

# **Límites de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena: un estudio de caso**

**Luis Felipe de la Vega Rodríguez**

### **Luis Felipe de la Vega Rodríguez**

Sociólogo, magíster en Política y Gobierno, magíster en Ciencias de la Educación, doctor en Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se orientan al análisis y la evaluación de políticas educativas, los procesos de mejoramiento escolar y el desarrollo profesional docente. Se desempeñó como funcionario público, investigador, asesor y consultor de instituciones estatales, organismos internacionales, escolares y de educación superior en Chile. Actualmente, es coordinador de Investigación y Publicaciones del Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile. Ha publicado más de veinte artículos académicos y seis libros en el ámbito educativo.

Las comunicaciones con el autor pueden dirigirse a:  
E-mail: [luis.delavega@uchile.cl](mailto:luis.delavega@uchile.cl)

## **Límites de la evaluación en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena: un estudio de caso\***

*Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) son arquitecturas institucionales con las que algunos sistemas educativos buscan potenciar el logro de resultados por parte de actores e instituciones. La evaluación tiene un lugar central, dentro del conjunto de componentes que disponen los SAC, debido a que se requiere juzgar el desempeño para determinar en qué medida se están alcanzando los resultados esperados. El resultado de dicha evaluación es objeto de rendición de cuentas, con consecuencias positivas o negativas. Dada su relevancia, la evaluación del SAC debe ser suficientemente válida para capturar los logros y debilidades de las instituciones y actores, así como para ser creíble al interior del sistema. Además, se requiere que los diferentes dispositivos de evaluación estén articulados y se potencien entre sí, para dar cuenta de la lógica sistémica de esta estrategia. Se realizó un estudio de caso para analizar las capacidades y límites de la evaluación del SAC, buscando comparar resultados de la evaluación de una institución educativa categorizada como "insuficiente" por su desempeño en logros de aprendizaje, con el análisis y datos considerados al interior de su comunidad educativa. Los resultados dieron cuenta de importantes brechas entre ambas perspectivas y de debilidades en el funcionamiento del mecanismo de evaluación del SAC, tales como la actualización de información para categorizar a la institución, la identificación de resultados relevantes que dan cuenta de su desempeño, o el uso de información producida por el mismo sistema de aseguramiento. Estas dificultades son relevantes por los efectos que producen en las instituciones evaluadas y abren la discusión sobre el proceso evaluativo en sí mismo, pero también respecto de los mecanismos de rendición de cuentas que se utilizan a partir de los resultados de estas evaluaciones.*

**Palabras clave:** Administración de la Educación; Calidad de la Educación; Sistemas de Evaluación; Responsabilidad; Estudio de Casos; Chile

### **Limits of Evaluation in the Quality Assurance System of Chilean Education: a Case Study**

*Education Quality Assurance Systems (in Spanish, SAC) are institutional architectures with which some educational systems seek to enhance the*

Recibido: 02-02-2022 y 09-06-2023 (segunda versión). Aceptado: 15-06-2023.

(\*) Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Iniciación 11190416 "Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño 'insuficiente'. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento".

*achievement of results by actors and institutions. Evaluation has a central place within the set of components that SAC have, since it is necessary to judge performance in order to determine to what extent the expected results are being achieved. The result of such evaluation is subject to accountability, which positive or negative consequences. Given its relevance, the SAC evaluation must be sufficiently valid to capture the achievements and weaknesses of the institutions and actors, as well as to be credible within the system. In addition, the different evaluation devices need to be articulated and mutually reinforcing, to account for the systemic logic of this strategy. A case study was carried out to analyze the capacities and limits of the SAC evaluation, seeking to compare the results of the evaluation of an educational institution categorized as "insufficient" for its performance in learning achievements, with the analysis and data considered within its educational community. The results revealed important gaps between both perspectives and weaknesses in the functioning of the SAC evaluation mechanism, such as: the updating of information to categorize the institution, the identification of relevant results that account for its performance, or the use of information produced by the assurance system itself. These difficulties are relevant because of the effects they produce on the evaluated institutions and open the discussion about the evaluation process itself, but also regarding the accountability mechanisms used on the basis on the results of these evaluations.*

**Key words:** Educational Administration; Quality of Education; Evaluation Systems; Accountability; Case Analysis; Chile

## **1. Antecedentes**

### **1.1 Sistemas de aseguramiento de la calidad y mejora educativa. Articulación de componentes en una reforma educativa**

Diferentes países en el mundo han desarrollado o adoptado un diseño de "Sistemas de Aseguramiento de la Calidad" (SAC) como estrategia institucional articulada para propiciar la mejora educativa y el logro de mejores aprendizajes de parte de los estudiantes (Kim, 2018).

De acuerdo con Pascual y Rodríguez (2018), estos sistemas consideran una lógica que combina definiciones centrales de objetivos de aprendizaje de los estudiantes –presentadas en un currículum centralizado y operacionalizado en estándares– y mecanismos de control que buscan que los establecimientos educacionales se organicen para alcanzar dichos objetivos, debiendo rendir cuentas sobre ello. Se espera que estos mecanismos, y la información que generan respecto del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, orienten al Estado y a las familias en la toma de decisiones respecto de las instituciones educativas.

Denominados también “Reformas Basadas en Estándares” (RBE), tuvieron importante difusión en la primera década de este siglo y fueron altamente promovidos por los organismos internacionales (Anstorp, 2010; Banco Mundial, 2007; Espínola y Claro, 2010).

A partir de la definición de estándares, las RBE agregan diferentes componentes orientados a su logro, entre los cuales adquiere un rol central la función de la evaluación y la escuela se erige como el espacio fundamental de verificación del desempeño educativo. Además, cuentan con otros dos mecanismos de articulación: a) la rendición de cuentas, que implica que los involucrados deben responsabilizarse públicamente sobre procesos o resultados que recaen en ellos, y b) las consecuencias, un conjunto de incentivos positivos y negativos de diferente índole que se incluyen para propiciar el cumplimiento de los estándares definidos.

Un segundo grupo de componentes de las RBE son los así llamados “de base educativa” (Anstorp, 2010; Banco Mundial, 2007; Espínola y Claro, 2010), a saber: a) la evaluación de aprendizajes, es decir, la introducción de un mecanismo que permita la medición del logro de los estándares educativos a nivel de sistema; b) la clasificación de escuelas, de acuerdo al desempeño obtenido en un período de tiempo; c) el apoyo técnico, que implica la provisión de asistencia especializada como recurso que permita favorecer cambio educativo orientado al logro de las expectativas; d) la información, que apunta a la difusión pública sobre el funcionamiento de las escuelas y el logro de estándares; y e) el financiamiento, a través del cual se espera generar las condiciones para que las escuelas puedan implementar las transformaciones que requieren para alcanzar los objetivos esperados.

Finalmente, Espínola y Claro identifican un grupo de componentes de base institucional y financiera, que alude al marco normativo y los procesos de contraloría del uso de recursos públicos (2010: 70).

Todos estos aspectos deben estar articulados entre sí, de manera que cada componente de este aparataje logre hacer sinergia con los demás, alcanzando un todo que propicie el logro de los resultados esperados.

Luego de décadas de operación de los SAC, o de las RBE, se identifican cuestionamientos a su lógica y resultados. En términos de su diseño, se critica su lógica orientada al control y su funcionalidad con la incorporación del neoliberalismo y la mercantilización de la educación (Leiva y Donoso, 2021; Inostroza, 2020). Asimismo, se cuestiona

La investigación no ha podido demostrar con claridad que los sistemas de aseguramiento de calidad afecten positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que es su meta final.

su orientación hacia la homogenización de la educación y el correspondiente estrechamiento del proceso educativo (Sahlberg, 2015).

Heffernan (2018) menciona que este tipo de arquitecturas institucionales potencia una cultura de la performatividad, que enfatiza el desempeño de las instituciones y actores educativos considerando objetivos y metas que les son impuestos de manera externa –que no necesariamente concuerdan con sus propios propósitos–, con mecanismos evaluativos que también son externos y de cuyos resultados se les hace responsables.

Respecto de sus resultados, la investigación no ha podido demostrar con claridad que los sistemas de aseguramiento de calidad afecten positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que es su meta final (Hamilton, Stecher y Yuan, 2012; Falabella, 2016).

### **1.2 Rendición de cuentas: eje estratégico de los sistemas de aseguramiento de calidad de la educación**

Los SAC se orientan “desde arriba hacia abajo”, considerando mecanismos que presionen a las instituciones y actores educativos a lograr mejores resultados. Uno de los elementos centrales al respecto es el *accountability* o rendición de cuentas. Möller (2009) indica que en el término *accountability* confluyen dos dimensiones: la rendición de cuentas, como tal, y la responsabilidad. En este trabajo, *accountability* se refiere a la rendición de cuentas sobre las responsabilidades.

Es importante mencionar –tal como lo indica el Consejo Científico del CLAD (1998)– que el *accountability* tiene un origen y una función central en el ámbito público, y no únicamente en el sector educativo, pues implica que el aparato estatal debe responder ante la sociedad por su quehacer y por el cumplimiento de los objetivos que se han puesto en su labor. El *accountability*, entonces, se convierte en un instrumento que potencia el logro de metas socialmente relevantes.

El estudio del *accountability* en educación no es nuevo. Hace más de treinta años Darling-Hammond y Ascher (1991) identificaron la necesidad de que existan mecanismos que propicien la existencia de procesos de enseñanza adecuados, con independencia del contexto de su implementación, y de que se disponga de instancias de autorregulación que permitan modificar acciones que afecten negativamente el aprendizaje de los estudiantes, como objetivos de la rendición de cuentas en el ámbito de la educación.

Los autores también elaboraron una tipología de *accountability* en el ámbito educativo que considera tres variantes (Darling-Hammond

y Ascher, 1991). El *accountability* burocrático tiene como propósito que todas las escuelas y actores educativos implementen programas educativos conforme a la norma, asegurando mínimos de cumplimiento en diferentes realidades educacionales. El *accountability* profesional, por su parte, tiene como centro la capacidad profesional de los educadores para ofrecer oportunidades de aprendizaje a sus diferentes estudiantes. Finalmente, el *accountability* performativo o de mercado tiene una lógica similar a las de los SAC anteriormente descritos. Se trata de ejercer presión en la labor de las escuelas y los docentes por medio de la aplicación de evaluaciones a su labor y sus resultados. Esa información se publica para que sea de acceso público, con lo cual se espera influir en el ejercicio de “elección racional” de las familias y favorecer la competencia entre instituciones educativas por ofrecer un mejor servicio (Maroy y Pons, 2019).

Debido a la estrecha relación entre los SAC y el *accountability* performativo, se profundizará en el análisis del que ha sido objeto esta variante de la tipología de Darling-Hammond y Ascher (1991). El debate respecto de la idoneidad de este mecanismo ha sido arduo; a las posiciones de defensa se oponen otras de profunda crítica.

Diferentes impulsores de reformas educativas de corte internacional han representado un discurso de apoyo a este tipo de *accountability*. Mourshed, Chijioke y Barber (2010), por ejemplo, destacan que la existencia de mecanismos de presión estimula el cambio y la mejora en los actores educativos, generando incluso alzas en puntajes en mediciones de aprendizaje (Suto y Oates, 2021; Gorgodze y Chakhaia, 2021). Para el caso chileno, la propia Agencia de Calidad de la Educación (2021) explica que esta movilización de los actores –además de la presión– estaría dada por la disposición de instrumentos de orientación para el uso de resultados de las mediciones estandarizadas, así como la existencia de marcos que orientan la actuación de los diferentes involucrados. En la misma línea, un estudio de Maier (2010) indica que la revisión de informes de resultados puede favorecer el desarrollo de estrategias de mejoramiento. Desde esta perspectiva, la existencia de resultados desencadenaría diferentes tipos de decisiones orientadas a mejorar la *performance* (De la Vega, 2015; Saw ...[et al], 2017).

Por su parte, existe un gran volumen de investigación y de posiciones educativas que cuestionan en duros términos la existencia del *accountability* performativo. La lógica de incentivos orientada al mejoramiento de resultados en evaluaciones parece ser tan potente

**La lógica de incentivos orientada al mejoramiento de resultados en evaluaciones parece ser tan potente que las instituciones y los actores terminan orientando su acción para priorizar el logro de esos resultados, independiente de si ello se logra con cambios en los procesos de enseñanza o se consigue a través de prácticas que se desvían de los propósitos educativos.**

**La evidencia indica que no siempre el mejor camino es generar auditorías públicas que promuevan el rol consumidor de la sociedad sobre la educación.**

que las instituciones y los actores terminan orientando su acción para priorizar el logro de esos resultados, independientemente de si ello se logra con cambios en los procesos de enseñanza o se consigue a través de prácticas que se desvían de los propósitos educativos (Heffernan, 2018; Thrupp, 2018). Incluso, en diferentes contextos, se ha documentado la existencia de prácticas en las que se busca “engañar al sistema”, por ejemplo, la selección de estudiantes que rinden los test, la clasificación de estudiantes como “con necesidades especiales” con el objeto de no participar de las pruebas, o bien la dedicación de horas del plan de estudio a preparar a los estudiantes a rendir los test, disminuyendo con ello el tiempo disponible para la enseñanza integral del currículum (Carrasco, Luzón y López, 2019; Flórez ...[ et al], 2018). Así, los resultados que presentan estas mediciones no necesariamente dan cuenta de la mejora educativa, sino de un ejercicio estratégico de aumento en el desempeño en los test (Lee y Kang, 2019). Esta evidencia pone en duda la capacidad de los incentivos dispuestos (Council of the Great City Schools, 2015).

Junto con ello, existe una larga y consistente crítica al *accountability* performativo que remarca que la información producida no logra diferenciar los esfuerzos que deben realizar instituciones que enseñan en escenarios de mayor desventaja socioeducativa, donde la mejora es un trabajo mucho más complejo (Falabella, 2018).

Considerando los datos presentados, ¿tiene algún sentido establecer un modelo de rendición de cuentas para la mejora de la calidad educativa? El establecimiento de políticas de monitoreo de los procesos educativos es necesario, sin duda. No se trata de oponerse a cualquier forma de control sobre las escuelas y el profesorado, sino que se trata de establecer dispositivos para garantizar que las escuelas mejoren con recursos oportunos (Bolívar, 2005). Para ello, la evidencia indica que no siempre el mejor camino es generar auditorías públicas que promuevan el rol consumidor de la sociedad sobre la educación (Verger y Normand, 2015). Además, y a diferencia de lo que se acostumbra a pensar, un mismo factor no tiene la misma incidencia en todos los sistemas educativos, por lo que la consideración del contexto se vuelve fundamental (Ferrer, 2007). En este mismo sentido, no todos los modelos de rendición de cuentas son iguales. Dependiendo del modelo educativo de cada país, en aquellos en que las escuelas deben rendir cuentas el enfoque tiende a funcionar de forma diferente, considerando la identificación de quién o quiénes deben rendir cuentas –el profesorado de forma

individual o colectiva, la dirección, la escuela en su conjunto, la comunidad, etc.–, el tipo de responsabilidades que asumen, a quién se le rinde cuentas por dicha responsabilidad, el rol del Estado para asegurar una educación confiable y de calidad, entre otros.

La revisión de casos internacionales permite identificar características de diferentes diseños de *accountability*. Uruguay dispone de elementos que están presentes en el *accountability* burocrático. En primer lugar, este país cuenta con evaluaciones externas estandarizadas (pruebas Aristas), que son de tipo muestral y se utilizan principalmente para analizar la gestión estatal de la educación. Asimismo, el Estado también realiza evaluación de las instituciones educativas y de los docentes, que se llevan a cabo a través de visitas de inspección y cuyos resultados no son públicos. Existe una crítica que indica que estos procesos han estado más orientados al cumplimiento de la norma que a los resultados (Mancebo y Romero, 2020).

Un ejemplo de *accountability* de tipo profesional se observa en Escocia. Durante la mayor parte de su trayectoria educativa, los profesores son los responsables de la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes y estos no deben rendir pruebas estandarizadas de altas consecuencias. El sistema se enfoca principalmente en la recolección de datos que permitan monitorear y apoyar el funcionamiento del sistema (The Scottish Government, 2019). La evaluación de las escuelas se realiza a través de la combinación de procesos de autoevaluación con acciones de inspección, con bajas consecuencias. Finalmente, no existen instrumentos específicos que busquen evaluar el desempeño de los profesores. El desempeño docente se realiza principalmente mediante autoevaluación, asociado a mecanismos que buscan que los profesores reflexionen sobre su práctica (OCDE, 2016).

Ya se ha presentado evidencia nacional e internacional respecto de las características y fisonomía del *accountability* performativo. Más adelante se describirá el caso chileno como representante de esta tipología.

La investigación comparada también permite vislumbrar ejemplos híbridos entre los modelos, como el caso neozelandés. Este país abandonó la estrategia de *accountability* performativo. Para la evaluación de los aprendizajes se considera tanto la evaluación interna que realizan los docentes, como exámenes finales de año que se diseñan de forma centralizada. Los resultados de los estudiantes no son publicados por el sistema, aunque sí son utilizados por las

propias escuelas con fines de *marketing* (New Zealand Qualification Authority, 2021). Por su parte, si bien las escuelas no son sindicadas públicamente como responsables de los resultados en las evaluaciones, estas deben ser evaluadas periódicamente para certificar sus capacidades evaluativas. La evaluación de establecimientos educativos combina procesos de autoevaluación con visitas externas de evaluación. Los resultados de estas evaluaciones son públicos, pero no están asociados a altas consecuencias (ERO, 2016). Finalmente, Nueva Zelanda terminó con su sistema de evaluación de desempeño docente para implementar el “Ciclo de crecimiento profesional”, cuyo propósito es favorecer la reflexión profesional respecto de la práctica docente (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2020).

### **1.3 Evaluación de escuelas en escenarios de accountability performativo**

La evaluación es una pieza central en el mecanismo de *accountability* performativo dentro del diseño de sistemas de aseguramiento de la calidad.

La OCDE (2013) indica que es necesario que los sistemas de evaluación para la mejora educativa cuenten con ciertas características clave. La primera es la articulación entre los diferentes mecanismos de evaluación que se hayan considerado (evaluación de estudiantes, docentes, escuelas y sistema). Además, se requiere dotar de legitimidad al proceso, para lo que se necesita que quienes diseñan y ejecutan la evaluación cuenten con las competencias necesarias y que, además, se disponga de mecanismos de retroalimentación que se orienten al desarrollo de capacidades y de definición de responsabilidades. También se necesita que la evaluación esté siempre apuntando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de manera que sus resultados resulten creíbles para los actores educativos. De forma complementaria, la OCDE indica que los sistemas de evaluación deben contar con los incentivos adecuados para motivar la mejora y preocuparse por considerar una adecuada implementación del proceso, de manera de no generar sensaciones de injusticia, burocracias excesivas o problemas de difusión de los resultados.

En el caso de la evaluación de escuelas, el mismo informe de la OCDE menciona que debe existir preocupación porque haya procesos de evaluación interna (en las escuelas) y externa (desde el Estado) que se encuentren alineados entre sí o que consideren

componentes que tengan convergencia. Este atributo favorece el desarrollo de capacidades, la percepción de justicia y credibilidad de la evaluación externa, y la orientación hacia la mejora a través del uso de datos, al contar con una más amplia variedad de evidencia sobre el desempeño.

En los sistemas evaluativos *performativos*, la evaluación es el engranaje que permite vincular los referentes de evaluación con la generación de consecuencias positivas o negativas que se aplican a las instituciones o actores educativos. Se espera que los resultados de la evaluación orienten la toma de decisiones tanto por parte del Estado como de las propias escuelas para realizar acciones que permitan alinearse a las expectativas, disminuyendo de esa forma las consecuencias negativas que conlleva no hacerlo.

De acuerdo con Flórez ...[et al] (2018), la evaluación performativa ha tenido un importante crecimiento en las últimas décadas, considerando la expansión de una agenda global de evaluación educativa basada en políticas neoliberales y de orientación al mercado. Dos Santos y Flórez (2019) señalan, a su vez, que esta visión evaluativa ha permeado en sistemas de evaluación nacionales, propiciando su incorporación a través de la ideología que la orienta, más que en relación con la evidencia que se ha generado en torno a su efectividad. Esta visión de la evaluación se asocia, asimismo, a una agenda proclive de reforma educativa.

Desde el punto de vista empírico, la efectividad de los resultados de este tipo de evaluación en los sistemas de *accountability* de carácter performativo es discutible, puesto que no se ha podido demostrar completamente su aporte al logro de mejores aprendizajes y se reconocen diferentes efectos negativos de su aplicación en el sistema escolar, escuelas y profesorado (Nga Le y Guo, 2021; Parcerisa y Verger, 2016; Falabella y De la Vega, 2016).

A pesar de que no existe suficiente evidencia sobre el éxito de estas políticas, muchos países latinoamericanos las han implementado desde hace más de quince años, según lo sugerido por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL 2005), sin conseguir el impacto esperado (Prudencio, 2016; Bernal ...[et al], 2015). En Estados Unidos, bajo la reforma educativa *No Child Left Behind*, se profundizaron sistemas de rendición de cuentas performativos que convirtieron a las escuelas en organizaciones de gestión, a través de pruebas estandarizadas con altas consecuencias y sistemas de financiamiento a la demanda (*voucher*).

Finalmente, esto solo aumentó las desigualdades y no tuvo ningún impacto en la calidad educativa (Hursh, 2008; Popkewitz, 2009).

En Chile, por su parte, las pruebas estandarizadas son la base del modelo de rendición de cuentas performativo y han implicado una inversión importante de tiempo y recursos. Lo esperable sería un creciente aumento en los resultados académicos, considerando, además, las consecuencias que estas pruebas han tenido en términos de desgaste docente y desigualdades sociales (Assael y Pavez, 2008; Bellei, 2013; Falabella, 2015; Flórez, 2015; Mizala ...[et al], 2000; Ortiz, 2015). Lamentablemente, esto no ha sido así y las mejoras educativas han sido débiles o nulas (Joiko, 2012; Zancajo, Bonal y Verger, 2014).

#### **1.4 Sistema de aseguramiento de calidad y accountability: el caso chileno**

La arquitectura actual del sistema educacional chileno considera al SAC –y, por ende, al *accountability* performativo– como un componente central en su estrategia de funcionamiento. La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, promulgada en 2011 y casi en paralelo a la Ley General de la Educación –norma superior que regula el funcionamiento de la educación en Chile–, institucionalizó una serie de componentes que habían sido incorporados la década anterior y que consideraban marcos de actuación de actores educativos, el sistema de evaluación docente, reformas curriculares y un modelo de financiamiento con base en la implementación de proyectos institucionales, conocido como la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

El SAC opera a través de cuatro instituciones estatales: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. Esta última asume las funciones de evaluación de aprendizajes y de funcionamiento de las escuelas y, por lo tanto, tiene un rol fundamental en el mecanismo de *accountability* del SAC. Se espera que la evaluación esté estrechamente alineada con el currículum nacional, como una forma de buscar que el proceso evaluativo permita aproximarse a la medición del logro de la calidad educativa (Gysling, 2016).

Para poder implementarse, la “agenda de calidad” del SAC siguió desarrollando otros componentes luego de la promulgación de las leyes mencionadas. Uno de los más relevantes es el desarrollo y actualización de estándares de aprendizaje, alineados con las bases curriculares, que se utilizan en la medición nacional de aprendizajes Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Asimismo,

existen otros tipos de estándares, como los Estándares Indicativos de Desempeño de las instituciones educativas (Chile. Ministerio de Educación, 2020), que definen los procesos y prácticas que se espera que los establecimientos educacionales realicen, considerando niveles de calidad de su ejecución.

Uno de los elementos que formalizan la performatividad de esta arquitectura normativa es la existencia de un indicador global de desempeño de los establecimientos educacionales denominado “Categorías de desempeño”, que se utiliza para categorizar a los establecimientos educacionales del país. Esta clasificación se realiza fundamentalmente con base en los resultados de la prueba Simce: un 67% de la ponderación refiere a los resultados de aprendizaje y un 33% a una medición de Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Se definen cuatro categorías de desempeño para los establecimientos: Alto, Medio, Medio Bajo e Insuficiente. Esta última es la categoría en que el peso del *accountability* performativo es mayor. La Ley indica que si una institución permanece más de cuatro años en ella puede, incluso, perder su reconocimiento oficial.

A estos elementos, que conforman la piedra angular del SAC, se agregan otros componentes o funciones por parte de las instituciones que conforman el sistema. La propia Agencia de Calidad realiza visitas de evaluación de escuelas con base en Estándares Indicativos de Desempeño. Si bien las consecuencias asociadas a estas visitas son menos concretas, la cantidad de visitas que se reciben depende de la categoría de desempeño (si la categoría es más baja, se es objeto de una mayor cantidad de visitas de evaluación).

En los últimos años y en el marco de la pandemia de COVID-19, la propia Agencia de Calidad incluyó un instrumento de evaluación formativa para ser utilizado por las instituciones educativas sin consecuencias. Esta prueba, llamada Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), no tiene por el momento una definición institucional de reemplazo de la prueba Simce, ni tiene participación en la lógica de *accountability* que se ha descrito.

Por otro lado, en el SAC se han incorporado diferentes mecanismos de fortalecimiento del financiamiento y de entrega de recursos a las instituciones escolares, con los que se busca ofrecer mejores condiciones para la entrega del servicio educativo.

Los antecedentes mencionados permiten observar con claridad las características y lógicas de los procesos de evaluación asociadas al mecanismo de *accountability* performativo dentro del SAC chileno.

**Las tensiones y dificultades descritas respecto de la implementación de los mecanismos de evaluación propios del *accountability* performativo en los SAC generan la necesidad de estudiar en profundidad la capacidad de los procesos evaluativos, de reconocer las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, de manera de favorecer la justicia de los juicios evaluativos.**

Como se ha mencionado, existe evidencia empírica que analiza críticamente tanto los potenciales efectos de este diseño en la mejora educativa como la forma en que este es recibido por las comunidades educativas y los efectos que ello genera en el proceso educativo (Carrasco, Luzón y López, 2019). Sin embargo, las tensiones y dificultades descritas respecto de la implementación de los mecanismos de evaluación propios del *accountability* performativo en los SAC generan la necesidad de estudiar en profundidad la capacidad de los procesos evaluativos, de reconocer las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, de manera de favorecer la justicia de los juicios evaluativos.

Al mismo tiempo, el hecho de que existan diferentes estrategias de evaluación al interior de los SAC implica la necesidad de articulación entre los procesos, de manera que sus resultados converjan en una visión más robusta de la visión que el Estado tiene respecto del desempeño de los establecimientos educacionales, sobre todo considerando el peso que esta finalmente tiene para la trayectoria de las instituciones.

A continuación, se presentan los resultados de un estudio en profundidad de un caso en el que se contrasta el proceso de mejoramiento de una escuela a partir de los resultados que obtuvo en los procesos de evaluación performativa del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación chilena.

## **2. Metodología**

Se llevó a cabo un estudio que buscó establecer una comparación entre la evaluación interna de una institución educativa respecto de su desempeño en un determinado período, con el resultado de la evaluación de calidad educativa realizado por el SAC del Estado chileno. La comparación buscó identificar convergencias y diferencias entre ambas perspectivas, de forma de reconocer límites en la evaluación del SAC, cuyos resultados tienen un alto impacto para las instituciones educativas considerando el mecanismo de *accountability* descrito.

Para abordar este propósito, se implementó un estudio de casos único (Yin, 2014), específicamente de tipo paradigmático (Flyvbjerg, 2011). Estos casos se escogen porque dan cuenta, de forma resaltada, de ciertas características o atributos de un determinado fenómeno. El proceso analítico de un caso paradigmático contempla el desafío de dar cuenta de la complejidad de dicho fenómeno a través de la triangulación de diferentes aproximaciones metodológicas o datos.

En particular, este estudio de casos se abordó a través de un diseño metodológico mixto de tipo convergente (Creswell y Plano Clark, 2011), en que se pudiera considerar el proceso de evaluación desde la perspectiva del SAC, por un lado, y la de una comunidad educativa, por otro. Para ello, se recurrió a diferentes tipos de datos.

Se consideró una institución educativa urbana de la capital de Chile durante el período 2016-2021, específicamente un liceo, que había finalizado un ciclo de gestión encabezado por una directora que había sido seleccionada para el cargo a través de otra institución chilena orientada al mejoramiento de la calidad: la Alta Dirección Pública. Este es un servicio público que tiene como objeto seleccionar cargos de dirección en diferentes instituciones públicas con base en los méritos de los postulantes. El período por el que asume un director por este mecanismo es de cinco años.

De forma casi paralela a asumir la directora su cargo, la institución fue notificada de que había sido clasificada en la categoría de desempeño "insuficiente", considerando la clasificación que se describió en secciones previas.

El caso de estudio se construyó considerando dos grandes ámbitos de información. El primero refiere a los resultados de la evaluación realizada desde el Estado al liceo. Se consideró para el período analizado el puntaje obtenido en la prueba Simce (medición nacional y externa de aprendizajes) y los resultados de la evaluación de Indicadores de Desarrollo Personal y Social, así como su categoría de desempeño y el resultado de las dos visitas de evaluación de desempeño que recibió el establecimiento por parte de la Agencia de Calidad de la Educación<sup>1</sup>. Se sistematizaron los datos de las evaluaciones mencionadas, de forma de identificar sus resultados y variación a lo largo del período.

El segundo ámbito de información fue una evaluación interna de los cambios producidos en la institución durante el período que lideró la mencionada directora y los juicios evaluativos que realizaron diferentes miembros de la comunidad escolar respecto de esos cambios y de sus resultados.

Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo una serie de tres entrevistas de tipo biográfico-narrativo con la directora de la institución

---

(<sup>1</sup>) La Agencia de Calidad de la Educación aplica el Simce y realiza la clasificación de categorías de desempeño, que también forman parte de los mecanismos del SAC.

(Bolívar y Segovia, 2006). Se consideró este enfoque para comprender las decisiones en materia de gestión y analizar el proceso de implementación de estas durante el tiempo que ejerció el cargo.

En segundo lugar, se realizó un grupo de discusión con el equipo de gestión de la institución, compuesto por cinco personas (jefa técnico-pedagógica, inspector general, subdirector y dos encargados de área). El grupo de discusión siguió la metodología comunicativa crítica (Gómez y Diez, 2009), donde los propios participantes son quienes definen los criterios con los que analizan su labor. En este caso, se solicitó definir criterios para evaluar la implementación y resultados del ciclo de gestión liderado por la directora y luego se pidió que realizaran la evaluación considerando esos parámetros. Se realizaron tres encuentros para el desarrollo del grupo de discusión.

En tercer lugar, se aplicó un cuestionario semiestructurado dirigido a la totalidad de los docentes de la institución, donde se solicitó identificar y evaluar cambios positivos y negativos vividos por el liceo en el período evaluado. Este cuestionario se aplicó a través de un formulario *online* y fue contestado por veinticinco profesores (95% del total).

Seguidamente, se convocó de forma abierta al resto de los integrantes de la comunidad (estudiantes, otros funcionarios y apoderados) a que entregaran su visión respecto de este período a través de un "muro virtual" en el que se podía participar de forma voluntaria. Este instrumento se aplicó a través de la aplicación *Padlet*. Junto con el equipo directivo, se elaboró un muro virtual donde los participantes debían identificar si reconocían o no cambios positivos en el aprendizaje de los estudiantes y los procesos escolares en los últimos cinco años, así como los factores que podrían haber incidido en esas mejoras.

La información producida se analizó en diferentes etapas. La primera contempló el resultado de la aplicación de los instrumentos o datos secundarios de cada uno de los ámbitos de evaluación que fueron descritos. Específicamente, las entrevistas a la directora y los grupos de discusión con el equipo de gestión fueron considerados siguiendo los procedimientos de análisis de contenido temático (Cáceres, 2003). En ambos casos, se tomaron como categorías principales de análisis la evaluación de las decisiones tomadas por la directora, la identificación de potenciales cambios positivos en logros de aprendizaje de los estudiantes, la identificación de potenciales

cambios positivos en procesos de gestión y cultura institucional, y los factores internos y externos a la institución que pudieran explicar dichos cambios.

El análisis de los cuestionarios semiestructurados y las respuestas entregadas en el *Padlet* consideró las mismas categorías. Se siguió un procedimiento de codificación de las respuestas, para luego clasificarlas en dichas categorías o en subcategorías relacionadas.

Posteriormente, se realizó un análisis integrado para cada uno de los dos ámbitos de información mencionados, con el objetivo de “construir” el caso paradigmático. Para ello, en el caso de los datos oficiales de evaluación de parte del Estado, se elaboró una matriz de agregación de los resultados de las evaluaciones efectuadas y sus resultados. En el caso de la evaluación de la comunidad educativa, se hizo una matriz en la que se incorporaron las respuestas codificadas de los diferentes actores participantes, llevando a cabo un ejercicio de identificación de patrones y diferencias. Los patrones fueron interpretados como la visión más robusta de la evaluación ejecutada por la comunidad.

Finalmente, se produjo el contraste entre los resultados obtenidos del análisis de ambos ámbitos, de manera de responder al propósito de esta investigación.

### **3. Resultados**

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación del caso de estudio, considerando la perspectiva de la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad y la de la comunidad educativa.

#### ***3.1 Resultados de evaluación del liceo desde el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y vínculo con accountability***

En esta sección se describirán los resultados de la evaluación realizada desde el SAC a la institución objeto de la investigación. En primer lugar, se dará cuenta de su categoría de desempeño, que es el indicador fundamental para el *accountability performativo* del sistema educativo chileno. Junto con él, se desagregarán los resultados obtenidos en la prueba Simce y en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) para el período de estudio. Es importante recordar que Simce tiene un peso de 67% en la categoría de desempeño y los IDPS –en su conjunto un 33%.

**Tabla 1**  
**Resultados de categoría de desempeño de establecimiento (2017-2020)**

2017	2018	2019	2020
Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente

Fuente: elaboración propia con base en información de la Agencia de Calidad de la Educación.

Para el SAC, la institución no modificó su categoría de desempeño en el período analizado, manteniéndose siempre en la clasificación más baja (Tabla 1). Cabe mencionar que, debido a que este indicador requiere de los resultados de la prueba Simce y esta no fue aplicada en los años 2020-2021, no fue posible elaborarlo. Por ello, para estos años, la institucionalidad mantuvo invariable la clasificación. Asimismo, la prueba Simce de Segundo Año Medio –que es la que rinde este liceo– no se aplicó en 2019, lo que implica que solo se cuenta con información de resultados educativos en la institución hasta el año 2018. Pese a estas dificultades de información, el liceo mantuvo la misma categoría de desempeño calculada en 2018, tal como se mencionó anteriormente.

La Tabla 2 da cuenta del resultado general obtenido por la institución en la prueba Simce en el período analizado (2016-2021).

**Tabla 2**  
**Puntaje promedio Simce alcanzado en el período**

	2016	2017	2018
Lectura	201 (mantiene)	209 (mantiene)	207 (mantiene)
Matemática	203 (mantiene)	201 (mantiene)	206 (mantiene)

Fuente: elaboración propia con base en información de la Agencia de Calidad de la Educación.

De manera correspondiente con la categoría de desempeño, el establecimiento no obtuvo resultados estadísticamente diferentes en las mediciones de la prueba Simce, siendo bajos en comparación con el promedio de las instituciones (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

**Tabla 3****Resultados alcanzados en Indicadores de Desarrollo Personal y Social en el período**

IDPS	2016	2017	2018
Autoestima académica y motivación escolar	71	76	76
Clima de convivencia escolar	65	70	73
Participación y formación ciudadana	72	76	76
Hábitos de vida saludable	65	66	69
Asistencia escolar	19	27	15
Retención escolar	60	30	68
Equidad de género en aprendizajes			100
Titulación técnico-profesional	51	75	77

Fuente: elaboración propia con base en información de la Agencia de Calidad de la Educación.

Nota: Los puntajes de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social pueden fluctuar entre 0 y 100 puntos.

La Tabla 3 muestra que en el período analizado hubo mejoras en la mayor parte de los IDPS que fueron evaluados. Pese a que la medición no considera los tres últimos años del período analizado, el liceo logró avances en autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, retención escolar y titulación técnico profesional, mientras obtuvo resultados más bajos en asistencia escolar al finalizar el período.

A los resultados recién presentados se deben sumar dos visitas de evaluación efectuadas por la Agencia de Calidad de la Educación en el período, que –como se indicó– no tienen efecto en la clasificación de las escuelas, pese a ser parte del SAC. Estas visitas ocurrieron justamente en el período en que no hubo medición Simce, aunque es importante mencionar que no se debió necesariamente a ello. La primera visita se llevó a cabo en 2019 y la segunda en 2021, ocurriendo que en la segunda se hizo un seguimiento a los resultados de la primera visita. Las Tablas 4 y 5 sintetizan los resultados de la evaluación.

**Tabla 4**  
**Síntesis de resultados de visitas de evaluación de Agencia de Calidad de la Educación (año 2019)**

Área de evaluación	Fortalezas	Debilidades
Liderazgo	Se implementan acciones para generar ambiente laboral positivo.	El liderazgo presenta dificultades para desarrollar acciones para el funcionamiento del establecimiento, lo que limita la concreción de las metas institucionales. No ha gestionado el trabajo colaborativo. No ha logrado realizar un proceso sistemático de análisis de datos.
Gestión pedagógica	Se gestionan lineamientos técnico-pedagógicos adecuados para la implementación del currículum. Ha implementado acciones para apoyar a los estudiantes en el ámbito laboral. Ha realizado acciones para el fortalecimiento de la educación técnico profesional.	No ha logrado implementar un proceso adecuado de acompañamiento técnico en el aula. No se aplicaron estrategias pedagógicas efectivas. Insuficientes acciones de apoyo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
Formación y convivencia	Ha implementado acciones adecuadas para un ambiente de sana convivencia.	Acciones poco sistemáticas para prevenir conductas de riesgo de los estudiantes. Dificultades para desarrollar acciones efectivas en el ámbito formativo. Acciones insuficientes para promover la participación.
Gestión de recursos	Acciones apropiadas para promover la asistencia y mantener la matrícula.	Dificultades para promover el desarrollo profesional de los docentes.

Fuente: elaboración propia con base en información de la Agencia de Calidad de la Educación.

**Tabla 5**  
**Síntesis de resultados de visitas de evaluación de Agencia de Calidad de la Educación**

Debilidad priorizada (2019)	Nivel de avance (2021)	Argumento
El liceo no ha logrado implementar un proceso adecuado de acompañamiento técnico en el aula.	Destacado	El establecimiento ha implementado acciones para abordar la debilidad priorizada. Las acciones implementadas permiten subsanar la debilidad priorizada. Todas las acciones implementadas están institucionalizadas.
El establecimiento ha gestionado acciones insuficientes para promover la participación y expresión de opiniones por parte de los estudiantes.	Destacado	El establecimiento ha implementado acciones para abordar la debilidad priorizada. Las acciones implementadas permiten subsanar la debilidad priorizada. Todas las acciones implementadas están institucionalizadas.

Fuente: elaboración propia con base en información de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados presentados dan cuenta de que en la visita del año 2019 la Agencia identificó unas debilidades en las cuatro áreas de gestión analizadas. En el área de liderazgo, observó dificultades en relación con la organización, el trabajo colaborativo y el uso de datos. En el área de gestión pedagógica, detectó problemas para el acompañamiento docente, estrategias pedagógicas y de apoyo. En el área de formación y convivencia, reconoció problemas en el desarrollo de estrategias preventivas, formativas y de participación. Finalmente, en gestión de recursos, analizó debilidades para gestionar el desarrollo profesional y el uso de recursos educativos.

Por su parte, la visita de seguimiento del año 2021 priorizó los dos problemas más relevantes en la visita anterior: el acompañamiento docente y la participación. Como muestra la Tabla 5, la Agencia de Calidad observó que estas dificultades se habían subsanado con una calificación de “destacado”, que es la más alta y que representa que se abordaron los problemas detectados con acciones pertinentes, que además fueron institucionalizadas. Esta es la mejor evaluación que pudo recibir el liceo en la visita de seguimiento.

Considerando los aspectos mencionados, el resultado de la evaluación del SAC a la institución evidencia cuatro aspectos principales: a) no hubo modificaciones en los resultados de aprendizaje en la prueba Simce, considerando que esta no se aplicó en los últimos años del período; b) hubo mejoras en la mayoría de los IDPS; c) la Agencia observó la instalación de prácticas de mejora de las debilidades de gestión de la institución; y d) las mejoras evidenciadas en b) y c) no impactaron en la categoría de desempeño.

### **3.2 Resultados de la evaluación del período desde la comunidad educativa**

Habiendo hecho la descripción de la evaluación de parte del SAC y de su vínculo con el *accountability*, en esta sección se presentan los resultados de la evaluación que hicieron los actores de la comunidad educativa.

#### **3.2.1 Cambios culturales y de convivencia escolar**

Para abordar la evaluación en este ámbito, es importante observar el inicio del período liderado por la directora, considerando los énfasis que buscó instalar en la institución, así como la recepción inicial de la comunidad. Este escenario permite valorar de mejor forma las transformaciones vividas en el período analizado.

La llegada de la directora al liceo fue a través de un concurso realizado por Alta Dirección Pública. En ese momento, el liceo era administrado por la municipalidad y era una práctica poco frecuente el remover a directores/as de sus funciones. Así, la llegada de una directora externa al liceo generó espacios de resistencia y crítica, tanto en los funcionarios como en la institución sostenedora.

*La primera semana fue como andar pisando huevos, no fue fácil porque yo llegaba a reemplazar a una directora que estuvo muchos años y que perdió el concurso. La tendencia era que a los directores los dejaban en su puesto (Directora).*

En ese escenario, la directora decidió poner en práctica una visión de liderazgo con foco en el desarrollo personal de los estudiantes, en la convivencia escolar y en la distribución del poder, dado que, a su juicio, el liceo estaba acostumbrado a un tipo de liderazgo vertical. Es relevante destacar estos aspectos, debido a que no se encuentran completamente alineados con la visión del SAC, que tiene un foco orientado hacia el rendimiento escolar y la búsqueda de resultados de corto plazo.

*La jefa de técnica del liceo siempre me dice que cuando yo hablé la primera vez se dieron cuenta de que era una forma superdistinta. Todos decían que yo no era enérgica, que me iba a ir pésimo. (...) Entonces empecé a instalar mis frases: "A mejor convivencia, mejores aprendizajes"; "a este liceo hay que quererlo"; "aquí estamos todos por un sueño". Lo empecé a instalar porque estoy convencida de que el lenguaje crea realidad (Directora).*

El equipo directivo vislumbra este cambio en la conducción, el cual es evaluado muy positivamente. Relevan también esta característica distributiva del liderazgo que, según ellos, se refleja principalmente en que se sienten partícipes de las decisiones importantes para el establecimiento. También manifiestan que este estilo de liderazgo promueve un mejor ambiente de trabajo, destacándose el respeto a la labor profesional de los docentes, la posibilidad de trabajar como equipo y el buen trato entre los miembros de la comunidad educativa.

*Ella tiene un liderazgo muy distributivo, es una persona muy respetuosa de su trabajo, valora mucho los aportes que hacemos en pos del mejoramiento de la gestión del liderazgo. Valoro mucho el poder desenvolverme en un equipo donde la directora va a confiar y, si por alguna razón me equivoco, me va a decir, y si se equivoca ella también me lo va a plantear (Miembro del equipo directivo).*

De acuerdo a los relatos de los entrevistados, el cambio de enfoque en el liderazgo estaría impactando positivamente en la cultura organizacional, la que se ha complejizado dando lugar a nuevas interacciones y colaboraciones entre los roles de la comunidad que permiten abordar de mejor manera los desafíos del establecimiento.

De acuerdo con los relatos de los entrevistados, el cambio de enfoque en el liderazgo estaría impactando positivamente en la cultura organizacional, la que se ha complejizado dando lugar a nuevas interacciones y colaboraciones entre los roles de la comunidad que permiten abordar de mejor manera los desafíos del establecimiento. Esto ha generado, además, una mejora en el clima y la convivencia al interior de la institución.

*En cuanto a la gestión pedagógica, es difícil amalgamar las exigencias que hacen, por un lado, el Ministerio y otras entidades, y lo que podemos hacer con los profesores, y creo que ahí de repente es donde más se requiere esa energía, el dejar de transmitir la presión a los profesores y transformarlo en una invitación a hacer, creo que es una de las cosas más importantes desde la gestión pedagógica y se está logrando* (Encargada de programa de integración escolar).

De la mano con la complejización de la cultura organizacional de la escuela, se puso énfasis en la mejora de la convivencia escolar como ámbito clave para favorecer la mejora educativa. Los distintos relatos señalan –siendo una institución emplazada en un territorio vulnerable– que en el establecimiento, históricamente, la convivencia se ha visto tensionada por fenómenos de violencia, consumo de drogas e ilícitos, así como una aparente desmotivación de la comunidad en general por mejorar esta situación. En ese sentido, se hizo inconducente propiciar estrategias de cambio que tuvieran en cuenta este fenómeno, que permeaba cada una de las clases que ocurrían en el liceo.

Considerando esto, en el liceo se realizaron esfuerzos orientados a mejorar el clima interno, así como a aumentar los grados de adhesión al proyecto educativo y la cohesión de la comunidad como un factor protector para la misma institución: si al liceo “se le quiere”, entonces se le cuidará más y se podrá aprender mejor. Nuevamente, se identifica un alto consenso entre los actores educativos respecto de que los cambios positivos en esta materia han sido notorios, identificándose una mejora de la convivencia escolar, el sentido de identidad y pertenencia al liceo y la generación de confianzas internas.

*A decir verdad, eventos violentos solamente creo que he visto dos en estos tres años. El tema de la droga ha sido muy bien controlado por el equipo de convivencia y, en general, por todo el equipo de profesores. Y ese proceso que se vive con los estudiantes los lleva a agradecer y a expresar su cariño por el liceo* (Miembro del equipo directivo).

*En mi caso, soy profesor desde el 2019 y lo que puedo mencionar es que en el liceo ha mejorado el respeto de alumnos a profesores en el establecimiento, mayor participación en talleres extraescolares y un mejor clima dentro del aula que fomenta el aprendizaje esperado en el alumno (Profesor del liceo).*

### 3.2.2 Cambios pedagógicos y en aprendizajes

Una segunda dimensión en el análisis de las transformaciones vividas por la institución alude a los aspectos relacionados con el “núcleo pedagógico” (Elmore, 2010), vale decir, a lo estrictamente relacionado con el proceso de aprendizaje. Al respecto, y tal como en la dimensión anterior, se verifica una amplia convergencia en las valoraciones de los diferentes actores entrevistados.

Un primer aspecto se relaciona con la situación de los docentes. De acuerdo con la directora, el motor del cambio estuvo puesto en fortalecer la autoestima profesional de los maestros, mejorar el ambiente de trabajo y la convivencia escolar, por un lado, y en favorecer su acompañamiento profesional, construyendo equipos que permitan realizarlo, por otro. Los profesores concuerdan con esta visión, que habría tenido como resultado el fortalecimiento del desarrollo profesional.

*Yo creo que lo importante es que el director o directora debe siempre mirar al profesor como otro profesional; yo soy profesora también, así que esa cosa de sentarte como arriba y mirar al otro sobre el hombro nunca lo he hecho (Directora).*

*Se ha desarrollado un trabajo en equipo muy potente entre profesores y también entre los diferentes integrantes de la comunidad, lo que beneficia los aprendizajes de los estudiantes (Docente).*

Por su parte, se identifica como foco a fortalecer el trabajo de la Unidad Técnico-Pedagógica del liceo, dotándola de mayor orden, de claridad en los procedimientos y de una forma de entregar apoyos que permitan realizar una docencia de mayor calidad. Este aspecto se valora como uno de los principales cambios positivos en el período.

*Estoy superadmirada por la gestión pedagógica. La jefa técnica es muy organizada y admirable, coordina y orienta muy bien al equipo docente en conjunto también con el equipo de gestión, su rol es fundamental para el crecimiento del establecimiento (Miembro del equipo directivo).*

El período analizado se ha caracterizado, entonces, por la instalación y puesta en práctica de procesos de gestión y pedagógicos,

algunos de los cuales han tenido efectos en los aprendizajes. Sin embargo, los participantes concuerdan en que aún es necesario profundizar en las transformaciones realizadas para generar mejoras más profundas y visibles en los aprendizajes de los estudiantes. En este aspecto también hay consenso a nivel de la comunidad educativa.

*Yo creo que nos tenemos que abocar en potenciar lo que los estudiantes traen; no focalizarnos en lo que no hacen, sino que en lo que nosotros dejamos de hacer para que ellos aprendan más de lo que aprenden (Miembro del equipo directivo).*

*Creo que hay un gran avance, pero aún falta mejorar mucho más. Implementar los trabajos en equipo y las decisiones en común ayuda mucho, pero falta mejorar cómo llevamos estas acciones también a la sala de clases para que su impacto sea más directo a los aprendizajes de los estudiantes (Docente).*

### 3.2.3 Resultados educativos

En relación con la evaluación de la comunidad sobre los resultados obtenidos por el liceo, es importante indicar que esta institución imparte educación técnico profesional. Esto implica que parte de los resultados esperados tienen que ver con el vínculo laboral que establece la institución con su entorno y las proyecciones de trabajo de los estudiantes.

Antes de abordar estos resultados, se considerará el análisis que hace la comunidad respecto del logro de aprendizajes medido por la prueba Simce. Como ya se ha indicado, no ha habido cambios significativos en los puntajes obtenidos, lo que se suma a que, en los tres últimos años del ciclo de la directora, esta prueba no se aplicó y, con ello, tampoco se modificó su categoría de desempeño.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia un malestar generalizado respecto de la mantención de categoría de desempeño "insuficiente" asignada al establecimiento. A pesar de ser una clasificación obtenida históricamente, la impresión de los participantes es que en los últimos años han logrado cambios pedagógicos y de aprendizajes que debieran haberla revertido. En ese contexto, la evaluación de los participantes devela una sensación de injusticia, ya que sienten que las transformaciones y los esfuerzos no han sido valorados por el sistema escolar.

*En las pruebas estandarizadas no hemos tenido muy buenos resultados, y es así y ha sido por siempre. Bueno, eso nos duele porque nosotros realizamos una gestión para que los chiquillos*

*desarrollen las habilidades que corresponden, entonces, igual, siento que lo que nosotros hacemos no se refleja en los resultados (Miembro del equipo directivo).*

*Hubo un gran trabajo y pensamos que el 2019 con el Simce íbamos a mejorar el puntaje, pero con el estallido social no se pudo. Para mí es frustrante tener un insuficiente con todo lo que hemos hecho (Directora).*

Considerando ahora otro tipo de resultados alcanzados por la institución, la directora destaca los cambios que se han obtenido en el acceso a la educación superior. En Chile existe el programa PACE, a través del cual se establecen vinculaciones entre instituciones educativas vulnerables y universidades para favorecer el acceso de los estudiantes a la educación superior. En este sentido, un indicador de logro educativo sería que los estudiantes que ingresaron a la universidad se mantengan allí. La directora indica que están obteniendo este resultado esperado, lo que evalúan de forma positiva.

*Hay mecanismos externos que nos ayudan a medir nuestros logros. Por ejemplo, el PACE nos indica que hay aprendizajes: jóvenes que estudiaron acá y ahora mismo están estudiando carreras universitarias en universidades tradicionales y que han logrado permanecer sin reprobar ramos. Ahí tengo algo que se puede medir (Directora).*

Los participantes destacan, además, dos aspectos vinculados a resultados educativos en relación con la educación técnico profesional. Como se indicó, esta modalidad requiere de un vínculo con el entorno, necesario para establecer convenios para la práctica profesional de los estudiantes y su eventual inserción laboral. Para que este proceso se realice adecuadamente se necesita del desarrollo de una imagen externa de la institución y del establecimiento de relaciones con el mundo productivo.

De acuerdo con los entrevistados, fue posible avanzar en ambas líneas, por un lado, trabajando en la relación del liceo en su territorio y promoviendo el aumento de la matrícula de estudiantes y, por otro, participando de programas de mejoramiento de competencias técnicas y de recursos para la formación en especialidades. En ambos casos se vislumbran resultados positivos, considerando un aumento de la matrícula y la mejora de las condiciones para la educación técnico profesional.

*Nosotros, en el año 2019, implementamos un sistema de charlas entre los establecimientos educacionales en el territorio y fuimos con un video a mostrar las bondades del colegio, y logramos atraer la atención de más estudiantes que otras veces (Miembro del equipo directivo).*

De las diferencias entre la visión evaluativa del SAC y la de la comunidad, parece relevante destacar que la comunidad identifica resultados evidenciables de mejora que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad no está considerando. Es relevante, debido al énfasis performativo del mecanismo de *accountability*, orientado hacia la obtención de resultados.

*Fue una asesoría de dos años, cada quince días, por parte de la Fundación Chile; una vez al mes se juntaba con el resto de los colegios que habían postulado para poder entender el Sello Minero y también comprender el mundo TP (Directora).*

## Discusión

Los resultados dan cuenta de una importante brecha entre lo que indica la evaluación externa del SAC –y su efecto en el *accountability* performativo– y el análisis y datos que maneja la comunidad educativa del liceo en el mismo período. Es normal y esperable que existan diferencias entre los resultados de las evaluaciones externas y las autoevaluaciones, lo que comunica la relevancia de considerar ambas visiones para registrar, de forma más completa, algún fenómeno de interés (Bolívar, 2015). Sin embargo, en este caso, hay una abierta contraposición entre las miradas de la evaluación externa, que tiene efectos en la clasificación de la institución, respecto del análisis del proceso que realiza la comunidad.

Pese a esto, también hay una visión común entre ambas perspectivas, que justamente se vislumbra entre la evaluación externa realizada en las visitas de evaluación de la Agencia de Calidad y el análisis de los miembros de la comunidad. Particularmente, se destacan las mejoras producidas en “el corazón” de lo que realiza una escuela, el trabajo técnico pedagógico, donde logró organizarse una forma de trabajo que ha tenido como consecuencia mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambas visiones también concuerdan en la existencia de cambios positivos en el clima organizacional, como consecuencia de las transformaciones en la cultura institucional –orientada hacia la colaboración y el cuidado hacia la institución–, lo que a su vez ha favorecido una ampliación de las instancias y espacios de participación de los miembros de la comunidad. Este segundo ámbito de mejora es de relevancia, puesto que valida la hipótesis que consideró la directora con su llegada al liceo: era necesario enfrentar la mejora a partir del desarrollo de la comunidad educativa, aunque ello implicara un mejoramiento más lento de los resultados de aprendizaje.

De las diferencias entre la visión evaluativa del SAC y la de la comunidad, parece relevante destacar que la comunidad identifica resultados evidenciables de mejora que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad no está considerando. Es relevante, debido al énfasis performativo del mecanismo de *accountability*, orientado hacia la obtención de resultados. Particularmente, se reconocen mejoras en empleabilidad de los estudiantes y en la prosecución de estudios.

Estos aspectos, relacionados con la formación técnico profesional, solo son visibilizados por uno de los indicadores de los IDPS, que, en términos concretos, tiene una ponderación de un 4% del total de los indicadores que dan cuenta de la categoría de desempeño del liceo.

Lo anterior implica no solo que se desprenden dudas sobre la capacidad del SAC para observar la transformación positiva de una escuela, sino también que no ha sido capaz de identificar datos que son clave para reconocer estas mejoras. Se observa, entonces, una importante debilidad en la evaluación que, como se dijo al inicio de este trabajo, juega una parte relevante de su validez en la capacidad de observar los logros y debilidades de las instituciones y los actores educativos, y en la credibilidad pública de sus juicios evaluativos.

Asimismo, en esa sección se indicó que existía un segundo criterio de importancia para este tipo de evaluación: la articulación. Dado que es un sistema de aseguramiento de calidad, se espera que cada componente de este entregue un aporte sinérgico al mejoramiento de la educación. Sin embargo, en este estudio de caso se evidenció que la misma institución que clasificó y mantuvo al liceo como “insuficiente”, reconoció mejoras clave en los procesos desarrollados por este que no afectaron la categoría de desempeño en todo el proceso. Así, no podría decirse que el SAC no disponía de los datos que tiene la comunidad sobre este período, porque sí tenía antecedentes que le hicieron cambiar la evaluación del liceo. Lo que ocurrió fue que esa información no se utilizó para revisar la categoría de desempeño de la institución, considerando, incluso, que por tres años no levantó la información externa que requería para poder actualizar el juicio evaluativo sobre el liceo.

Los límites que se han descrito al sistema de evaluación del SAC se consideran de gran relevancia por diferentes motivos, de los cuales se destacarán dos. El primero es que, como se ha descrito en este trabajo, los resultados de la evaluación están asociados a un mecanismo de *accountability*, que ha interpelado por cinco años la calidad educativa en una institución clasificada como “insuficiente”. Este juicio se realiza considerando la importancia de contar con esa categoría en un sistema educativo como el chileno, que se organiza desde una lógica de mercado, disponiendo de información como un recurso para la toma de decisiones de las familias y la competencia entre las mismas instituciones educativas (Bellei, 2013). Dada la relevancia de esta evaluación, los involucrados en el sistema escolar no solo categorizan a esta institución como de mala calidad, sino que también consideran que no ha sido capaz de mejorarla en cinco años.

**Mecanismos de rendición de cuentas como el "accountability inteligente" o el "accountability social", se presentan como estrategias más completas para abordar las complejidades que implica la coordinación de diferentes instituciones y niveles del sistema orientados a la calidad educativa.**

En segundo lugar, los antecedentes presentados en esta investigación ponen en cuestionamiento, además, el cumplimiento de responsabilidades del propio Estado en relación con el aseguramiento de la calidad. Por un lado, no cumplió con la tarea de mantener actualizada información para categorizar el desempeño del liceo ni buscó opciones para reemplazar los mecanismos para hacerlo, en función de las dificultades presentadas en los años de pandemia. Asimismo, no visibilizó resultados relevantes obtenidos por el liceo, particularmente en su modalidad técnico profesional, comprendiendo que esta es parte fundamental de la identidad de la institución evaluada. Tampoco consideró información producida por una institución del SAC que daba cuenta de las transformaciones positivas producidas por el liceo en ese período, aun teniendo un déficit de antecedentes para actualizar su juicio evaluativo. Las debilidades presentadas ponen en riesgo el funcionamiento completo del SAC, debido al lugar estratégico que tiene la evaluación en esta arquitectura institucional.

La literatura ha identificado diseños de *accountability* educativo diferentes al performativo (Sahlberg, 2010; Hevia y Vergara, 2019). Estos tienen en común la ampliación de objetos sobre los que debe existir *accountability*, así como también de quién rinde cuentas y hacia quién va dirigido el proceso. En estos diseños, el Estado es otra fuente de rendición de cuentas, pues también debe explicar cómo está cumpliendo con sus responsabilidades para la mejora educativa, al igual que otros actores e instituciones. De existir este tipo de diseños, el SAC también debiera responder por las debilidades que ha tenido su actuación en este proceso. Este tipo de mecanismos de rendición de cuentas –por ejemplo, el *accountability* "inteligente" o el *accountability* "social"– se presentan como estrategias más completas para abordar las complejidades que implica la coordinación de diferentes instituciones y niveles del sistema orientados a la calidad educativa.

En el caso de estudio, la existencia de este tipo de diseño podría haber generado un escenario distinto para el liceo, influyendo de manera diferente en su futuro. Tras el período evaluado, la directora no continuó en el cargo, a pesar de haberse postulado nuevamente a través de la Alta Dirección Pública. Esto plantea una pregunta sobre la posibilidad de mantener las transformaciones alcanzadas, en este caso, sin la figura relevante que la directora representó en el período analizado. Además, es razonable preguntarse en qué medida el hecho de no haber sido reelegida para ese cargo pudo haber influido en que el liceo no modificara su categoría de desempeño en el ciclo que ella lideró.

## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2021), "Categoría de desempeño", Santiago, Agencia de Calidad de la Educación, <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>, 08-11-2021.
- Anstorp, M. (2010), *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: a Literature Review*, Paris, OECD (OECD Education Working Paper; N° 54), <https://doi.org/10.1787/5km4htwzvbv30-en>.
- Assáel, J. y Pavez, J. (2008), "La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1 N° 2, pp. 42-55, <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.003>.
- Banco Mundial (2007), *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*, Banco Mundial. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Bellei, C. (2013), "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39 N° 1, pp. 325-345, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Bernal, D.; Martínez, M.; Parra, A.; y Jiménez, J. (2015), "Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano", en *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, Vol. 2 N° 2, pp. 107-124.
- Bolívar, A. (2005), "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula", en *Educação e Sociedade*, Vol. 26 N° 92, pp. 859-888, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300008>.
- \_\_\_\_\_ (2015), "La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional", en *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, N° 14, pp. 9-40, <https://orcid.org/0000-0001-8818-5799>.
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2006), "La investigación biográfica-narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", en *Forum: Qualitative Social. Revista Electrónica*, Vol. 7 N° 4, <http://jbposgrado.org/icali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>.
- Cáceres, P. (2003), "Análisis de contenido cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable", en *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, Vol. 2 N° 1, pp. 53-82, <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>.
- Carrasco, C.; Luzón, A.; y López, V. (2019), "Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 45 N° 2, pp. 121-139, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>.

- Chile. Ministerio de Educación (2020), *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*, Santiago, Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>.
- Consejo Científico de CLAD (1998), "Una Nueva Gestión Pública para América Latina", Caracas, CLAD.
- Council of the Great City Schools (2015), *Student Testing in America's Great City Schools: an Inventory and Preliminary Analysis*, Washington, Council of the Great City Schools, <https://eric.ed.gov/?id=ED569198>.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Darling-Hammond, L. y Ascher, C. (1991), *Creating Accountability in Big City School Systems*, New York, ERIC; National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (Urban Diversity Series; N° 102).
- De la Vega, L. (2015), "Educational Accountability: High and Low Points of Its Implementation and Challenges for Latin America", en *Estudios sobre Educación*, Vol. 29, pp. 191-213, <https://doi.org/10.15581/004.29.191-213>.
- Dos Santos, F. y Flórez, M. T. (2019), "Internacionalización de los sistemas de evaluación. Evidencias de Brasil y Chile", en *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Vol. 14 N° Especial 3, pp. 1829-1846, <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12766>.
- Elmore, R. (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago, Fundación Chile; Fundación CAP.
- ERO (2016), *School Evaluation Indicators*, Wellington, Education Review Office, <https://ero.govt.nz/how-ero-reviews/schoolskura-english-medium/school-evaluation-indicators>.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010), "El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares", en *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (eds.), Santiago, Universidad de Chile, pp. 51-83.
- Falabella, A. (2015), "El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)", en *Educação y Sociedade*, Vol. 36 N° 132, pp. 699-722.
- \_\_\_\_\_ (2016), "¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42 N° 1, pp. 107-126, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>.

- \_\_\_\_\_ (2018), "Evaluaciones a gran escala. Una historia ecléctica", en *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*, Alejandra Falabella y Juan Eduardo García Huidobro (eds.), Santiago, Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación.
- Falabella, A. y De la Vega, L. (2016), "Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42 N° 2, pp. 395-413, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Ferrer, F. (2007), "Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 369, pp. 89-93.
- Flórez, M. T. (2015), "Validity and Equity in Educational Measurement: the Case of SIMCE", en *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, Vol. 14 N° 3, pp. 31-44, <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-618>.
- Flórez, M.; Rozas, T.; Gysling, J.; y Olave, J. (2018), "The Consequences of Metrics for Social Justice: Tensions, Pending Issues, and Questions", en *Oxford Review of Education*, Vol. 44 N° 5, pp. 651-667, <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500356>.
- Flyvbjerg, B. (2011), "Case Study", en *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), Thousand Oaks, Sage, pp. 301-316.
- Gómez, A. y Díez, J. (2009), "Metodología comunicativa crítica. Transformaciones y cambios en el s. XXI", en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 10 N° 3, pp. 103-118, <https://dot.org/10.14201/eks.3964>.
- Gorgodze, S. y Chakhaia, L. (2021), "The Uses and Misuses of Centralised High Stakes Examinations-Assessment Policy and Practice in Georgia", en *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 28 N° 3, pp. 322-342, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1900775>.
- Gysling, J. (2016), "The Historical Development of Educational Assessment in Chile: 1810-2014", en *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 23 N° 1 (Educational Assessment in Latin America), <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>.
- Hamilton, L.; Stecher, B.; y Yuan, K. (2012), "Standards-Based Accountability in the United States: Lessons Learned and Future Directions", en *Educational Inquiry*, Vol. 3 N° 2, pp.149-170.
- Heffernan, A. (2018), "The Influence of School Context on School Improvement Policy Enactment: an Australian Case Study", en *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 21 N° 6, pp. 621-632, <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1463461>.

- Hevia, F. y Vergara, S. (2019), *¿Accountability educativo o accountability social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias*, Washington, Medición Independiente de Aprendizajes; Accountability Research Center (Accountability Working Paper; N° 5), <https://accountabilityresearch.org/publication/accountability-educativo-o-accountability-social-en-educacion-semejanzas-tensiones-y-diferencias/>.
- Hursh, D. (2008), *High-Stake Testing and the Decline of Teaching and Learning. The Real Crisis in Education*, Maryland, Rowman y Littlefield Publishers.
- Inostroza, F. (2020), "Resistencias cotidianas a las políticas de rendición de cuentas o *accountability*: un estudio de casos de dos educadoras diferenciales en Chile", en *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 10 N° 20, pp. 1-26, <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.638>.
- Joiko, S. (2012), "El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias", en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol. 12 N° 23, pp. 148-174.
- Kim, J. (2018), "School Accountability and Standard-Based Education Reform: the Recall of Social Efficiency Movement and Scientific Management", en *International Journal of Educational Development*, Vol. 60 (c), pp. 80-87, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>.
- Lee, J. y Kang, C. (2019), "A Litmus Test of School Accountability Policy Effects in Korea: Cross-Validating High-Stakes Test Results for Academic Excellence and Equity", en *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 39 N° 4, pp. 517-531, <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1598851>.
- Leiva, M. y Donoso, E. (2021), "Políticas educativas del sistema escolar chileno: privatización, políticas de mercado, subsidio a la demanda, libertad de elección y accountability", en *Dispositivos de accountability em perspectiva: límites e alternativas*, Marilda Pasqual Schneider, Camila Regina Rostirola y Jaime Moreles Vázquez (orgs.), Curitiba, Appris.
- Loeb, S. y Strunk, K. (2007), "Accountability and Local Control: Response to Incentives with and without Authority over Resource Generation and Allocation", en *Education Finance and Policy*, Vol. 2 N° 1, pp. 10-39.
- Maier, U. (2010), "Accountability Policies and Teachers' Acceptance and Usage of School Performance Feedback: a Comparative Study", en *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 21 N° 2, pp. 145-165, <https://doi.org/10.1080/09243450903354913>.

- Mancebo, M. y Romero, M. (2020), "Supervisión escolar y cambio educativo. Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005-2020)", en *Cuadernos del CLAEH*, Segunda Serie, Año 40 N° 113, [https://www.researchgate.net/publication/352947745\\_Supervision\\_escolar\\_y\\_cambio\\_educativo\\_Uruguay\\_a\\_la\\_luz\\_de\\_la\\_experiencia\\_internacional\\_2005-2020\\_School\\_inspectors\\_and\\_educational\\_change\\_The\\_Uruguayan\\_case\\_in\\_light\\_of\\_the\\_international\\_experience\\_2](https://www.researchgate.net/publication/352947745_Supervision_escolar_y_cambio_educativo_Uruguay_a_la_luz_de_la_experiencia_internacional_2005-2020_School_inspectors_and_educational_change_The_Uruguayan_case_in_light_of_the_international_experience_2).
- Maroy, C. y Pons, X. (2019), *Accountability Policies in Education. A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*, New York, Springer.
- Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P.; y Guzmán, A. (2000), *Los maestros en Chile: carreras e incentivos*, Washington, BID.
- Moller, J. (2009), "School Leadership in an Age of Accountability: Tensions between Managerial and Professional Accountability", en *Journal of Educational Change*, Vol. 10 N° 1, pp. 37- 46.
- Mourshed, M.; Chijioke, C.; y Barber, M. (2010), "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better", en *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, M. Mourshed, C. Chijioke y M. Barber (eds.), London, McKinsey.
- National Research Council (2011), "Incentives and Test-Based Accountability in Education", en *Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education*, M. Hout y S. W. Elliott (eds.), Washington, The National Academies Press. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Board on Testing and Assessment.
- New Zealand Qualification Authority (2021), "Understanding", Wellington, NCEA; NZQA, <https://www.nzqa.govt.nz/ncea/>, 01-12-2021.
- Nga Le, A. y Guo, H. (2021), "The Effect of Results-Based Intergovernmental Transfers in the Educational Accountability System: an Examination of the Race to the Top Program", en *Public Performance and Management Review*, Vol. 44 N° 4, pp. 785-816, <https://doi.org/10.1080/15309576.2021.1881802>.
- OCDE (2013), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Paris, OCDE, <https://www.oecd.org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimproving-school-outcomes.htm>.
- \_\_\_\_\_(2016), *Improving Schools in Scotland: an OECD Perspective*, Paris, OCDE, <https://www.oecd.org/education/school/improving-schools-in-scotland.htm>.
- Ortiz, I. (2015), "Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar

- chileno", en *Calidad en la Educación*, N° 42, pp. 93-122, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100004>.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016), "Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación", en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 20 N° 3, pp. 15-51.
- Pascual, J. y Rodríguez, D. (2018), "Accountability en Chile. Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de la docencia", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 11 N° 2, pp. 133-150, <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>.
- Popkewitz, T. (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de sociedad mediante la construcción de la infancia*, Madrid, Morata.
- PREAL (2005), *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Buenos Aires, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Prudencio, J. (2016), "Propuesta de un modelo de gestión educativa relacional compleja", en *Revista Acta Nova*, Vol. 7 N° 3, pp. 352-366.
- Sahlberg, P. (2010), "Rethinking Accountability in a Knowledge Society", en *Second International Handbook of Educational Change*, Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan y David Hopkins (eds.), London, Springer.
- \_\_\_\_\_ (2015), "Finnish Schools and the Global Education Reform Movement", en *Flip the System. Changing Education from the Ground up*, Jelmer Evers y René Kneyber (eds.), London, Routledge.
- Saw, G.; Schneider, B.; Frank, K.; y Chen, I. (2017), "The Impact of Being Labeled as a Persistently Lowest Achieving School: Regression Discontinuity Evidence on Consequential School Labeling", en *American Journal of Education*, Vol. 123 N° 4, pp. 585-613.
- Suto, I. y Oates, T. (2021), "High-Stakes Testing after Basic Secondary Education: How and Why Is it Done in High-Performing Education Systems?", Cambridge, Cambridge Assessment (Research Report).
- Teaching Council of Aotearoa New Zealand (2020), *Annual Report 2020*, Wellington, Teaching Council of Aotearoa New Zealand, <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Publications/TCANZ-Annual-Report-2020.pdf>.
- The Scottish Government (2019), *National Standardised Assessments in Scotland: Purpose and Use*, Edinburgh, The Scottish Government (Collection: Scottish National Standardised Assessments), <https://www.gov.scot/publications/scottish-national-standardised-assessments-purpose-and-use/>.

- Thrupp, M. (2018), *The Search for Better Educational Standards. A Cautionary Tale*, London, Springer.
- Verger, A. y Normand, R. (2015), "Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global", en *Educação y Sociedade*, Vol. 36 N° 132, pp. 599-622, <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>.
- Yin, R. (2014), *Case Study Research. Design and Methods*, Los Angeles, Sage. 5. ed.
- Zancajo, A.; Bonal, X; y Verger, A. (2014), "Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile", en *Revista Tempora*, N° 17, octubre, pp. 11-30, [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4734/TM\\_17\\_%282014%29\\_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4734/TM_17_%282014%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y).