

9 de abril de 2024

Agustín Foxley Bolocco

Daniel Rodríguez Morales

# Una educación de calidad para Chile



## Resumen Ejecutivo

- Los sistemas de educación basados en estándares se implementan en distintos países del mundo y su objetivo es medir e impulsar los aprendizajes en distintas áreas.
- Pese a que no existe una definición formal para los sistemas educativos basados en estándares, la literatura suele considerar las siguientes características al describirlos: (i) expectativas de aprendizaje (estándares) para los alumnos; (ii) evaluaciones alineadas con los estándares y que los midan; (iii) descentralización de responsabilidades; (iv) libre elección de escuela y competitividad; (v) rendición de cuentas; y (vi) apoyo a establecimientos de más bajo rendimiento
- El modelo de educación basado en estándares de Chile se denomina “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” (SAC).
- El SAC es un organismo descentralizado, conformado por: (i) el Ministerio de Educación; (ii) el Consejo Nacional de Educación; (iii) la Agencia de Calidad de la educación; (iv) la Superintendencia de Educación.
- El SAC chileno define las funciones y atribuciones de las instituciones mencionadas de manera explícita, y entrega la información de manera transparente.
- Países como Australia, EE. UU., Holanda y Singapur también implementan un sistema de educación basado en estándares. En general, sus sistemas operan de manera descentralizada e incorporan mecanismos de rendición de cuentas, al igual que Chile.
- En EE. UU. y Singapur los sistemas se han descentralizado en la última década, delegando la toma de decisiones a los gobiernos locales. Asimismo, se relajan las sanciones en el sistema de rendición de cuentas.
- Los estudios cualitativos señalan que los docentes se ven estresados e incentivados a enseñar un currículum reducido en el contexto de la educación basada en estándares. No obstante, estos estudios también reportan beneficios tales como entregar información valiosa para los equipos docentes.
- La línea de investigación cualitativa está sujeta a una limitación importante en el tamaño de la muestra, por lo que sus hallazgos suelen no ser representativos ni causales.

- Respecto a las visitas gubernamentales a escuelas, diversos estudios han logrado identificar dos elementos relacionados a su éxito: la calidad percibida por los docentes y la presión por medio de un acuerdo de rendición de cuentas con metas claras.
- Las inspecciones gubernamentales efectivas se asocian con un aumento en los puntajes de pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje.
- Las medidas aplicadas en EE. UU. del año 2015 en adelante, en donde se realizan cambios estructurales a las escuelas de bajo rendimiento, se vinculan a un incremento de los puntajes de pruebas de altas consecuencias de matemáticas y de bajas consecuencias para la misma asignatura y lenguaje.
- Extender el tiempo de aprendizaje de los alumnos y reemplazar a los profesores de escuelas de peor desempeño son políticas asociadas a resultados más auspiciosos.
- Sustituir al director se relaciona con un peor desempeño en pruebas estandarizadas. El cierre de establecimientos no tiene un impacto significativo en lo anterior.
- Las políticas estadounidenses posteriores aludidas generan un impacto después del primer año de intervención y este se intensifica en los dos años subsiguientes de mantenerse la política.
- Por otra parte, puede existir un incentivo de las escuelas de más bajo rendimiento (en riesgo de sanción) de fomentar el ausentismo de sus alumnos de peor desempeño los días de la evaluación estandarizada. Esto puede ser mitigado con algunas de las medidas descritas.
- Considerando las limitaciones del SAC chileno, y en base a la evidencia internacional, Acción Educar plantea algunas medidas con el objetivo del mejoramiento de la calidad de la educación.
- Ante la Falta de coordinación entre el sistema de visitas (Agencia de Calidad de la Educación), fiscalizaciones (Superintendencia) y supervisión técnico-pedagógica de las Direcciones Provinciales (Mineduc), proponemos reforzar el rol del Mineduc como organismo rector y coordinador.
- En vista de la ausencia de apoyo sistemático del Mineduc a las escuelas, sugerimos modernizar la posibilidad de colaboraciones público-privadas para el apoyo a los establecimientos de peores resultados (licitar visitas de apoyo técnico para los establecimientos; permitir el apoyo de entidades con fines de lucro, mientras sean reguladas por el Mineduc o el Seremi que corresponda; presentar

a las comunidades educativas las fortalezas, debilidades y el material de apoyo para sus establecimientos).

- Recomendamos establecer una frecuencia de evaluaciones base y estable para dar continuidad al sistema de evaluación. Una alternativa robusta es mantener dos evaluaciones en cada nivel (dos en básica, dos en media<sup>1</sup>) anuales y de carácter censal, solo para las asignaturas de Lectura y Matemática.
- Debe aumentarse la frecuencia de las visitas de orientación, de forma de mantener un seguimiento permanente a los establecimientos de bajo rendimiento.
- Es necesario ampliar los Indicadores de Desarrollo Personal y Social incluyendo otras variables relevantes para la evaluación de la calidad, tales como denuncias de la Superintendencia.
- El cierre de establecimientos con resultados consistentemente insuficientes es la última medida para el aseguramiento de la calidad. No obstante, planteamos un proceso distinto al actual, en donde se realice una evaluación externa a los establecimientos de rendimiento insuficiente reiterado, y se amplíen las alternativas de política pública antes del cierre del establecimiento.
- En caso de la pérdida del Reconocimiento Oficial del establecimiento, este deberá cerrar de forma ordenada, siendo el sostenedor el responsable de lo anterior.

---

<sup>1</sup> Entre los países que tienen este número de evaluaciones están Australia; Austria; República Checa; Dinamarca; Francia; Israel; Italia; y Luxemburgo.

## Introducción

En este informe se ofrecen propuestas para la mejora del modelo de educación basado en estándares de Chile, denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Estas propuestas nacen de hechos estilizados encontrados en la literatura internacional. La investigación se enfocará en los estándares de aprendizaje para los alumnos<sup>2</sup>. El informe se divide en seis secciones: (i) introducción; (ii) definición de un sistema educativo basado en estándares; (iii) el sistema implementado en Chile; (iv) sistemas basados en estándares de otros países; (v) revisión de literatura del impacto de políticas educativas basadas en estándares; y (vi) conclusión y propuestas.

La calidad de la educación es uno de los determinantes del crecimiento económico y el bienestar de la población (Hanushek y Raymond, 2006). Esta suele estimarse mediante pruebas estandarizadas, que, si bien no son una medida perfecta de la calidad, han explicado cerca del 75% de la variabilidad del PIB per cápita en distintos países<sup>3</sup> entre los años 1960 y 2000 (Hanushek y Woessmann, 2021). Adicionalmente, este tipo de evaluaciones permiten exponer brechas de aprendizaje entre distintos grupos de la población (Rose y otros, 2018).

---

<sup>2</sup> Estudios como Smith (2019), consideran estándares de educación tanto para alumnos como para docentes. El foco en este informe se mantendrá en los estudiantes, considerando que el Sistema de aseguramiento de Calidad de la Educación chileno no contempla en Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

<sup>3</sup> 76 países en total, pertenecientes y no pertenecientes a la OCDE. Miembros de la OCDE considerados en el estudio: Uruguay, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Reino Unido, Estados Unidos. Países no miembros de la OCDE incorporados en el estudio: Armenia, Georgia, Ghana, Honduras, Indonesia, Marruecos, Ucrania, Vietnam, Albania, Argentina, Botsuana, Brasil, Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Hungría, Irán, Jordania, Kazajstán, Líbano, Macedonia, Malasia, México, Montenegro, Perú, Rumania, Serbia, Sudáfrica, Tailandia, Túnez, Turquía, Bahréin, Taiwán, Croacia, Chipre, Hong Kong-China, Letonia, Lituania, Omán, Qatar, Federación Rusa, Arabia Saudita, Singapur, Emiratos Árabes Unidos.

Desde la década de 1980 hasta la actualidad, distintas regiones del mundo han instaurado sistemas educativos basados en estándares. Si bien no existe una definición formal ni globalmente aceptada sobre lo que es un “sistema de educación basado en estándares”, ciertos principios se repiten en la literatura (Diamond, 2007; Hamilton y otros, 2008; Lewis y otros, 2019; Shephard y otros, 2007; Valencia y Villarreal, 2003).

## Definición de un sistema basado en estándares

Los “estándares” de educación suelen entenderse como un conjunto de objetivos y expectativas de aprendizaje claros y medibles establecidos para los estudiantes. Estos se utilizan para evaluar el rendimiento académico e informar la toma de decisiones de políticas públicas (Hamilton y otros, 2008; Schmidt y otros, 2009; Smith, 2019).

Los sistemas de educación basados en estándares adoptan distintos nombres y definiciones según el país donde se apliquen. No obstante, en la literatura (Diamond, 2007; Hamilton y otros, 2008; Mbiti, 2016; Shepard y otros, 2007) comúnmente se mencionan los siguientes factores a la hora de definir un sistema de educación basado en estándares:

- 1) **Expectativas académicas para con los alumnos** en términos de conocimientos y competencias. Estas, en líneas generales, corresponden a los estándares de aprendizaje.
- 2) **Evaluaciones alineadas con los estándares**, que midan las capacidades de los estudiantes. Comúnmente se componen de preguntas de selección múltiple, aunque también pueden incluir ítems de respuesta extendida u oral.
- 3) **Descentralización de responsabilidades**. Distintas instituciones cumplen funciones particulares en el sistema, y en general, son coordinadas por alguna autoridad central, como el ministerio de educación.
- 4) **Libre elección de escuela y competitividad entre ellas**.

- 5) **Rendición de cuentas**, a saber, sancionar o recompensar a los establecimientos educativos en base al rendimiento de los alumnos.
- 6) **Apoyo y recursos para ayudar a las escuelas y docentes** a implementar los estándares y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

De ahora en adelante, al referirse a un sistema de educación basado en estándares, se entenderá como la articulación de instituciones que operen siguiendo los seis puntos aludidos. La siguiente sección resume el sistema de educación basado en estándares para Chile, denominado Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación.

### **Educación basada en estándares en Chile**

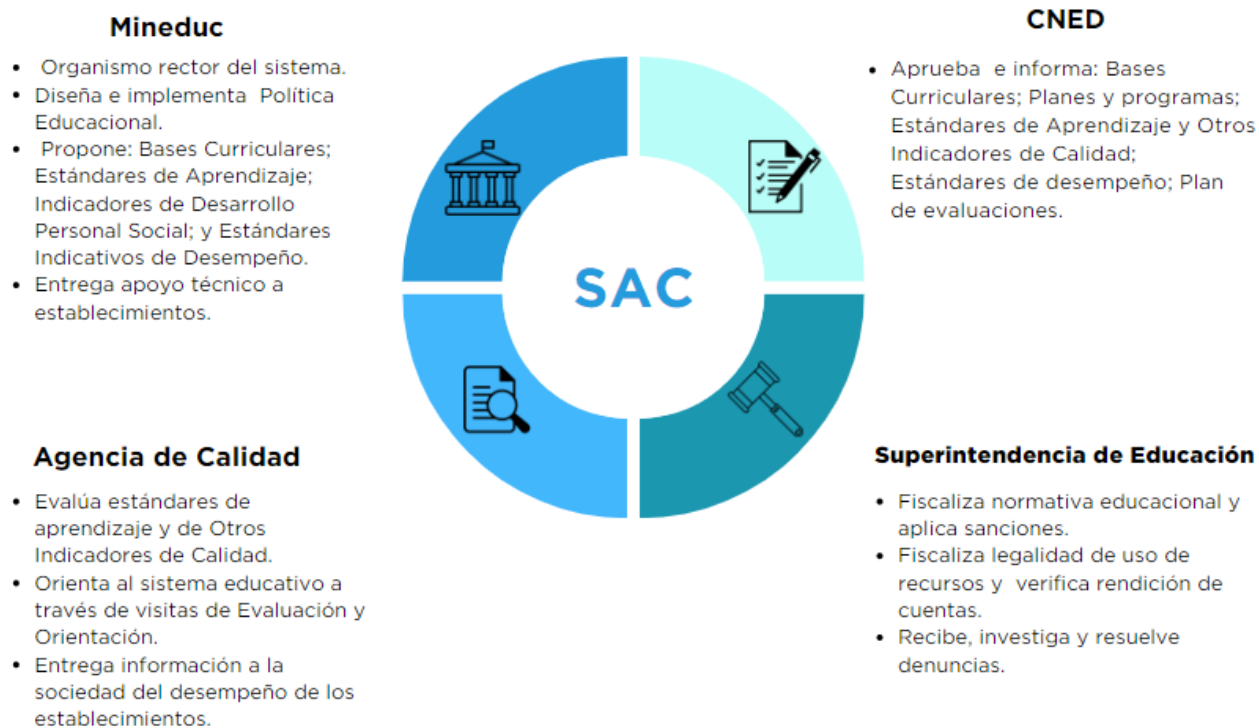
Chile cuenta con un modelo educativo basado en estándares, conocido como Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este es un sistema descentralizado, en donde el Mineduc, el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Agencia de Calidad de la Educación (AC) y la Superintendencia de Educación (SIE) cumplen distintas funciones, con el objetivo de mejorar los estándares educativos del país<sup>4</sup>. En la página siguiente, en la Figura N°1 se describen las funciones de cada organismo que conforma el SAC.

---

<sup>4</sup> Portal web Superintendencia de Educación (<https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>).

**Figura N°1:**

*Estructura del Sistema de Aseguramiento de la Calidad: Organismos y sus funciones*



*Nota: elaboración propia a partir del portal web de la Superintendencia de Educación.*

Como se puede apreciar en la Figura N° 1, el Ministerio de Educación (Mineduc) es el responsable de dirigir y coordinar el sistema, en colaboración con el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Agencia de Calidad (en adelante, la Agencia), y la Superintendencia de Educación. El Mineduc, además de operar como organismo rector, elabora las Bases Curriculares, en las cuales se establecen los Objetivos de Aprendizaje, o los logros comunes que se espera que los estudiantes alcancen en cada nivel educativo. A partir de las Bases Curriculares se generan los Estándares de Aprendizaje, los cuales funcionan como una herramienta para interpretar el grado de logro de los Objetivos de Aprendizaje. Puntualmente, se cuantifica



el logro en los Objetivos de Aprendizaje a través de los puntajes en la prueba estandarizada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Los Estándares de Aprendizaje describen el desempeño de los estudiantes en las pruebas SIMCE, dividiendo los resultados en tres Niveles de Aprendizaje: (i) Adecuado; (ii) Elemental; (iii) Insuficiente. La última actualización de los Estándares de Aprendizaje se realizó en 2019 y abarca las asignaturas de Lectura y Matemáticas para 4°, 6° y 8° básico, además de II° medio<sup>5</sup>.

La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.529) estipula que la Agencia debe realizar un ordenamiento de las escuelas en base a su rendimiento. Por rendimiento se entiende el puntaje SIMCE (cuya ponderación es de al menos 67%) en conjunto con los denominados Otros Indicadores de Calidad (ponderan el 33% restante)<sup>6</sup>. Este ordenamiento puede significar sanciones o recompensas para los establecimientos. Puntualmente, se clasifica a los establecimientos educativos en cuatro categorías de desempeño: (i) Alto; (ii) Medio; (iii) Medio Bajo; o (iv) Insuficiente<sup>7</sup>.

En el mismo marco legal, los establecimientos de desempeño “Medio-Bajo”, siendo municipales o dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), reciben visitas de la Agencia al menos cada cuatro años. En cambio, los establecimientos de desempeño “Insuficiente”, las reciben al menos cada dos años. Además, si una escuela se mantiene en la categoría de desempeño “Insuficiente” por cuatro años consecutivos, sin mostrar una mejora significativa en sus resultados, se le revoca el Reconocimiento Oficial del Estado. Lo anterior implica que el establecimiento no puede impetrar la subvención estatal<sup>8</sup>, y los estudios de sus alumnos no son válidos para cambiarse la escuela ni para rendir la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES)<sup>9</sup>. No obstante, dada la coyuntura de los últimos años, considerando el estallido

---

<sup>5</sup> Portal web Currículum Nacional ([https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/#in\\_EA](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/#in_EA)).

<sup>6</sup> 10 indicadores distintos al puntaje SIMCE. Cada uno de ellos tiene la misma ponderación para el ordenamiento (3,3%). Concretamente, los indicadores son: Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género, titulación técnico-profesional (portal web Agencia de la Calidad de la educación [<https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>])

<sup>7</sup> Ministerio de Educación. (2014). Decreto Supremo N° 17: Aprueba metodología de ordenación de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Agencia de Calidad de la Educación. (<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060182&idVersion=2017-01-25&idParte=>)

<sup>8</sup> Ley General de Educación.

<sup>9</sup> Portal web Superintendencia de Educación (<https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-significa-que-un-establecimiento-educacional-cuenta-con-reconocimiento-oficial/#:~:text=Sin%20embargo%2C%20los%20estudiantes%20de,establecimiento%20o%20rendir%20la%20PSU.>)

social y la pandemia, en 2022 no se realizó el ordenamiento, ni se cerraron establecimientos producto de este (Mineduc, 2022).

## Otros sistemas educativos basados en estándares

En este apartado se revisan los sistemas de educación basados en estándares de EE. UU., Singapur, Australia y Holanda. La Tabla N° 1 resume el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y de rendición de cuentas de cada país<sup>10</sup>.

**Tabla N°1:**

*Otros modelos para el aseguramiento de la calidad de la educación.*

| País     | Gobernanza  | Estándares   | Evaluaciones   | Rendición de Cuentas  |
|----------|---|--|--|---|
| EE. UU.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema descentralizado a nivel estatal.</li> <li>• Marco regulatorio delimitado por el Departamento de Educación Federal y la Ley <i>Every Student Succeeds Act</i> (ESSA)).</li> </ul> | <p>Definidos a nivel estatal y deben medir al menos dos indicadores de logro académico (al menos uno de ellos debe estar relacionado con el rendimiento en pruebas estandarizadas de matemáticas y lectura en los grados 3° a 8°).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñadas y administradas anualmente por gobiernos estatales.</li> <li>• Los resultados deben ser desagregados por subgrupos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad estatal. El Departamento de Educación federal aprueba los planes de rendición de cuentas.</li> <li>• Gobiernos estatales identifican e intervienen en las escuelas dentro del 5% de rendimiento más bajo y en donde la tasa de graduación de secundaria sea del 67% o menos.</li> </ul>  |
| Singapur | <p>El Ministerio de Educación (MOE) de Singapur controla y financia la mayoría escuelas públicas. El sistema se ha ido flexibilizado, otorgándole más autonomía a las escuelas, especialmente en el monitoreo.</p>                | <p>El MOE define los estándares de educación escolar. Se desarrollan en un proceso consultivo y varían dependiendo de la etapa educativa. Se fomenta la participación en actividades extracurriculares no académicas.</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboradas por la Junta de Exámenes y Evaluaciones de Singapur (SEAB).</li> <li>• Existen cuatro procesos evaluativos estandarizados en la etapa escolar (uno al finalizar primaria y tres en secundaria).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas se autoevalúan utilizando el <i>School Excellence Model</i> (SEM). Se considera: administración del staff; procesos enfocados en el estudiante; resultados académicos; etc.</li> <li>• El <i>National Institute of Education</i> (NIE) trabaja en conjunto con directores para identificar problemas y aspectos a mejorar.</li> </ul> |

<sup>10</sup> Se excluye la evaluación *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), y los estándares nacionales que mide, dado que esta prueba no opera bajo la lógica de la rendición de cuentas (Hamilton y otros, 2012).

|           |  |   |  |  |
|-----------|--|---|--|--|
| Australia | Sistema descentralizado a nivel estatal y territorial. | El <i>Australian Curriculum, Assesment and Reporting Authority</i> (ACARA) establece un Estándar Mínimo Nacional para Lectoescritura y Matemáticas, para 3°, 5°, 7° y 9° grado.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•La ACARA diseña el Programa Nacional de Evaluación de Lectura y Matemáticas (NAPLAN).</li> <li>•Las autoridades locales administran la prueba NAPLAN, de manera censal.</li> </ul> | La ACARA reporta los resultados en 10 bandas de puntaje en una página web llamada <i>MySchool</i> .  |
| Holanda   | Sistema descentralizado de administración de escuelas. | El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura establece metas y estándares de educación. Cada escuela tiene libertad de enseñanza mientras esta esté alineada con los estándares. | El Instituto Nacional de Medición de la Educación (CITO, por sus siglas en holandés) desarrolla e implementa la evaluación estandarizada que se rinde en el último año de educación primaria.                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>•La junta directiva de cada escuela es responsable de la calidad de la educación (desempeño académico).</li> <li>•El Inspectorado de Educación holandés visita al menos una vez cada cuatro años a los centros educativos públicos y privados.</li> </ul> |

*Nota: Elaboración propia en base a múltiples referencias (véase sección de referencias bibliográficas).*

En general, los sistemas estudiados operan de manera descentralizada, bajo estándares establecidos de manera central. EE. UU. es la excepción, en donde cada estado elabora sus propios estándares, siguiendo los lineamientos de la ley ESSA. Asimismo, es común en los casos revisados que, a pesar de la existencia de estándares mínimos, se otorgue cierto grado de flexibilidad y autonomía a las escuelas en la implementación de estos (Adler-Greene, 2019; Altinyelken, 2015; Australian Government, 2013; Darling-Hammond y otros, 2019; Schmidt y otros, 2009; Tan y otros, 2016; Wong y otros, 2020).

El grado de obligatoriedad de las evaluaciones varía en cada caso. En EE. UU., de acuerdo con la ley ESSA, las autoridades estatales deben encargarse de evaluar al menos al 95% de los estudiantes de escuelas públicas, en Lectura y Matemáticas, entre los grados 3° y 8° (análogos a 3° y 8° básico de Chile), y a al menos un nivel de educación secundaria (símil de la enseñanza media chilena) (Adler-Greene, 2019; Darling-Hammond y otros, 2016). Para el caso de Holanda y Singapur, si bien las pruebas estandarizadas no son obligatorias, son requeridas para acceder a la educación secundaria. En Singapur, también son

necesarias para la admisión a la educación superior<sup>11</sup> (Schmidt y otros, 2009; Tan y otros, 2016). La prueba australiana NAPLAN es voluntaria para cada alumno, escuela, distrito educativo y estado<sup>12</sup>. La cobertura de esta última prueba ha ido decreciendo desde su primera aplicación en 2008, pero oscila entre un 87,6% y 95,4% en 2021 para los grados 3° a 9°<sup>13</sup> (ACARA, 2021). Para todos los países escrutados, se realizan pruebas estandarizadas de Lectura y Matemáticas (Adler-Greene, 2019; Altinyelken, 2015; Australian Government, 2013; Darling-Hammond y otros, 2019; Schmidt y otros, 2009; Smith y Kovacs, 2011; Tan y otros, 2016).

Los cuatro sistemas revisados aplican mecanismos de rendición de cuentas, en algún grado. En Australia las consecuencias se limitan a la publicación de los puntajes en la página web Myschool (Gorur, 2015), en Holanda las escuelas con resultados deficientes reciben visitas del Inspectorado de Educación con mayor frecuencia (Ehren y otros, 2014). En EE. UU. los gobiernos estatales proponen un plan de rendición de cuentas al Departamento de Educación central, por lo que las consecuencias difieren en cada caso. Sin embargo, cada estado debe identificar a los establecimientos que pertenezcan al 5% de más bajo rendimiento, según sus criterios. En algunos estados se realizan ordenamientos de escuelas desde la “A” a la “F”, clasificándolas con la misma escala de logro que a los estudiantes (siendo F la calificación de reprobación y A el nivel de logro más elevado) (Amrein-Beardsley y otros 2022; Schueler y otros, 2022). En Singapur existió un sistema de ordenamiento de escuelas, inaugurado en 1990 y abolido en 2012. El ránking de escuelas fue suprimido con el propósito de reducir la presión sobre los establecimientos y estudiantes, además de reorientar la cultura educativa de rendimiento académico hacia una de educación integral (MOE, 2012; Wong y otros, 2020). De todos modos, Singapur sigue empleando un sistema de educación basado en estándares, donde las escuelas se autoevalúan y reciben apoyo del Instituto Nacional de Educación (NIE, por sus siglas en inglés) (Rzayeva, 2021).

En la última década, tanto Singapur como EE. UU. han experimentado una descentralización administrativa y flexibilizado las consecuencias de sus sistemas de rendición de cuentas. Singapur es el caso más extremo.

---

<sup>11</sup> La prueba Cito de Holanda y la PSLE de Singapur son la principal vía de acceso a la educación secundaria. Existen otras tres pruebas estandarizadas en Singapur, que determinan el acceso a la educación superior.

<sup>12</sup> [https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/participating/pdfs/participating\\_10\\_4.pdf](https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/participating/pdfs/participating_10_4.pdf).  
Portal web National Center for Education Statistics, Australia

<sup>13</sup> En 2021 la NAPLAN examinó a estudiantes de 3°, 5°, 7° y 9° grado.

(Schueler y otros, 2022; Wong y otros, 2020). Los sistemas de Holanda y Australia no han experimentado este tipo de modificaciones, sin embargo, el organismo holandés posee un alto grado de descentralización administrativa (Altinyelken y otros, 2015; Schmidt et al, 2009). El sistema australiano no demarca con tanta claridad como los anteriores las funciones y atribuciones de cada institución, y probablemente no ha impulsado reformas sustanciales a su modelo, al ser este el más reciente de los estudiados (McGaw y otros, 2020). En Chile, tampoco se ha modificado considerablemente ni el grado de autonomía de las escuelas ni los mecanismos de rendición de cuentas últimamente, dado que el SAC se instauró en el año 2011 y recién en 2017 la Agencia de Calidad comenzó a informar a los establecimientos educativos acerca de su categoría de desempeño<sup>14</sup>. Sin embargo, el SAC opera de manera descentralizada y delimita con mayor claridad las funciones y atribuciones de cada institución que los países analizados. Asimismo, los resultados del rendimiento en el SIMCE son entregados de manera pública y transparente (Equipo de Tarea, 2015; Mineduc, 2003).

En la sección siguiente se desarrolla una revisión de literatura acerca de la relación entre políticas públicas de educación basadas en estándares y distintas variables (percepciones de los docentes y directores, puntajes en evaluaciones estandarizadas, etc.).

## Evidencia empírica

Evaluar el efecto de las políticas educativas basadas en estándares, o la efectividad misma del sistema, es una tarea compleja que supone una serie de desafíos. En general, no es posible aislar por completo el impacto de una política, puesto que suelen coexistir y articularse con otras. Además, no siempre existe un grupo de control apropiado. Debido a lo anterior, las estimaciones del impacto global del sistema suelen no ser causales (Amrein-Beardsley y otros, 2022; Figlio y Loeb, 2011).

Más aún, todo estudio está sujeto al sesgo del investigador. Al tratarse de un tema altamente ideológico y político, los investigadores pueden omitir información que debilite su postura, o enfocarse en un tipo de

---

<sup>14</sup> Portal web Mineduc – Ayuda (<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>).

políticas en específico. Un modo de eludir el sesgo anterior es comparar si existen diferencias significativas entre los resultados de distintos estudios publicados en distintas revistas (Schueler, 2022).

La literatura se centra en dos metodologías, la cualitativa y la cuantitativa. Los estudios cualitativos reportan, principalmente las percepciones de los equipos docentes y directivos acerca de los sistemas educativos basados en estándares y la rendición de cuentas. Por otro lado, el método cuantitativo estima el impacto de distintas políticas en unidades métricas (usualmente el puntaje de los alumnos en pruebas estandarizadas).

### **Estudios cualitativos**

En términos generales, los estudios cualitativos muestran a un cuerpo docente presionado y estresado bajo la rendición de cuentas e incentivado a enseñar un currículo reducido a sus alumnos (Meckes y Carrasco, 2010; Desimone, 2013; Goizueta y otros, 2022; Ortiz, 2012; Rose y otros, 2020; Ruminot, 2017; Thompson, 2013). No obstante, el mismo campo de investigación revela que los profesionales de la educación y los equipos docentes valoran la información que entregan las pruebas estandarizadas, ya que estas identifican brechas de desempeño, permitiendo focalizarse en los alumnos de menor rendimiento.

### ***Inspecciones o visitas evaluativas***

Ehren y otros (2014) siguen por dos años a docentes y directores de educación primaria y secundaria en Holanda y concluyen que las inspecciones generan cambios de manera indirecta en las escuelas. El mismo estudio sugiere que una visita del Inspectorado de Educación Holandés puede vincularse a mejoras en los establecimientos bajo dos condiciones: (i) la inspección es considerada de buena calidad por parte de los profesores y directores; (ii) la inspección presiona a los profesionales de la educación a responder a sus indicaciones de manera efectiva. El estudio anterior interpreta el mejoramiento de las escuelas según las perspectivas de los educadores (cooperación entre profesores, liderazgo, oportunidades de aprendizaje para los alumnos, etc.). Mediante una revisión sistémica de literatura, Klerks (2013) obtiene resultados similares: si bien las inspecciones generan beneficios a través de múltiples mecanismos, una retroalimentación que

ilustre de forma clara las debilidades de la escuela y que implique acuerdos relacionados con la mejora de la escuela, se asocian con resultados positivos.

Ahora, es pertinente destacar que los estudios cualitativos suelen no ser representativos a nivel nacional, al contar con muestras pequeñas. Por el mismo motivo, los resultados encontrados no permiten realizar inferencia causal (Meckes y Carrasco, 2010; Desimone, 2013; Goizueta y otros, 2022; Ortiz, 2012; Rose y otros, 2020; Ruminot, 2017; Thompson, 2013).

### **Estudios cuantitativos**

La línea de investigación cuantitativa ha entregado resultados mixtos, aunque algunas políticas puntuales son asociadas con el progreso de las escuelas en unidades medibles.

### ***Inspecciones o visitas evaluativas***

Hofer y otros (2020) realizan una revisión de literatura abarcando los últimos 30 años en materia de inspecciones escolares, en distintas regiones del mundo<sup>15</sup>. El estudio reporta que, para el 58% de los casos analizados, las visitas no tienen un efecto significativo en el desempeño de los estudiantes. Por otra parte, el 18% de los trabajos escrutados documentan una relación negativa entre las inspecciones y el rendimiento en pruebas estandarizadas. El 22% restante de publicaciones registran un impacto positivo de las visitas en los puntajes obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas, especialmente en matemáticas y lenguaje. Finalmente, la investigación arroja conclusiones similares a Ehren y otros (2014) y a Klerks (2012): se logra identificar tanto la percepción de calidad de la inspección como la presión que esta genera en el cumplimiento de rendimiento, son elementos determinantes del éxito de una inspección (si bien se reconoce que no son los únicos factores).

### ***Ordenamiento de escuelas***

---

<sup>15</sup> Austria, Alemania, Bélgica, Holanda, el Reino Unido, Suecia y Suiza.



Armein-Beardesly y otros (2022) estiman el impacto de clasificar a las escuelas de 13 estados de EE. UU. en niveles de “A” a “F” (siendo A la banda de más alto desempeño, y F la de rendimiento más bajo)<sup>16</sup>. La pregunta que los investigadores buscan responder es si el sistema de ordenamiento mencionado genera un impacto en los puntajes de la prueba *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) de cada estado. La NAEP es una evaluación muestral realizada en todos los estados de EE. UU., cuya finalidad es registrar el nivel de logro académico del país en distintas asignaturas. A pesar de ser muestral, la evaluación es representativa a nivel país<sup>17</sup>. Los investigadores utilizan un modelo de serie de tiempo interrumpida, para observar cómo se comportan las tendencias de los puntajes NAEP antes y después de la implementación del ordenamiento en cada estado. La estimación realizada no es casual, debido a la imposibilidad de aislar por completo el efecto de la clasificación de escuelas en las calificaciones NAEP. Sin embargo, los coautores mitigan parcialmente esta amenaza a la validez interna de los resultados al comparar las tendencias de los puntajes de cada estado con el promedio nacional, para notar si los cambios tendenciales obedecen a la situación del país o si se desvían de ella. El desviarse del promedio nacional suma credibilidad a los resultados, ya que no todos los estados aplican el mismo sistema de clasificación de escuelas. Finalmente, Armein-Beardesly y otros (2022) concluyen que los resultados son aleatorios. En la mitad de los estados los puntajes NAEP bajan luego de instaurarse la clasificación, mientras que para los demás, los puntajes aumentan. De todos modos, el estudio no es suficientemente transparente, al no especificar en qué estados aumenta o decrece el puntaje NAEP.

## *Cambios estructurales*

Schueler y otros (2022) llevan a cabo una revisión de literatura sistémica acerca de las políticas estadounidenses para el mejoramiento de escuelas. En total se revisan 67 estudios de intervenciones en escuelas, todas posteriores al acta *No Child Left Behind*, es decir, del año 2015 en adelante. De las publicaciones revisadas: 54% analizan políticas de *turnaround* (cambios estructurales, tales como: sustituir al director, o a parte de los docentes, extender el tiempo de aprendizaje, cambiar el financiamiento, etc.); 23% estudian políticas de *labeling* (catalogar escuelas según su rendimiento); 17% examinan el cierre de

---

<sup>16</sup> El ordenamiento es realizado por cada estado, bajo los criterios que hayan establecido en su plan de rendición de cuentas, aprobado por el Departamento de Educación federal.

<sup>17</sup> Portal web National Assessment of Educational Progress (<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>).

los establecimientos; y 6% evalúan el impacto de transformar el establecimiento en un *charter school* (escuelas públicas que operan con cierto grado de autonomía en la gestión escolar y en el diseño de su plan de estudios, pero son administradas por organizaciones privadas, grupos comunitarios, apoderados o educadores).

La investigación reporta que las medidas aludidas tienen, en promedio, un impacto positivo y moderado en las calificaciones en pruebas estandarizadas de altas consecuencias (*high-stakes*)<sup>18</sup> de matemáticas, aunque no se observa lo mismo para lenguaje. Por otro lado, se documenta un incremento en los puntajes de pruebas de bajas consecuencias (*low-stakes*)<sup>19</sup> de lenguaje y del área STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). No se encuentran impactos significativos en la asistencia, conducta, ni en la tasa de graduación. Las políticas que se relacionan con resultados más auspiciosos son extender el tiempo de aprendizaje y reemplazar a los profesores de escuelas de bajo rendimiento. Esto último concuerda con los hallazgos de Hanushek (2019): dotar a una escuela de docentes altamente efectivos puede influir de manera positiva en su rendimiento académico.

Adicionalmente, Schueler y otros (2022) indican que los beneficios para las escuelas se intensifican a medida que se prolonga el periodo de implementación de la política de intervención, aunque no se logra detectar expresamente los factores que son necesarios para mantener dicho efecto. Por otro lado, la sustitución del director se relaciona con resultados desfavorables en el rendimiento escolar. Se estima que el cierre de escuelas no tiene un efecto significativo en el puntaje de los alumnos en pruebas estandarizadas. Además, los efectos positivos registrados son visibles después del primer año e incluso aumentan en los dos años subsiguientes. Finalmente, los beneficios son mayores para los alumnos de contextos más vulnerables, lo cual sugiere que este tipo de políticas podría servir, en parte, como una estrategia para reducir brechas socioeconómicas.

### *Incentivos perversos*

Además de los beneficios descritos arriba, existe evidencia de incentivos no deseados producto del sistema de rendición de cuentas. La ley de Campbell afirma que “cuanto más se utilice un indicador cuantitativo

---

<sup>18</sup> No se nombran las pruebas en específico.

<sup>19</sup> Tampoco se nombran concretamente estas evaluaciones.

para la toma de decisiones sociales, más estará sujeto a presiones de corrupción y más propenso será a distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende supervisar” (Campbell, 1979). En el contexto de las pruebas estandarizadas y las consecuencias que implican para los establecimientos educativos, podría existir un incentivo a “inflar” artificialmente las calificaciones. Hofflinger y von Hippel (2018) encuentran evidencia sugerente de lo anterior para las escuelas chilenas con mayor riesgo de recibir sanciones, al encontrarse en la banda de rendimiento “Insuficiente”. El estudio sigue a 1,96 millones de alumnos de 4° básico de colegios municipales y particulares subvencionados. Los investigadores buscan estimar si los establecimientos educativos en riesgo de sanción incitan a sus alumnos con peor rendimiento histórico a no asistir a clases el día del SIMCE, incrementando así el puntaje obtenido por el establecimiento de manera artificial. El método de investigación es el siguiente: se imputan (estiman utilizando variables observables tales como: asistencia, ingreso familiar, etc.) los resultados de los alumnos que no rinden la evaluación, si estos son más bajos que el promedio de su escuela, podrían estar inflando sus resultados. La investigación documenta un número desproporcionado de escuelas con alumnos de bajo rendimiento que no se presentan el día de la evaluación. En otras palabras, los establecimientos educativos ubicados en las zonas de rendimiento más bajas posiblemente estén aumentando artificialmente sus puntajes SIMCE al fomentar la ausencia de sus alumnos de más bajo rendimiento. Considerando la evidencia cualitativa y cuantitativa (Ehren y otros, 2014; Klerks, 2012; Hofer y otros, 2020), el incentivo perverso de aumentar artificialmente los puntajes podría mitigarse con intervenciones o visitas cuya calidad sea percibida como alta según los equipos docentes, y que además establezca objetivos claros.

En síntesis, los estudios cualitativos arrojan conclusiones mixtas, en donde destacan aspectos negativos tales como el estrés docente y la presión por enseñar un currículum reducido. Sin embargo, en la misma línea de investigación también se documentan beneficios tales como entregar información valiosa para los equipos docentes. Este tipo de estudios está sujeto a una limitación importante en el tamaño de la muestra, por lo que sus hallazgos suelen no ser representativos ni causales. La literatura ha logrado destacar dos aspectos que influyen en el éxito de las visitas gubernamentales a escuelas estos son: la calidad percibida por los docentes y la presión por medio de un acuerdo de rendición de cuentas con metas claras. Las inspecciones efectivas se asocian con un aumento en los puntajes de pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje.

Las medidas aplicadas en EE. UU. del año 2015 en adelante (post NCLB), en donde se realizan cambios estructurales a las escuelas de bajo rendimiento, se vinculan a un incremento de los puntajes de pruebas de altas consecuencias de matemáticas y de bajas consecuencias para la misma asignatura y lenguaje. Extender el tiempo de aprendizaje de los alumnos y reemplazar a los profesores de escuelas de peor desempeño son políticas asociadas a resultados más auspiciosos. La sustitución del director se relaciona con un peor desempeño académico. El cierre de establecimientos no tiene un impacto significativo en lo anterior. Las políticas aludidas generan un impacto después del primer año de intervención y este se intensifica en los dos años subsiguientes, si se mantiene la política. Por otra parte, puede existir un incentivo de las escuelas de más bajo rendimiento (en riesgo de sanción) de fomentar el ausentismo de sus alumnos de peor desempeño los días de la evaluación estandarizada. Esto puede ser mitigado con algunas de las medidas descritas.

## Propuestas de política pública

En base a los antecedentes anteriores, es posible proponer modificaciones a las normas vigentes que sustentan el Sistema de Aseguramiento de la Calidad chileno, tanto en base a la literatura sobre reformas basadas en estándares como a la experiencia que ha implicado su implementación durante la última década. Estas propuestas se organizan en tres ejes: (1) coordinación institucional y funcionamiento de la institucionalidad, (2) instrumentos de evaluación y apoyo y (3) consecuencias sobre los establecimientos educacionales y los sostenedores.

### 1. Coordinación institucional

Uno de los objetivos de la Ley SAC fue la separación de facultades de evaluación, fiscalización, apoyo y desarrollo de políticas en instituciones distintas del Ministerio de Educación, de forma de equilibrar los poderes y permitir el control cruzado entre instituciones. Este proceso de separación y creación de nuevas instituciones puede calificarse como exitoso en la forma, pues los nuevos servicios públicos creados, tales como la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia, se han consolidado institucionalmente. Sin embargo se han identificado varios problemas:

- **Falta de coordinación entre el sistema de visitas (Agencia), fiscalizaciones (Superintendencia) y supervisión técnico-pedagógica de las Direcciones Provinciales (Mineduc).** Estas acciones en terreno, llevadas a cabo por cada institución, implican la interrupción del trabajo de los establecimientos, además de una carga de gestión. Más allá de la calendarización de las visitas, la información obtenida de estas distintas instancias no es compartida entre las instituciones (si bien han existido iniciativas incipientes), y son usualmente percibidas por los colegios como instancias similares, incluso redundantes, pero también ocasionalmente contradictorias en su enfoque<sup>20</sup>.
- **Coordinación institucional en el desarrollo de instrumentos:** el funcionamiento concreto del sistema de aseguramiento depende en buena parte de la elaboración de estándares de aprendizaje y

---

<sup>20</sup> Un ejemplo claro son las visitas de orientación de la Agencia y la acción de los equipos de las Direcciones Provinciales. Las primeras tienen como foco, por ley, los “estándares indicativos de desempeño”, un instrumento claro y preciso que se constituye como una referencia – nacional - de una escuela de buen funcionamiento. Los equipos de las DEPROV, por su parte, suelen utilizar otros instrumentos como referencia (en particular los asociados a la Ley SEP, los planes de mejoramiento) u otros instrumentos locales (PADEM), teniendo así visión mucho más contextualizada y local que el caso de la Agencia, cuyo enfoque es nacional. Esto impide que el establecimiento perciba una continuidad y coherencia en el trabajo de las distintas instituciones.

las Bases Curriculares por parte del Mineduc. Los Estándares de Aprendizaje son “referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales Simce, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares vigentes.”<sup>21</sup> Los Estándares permiten, en la práctica, dar sentido pedagógico a los resultados del Simce, identificar el nivel de logro de cada estudiante que lo rinde conectándolo con el currículum nacional, y permite la clasificación de los colegios vía la Ordenación de Establecimientos. Estos instrumentos son elaborados por el Ministerio de Educación y sus sucesivas modificaciones afectan el calendario de evaluación, la continuidad y comparabilidad de las evaluaciones. Ha habido casos en que, por inacción del Ministerio, ciertos resultados del Simce no han podido ser entregados en mayor detalle o considerados en la Ordenación, debido a la ausencia de estándares de aprendizaje actualizados<sup>22</sup>.

- **Ausencia de apoyo sistemático del Mineduc a las escuelas.** Las escuelas que, según la Ordenación de establecimientos sean clasificadas en las dos categorías de menor rendimiento (“Medio bajo” e “Insuficiente”) tienen derecho a apoyo técnico focalizado para su mejora<sup>23</sup> por parte del Ministerio de Educación. Este apoyo focalizado no ha sido brindado sistemáticamente, con la excepción del programa “Escuelas Arriba” de los años 2019 y 2020. La influencia de los ciclos políticos sobre el Ministerio ha hecho variar la aproximación de los sucesivos gobiernos a esta labor. Por otra parte, serán los nuevos Servicios Locales de Educación los que tomarán el rol de apoyo técnico pedagógico.

### Propuestas

1. Reforzar el rol rector del Ministerio de Educación para coordinar la acción territorial de los servicios asociados, así como el desarrollo de instrumentos.

<sup>21</sup> Estándares de Aprendizaje Mineduc, disponibles en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34979\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34979_recurso_1.pdf)

<sup>22</sup> El año 2019 no fue posible entregar resultados Simce en concordancia con los estándares de aprendizaje, pues estos no habían sido actualizados.

<sup>23</sup> Artículos 27 y 29, Ley de Aseguramiento de la Calidad.

2. Modernizar la posibilidad de colaboraciones público-privadas para el apoyo a los establecimientos de peores resultados. Para esto se debe:
  - a. Explorar la posibilidad de licitar el apoyo a los establecimientos a entidades externas al Mineduc, con controles y metas de logros de aprendizaje públicas.
  - b. Modificar las restricciones al Registro de Personas o de Entidades de Apoyo Técnico Pedagógico, permitiendo la participación de personas jurídicas con fines de lucro siempre y cuando sean contratadas por el Ministerio de Educación o sus Secretarías Regionales Ministeriales.
  - c. Poner a disposición de las comunidades las principales fortalezas y debilidades de los establecimientos educacionales, y el material de apoyo a establecimientos utilizado por el Ministerio de Educación para abordarlos.

## 2. Instrumentos de evaluación y apoyo

Los cuestionamientos al SAC provienen también de los instrumentos o dispositivos utilizados para la evaluación y orientación. En este sentido, la experiencia de la implementación del SAC ha mostrado:

- **Inestabilidad en el calendario de evaluaciones**, por estar este influenciado por los ciclos políticos. En efecto, tanto los gobiernos de Michelle Bachelet 2 como de Gabriel Boric han derogado anticipadamente el calendario de evaluaciones del gobierno anterior, con las consecuentes señales contradictorias al sistema y la politización del Simce.
- **Necesidad de mejoras al Simce**: si bien parte de las críticas al Simce son de carácter político, hay aspectos de esta evaluación importantes de mejorar:
  - Debe anticiparse la entrega de resultados educativos. Esto tiene lugar usualmente en mayo del año siguiente de la evaluación, demasiado tarde para su uso en los establecimientos educacionales y los sostenedores.
  - Dentro del sistema de aseguramiento no existen incentivos directos a los directores y sus equipos para la mejora de resultados, lo que ha llevado a concentrarse sobre sus

consecuencias o sanciones en base a resultados absolutos. Debe pensarse en instrumentos de política que incentiven a los equipos no solo a tener buenos resultados, sino a mejorarlos.

- **Reforzar la frecuencia de las visitas de orientación de la Agencia de Calidad** establecidas en la ley (cada dos años para los establecimientos categorizados como insuficientes, cada cuatro años a los establecimientos categorizados como medio bajo) ha resultado en tiempos demasiado extensos como para generar un vínculo entre la escuela y la Agencia, así como el seguimiento de las medidas u orientaciones sugeridas en los informes.
- **Flexibilizar para permitir innovación y contextualización de la visita de orientación:** Existen estudios pormenorizados (CEPPE, 2019) que sugieren que las visitas se verían fortalecidas por mayor flexibilidad, capacidad de innovación y en particular, mayor relación entre la visita y la situación del establecimiento, de forma de hacer el instrumento más contextualizado. Asimismo, deben integrarse más fuentes de datos para entregar orientaciones cada vez más concretas y útiles para las comunidades.
- **Mejorar la medición no académica:** los “Otros Indicadores de Calidad” también llamados Indicadores de Desarrollo Personal y Social son instrumentos bien evaluados por los docentes y valorados por las comunidades. Sin embargo, es fundamental mejorar la calidad de dichas mediciones, así como establecer estándares de referencia que permitan a las comunidades educativas interpretar los puntajes obtenidos.
- **Alinear los informes de visitas con los planes de mejoramiento de la Ley de Subvención Escolar Preferencial**

## Propuestas

1. Establecer una frecuencia de evaluaciones base y estable para dar continuidad al sistema de evaluación. Una alternativa robusta es mantener dos evaluaciones en cada nivel (dos en básica, dos en media<sup>24</sup>) anuales y de carácter censal, solo para las asignaturas de Lectura y Matemática

---

<sup>24</sup> Entre los países que tienen este número de evaluaciones están Australia; Austria; República Checa; Dinamarca; Francia; Israel; Italia; y Luxemburgo



2. Tomar las medidas y allegar los recursos para que los resultados del Simce puedan estar disponibles, al menos, la primera semana de marzo.
3. Aumentar la frecuencia de las visitas de orientación de forma de mantener un seguimiento permanente a los establecimientos de bajo rendimiento.
4. Crear un bono para los docentes y directivos de establecimientos que mejoren sus resultados significativamente en el Simce, revisando o complementando el actual sistema SNED<sup>25</sup>.
5. Entregar al Ministerio de Educación la obligación de elaborar estándares para los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.
6. Ampliar los Indicadores de Desarrollo Personal y Social incluyendo otras variables relevantes para la evaluación de la calidad, tales como denuncias de la Superintendencia.

### 3. Consecuencias sobre los establecimientos educacionales y los sostenedores

Se ha argumentado que las consecuencias del sistema de aseguramiento de la calidad chileno son altas y generan una serie de incentivos no deseados en las escuelas. Sin bien estas afirmaciones no han sido confirmadas empíricamente, además de que no se ha cumplido un ciclo evaluativo completo, es interesante revisar si acaso la forma en la cual se establecen las consecuencias es la más efectiva y factible para lograr el objetivo buscado.

En la norma vigente, la pérdida de reconocimiento oficial de los establecimientos de insuficiencia reiterada se produce por el sólo ministerio de la ley, afectando exclusivamente al establecimiento de bajo desempeño. Esto genera al menos dos problemas inmediatos:

---

<sup>25</sup> El SNED es la sigla del "Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño" de los establecimientos educacionales subvencionados, aquellos pertenecientes a Servicios Locales de Educación y aquellos regidos por el Decreto Ley N° 3166 de 1980. Los establecimientos mejor evaluados por este Sistema se hacen acreedores, por dos años, de la Subvención por Desempeño de Excelencia destinada a otorgar incentivos remuneracionales a los docentes, y de la Subvención por Desempeño de Excelencia destinada a incentivos remuneracionales para los asistentes de la educación. El SNED fue establecido según la Ley N° 19410 de 1995 (ver Arts. 15° y 16°).

1. **La sanción cae sobre la escuela** como institución, no sobre el sostenedor ni sobre el cuerpo docente o directivo, que son los directamente responsables de los resultados insuficientes. Por otra parte, dado que los principales miembros de la comunidad son los estudiantes, el cierre termina afectándolos a ellos<sup>26</sup>. El sostenedor, responsable de la administración de los recursos y la sustentabilidad del proyecto, no asume responsabilidades en la reubicación de los estudiantes ni en la garantía de la continuidad de sus estudios.
2. Al ser una sanción administrativa del gobierno central, sin interacción con las autoridades locales electas (alcalde, concejales, gobernadores), hace altamente probable que el cierre genere una resistencia política significativa donde este ocurra, dando incentivos a los actores políticos para obstaculizar, judicializar, o escalar caso a caso las situaciones al poder legislativo. Esto desnaturaliza el objetivo de la política y pone en cuestión su viabilidad. Por lo tanto, debe reforzarse que el hecho que la sanción cae sobre el sostenedor local.

Es posible pensar en un diseño de las consecuencias que haga frente al menos a parte de estas dificultades, sin por ello eliminarlas del todo. Es fundamental que, en un sistema público descentralizado y mixto con alta participación de particulares y orientación a la competencia por calidad, exista la posibilidad de remover del sistema a proveedores locales (estatales o privados) que no cumplan los estándares esperados.

## Propuestas

1. Mantener un sistema de monitoreo de los resultados de las escuelas mediante la clasificación de establecimientos.
2. Cuando un establecimiento cumpla tres años consecutivos clasificado como “Insuficiente”, los estudiantes matriculados en este establecimiento gozarán de preferencia en el algoritmo de asignación del Sistema de Admisión Escolar, de forma de facilitar su traslado voluntario a otro establecimiento.

<sup>26</sup> La ley 20.529 establece que se entregarán “facilidades de transporte” para los estudiantes de estas escuelas, pero el nivel de desarrollo y detalle de la norma es insuficiente como para hacerse cargo de los problemas prácticos (transporte) y pedagógicos de la reubicación de los estudiantes (no hay como asegurar que exista una alternativa, y en caso de que la haya, no hay forma de asegurar que dicha alternativa sea mejor, ni que las familias adscriban al proyecto educativo del establecimiento que los reciba).

3. Adicional a lo anterior, el Ministerio de Educación deberá encargar a una entidad externa un estudio integral de cada establecimiento que se encuentre en esa situación, cuyo objetivo será entregar antecedentes cualitativos detallados del estado del establecimiento y su capacidad de proveer el derecho a la educación de sus estudiantes. Los resultados del estudio deberán estar disponibles antes de la clasificación siguiente. Esto sin perjuicio del apoyo que brinde el Ministerio de Educación para el mejoramiento institucional.
4. De cumplirse un ciclo de evaluación de cuatro clasificaciones insuficientes consecutivas sin mejora significativa (denominado “insuficiencia reiterada”), la Agencia deberá remitir al CNED los antecedentes del establecimiento y el estudio integral. El CNED tendrá 30 días hábiles contados desde la recepción de dichos antecedentes para determinar dos alternativas posibles:
  - a. Instruir al sostenedor hacerse cargo del cierre ordenado del establecimiento siendo el primero responsable directo de la reubicación de los estudiantes y el pago de las indemnizaciones que correspondan a los docentes y asistentes de la educación que correspondan.
  - b. Instruir la reorganización del establecimiento. Para estos efectos, el sostenedor deberá firmar un convenio de mejora con el Ministerio de Educación, que incluirá al menos (1) la desvinculación y reemplazo de hasta mitad de la planta docente, priorizando los docentes en tramos más bajos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2) la desvinculación y reemplazo de los miembros del equipo directivo con 3 o más años de antigüedad (3) un plan de mejoramiento renovado en las dimensiones académicas y de convivencia escolar a 2 años con metas claras, y (4) un plan de inversión (remodelación, infraestructura, etc.) a 2 años.
  - c. La escuela contará con apoyo especial por parte de los equipos locales de los organismos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.
5. Los sostenedores que deban firmar el convenio serán responsables de financiar su ejecución. La escuela no será clasificada por 2 años consecutivos. Al tercer año será evaluado, y si mantiene su clasificación “insuficiente”, deberá cerrar según se describe en la letra a del punto 4.
6. En caso de cierre, y junto con mantener la prioridad de los estudiantes en el Sistema de Admisión Escolar, el sostenedor deberá proveer transporte escolar para los estudiantes que no hayan sido

reubicados. En caso de establecimientos dependientes de los Servicios Locales de Educación, el transporte deberá ser financiado por este.

## Referencias bibliográficas

Adler-Greene, L. (2019). Every Student Succeeds Act: Are Schools Making Sure Every Student Succeeds? *Touro Law Review*: Vol. 35: No. 1, Article 4. Recuperado de: <https://digitalcommons.tourolaw.edu/lawreview/vol35/iss1/4>

Altinyelken, H. K., & Karsten, S. (2015). The Netherlands: structure, policies, controversies. In T. Corner (Ed.), *Education in the European Union: pre-2003 Member States* (pp. 305-324). (Education around the world).

Amrein-Beardsley, A., Geiger, T., & Winn, K. (2022). US states' performance on NAEP mathematics and reading exams after the implementation of school letter grade accountability policies. *Cogent Education*, 9(1), 2063223.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2021). *National Assessment Program—Literacy and Numeracy Achievement in Reading, Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2021*.

Berner, A. (2017). *Would School Inspections Work in the United States?*.

Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and program planning*, 2(1), 67-90.

CEPPE (2019) “Estudio de la Visita Integral: Diseño de Procesos y Mejoramiento Escolar, encargado por la Agencia de Calidad de la Educación.

Darling-Hammond, L., Bae, S., Cook-Harvey, C. M., Lam, L., Mercer, C., Podolsky, A., & Stosich, E. L. (2016). Pathways to new accountability through the Every Student Succeeds Act.

Desimone, L. M. (2013). Teacher and administrator responses to standards-based reform. *Teachers College Record*, 115(8), 1-53.

Diamond, J. B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the relationship between high-stakes student achievement. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.

Ehren, M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2014). *Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296–327. doi:10.1080/09243453.2014.936472.

Equipo de la Tarea del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. (2015). Informe ejecutivo.

Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 383-421.

Gorur, R. (2015). The performative politics of NAPLAN and MySchool. In *National testing in schools* (pp. 30-43). Routledge.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2008). Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions. *Center on Education Policy*.

Hanushek, E. A. (2019). *Testing, Accountability, and the American Economy. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 110–128. doi:10.1177/0002716219841299.

Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2006). School accountability and student performance. *Regional Economic Development*, 2(1), 51-61.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2021). Education and economic growth. In *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*.

Hofflinger, A., & von Hippel, P. (2018). The response to high-stakes testing in Chile: Did schools improve learning or merely inflate test scores? Available at SSRN 2906552.

Klerks, M. C. J. L. (2013). The effect of school inspections: a systematic review. *School Improvement*, 2-32.

Lewis, S., Savage, G. C., & Holloway, J. (2019): Standards without standardisation? Assembling standards-based reforms in Australian and US schooling, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2019.1636140 Published online: 25 Jun 2019. Submit your article to this journal.

Luginbuhl, R., Webbink, D., & De Wolf, I. (2009). ¿Do inspections improve primary school performance? *Educational evaluation and policy analysis*, 31(3), 221-237.

Mbiti, I., M. (2016) Education in Developing Countries. *Journal of Economic Perspectives*, 30(2), 109-126.

McGaw, B., Loudon, W., & Wyatt-Smith, C. (2020). *NAPLAN review*. Department of Education and Training (NSW).

Ministerio de Educación, Chile. (2003). Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad.

Ministerio de Educación, Chile. (2014). Decreto Supremo N° 17: Aprueba metodología de ordenación de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060182&idVersion=2017-01-25&idParte=>

Ministerio de Educación, Chile. (2022). Resolución exenta | Suspende para el año 2022, proceso de ordenación de los establecimientos con Reconocimiento Oficial. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1187596>

Ministry of Education, Singapore. (2012). *MOE removes secondary school banding and revamps school awards* [Press release]. Recuperado de: <http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/09/moe-removes-secondary-school-b.php>

Ministry of Education, Singapore. (2021) Education Statistics Digest 2021. Recuperado de [\[https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/education-statistics-digest-2021.pdf\]](https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/education-statistics-digest-2021.pdf)

Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 275-292.

Portal web Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [\[https://www.acara.edu.au/\]](https://www.acara.edu.au/)

Portal web Currículum Nacional [\[https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/#in\\_EA\]](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/#in_EA)

Portal web Department of Education, USA [\[https://www.ed.gov/essa\]](https://www.ed.gov/essa)

Portal web National Assessment Program, Australia [\[https://www.nap.edu.au/naplan/whats-in-the-tests/national-minimum-standards\]](https://www.nap.edu.au/naplan/whats-in-the-tests/national-minimum-standards)

Portal web Registro Federal de EE. UU. [\[https://www.federalregister.gov/documents/2016/11/29/2016-27985/elementary-and-secondary-education-act-of-1965-as-amended-by-the-every-student-succeeds\]](https://www.federalregister.gov/documents/2016/11/29/2016-27985/elementary-and-secondary-education-act-of-1965-as-amended-by-the-every-student-succeeds)

Portal web Superintendencia de Educación [\[https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/\]](https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/)

Portal web Unión Europea [\[https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/quality-assurance-early-childhood-and-school-education\]](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/quality-assurance-early-childhood-and-school-education)

Rose, J., Low-Choy, S., Singh, P., & Vasco, D. (2020). NAPLAN discourses: A systematic review after the first decade. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 871-886.

Rzayeva, G. (2021). Seeking Universal Education: From Singapore's Educational Success.

- Santiago, P., Donaldson, G., Herman, J., & Shewbridge, C. (2011). OECD reviews of evaluation and assessment in Education: Australia. *OECD Publishing (NJI)*.
- Schmidt, W. H., Houang, R., & Shakrani, S. (2009). International Lessons about National Standards. *Thomas B. Fordham Institute*.
- Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S., & Pollard, C. (2022). Improving low-performing schools: A meta-analysis of impact evaluation studies. *American Educational Research Journal*, 59(5), 975-1010.
- Shepard, L., Hannaway, J., & Baker, E. (2009). Standards, Assessments, and Accountability. Education Policy White Paper. *National Academy of Education (NJI)*.
- Smith, J. M., & Kovacs, P. E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: The case of 'No Child Left Behind'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 201-225.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In Juszczak, S. (Ed.), *Asian Education Systems* (pp. 129-148). Toruń: Adam Marszalek Publishing House.
- Temon, M. O. C. H. (2002). The Singapore School and the School Excellence Model. *Educational Research For Policy and Practice*.
- Valencia, R. R., & Villarreal, B. J. (2003). Improving students' reading performance via standards-based school reform: A critique. *The Reading Teacher*, 56(7), 612-621.
- van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Wong, H. M., Kwek, D., & Tan, K. (2020). Changing assessments and the examination culture in Singapore: A review and analysis of Singapore's assessment policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 433-457.



Yan (2019) Making accountability work in basic education: reforms, challenges and the role of the government, *Policy Design and Practice*, 2:1, 90-102, DOI: 10.1080/25741292.2019.1580131.