque implica observar las interacciones humanas y considerar los aspectos emocionales y percepciones diferenciadas que ocurren dentro del entorno educativo. En relación con ello, Gálvez y Milla (2018), Amaru (2022), Laies et al. (2003) y Fernández (2009) indican que evaluar el clima escolar resulta desafiante debido a la subjetividad de los evaluadores (docentes y familias), quienes pueden influenciar sus respuestas a partir del tipo de relación que tienen con el directivo o la institución, y de esa valoración puede depender su aprobación o desaprobación en la prueba.

Por otro lado, el A3 hace referencia a la preparación que debe tener el evaluador, puesto que debe conocer la dinámica interna de la institución dada la naturaleza de las interacciones que suscitan situaciones típicas e irregulares. Por ende, este actor destaca la experiencia y el conocimiento profundo de estas situaciones internas que debe poseer el evaluador. De la misma forma, en una investigación sobre evaluadores educativos, Moreno (2015) plantea las competencias necesarias en el perfil de un evaluador, como la comprensión del contexto social de la escuela, la finalidad de la evaluación y la objetividad. Frente a ello, el manual de evaluación de la EDDir, establece que el MINEDU (2024b) capacita a los evaluadores externos a través de la Dirección de

Evaluación Docente para aplicar las encuestas y las guías de información a las familias y docentes. Sin embargo, esto puede no cumplirse de la forma descrita, pues existen otros factores, como la calidad de las capacitaciones, la apertura de los evaluadores a la comprensión integral de la evaluación y sus propias percepciones, que pueden influir en el proceso y generar una experiencia distinta.

A partir de estos hallazgos, se constata la necesidad de mejorar la evaluación del clima escolar en dos aspectos. En primer lugar, el peso asignado y la estructura utilizada en la evaluación del Clima Escolar, debido a la apertura al sesgo que presentan, deben orientarse a contener ítems más objetivos y observables directamente relacionados con las funciones del cargo directivo. De esta manera, se reducirían las valoraciones subjetivas que puedan responder a simpatías o conflictos personales. De acuerdo con Flores et al. (2023), la evaluación del clima escolar requiere un carácter sistemático y objetivo, al ser resultado de percepciones de los actores que conviven en un determinado contexto escolar.

En segundo lugar, se encuentra la profesionalización del rol del evaluador. Es fundamental que este conozca con profundidad el contexto cambiante del centro educativo para contar con una mirada más profesional; por tanto, se hace necesario que posea experiencia previa de trabajo en instituciones educativas y que reciba una preparación previa a la evaluación, desarrollada con el rigor correspondiente. De acuerdo con la Corporación Educacional de la Construcción (COREDUC, 2018), el acto evaluativo debe estar inspirado en un marco ético y justo, además de garantizar los fundamentos técnicos, veracidad y profesionalismo. Esta preparación podría reducir las interpretaciones subjetivas del evaluador y otorgar mayor seguridad a los directivos en su proceso de evaluación.

3.5 Resultado 5: Citas representativas sobre las consecuencias de la Evaluación.

Tabla 7

Perspectivas sobre las consecuencias de la Evaluación

Citas
A1: "Las consecuencias yo considero que eso merma el estado anímico de cualquier persona yo por ejemplo me hubiera sentido muy mal, con tanto empeño y oportuna logré un buen puesto para ser directivo y que me evalúen después de 3 años y que no logré me sentiría frustrada sinceramente porque al menos yo considero que la mayoría de los directivos que hemos querido ser directivos es porque teníamos la idea de hacer las cosas bien y de mejorar nadie ha querido ser director solamente para sentarse y dirigir."
A2: "Si un directivo desaprueba, la ley dice baja a su cargo docente. El docente es el único que deja de ser director y pasa a ser docente y en ese trayecto pierde dinero, porque no es igual ganar, tener un sueldo de directivo que tener un sueldo de docente. Eso tampoco lo miden el ministerio de Educación." "A ningún otro profesional que brinda servicios al estado en sus diferentes áreas y especializaciones se les evalúa como se le evalúa al docente, entonces las reglas del juego para todos los profesionales no es igual, porque encima de que pierde dinero te bajan a aula y hay docentes que han estado de directivos, ya tiene su edad, sobre todo docentes que son de nivel inicial y que han bajado y que ya no son maestras por su edad porque están un poco subiditas de peso, un poco el cansancio porque estás trabajando con niños de 3, 4 y 5 años."
A5: "Cómo son percibidos nuevamente por las maestras, padres que me desaprobaron y la sociedad no entiende que te desaprueban por una situación circunstancial sino porque definitivamente eres malo y es muy difícil estar en un mismo sitio ahora si me voy a otro sitio quizás sea más leve."

Análisis

En estas citas representativas se evidencian las consecuencias emocionales, económicas y laborales que ocasiona la evaluación de desempeño, las cuales generan disconformidad

en las perspectivas de los actores 1 y 2. En ese sentido, el A1 señala que el resultado desaprobatorio en la EDDir produce secuelas en el estado anímico de los evaluados, pues constituye una situación inesperada para ellos, debido a que se esforzaron para obtener el puesto de directores escolares y, en el transcurso de su dirección, tuvieron la intención de realizar un buen trabajo y mejorar para mantenerse en el cargo. Al respecto, Catalán y González (2009) afirman que, debido a su complejidad, las evaluaciones provocan cambios en los sentimientos y creencias de los actores, además pueden representar una amenaza en el ámbito emocional por la poca objetividad y valoración, la inestabilidad laboral y las tensiones que experimentan los evaluados durante y al finalizar este proceso. De igual modo, la preocupación que los directivos manifiestan en estas situaciones es uno de los factores que origina dificultades en su salud y convivencia, por lo tanto, desencadena entornos laborales poco amigables (Gálvez & Milla, 2018).

Por otro lado, el A2 indica que las consecuencias económicas y la pérdida del cargo directivo son factores que generan opiniones contrarias en los evaluados frente a la EDDir. Con relación a ello, Sánchez y Corte (2015), en su investigación sobre evaluación docente, indican que las nuevas reformas, cuyo objetivo es evaluar la competitividad y eficiencia de sus trabajadores para modificar sus remuneraciones salariales, ocasionan malestar a nivel psíquico y mental en los maestros, además de una flexibilidad laboral que debilita la valoración que los docentes tienen sobre sus desempeños y su labor.

A su vez, el A5 sostiene que, en una situación desaprobatoria, los directivos deben lidiar con las percepciones y calificaciones negativas de sus compañeros y de las familias de su escuela, lo que los coloca en una situación compleja y dificulta su permanencia en ese mismo espacio. En relación con ello, Román y Murillo (2016) afirman que los juicios negativos frente a los bajos resultados de la evaluación forman parte de la idiosincrasia de las comunidades en las que se desarrollan; por ello, es una práctica regular no considerar ni analizar los factores por los cuales se obtuvo el resultado final, debido a que no forman parte del rendimiento esperado. Asimismo, los entornos educativos con características sociales complejas y con una cultura de trabajo precaria incrementan los grados de estrés y angustia de los evaluados y los indispone para desempeñar una buena labor educativa (Sánchez & Corte, 2015).

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se evidencia una gran inestabilidad emocional, social y económica si el directivo desaprueba la EDDir. Frente a esta situación, se

consideran las siguientes sugerencias: en primer lugar, fortalecer la evaluación formativa antes que la sumativa. Este aspecto es importante, dado que se orienta y prepara al directivo sobre los criterios de desempeño que debe fortalecer antes de su evaluación, considerando un tiempo pertinente, debido al complejo rol directivo. Al respecto, Cajavilca (2024) señala que las políticas de evaluación elaboradas no suelen estar acompañadas de una propuesta formativa que refleje un sistema claro y justo del desempeño directivo.

Por último, se propone la implementación de programas de acompañamiento emocional y asesoría profesional para los directivos que retornan al rol docente. Desde este programa, se brindaría apoyo a los directivos para lograr una transición más adecuada, minimizando posibles efectos en su autoestima y motivación. Esto constituye una acción primordial dentro del entorno educativo (Ministerio de Educación Nicaragua [MINED], 2020). Además, se plantea resignificar esta situación desde una mirada de crecimiento y fortalecimiento profesional.

3.6 Resultado 6: Citas representativas sobre cómo la evaluación mejora el desempeño directivo (valoraciones positivas).

Tabla 8

Perspectivas sobre la Evaluación mejora el desempeño directivo (valoraciones positivas)

Citas
A1: "Sí, sí me parece que sí que empoderan que sí, porque los directivos tomamos conciencia de qué tipo de documentación tenemos que tener. Documentación fehaciente y que a través de esa documentación se vea la organización del colegio, se traduzca en logros todo eso."
A4: "Si tiene que ver, porque los aspectos en los que te evalúan te ayudan a mejorar, a que todo funcione, a que les brindes las condiciones necesarias a los docentes para que puedan desempeñarse de mejor manera, y los estudiantes también puedan rendir."

A5: “El impacto en mí va a estar en que yo me siga preparando de forma consecutiva, eso quiere decir que es una persona bien preparada no solo para sus maestros y estudiantes porque se hace un efecto multiplicador cíclico, lo que sabes lo compartes, lo exiges y se traslada en los estudiantes.”

A3: “[La Evaluación] yo pienso que es favorable porque puedes darte cuenta en qué cosas estás bien, te falta estás intermedio y todo aquello que el directivo mejore es también para la mejora de su personal.”

A4: “Me parece que estuvieron bien [Los métodos] porque fue in situ, fue en la misma institución, en el lugar en el que te desempeñas.”

Análisis

En esta última categoría se exponen las perspectivas que reflejan las valoraciones positivas de la evaluación en el desempeño directivo, y por tal motivo el A1 y el A4 coinciden en que las evaluaciones fortalecen su rol directivo, lo que les permite gestionar recursos y espacios adecuados para el buen desempeño de sus docentes y, en consecuencia, obtener mejores resultados en los estudiantes. Estas perspectivas coinciden con los resultados de Murillo et al. (2010), en su investigación sobre el desempeño directivo, quienes sostienen que evaluar el desempeño de los directores escolares los ayuda a mejorar en sus competencias directivas, contribuyendo a que tengan un propósito de su rol más consciente y valorado. Por ende, los directivos reflejan mayor apertura para instaurar condiciones favorables que refuercen la calidad de la enseñanza (Misad et al., 2022).

Por otro lado, los A3 y A5 señalan que las evaluaciones les permiten diagnosticar el estado de sus roles, fortalezas y debilidades, para luego tomar acciones de mejora en su desempeño profesional y, en efecto, mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, generando un impacto replicado. Del mismo modo, Weinstein y Hernández (2014), Cóndor y Remache (2019) afirman que las evaluaciones evidencian una mirada diagnóstica sobre el desempeño directivo, al enfatizar las fortalezas y debilidades para luego establecer planes de mejora personal y profesional, y, por lo tanto, convertirse en

directivos efectivos. Asimismo, en estas citas se enfatizan las miradas positivas hacia las evaluaciones de desempeño, las cuales se sustentan en los impactos favorables en los resultados académicos de los estudiantes (Gálvez & Milla, 2018).

Por su parte los A1 y A4 resaltan la forma adecuada en la que se ha evaluado su desempeño: el primero especifica que la documentación evaluada fue la adecuada, debido a que tuvo una organización previa, y el segundo valida la forma en la que se realizó la evaluación por darse en la propia institución. Estas situaciones coinciden con lo que se plantea desde el MINEDU, donde los directivos a evaluar reciben charlas orientativas sobre todos los aspectos y criterios que se consideran en la evaluación, a fin de que estén preparados (MINEDU, 2021a). Del mismo modo, las evaluaciones se desarrollan en el propio contexto de la institución que, según el Ministerio de Educación de Chile et al. (2018) se plantean como un desafío por las particulares condiciones socioculturales y organizacionales que el directivo debe gestionar con efectividad en su centro educativo.

Estos hallazgos muestran el efecto positivo que tiene el proceso de evaluación en los directivos desde una mirada de oportunidades. En esa línea, se sugiere implementar un programa de mentoría y acompañamiento formativo posterior a la evaluación, el cual debe centrarse en las necesidades específicas identificadas durante el proceso evaluativo en el ejercicio del rol directivo. Con ello, se espera potenciar el desempeño directivo y reflejar resultados positivos en la formación de los estudiantes. Al respecto Tintoré y Carrillo (2021) sostienen que la mentoría en directivos contribuye en consolidar su identidad profesional, favorecer su desarrollo en el cargo y fortalecer su liderazgo para enfrentar mayores desafíos desde su rol.

4. Conclusiones

Este trabajo de investigación se realizó con el fin de analizar las percepciones de los directivos de las instituciones públicas de Lima Metropolitana sobre la EDDir 2018, debido a su complejidad y por ser la primera evaluación estandarizada que valora los desempeños y el trabajo de los directivos escolares en el Perú.

En primer lugar, los directivos consideran que deben mantener un rol autoritario y altamente enfocado en el cumplimiento eficiente del trabajo de sus docentes, puesto que son los que supervisan y lideran el equipo pedagógico de las escuelas, de cuyo desempeño depende el logro de los objetivos. Además, son los responsables de crear y mantener condiciones adecuadas en sus instituciones, de modo que factores clave como la motivación, los objetivos, el clima y el contexto escolar ejerzan una influencia positiva en el desempeño de los docentes.

En segundo lugar, los directivos perciben sobrecarga en sus labores derivada de las múltiples funciones que deben cumplir en la parte administrativa y pedagógica. En esta última, presentan dificultades debido a que interactúan e intervienen en las dinámicas de las familias, docentes y estudiantes, las cuales presentan diversas miradas sobre los aprendizajes y logros educativos. Asimismo, requieren contar con habilidades socioemocionales desarrolladas para lidiar con estas interacciones y encaminar un buen clima escolar. Por último, se refleja la necesidad de tener personal de apoyo en psicología y subdirección para cumplir adecuadamente las demandas de la evaluación, dado que la atención a las múltiples necesidades de sus instituciones escapa de su control.

En tercer lugar, en la categoría de preparación o información previa de la evaluación, algunos líderes escolares afirman haber recibido una capacitación con información pertinente y completa sobre los instrumentos, procesos, puntajes y evidencias a presentar para aprobar la EEDir, con lo cual se sienten conformes. Sin embargo, otros directivos tuvieron impresiones contrarias sobre esta experiencia, haciendo énfasis en el poco tiempo en el que se desarrollaron y, por ende, la información recibida fue limitada.

En cuarto lugar, dentro de la categoría de percepciones subjetivas de las evaluaciones, los líderes educativos presentan perspectivas contrarias sobre la forma de evaluar el clima escolar, ya que las familias forman parte del grupo de actores que se encargan de

brindar información sobre este aspecto a los evaluadores. Este punto resulta muy controversial, debido a la mirada parcial con la que estos actores suelen percibirlo; además, el resultado obtenido en esta categoría determina la aprobación o desaprobación de los directivos en la EDDir. Del mismo modo, se cuestiona la preparación de los aplicadores de las encuestas, pues se considera que no poseen la mirada pedagógica para observar la dinámica escolar y evaluar el clima escolar. Esta percepción se origina por el desconocimiento que tienen los líderes pedagógicos sobre el perfil de los evaluadores.

En quinto lugar, los directivos coinciden en que el resultado desaprobatorio de la EDDir genera consecuencias salariales, inestabilidad en el cargo y afecta de forma principal el ámbito emocional. Esta última dimensión se fundamenta en las expectativas que tiene el directivo en cuanto a la remuneración y la valoración social dentro de su contexto educativo. En primera instancia, los líderes escolares esperan aprobar la evaluación y, con ello, mantener su remuneración por el cargo directivo y, de la misma forma, fortalecer la valoración positiva por parte de los docentes y las familias en las escuelas en las que se desempeñan. En segunda instancia, consideran que la evaluación no toma en cuenta el esfuerzo que realizaron en su preparación para acceder al cargo, por lo que al desaprobarla, tienden a dudar sobre sus capacidades y son descalificados por la sociedad y su comunidad escolar.

En sexto lugar, se reflejan las perspectivas positivas que tienen los directivos sobre la EDDir. Ellos coinciden en que este proceso de evaluación les brinda una mirada específica y estructurada para la mejora de sus competencias de gestión y liderazgo. Esto sucede debido a la preparación previa que tuvieron antes de su evaluación y, por ello, mejoraron su rol directivo. En la misma línea, los actores resaltan la pertinencia de los instrumentos y el proceso contextualizado de la evaluación, puesto que se realizó en sus propias escuelas y les permitió presentar la documentación verídica sobre el desempeño de sus roles.

Los aportes de la investigación están relacionados a los hallazgos encontrados y se detallan en cada uno de los resultados. Por un lado, se propone una modificación en la evaluación hacia un enfoque más formativo, mediante el cual se brinden retroalimentaciones, mentorías y acompañamientos a los directivos que enfrentan realidades escolares complejas, se especifiquen con mayor detalle los instrumentos como la encuesta a las familias y se implementen espacios virtuales con mayor información,

guías y rúbricas comentadas que fomenten nuevos contextos de aprendizaje. Por otro lado, se plantea reformular el peso asignado y la estructura utilizada en la EDDir, profesionalizar el rol del evaluador capacitándolo con información necesaria sobre las dinámicas del colegio, fortalecer la evaluación formativa en directivos antes que la sumativa, implementar un programa de acompañamiento emocional y asesoría profesional a directivos que retornan a las aulas y, finalmente, un programa de acompañamiento y mentoría para fortalecer necesidades encontradas en la evaluación.

Los aspectos que condicionaron el desarrollo del estudio estuvieron vinculados a las escasas investigaciones existentes en el ámbito del liderazgo y la evaluación directiva en el Perú durante los años en los que se aplicó por primera vez la EDDir. Asimismo, al ser la primera EDDir realizada en el marco de la reforma educativa, se identificó que muchos directivos se vieron limitados para participar en la investigación debido a la falta de tiempo y al deseo de preservar sus opiniones sobre dicho proceso evaluativo. Del mismo modo, en el proceso del estudio se encontró un hallazgo no contemplado en la fase inicial: el clima escolar, cuya relevancia y la controversia generada por la forma en que fue evaluado en la EDDir evidenciaron la necesidad de considerarlo en futuras investigaciones educativas en el país. Además, la muestra exclusiva de directivas mujeres evidencia resultados específicos de las percepciones de las participantes y no de una muestra mixta; si bien este aspecto no generó un sesgo en los resultados obtenidos, sí constituye una limitación para conocer las percepciones globales de los directivos de las UGEL mencionadas que rindieron la EEDir.

5. Referencias

Amaru, L. (2022). *Liderazgo Pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes en una institución educativa pública en Cusco* [Tesis de Maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM. https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/bdc42e1c-deed-423c-9e31-bab788b5a267/content

Ampuero, V. (2011). *Cultura evaluativa, y su relación con el desempeño docente, estudio realizado en el cono norte de Lima entre 2010 - 2011*. Fondo Editorial Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, *30*(1), 25-44. https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111

Barcia, E., Barcia, A., Loor, J., & Mendoza, J. (2023). La evaluación formativa en la práctica pedagógica de la Educación Superior: Revisión Sistemática. *Ciencia Latina*, *7*(3), 1464-1476. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6289

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, *9*(2), 9-33. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf

Borden, A. (2002). *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio ó Sujetos a Cambio?*. Banco Interamericano de Desarrollo. https://doi.org/10.18235/0011915

Cajavilca, K. (2024). Evaluación de la función directiva escolar en el marco de la nueva gestión pública. *Educación*, *XXXIII* (64), 221-240. https://doi.org/10.18800/educacion.202401.E001

Càmara, R. (2023). La evaluación de desempeño de los empleados públicos. *Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica*, (19), 214-233. https://doi.org/10.24965/reala.11090

Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9*(1), 9-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331449

Cárdenas, G. (2010). *Nivel de Desempeño en aula de docentes que participaron no participaron en el Programa de Capacitación convenio UNE - CALLAO* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/f0022714-c370-49ab-ac82-00890776f30c

Castillo, A., & Solis, B. (2025). La evaluación formativa en el desempeño docente de la educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9* (36), 726-738. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1904/3090

Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhe, 18*(2), 97-112. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200007

Chacón, R. (2009). *La evaluación del desempeño docente y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes del área de historia, geografía y economía de educación secundaria en el distrito de Ate Vitarte, Ugel N°06 - Lima*. Fondo Editorial Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.

Chaucono, J., Mellado, M., Bizama, R., & Aravena, O. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación, 46*(2), 1-27. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00493.pdf

Coburn, C. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy, 19*(3), 476–509. https://doi.org/10.1177/0895904805276143

Coleman, J. (1968). Equality of Educational Opportunity. *Equity & Excellence in Education, 6*(5), 19-28. https://doi.org/10.1080/0020486680060504

Cóndor, B., & Remache, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Revista Cátedra*, *2*(1), 116-13. https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1436

Corporación Educacional de la Construcción. (2018). *Manual de Evaluación del Desempeño Docente* (Manual N°1). https://www.coreduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Manual-de-evaluaci%C3%B3n-docente-Ver-Enero-2018-43.pdf

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five Approaches*. Sage.

Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage. https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=51UXBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&ots=69JsK3XpGw&sig=Yiq3zOI7Gc4JlBC_33E0ePzVwkA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Datnow, A. (1998). *The Gender Politics of Educational Change*. Routledge.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Universidad de Deusto.

DeVries, M., & Wilkerson, B. (2003). Stress, work and mental health: a global perspective. *Acta Neuropsychiatrica*, *15*(1), 44-53. https://doi.org/10.1034/j.1601-5215.2003.00017.x[Opens in a new window]

Díaz, C. Martínez, P., Roa I., & Sanhueza, M. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, *25*. https://journals.openedition.org/polis/625

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, (34), 15-24. https://www.ascd.org/el/articles/effective-schools-for-the-urban-poor

Fernández, T. (2004). De las “escuelas eficaces" a las reformas educativas de “segunda generación”. *Estudios Sociológicos*, *22*(2), 377-408. https://www.redalyc.org/pdf/598/59806505.pdf

Fernández, M. (2009). La evaluación de desempeño, la percepción de justicia y las reacciones de los empleados. *Contabilidad y Negocios*, *4*(8), 42-48. https://www.redalyc.org/pdf/2816/281621776006.pdf

Flecha R., & Buslon N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, *5*(2), 127-143. https://doi.org/10.17583/rise.2016.2087

Flores, C., Vera, J., & Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, *22*(48), 12-29. http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001

Fonseca, E., Díez, A., Pérez, A., Lucas, B., Al-Halabí, S., & Calvo, P. (2023). Profesionales de la Psicología en Contextos Educativos: Una necesidad Ineludible. *Papeles del Psicólogo*, *44*(3), 112-124. https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3018

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). El Líderes Educativos previo a Cargos Directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 50-64. https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064004.pdf

Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, *6*(2), 407-452. https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236

Garcia, R., & Minaya, C. (2019). *Percepciones de directoras de IIEE de Lima Metropolitana frente a la Evaluación del clima institucional en la EDDIR 2018*. [Trabajo de investigación de Bachiller, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/651557

García, J., & Piña, J. (2020). La evaluación del docente. Representaciones de profesores de educación básica. *Revista Colegio San Luis*, *10*(21), 1-30. https://doi.org/10.21696/rcsl102120201111

Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, *36*(5), 683–702. https://doi.org/10.1177/00131610021969164

Gonzáles, M. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, *11*(6), 4-8. https://www.researchgate.net/publication/39206663_El_liderazgo_en_tiempos_de_cambio_y_reformas

González, R., Rivera, L., & Guerra, M. (2017). *Anatomía de la reforma educativa.* Universidad Pedagógica Nacional. https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2021/01/Anatomiia-poliitica-de-la-reforma-educativa.pdf

Gorrochotegui, A., Vicente, I., & Torres, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*, *17*(1), 111-131. https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.6

Gurr, D., Meyers, C., Hambrick, D., Rönnström, N., Skott, P., Seashore, K., Murphy, J., Tschannen, M., Niesche, R., Day, C., Gil, E., Khalifa, M., Finnigan, K., Daly, A., Flessa, J. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas.* Universidad Diego Portales. https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(8), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie3682779

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2). 157-191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hallinger, P., & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. En M. Wallace and L. Poulson (Eds.), *Learning to read critically in educational leadership and management* (pp. 215-235). Sage Publications.

https://www.researchgate.net/publication/280886561_Understanding_the_principal%27s_contribution_to_school_improvement

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Ibarra, D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Formación Estratégica*, *6*(2), 50-65. https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/67/40

Jiang, J., Sporte S., & Luppescu S. (2015). Teacher Perspectives on Evaluation Reform: Chicago's REACH Students. *Educational Researcher*, *44*(2), 105-116. https://doi.org/10.3102/0013189X15575517

Laies G., Bonilla, J., Brunner, J., Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., Martínez, F., Navarro, J., & Tenti, E. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. IIPE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142330.locale=es

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestra escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. https://hdl.handle.net/20.500.12799/5428

Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-225.pdf

Ley 29944. (2013). *Ley de Reforma Magisterial*. Congreso de la República del Perú. https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Ley_de_Reforma_Magisterial.pdf

López, R. (2005). La calidad total en la empresa moderna. *Perspectivas*, *8*(2), 67-81. https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942412006.pdf

López S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *8*(1), 1-15. http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a6.pdf

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 17-33. https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a01.PDF

Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3*(3), 31-43. https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/31571/La%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20las%20Reformas%20Educativas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership that works:from research to results.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Mercado, L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Á. Díaz (coord.), *Docencia y evaluación. La reforma educativa de 2017* (pp. 267-376). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Escuela.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Instrumentos de recojo de información.* Recuperado el 21 de octubre de 2025, de https://evaluaciondocente.perueduca.pe/eddirie2024/instrumentos-de-evaluacion/

Ministerio de Educación. (2014). *Marco del buen Desempeño del Directivo*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182

Ministerio de Educación. (2021a). *Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE 2018 -2019 Grupos I, II y III. Informe Regional de Lima Metropolitana* (Informe Regional). https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/1163414132115.-LimaMetropolitana_Inf.Regional_EDDirIE.pdf

Ministerio de Educación. (2021b). *Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE y CETPRO 2018-2019 Grupos I, II y III. Informe Nacional* (Informe Nacional). https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8624

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

https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/12/Informe-Final-Criterios-y-orientaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-un-sistema-de-evaluaci%C3%B3n-directiva-pdf-en-l%C3%ADnea.pdf

Ministerio de Educación Nicaragua. (2020). *Estrategia para el acompañamiento Socioemocional en entornos educativos.* MINEDU. https://nicaraguaeduca.mined.gob.ni/wp-content/uploads/2023/10/EAS-Estrategia-de-Acompan%EF%BF%BDR%EF%BF%BD_amiento-Socioemocional-en-Ent-Educ-Comp....pdf

Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: Una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, *2*(2), 7-24. https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/31

Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, *44*(2), 101-126. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200006

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Muncey D., & McQuillan P. (1996). *Reform and Resistance in schools and Classrooms: An Ethnographic View of the Coalition of Essential Schools*. Yale University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1dszzvb

Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2). https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003

Murrillo, J., García, R., & Ortega, P. (2010). Marco Normativo de la evaluación del desempeño de la función directiva escolar en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (12), 1-24. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/437/281

Ordóñez M., & Rodríguez B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, (34), 101-112. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6611123.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns.* OECD. https://www.oecd.org/en/publications/schooling-during-a-pandemic_1c78681e-en.html?utm_source=chatgpt.com

Padilla, J. (2023). Liderazgo directivo escolar en Latinoamérica. *Revista de Climatología*, *23*, 2656-2664. https://rclimatol.eu/2023/11/05/liderazgo-directivo-escolar-en-latinoamerica/

Perilla, A. (2023). Clima escolar: perspectiva de los factores influyentes. *Revista Emprendimiento Científico Tecnológico*, (4), 18. https://revista.ectperu.org.pe/index.php/ect/article/view/142

Pineda, C., Aravena, F., Prado, A., Rosabal, S., & Cerdas, V. (2024). ¿Sistemas disfuncionales de evaluación directiva en Latinoamérica?: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México.*Pensamiento Educativo*, *61*(3). https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/68761

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD. https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf

Prigol E., Behrens, M. (2019). Teoria fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa en educaçao. *Educaçao y Realidade*, *44*(3), 1-20. https://doi.org/10.1590/2175-623684611

Quintero, C. (2024). Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista*

Didáctica y Educación, 15(1), 418-448. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1958

Resolución Viceministerial 053-2024-MINEDU. (2024). *Norma que regula la Evaluación del desempeño en cargos directivos de instituciones educativas de Educación Básica – 2024, en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial.* Ministerio de Educación https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11716824381RVM-053-2024-MINEDU-27-05-2024.pdf

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 103-133. https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a03.PDF

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(4). https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.001

Román, M., & Murillo, F. J. (2016). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, *1*(2). https://revistas.uam.es/riee/article/view/4662

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children.* Open Books.

Sánchez, M., & Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia: algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(67), 1233–1253. https://search.proquest.com/docview/1728005354?accountid=43860

Sarasola, M., & Da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, *25*(49), 121-139. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.007

Segovia, M., Tamayo, N., & Ramos, M. (2024). Estrategias innovadoras y alfabetización científica de estudiantes en formación docente durante la pandemia COVID-19. *Horizontes*, *8*(34), 1850-1865. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1647

Sikes, P. (1992) Imposed change and the experienced teacher. En Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 36–55). Falmer press.

Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for School Inclusion and Prevention? How School Leadership Teams Support Shy Students and Their Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(7), 1203-1216. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156

Spillane, J. (1999). State and Local Government Relations in the Era of Standards-based Reform: Standards, State Policy Instruments, and Local Instructional Policy Making. *Educational Policy*, *13*(4), 546–572. https://www.researchgate.net/publication/249679774_State_and_Local_Government_Relations_in_the_Era_of_Standards-Based_Reform_Standards_State_Policy_Instruments_and_Local_Instructional_Policy_Making

Stedman, L. (1987). It's Time We Changed the Effective Schools Formula. *Phi Delta Kappan*, 69(3), 215.

Tejero, C., & Fernández, J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar: Escala de medición y jerarquía de estresores. *Bordón*, *62*(1), 123-137. https://www.researchgate.net/publication/270741434_Estres_laboral_y_direccion_escolar_Escala_de_medicion_y_jerarquia_de_estresores

Tintoré, M. & Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura. *Bordón Revista de Pedagogía*, *74*(1), 159-179. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003

Uygur, Ö., & Yildirim, A. (2024). The Moderating Role of Work Overload in the Effect of Transformational Leadership on Individual Innovativeness: A Study on School Administrators. Shanlax I*nternational. Journal of Education*, *12*(4), 93-107. https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Education%22&ff1=subTeacher+Attitudes&ff2=asmMultifactor+Leadership+Questionnaire&id=EJ1441658

Vásconez, M., Luna, R., Rojas, J., & Quito, V. (2023). Los cambios en la política educativa en América Latina a finales del siglo XX: retos en el siglo XXI. *Mamakuna*, (20), 105-116. https://doi.org/10.70141/mamakuna.20.809

Vegas, M. Andrade, P., & Maguiña P. (1999). *Reformas en Educación y Salud en América Latina y el Caribe*. LOM. https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8845/8620.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, *13*(3), 52-68. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468

Yangali, J., & Torres, G. (2020). Liderazgo directivo y su impacto en el aprendizaje estudiantil en instituciones educativas. *INNOVA Research Journal*, *5*(3.1), 58-75. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.1.2020.1579

Yepes, E., & Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales, XXVIII*(6), 255-269. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598055

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8ªed.). Pearson Education. http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo

Zaccagnini M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*(1), 1-20. https://doi.org/10.35362/rie2913062

Zapata, G., Mirabal, A., & Canet, M. (2015). El entorno de la organización: un estudio de sus tipologías y su vinculación con la percepción directiva y el diseño organizativo. *Ciencia y Sociedad*, *40(*4), 785–822. https://doi.org/10.22206/cys.2015.v40i4.pp785-822

6. Anexos

Tabla 9
Categorías, subcategorías del instrumento aplicado

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Finalidades y objetivos de la evaluación de desempeño directivo		¿Qué piensa sobre la Evaluación de Desempeño Directivo?
		¿Para qué cree que sirven las Evaluaciones de Desempeño Directivo?
		¿Qué sabe usted de la Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Cuál es la fuente de su información? ¿Qué piensa de la veracidad de esa información?
		¿Cuál cree que es la utilidad de las Evaluaciones de Desempeño Directivo?
		¿Cuál cree que es el impacto de las Evaluaciones de Desempeño Directivo en los logros de aprendizaje de los y las estudiantes? ¿En cuanto al desempeño de los docentes?
		¿Qué opina con respecto a la siguiente afirmación?: "Las Evaluaciones de Desempeño Directivo empoderan al directivo y promueven su autonomía" ¿Cree que las evaluaciones pueden generar un efecto positivo en el contexto como en el de la educación pública?
Convocatoria (proceso de difusión o comunicación previa)		¿Qué opina de la difusión de los resultados de la Evaluación de Desempeño Directivo por parte de los medios de comunicación?
		¿Considera que fue informado de forma adecuada sobre las características de la Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Por qué? ¿Considera que conoce sobre las dimensiones de la Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Por qué asume que conoce el modelo de evaluación con ese nivel de profundidad?
Procedimientos (si los procedimientos o no responden a lo que el MINEDU espera lograr)		¿Qué piensa sobre los métodos de evaluación utilizados en la Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Por qué opina eso? (¿Considera que el método usado por el MINEDU es el más adecuado? ¿Por qué?)
		¿Considera transparente el proceso de Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Por qué?

		¿Qué opina de las visitas de observación inopinadas?
		¿Cree que los instrumentos de Evaluación de Desempeño Directivo son adecuados? ¿Por qué?
		¿Conoce experiencias de otros directivos en base a las visitas de observación inopinadas? ¿Cómo fueron estas experiencias? ¿Cuáles cree usted que fueron las causas?
		¿Cómo cree usted que se debe proceder si un directivo desaprueba la Evaluación de Desempeño Directivo?
Efectos del proceso de evaluación		¿Considera usted que estaba o está preparado para esta evaluación? ¿Por qué?
		¿Qué opina sobre las consecuencias de la Evaluación de Desempeño Directivo?
		¿Qué aspectos de su práctica directiva ha tenido que mejorar para afrontar esta Evaluación de Desempeño Directivo? ¿Por qué creía que debía mejorar esos aspectos?
Dimensiones de la evaluación de desempeño directivo	Planificación curricular	¿Qué opina de la forma en la que se evalúa a los directivos sobre la asesoría que realiza en la planificación curricular? ¿Cómo cree usted que se debería evaluar?
		¿Cómo podría la retroalimentación fortalecer el área de planificación curricular en las escuelas?
	Monitoreo del trabajo docente en el aula	¿Cuál cree usted que es la manera más adecuada para medir el monitoreo que realiza un directivo en cuanto trabajo docente en el aula? ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? ¿Cómo podría la retroalimentación a los directivos fortalecer el monitoreo del trabajo docente en el aula? ¿Por qué cree que esa solución es adecuada?
		¿Cuál cree que es la fortaleza del monitoreo docente? ¿Por qué cree que es necesario evaluar el monitoreo docente?
	Seguimiento de los aprendizajes	En base a su opinión ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar a un directivo en el seguimiento de los aprendizajes que realiza? ¿Por qué cree que esas son las mejores formas de evaluar?
		¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo tomó en cuenta el seguimiento de los aprendizajes? ¿Cree usted que es tan importante como para incluirlo en el modelo de evaluación? ¿Por qué?

		¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo incluyó la entrega de notas como criterio del modelo de evaluación?
	Gestión de las condiciones operativas de los recursos de la I.E.	¿De qué manera cree que se debe evaluar que un directivo gestione las condiciones operativas de los recursos de la Institución Educativa? ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? ¿Considera que es adecuado evaluar al directivo en relación al uso que hace este de la plataforma "Mi mantenimiento"? ¿Por qué? ¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo incluye en sus criterios el uso adecuado de esta plataforma?
	Clima escolar	¿De qué manera cree que se debe de evaluar que un directivo lidere un clima escolar de calidad? ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? ¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo incluyó este aspecto en su modelo? ¿Cree que es adecuado evaluarlo? ¿Por qué? ¿Cómo podría la retroalimentación de los directivos fortalecer su gestión del clima escolar?
Resultados de la evaluación		Los directivos que rindieron la Evaluación de Desempeño Directivo obtienen menor puntaje en las siguientes dimensiones: planificación curricular y monitoreo del trabajo docente en el aula (en primaria y secundaria) ¿Por qué cree que sucede eso?

A continuación, se presenta una tabla que contrasta las dimensiones de la EDDir con el instrumento de evaluación utilizado en la investigación. En ella se incluyen las preguntas formuladas, las cuales están directamente relacionadas con las tres dimensiones del modelo de evaluación del desempeño directivo.

Tabla 10
Dimensiones de la EDDir y el instrumento aplicado

Modelo de la EDDir		Preguntas consideradas en la investigación
DIMENSIONES	**SUBDIMENSIONES**	
Gestión de los procesos pedagógicos	**Planificación curricular**	- ¿Qué opina de la forma en la que se evalúa a los directivos sobre la asesoría que realiza en la planificación curricular? ¿Cómo cree usted que se debería evaluar? - ¿Cómo podría la retroalimentación fortalecer el área de planificación curricular en las escuelas? - ¿Cuál cree usted que es la manera más adecuada para medir el monitoreo que realiza un directivo en cuanto trabajo docente en el aula? - ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? - ¿Cómo podría la retroalimentación a los directivos fortalecer el
	Monitoreo de la práctica pedagógica en el aula	
	Fortalecimiento de las competencias docentes	
	Seguimiento al progreso de los aprendizajes	

		monitoreo del trabajo docente en el aula? ¿Por qué cree que esa solución es adecuada? - ¿Cuál cree que es la fortaleza del monitoreo docente? - ¿Por qué cree que es necesario evaluar el monitoreo docente? - En base a su opinión ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar a un directivo en el seguimiento de los aprendizajes que realiza? - ¿Por qué cree que esas son las mejores formas de evaluar? - En base a su opinión ¿Cuáles son las mejores formas de evaluar a un directivo en el seguimiento de los aprendizajes que realiza? ¿Por qué cree que esas son las mejores formas de evaluar? - ¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo

		tomó en cuenta el seguimiento de los aprendizajes? ¿Cree usted que es tan importante como para incluirlo en el modelo de evaluación? ¿Por qué? - ¿Cómo podría la retroalimentación de los directivos fortalecer su gestión del clima escolar?
Gestión del bienestar	**Participación de la comunidad educativa para el bien escolar** **Relaciones interpersonales en la institución educativa** **Gestión de la convivencia escolar**	- ¿De qué manera cree que se debe de evaluar que un directivo lidere un clima escolar de calidad? ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? - ¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo incluyó este aspecto en su modelo? ¿Cree que es adecuado evaluarlo? ¿Por qué? - ¿Cómo podría la retroalimentación de los directivos fortalecer su gestión del clima escolar?

Gestión de las condiciones operativas	**Seguridad y salubridad** **Gestión de los recursos educativos** **Matrícula y preservación del derecho a la educación** **Gestión transparente de los recursos financieros**	- ¿De qué manera cree que se debe evaluar que un directivo gestione las condiciones operativas de los recursos de la Institución Educativa? - ¿Por qué cree que esa es la mejor forma de evaluar? - ¿Considera que es adecuado evaluar al directivo en relación al uso que hace este de la plataforma "Mi mantenimiento"? ¿Por qué? - ¿Por qué cree que la Evaluación de Desempeño Directivo incluye en sus criterios el uso adecuado de esta plataforma?