



Convenios de desempeño para los líderes escolares ¿Herramienta de apoyo o instrumento de rendición de cuentas?

**Marco Berenguela Silva, Director Centro de Estudios Educativos y Pedagógicos
CEEP**

Para citar documento: Berenguela, M. (2018). Convenios de desempeño para los líderes escolares ¿Herramientas de apoyo o instrumento de rendición de cuentas? Artículo No. 1. Centro de Estudios Educativos y Pedagógicos, CEEP. Chile. Disponible en <https://investigacionceep.wixsite.com/ceep>

Resumen

El presente artículo, busca identificar los problemas asociados a los convenios de desempeño suscritos por los directores de escuelas elegidos por alta dirección pública (ADP). Para este estudio se realizaron entrevistas individuales a directores ADP. Éstas otorgan la información que se presentan en los resultados, los cuales dan a conocer la construcción de los convenios de desempeño, cómo están siendo implementados y la relación que tienen con los sellos institucionales. Concluyendo, los convenios de desempeño no están contextualizados en su realidad, ni están orientados hacia los sellos de cada institución, además se manifiesta como un instrumento de poder, bajo un sistema de rendición de cuentas. Esto abre la discusión para generar nuevos procesos en la construcción de convenios y la necesidad de conocer otras realidades, poniendo en evidencia la urgencia de ampliar la información e incentivar nuevos artículos referentes al tema.



Palabras claves: convenios de desempeño, alta dirección pública, directores de escuelas, sellos institucionales.

Abstract

This article is looking for an identification of problems associated to the performance agreements subscribed by the directors of schools elected by high public direction (ADP). For this study, directors were interviewed individually (ADP). These provide the information presented in the results, which reveal the construction of performance agreements, how they are being implemented and the relationship with the institutional seals. In conclusion, the performance agreements are not contextualized in their own realities neither oriented towards the seals of each institution; it is also manifested as an instrument of power, under an accountability system.

This creates the discussion to generate new processes in the construction of agreements and the need to know other realities, evidencing the urgency to expand the information and encouraging new articles related to the subject.

Key words: performance agreements, high public direction, school directors, institutional seals.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas en los últimos años han concentrado sus esfuerzos en asegurar la calidad de la educación, identificando actores claves para el logro de estos objetivos. En este sentido aparece como uno de los actores principales del mejoramiento escolar el director de escuela. De acuerdo al sujeto de estudio, Robinson (2010), plantea que un liderazgo efectivo se traduce en establecer metas y expectativas de aprendizaje



compartidas con los docentes, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza. Por lo tanto, para poder realizar un proceso evaluativo desde la gestión directiva, el ministerio de educación a través de la ley 20.501 Calidad y Equidad (2011), nos señala que el director deberá firmar un convenio de desempeño e informar al sostenedor el grado de cumplimiento de las metas establecidas, proponiendo ajustes pertinentes a los objetivos iniciales. Sin embargo, dicho énfasis en el discurso de la gestión educativa a través de los convenios de desempeño genera control jerárquico. Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), indican que dicha identificación resulta perjudicial en la medida que reduce la complejidad de la práctica en un conjunto de procesos de supervisión. Reducir la capacidad y autonomía del liderazgo a la capacidad de seguir una determinada estandarización de metas en los convenios de desempeño tiene como consecuencia según Apple (2007), la transformación de la cultura escolar hacia una cultura de auditoria, encontrándose presionados a comportarse de acuerdo a lo prescrito. Según Lipman (2009), esto funciona en un sistema jerárquico de autoridad y supervisión, haciendo a los individuos responsables por su “fracaso” en alcanzar las metas impuestas externamente. De esta manera, la cultura de rendición de cuentas, fomenta tanto la recriminación como el traspaso de la culpa a otros en orden jerárquico. En esta lógica, es prioritario conocer las dificultades de la implementación de los convenios de desempeño desde la mirada crítica de los directores, específicamente se describe en torno a referencias teóricas relevantes para la reflexión, así como algunas citas manifestadas en las entrevistas, con el fin de discutir la visión al modelo imperante a través de los convenios de desempeño, que en principio se manifiesta como una herramienta de gestión y evaluación para lograr los objetivos y termina siendo un



sistema para rendir cuentas. Por tal razón, nos resulta de gran interés conocer la experiencia que han tenido los directores elegidos por Alta Dirección Pública(ADP) en relación a sus propios convenios de desempeño, la relevancia, las consecuencias y los problemas asociados en la implementación de éstos.

¿Porque el convenio de desempeño?

Mejorar la calidad y equidad de la educación ha sido una preocupación constante del Estado. Para avanzar en este ámbito el ministerio de educación crea la Ley Calidad y Equidad (20.501), estableciendo mecanismos de selección directiva para proveer vacantes en los cargos de director de establecimientos educacionales a través de concursos públicos, en proceso de selección existirá una comisión calificadora que estará integrada por el jefe de administración municipal o corporación según corresponda, un miembro del consejo de alta dirección pública y un docente perteneciente a la misma dotación municipal.

En relación a los concursos “El jefe de departamento de administración o de la corporación municipal, según corresponda, deberá definir el perfil profesional del director, y él podrá considerar los siguientes aspectos: Las competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes que deberán cumplir los candidatos...” (Art. 32.- Ley 20.501).

Dentro del plazo máximo de treinta días, los directores suscribirán con el respectivo sostenedor o con el representante legal de la respectiva Corporación Municipal un convenio de desempeño. Este convenio será público y en él se incluirán las metas anuales de desempeño del cargo durante el período y los objetivos de resultados a alcanzar



por el director anualmente, el cumplimiento de los mismos, así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. En definitiva, estos convenios de desempeño buscan regular la forma de ejercer las atribuciones que tendrán los directores en sus quehaceres y decisiones, estando sujetos a una evaluación anual, además de informar al sostenedor y a la comunidad educativa en diciembre de cada año el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en estos convenios, proponiendo cambios pertinentes a los objetivos iniciales.

Entendiendo todas las obligaciones que impone la ley 20.501 y la presión ideológica de mercado que existe frente a las políticas internacionales establecidas por la OCDE y el Banco Mundial, es por donde se busca fortalecer los liderazgos educativos, estableciéndolos como prioridad, al igual que sus instrumentos de apoyo. Sin embargo, una escuela efectiva según Raczynski (2005) indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones. De acuerdo a esto, para que las metas se puedan lograr, no basta con crear un perfil del líder efectivo, ni establecer las competencias que necesita, sino complementariamente, se hace necesario crear instancias participativas de los convenios de desempeño con toda la comunidad educativa, permitiendo el aporte e involucramiento de los actores para lograr objetivos comunes.

Entonces, no solo la creación de metas y objetivos del convenio de desempeño sería dependiente, en contexto y con participación de los actores de la comunidad educativa, sino que también la evaluación y sus consecuencias estarían sujetas a la participación de los actores. Sin embargo, este reduccionismo basado en el control, ignora



la compleja interrelación de los actores, el desempeño y el contexto, la ley 20.501 (2011) en su Art.34, indica que “El Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal con aprobación del sostenedor podrá pedir la renuncia anticipada del director cuando el grado de cumplimiento de los objetivos acordados en el convenio de desempeño sean insuficientes de acuerdo a los mínimos que establezca” . Dicho control en la relación del director y su convenio de desempeño creado por el sostenedor enmarcado en la ley, impone un proceso de rendición de cuentas, generando tensión entre los actores involucrados, ya sea por consecuencias que conlleva su cumplimiento e incumplimiento de estos objetivos o por las diferencias argumentativa de las prácticas y los procesos. La implementación de estas políticas de accountability, desde el principio de autonomía, Apple (1999) nos indica que queda reducida por el margen de objetivos impuestos bajo amenaza de remoción del cargo. Esta autonomía “cuenta con escaso margen real para decidir democráticamente el tipo de educación que ellos desean desarrollar” (Apple, M. 1999).

Además este enfoque de continuidad o discontinuidad en un periodo de tiempo determinado ya sea, por el término del periodo estipulado en la ley (5 años) o por las “consecuencias” del incumplimiento de estos convenios de desempeño mantiene la incógnita de saber hasta qué punto las prácticas de sus directores en el cotidiano desenvolvimiento de sus procesos plantean alteraciones que ayuden a fortalecer la cultura, los sellos y los resultados de cada escuela, ya que su evaluación a través de los convenios mantienen una estructura rígida generando tensión entre la estabilidad y el cambio. Por esta razón es pertinente conocer estos planteamientos desde los actores, remitiendo información



como forma de introducción al vínculo entre el actor y esta política pública en las instituciones escolares.

Los convenios frente a los sellos escolares.

Los discursos de las autoridades no tan solo debe obedecer a una declaración de intenciones, sino que se debe gestionar en cada uno de los departamentos municipales, por esta razón es necesario que cada uno de los procesos de mejoramiento y evaluación, como por ejemplo los convenios de desempeño, deben estar articulados y entrelazados con los sellos institucionales de cada escuela y objetivos comunales, permitiendo desarrollar e implementar condiciones necesarias para potenciar no tan solo las políticas educativas a través del mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino que también desde el trabajo que se realice en las instituciones que vayan en directo beneficio de su propia institución a través de los sellos. Esta forma de gestionar debe estar acompañada de la autonomía necesaria para la toma de decisiones, con respecto a esto Bolívar (2000), nos señala que las organizaciones con futuro son aquellas que tengan la capacidad de aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio. Para lograrlo precisan la autonomía que les posibilite poner en marcha proyectos que posibiliten el aprendizaje desde la experiencia.

Sin embargo, los discursos que se van construyendo desde estas políticas de rendición de cuenta denotan conceptos recurrentes como la competencia y las consecuencias, porque se asume que los modelos basados en el control vertical, autoritario,



burocrático e individualistas lejos de manifestar como núcleo central el construir colaborativamente desde los sellos institucionales despiertan en los actores educativo la desconfianza.

Para favorecer la colaboración se debe potenciar los procesos internos que permitan generar mayor grado de participación de los actores educativo, como ha puesto de manifiesto los estudios de Escudero (2009), sobre las comunidades profesionales de aprendizaje, en este contexto el liderazgo debe ser distribuido. Por lo tanto, las metas y objetivos no deben ser responsabilidad exclusivamente del director del establecimiento, sino que debe comprometerse toda la comunidad educativa.

En este sentido, y en este contexto es donde se sitúa el estudio, es desde ese lugar donde se construye el discurso de los participantes, permitiéndonos identificar algunos factores relevantes en la comprensión de la gestión de los convenios de desempeño.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo, el cual pone un especial énfasis en el estudio de los convenios de desempeño desde la perspectiva del sujeto, en este caso de los directores de escuelas. Este enfoque permite aproximarnos al contexto y a la experiencia de los sujetos participantes, profundizando y entendiendo el fenómeno relacional desde su dinámica particular (Bernal, 2006).

Se generaron entrevistas individuales cualitativas semiestructurada, de acuerdo a esto Flick (2007), nos dice que este tipo de entrevista, es más probable que los sujetos



expresen sus puntos de vistas de manera relativamente abierta, ya que no existe cuestionario y se dirige algunas preguntas que sirven como referencia para la investigación.

Para el análisis de datos a nivel descriptivo, consistió en la transcripción de la grabación por voz, en donde se sistematizaron las respuestas de los directores elegidos por alta dirección pública de la comuna de Quillota, luego se realizó un análisis del contenido de estas entrevistas como nos señala Hernandez, Fernandez-Collado y Baptista (2006). Como un proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido del mensaje se transforman en unidades que permiten su descripción y análisis preciso. Esto se codifica y reorganiza para realizar la relación entre la información entregada por las entrevistas.

RESULTADOS

Al inicio de este artículo se planteó conocer los problemas asociados que tenían los directores elegidos por alta dirección pública con sus convenios de desempeño. De acuerdo a esto, los resultados del estudio se categorizan a partir de tres dimensiones relevantes a la hora de conocer estos problemas en la implementación que lleva a cabo el director con los convenios de desempeño. Estas dimensiones emergieron del análisis de contenido y categorización de las entrevistas. La primera denominada desde la construcción, quiere dar a conocer si la construcción del convenio de desempeño fue elaborada en conjunto con el director o antes de asumir el cargo ya estaban establecidos. Una segunda mirada es conocer la relación de sus propios convenios, refiriéndose a la visión que tienen de este con sus quehaceres diarios. Y por último la relación que tienen los convenios de desempeño con los sellos institucionales y visiones comunales, entregándose



a modo de ejemplo, citas textuales de los directores por cada dimensión. Como aporte adicional al estudio se entregan sugerencias de los directores para mejorar desde su perspectiva y análisis, los convenios de desempeño. A continuación, se desea mostrar sus principales hallazgos del estudio para luego plantear algunas discusiones.

Desde la construcción del instrumento:

El relato surge desde la mirada de los directores en el proceso de construcción del convenio de desempeño, la dinámica e inquietudes de este proceso.

“Sin lugar a dudas la construcción del modelo de convenio de desempeño de esta comuna, así como de tantas otras obedece a un modelo de un patrón estandarizado, que está sustentado en los requerimientos que el ministerio de educación ha planteado, por una parte, y por algunos elementos propios de relación de rendimientos cuantitativos como por ejemplo matrícula, rendimientos académicos, mediciones comunales, mediciones estandarizadas, etc. La razón y la raíz, el sustento de la construcción viene de organismo de asesoría del ministerio que pretendieron plantear en su origen un modelo generalizado para poder establecer una base para la construcción de modelos en todo el país, evidentemente que esto adolece de las características propias de las realidades contextualizadas, las realidades territoriales, lo que en Quillota demuestra de manera evidente, que no hay una correlación entre las políticas comunales con los convenios de desempeño actual”. (Director 1, E1)



“No mucho, pero lo que se por otras comunas donde estuve, y otras comunas que postulé, es que se están basando en un convenio tipo que manda el ministerio de educación o la agencia de calidad en este caso, son muy semejante unas comunas con otras, en muy poca la variación, en algunos casos son idénticos”. (Director 2, E1)

“El convenio de desempeño es un mero trámite, es decir yo tengo que cumplir como directora elegida por alta dirección pública, pero no tiene que ver con el quehacer que uno tiene cotidianamente y cada cual se plantea cada año, es decir yo me planteo desafíos en el colegio que van más allá del convenio de desempeño, entonces siento que al final cuando uno hace el convenio es como cumplir un trámite, pero no tiene que ver donde yo plasme un trabajo, que insisto, va mucho más allá de lo que me pide el convenio, el convenio es muy chico, queda corto” (directora 4, E1)

Un primer hallazgo refiere a la abrupta forma de ver como se realizaron los convenios de desempeño, los directores asumen el convenio de desempeño como un modelo estandarizado, basado en un modelo tipo, una construcción sin la participación de los actores que lo implementan, Dejando entrever que los problemas y diseños de la implementación de las reformas tienen que ver con la construcción individual. De allí que se requiere una concepción de construcción social, un convenio de desempeño participativo con todos los elementos que implica la ley, pero a la vez con elementos institucionales y comunales que sean significativo para la comunidad.



Una mirada desde sus propios convenios:

La experiencia de los directores desde la implementación de sus propios convenios se refleja en las citas siguientes:

“El convenio de desempeño que todavía no se firma, porque se supone que a uno lo tienen que llamar y hacerlo firmar en una ceremonia protocolar y eso todavía no ha existido y no creo que a esta altura ya se pueda realizar, pero cuando lo empecé a leer es muy ambicioso, son muchos parámetros utópicos para la realidad de nuestra escuela se avoca mucho a los resultados SIMCE, sabiendo toda la problemática que hay con esta prueba, y el mismo ministerio o la agencia está hablando que no se va a tomar tanto en cuenta, pero el convenio exige mucho en relación a eso, y además que no hay una congruencia entre el convenio de desempeño y el plan de mejora de la escuela, y todo las metas que se quieren lograr, o sea esta descontextualizado respecto a la realidad de escuela”. (Director 2, E1)

“Cuando yo analizo mi convenio, yo siento que no se ven reflejada , para nada, si yo te estoy hablando de que no hay indicadores de calidad medidos como la convivencia escolar, como la vida saludable que tiene que ver con el bienestar que están netamente desarrollado con el proyecto comunal evidentemente no lo reflejan, y hay otras cosas más, además nuestro convenio son estándar, yo comparo y nosotros que establecemos redes de directores me doy cuenta que los convenios nos miden a todos por igual, independiente que tengamos



proyectos educativos distintos, planes de mejoramientos distintos por lo tanto las políticas internas de los colegios no se ven reflejados en el desarrollo del convenio.....Dentro de lo que son resultados de mediciones se nos pide resultados netamente de SIMCE sin incorporar los otros indicadores de calidad que fue una de las sugerencias que yo establecí en el convenio, una observación que hice que quizás también es importante, ya que si anualmente nos están evaluando SIMCE, y dentro del SIMCE a los alumnos se les está evaluando otros indicadores de calidad a través de las encuestas que se les hace a las familias, también debieran ser incorporados esos indicadores de calidad dentro de nuestros convenios sobre todo y lo hablo de manera particular en mi caso porque esos indicadores de calidad tienen mucha relación con el sello que trabaja mi proyecto educativo. (Directora 5, E1)

Los hallazgos desde la experiencia de los directores en relación a sus propios convenios, se identifica en la gran mayoría que los convenios de desempeño están alejados de las realidades educativas, ya que estos proponen metas estándar, difícil de lograr. Esta identificación es frecuente entre los directores y se basa en primer lugar por la escasa relación que tienen estos convenio con otros elementos de gestión institucional, y en un segundo lugar, un alto porcentaje de estas metas están relacionadas con los puntajes SIMCE, estandarizando el instrumento evaluativo, por lo tanto el convenio constituye un modelo estático que no articula, ni considera acciones que permitan llevar a cabo los objetivos institucionales contruidos por la propia comunidad, además no incorpora indicadores que son considerados relevantes para las instituciones, como por ejemplo los



otros indicadores de calidad. Es este sentido se manifiesta que el actual modelo de evaluación de los directores ha reducido las prácticas transformativas, convirtiéndolas en un conjunto de procesos burocráticos y predeterminados.

Relación de los convenios de desempeño con los sellos institucionales

En la búsqueda de la relación entre los convenios de desempeño y los sellos institucionales, aparecen citas interesantes a considerar.

“Mira justamente estamos viendo eso, y no tiene nada que ver, el plan de desempeño está dentro, lo tuve que poner por obligación dentro de las acciones del PME, pero por obligación porque no articula en nada, yo creo que, al contrario, debiera construirse colaborativamente (Directora 3, E1)

“Siento que ningún sello está plasmado, ni en el sello del colegio y el sello de la comuna, cada escuela incorpora el sello de la comuna de la forma que siente que es más apropiada” (Directora 4, E1)

las citas de referencia dicen que no tiene ninguna relación sus convenios de desempeño con los sellos institucionales y comunales, la posición es ampliamente compartida, este hallazgo es significativo e importante ya que la evaluación de un actor tan relevante como es el director de escuela, que debe direccionar los objetivos institucionales para alcanzar las metas propuestas colectivamente, esto no se refleja en los convenios de desempeño, ya que tiene una evaluación completamente ajena a su propio quehacer, entendiendo el procedimiento evaluativo del convenio como burocrático, centralizado, y



poco significativo.

Algunas sugerencias de los directores para mejorar:

Las siguientes citas pertenecen a los directores entrevistados y entregan algunas sugerencias que pueden aportar a la construcción de nuevos convenios.

“Debiera ser creado después del concurso, debiera ser conversado cuando tú haces la evaluación institucional del año, no te pueden pedir algo que es imposible, que tu año tras año has aumentado no sé, cinco puntos en el SIMCE, y te pidan 20 puntos, ya, cuando sabemos que un punto o dos puntos ya es una mejoría, y si es permanente”. (directora 3)

“Yo creo que sería muy bueno que los directores puedan trabajar en conjunto los convenios, tenemos todos en común las metas, pero como se realizan cada uno le coloca su sello, entonces encuentro que sería súper positivo que pudiésemos trabajar en conjunto los directores poniendo como en la mesa todos los elementos que consideramos que debieran existir en el convenio pero que obviamente que al bajarlo a nuestras escuelas, les pusiéramos nuestro sello, pero debiera ver un estudio, un trabajo más práctico, entre nosotros, poner a trabajar como podemos idear un convenio que en verdad tenga sentido en el fondo elaborarlo.” (Directora 4)

“Si no se establecen metas y objetivos para desarrollar aprendizaje no habrá un camino a seguir, pero siento que el aporte que tiene que ver a resultados es



beneficioso, pero siento que tiene muchas carencias, creo que le faltan otros indicadores interesantes que deben ser considerados”. (Directora 5)

En estas citas, la existencia de instalar el trabajo en equipo radica en la responsabilidad de plantear objetivos compartidos, propuestos en comunidad, enfrentando en conjunto desafíos que permitan dar respuestas a los requerimientos y obligaciones indicadas en la ley 20.501. Estos convenios pueden incluir objetivos comunes que permitan a todos los actores contribuir al logro final. Y por último lograr que estos convenios tengan proyectado dentro de sus indicadores los sellos de cada escuela.

DISCUSIÓN

Los resultados presentados, nos permite concluir que los convenios de desempeño suscritos entre los directores y su sostenedor es un instrumento de evaluación de la gestión directiva que tiene varios elementos de tensión descritos por los participantes y que veremos a continuación.

Un primer hallazgo es que los directores asumen el convenio de desempeño como un modelo estandarizado, siendo descontextualizado, alejados de las realidades educativas, ya que estos proponen metas sistémicas difícil de lograr para algunas escuelas. Este discurso es frecuente entre los directores, y la base del problema se origina por la escasa relación que tienen los convenios de desempeño con otros elementos de gestión institucional, por lo tanto, constituye un modelo rígido que no está considerando acciones que permitan llevar a cabo los objetivos institucionales construidos por la comunidad. Es



este sentido el actual modelo de evaluación de los directores ha reducido las prácticas transformativas, convirtiéndolas en un conjunto de procesos burocráticos y predeterminados. Otro de los elementos a discutir es la necesidad de poder plantear objetivos compartidos, propuestos en comunidad, enfrentando en conjunto desafíos que permitan cumplir con los objetivos y los sellos de cada escuela.

Aunque los convenios de desempeño resulten cruciales para la evaluación de los directores, estos al no estar contextualizados, pasa a ser un trámite burocrático y administrativo, evidenciando en el relato, una dinámica evaluativa que no contempla una retroalimentación para mejorar los procesos dentro de las escuelas, sino que se reduce en un instrumento que solo sirve para calificar a los directores con objetivos y metas impuestas en un orden jerárquico. En este sentido Temperley y Stoll (2009), indican que el éxito o el fracaso de las reformas educativas deben analizarse en relación con la participación de los distintos actores involucrados. Un convenio debe ser participativo y contextualizado, ya que los fracasos de las reformas radican precisamente en que las comunidades y los grupos no reconocen los objetivos de la reforma como propios (Cuban, 2008).

Esto no quiere decir que las metas propuestas por el sostenedor no tengan importancia, los directores están conscientes de que cada indicador contiene elementos esenciales para el mejoramiento continuo, sin embargo, estas metas debieran estar orientadas hacia los sellos particulares de cada institución. Esto supone la construcción de los convenios en conjunto con la comunidad, para que cada elemento de gestión de la institución esté articulado entre sí.



Otro elemento importante en la discusión es abrir los espacios a otros actores relevantes dentro de las comunidades escolares para la construcción de los convenios de desempeño, esto constituye una alternativa a los modelos reduccionistas, regidos por la individualidad y la competencia, con una contraproducente cultura de actuación y con un constante desempeño para el otro, con el fin de satisfacer las demandas externas del mercado, pero no de lo que quiere la propia comunidad (Ball, 2003). También se hace necesario destacar que, con la construcción de los convenios, colectivamente se puede promover los valores democráticos, como la participación de los distintos actores que componen la comunidad educativa, propiciando la colaboración.

Además, se hace necesario discutir la ideología que hay detrás del convenio de desempeño implícitamente insertos en los instrumentos utilizados para calificar a un director elegido por ADP, esto nos permitirá abrir el debate respecto a conceptos claves como evaluación, colaboración, autonomía y pertinencia, ya que estos instrumentos crean en la práctica un director con autonomía distorsionada.

Claramente, los directores no tan solo se preocupan de los indicadores insertos en los convenios de desempeño, también atribuyen importancia a otros indicadores de calidad, con el fin de potenciar sus sellos institucionales y articular con otros instrumentos de la gestión escolar acciones que mejoren los procesos al interior de las escuelas. Pero como estos convenios tienen un gran porcentaje de metas basado en los resultados SIMCE, prioriza lo que se evalúa, dejando afuera de los esfuerzos aquello que no está relacionado con las pruebas estandarizadas y que son muy importantes para fortalecer los sellos de la



institución.

En suma la cultura instalada por los convenios de desempeño ha generado transformaciones, tensiones y problemas en las prácticas directivas, sistemas centrados en responsabilizar individualmente al sujeto teniendo que asumir las “consecuencias”, reduce tiempos a los procesos formativos orientados a fortalecer la colaboración, el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido, las comunidades de aprendizaje, los sellos institucionales, porque en el proceso de este convenio impera la burocracia llegando a ser un trámite poco significativo para la comunidad.

Estos hallazgos son un buen punto de inicio, si bien presenta limitaciones metodológicas como el tamaño y las características de la muestra, entrega orientaciones claves para mejorar los procesos de construcción de los convenios de desempeño de los directores elegidos por ADP, y además nos permite conocer los problemas que tienen los directores con este instrumento evaluativo, con el fin único de mejorar el proceso.

Por otro lado, las preguntas que surjan debido al presente estudio, son claves para la búsqueda de la medición de impacto que pueda una política pública en los establecimientos educacionales del país, evidenciando la urgencia de ampliar la discusión e incentivar nuevos artículos referentes al tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (1999). El neoliberalismo en educación, Entrevista dada en revista docencia, 9, 22-29.



Apple, M. (2007). Education, markets, and an audit culture. International journal of education policies, 4-19.

Ball, S.J. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. Journal of education markets. London review of education, 163-175.

Bernal, J. (2006). Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica. Zaragoza: Mira.

Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectiva, 9-33.

Cuban, L. (2008) Frog into princes: writings on school reform new york: teachers college press.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.

Fullan, M. (2002). Liderar en una cultura del cambio, Barcelona. Octaedro.

Harris, A. (2012). Distributed leardership: Implications for the role of the principal. Journal of management development, vol 31, 7-17.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Madrid: Morata.



Escudero, J. (2009). Una dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución, Madrid. WoltersKluvers.

Leithwood, K. (2009). ¿cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación, Santiago de Chile, Fundación Chile, Salesianos editores.

Lipman, P. (2009). Más allá de la rendición de cuentas. Escuelas para la nueva forma de vida. Docencia 38, 26-44.

Lopez, D., Rivas, M., Lopez D.C. (2012). Escribir artículos científicos. Universidad de Playa Ancha. Chile.

Maureira, O., Moforte, K., Gonzalez, G. (2016). Mas liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo, nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. Innovar, revista de ciencias administrativas y sociales. México.

MINEDUC (2011). Ley Calidad y equidad, 20.501. Chile

MINEDUC (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. 20.529. Chile

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación Vol 4.

Pareja, J. (2009). Liderazgo y conflicto de las organizaciones educativas. Universidad de Sabana, Faculta de educación. Educacion y educadores Volumen 12.



Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago de Chile. Ministerio de educación.

Robinson, V. (2010). Del liderazgo al resultado de los estudiantes.
<http://www.educarchile.cl>

Temperley, J. Y Stoll, L. (2009). Mejorar el liderazgo escolar herramientas de trabajo. México: organización para la cooperación y el desarrollo económico.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., Reyes, M.(2012). Problemas asociados al liderazgo como función directiva. Estudios pedagógicos. N°1 121-129.

Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Education for all global monitoring report. ResearchGate.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernandez, M., Fernandez, M.(2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. Calidad en la educación, N 44 p. 12-45.