

Fiscalización escolar en Chile: evidencia inicial acerca del ajuste normativo de escuelas municipales y particulares subvencionadas

*School inspection in Chile: initial evidence about the regulatory adjustment of
municipal and subsidized private schools*

*Controle escolar no Chile: evidências iniciais sobre o ajuste regulatório das
escolas privadas municipais e subsidiadas*

Cristian Oyarzún Maldonado

Universidad de Chile, Chile

cristian.oyarzunm@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4811-8633>

Rodolfo Soto González

Universidad de Chile, Chile

rodolfo.soto@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3061-6036>

Resumen

La promulgación de la Ley 20.529 (2011) representa la consolidación definitiva de las políticas de rendición de cuentas en la educación escolar chilena. Esta política pública no solo incluye instituciones que controlan la gestión y los resultados pedagógicos, sino también instancias de rendición de cuentas de tipo burocrático-legal que fiscalizan la probidad del uso de recursos y el cumplimiento de normas mínimas de funcionamiento. En esta investigación, por tanto, se ofrece evidencia inicial sobre el nivel de ajuste a la normativa de escuelas municipales y particulares subvencionadas en fiscalizaciones oficiadas por la Superintendencia de Educación. En concreto se analizaron datos de 226 escuelas en 1960 fiscalizaciones durante el periodo 2013-2015, y se contrastaron las cantidades de *hallazgos* (contravenciones) registrados en cada uno de los referidos

años para estimar la incidencia de un grupo de variables predictoras sobre la probabilidad de no presentar hallazgos durante fiscalizaciones aplicadas en el último año de ese trienio. Los resultados indican un progresivo y significativo ajuste a la normativa en los dos últimos años estudiados. Asimismo, el número de fiscalizaciones suministradas en los dos primeros años es una variable que favorece el mayor ajuste, mientras que un menor desempeño académico aumenta las probabilidades de presentar hallazgos. Con base en estos datos, se discute la pertinencia de fortalecer instancias de capacitación y fiscalización preventiva, especialmente en escuelas catalogadas de mayor riesgo.

Palabras claves: fiscalización escolar, políticas educativas, rendición de cuentas, sistema de aseguramiento de la calidad, sistema escolar chileno.

Abstract

The enactment of Law No. 20,529 (2011) represents the final consolidation of the accountability policies in Chilean school education. This public policy not only includes institutions that control the management and pedagogical results, but also bureaucratic-legal accountability instances that oversee the probity of the use of resources and compliance with minimum operating standards. This investigation provides initial evidence on the level of adjustment to the regulations of municipal and subsidized private schools in inspection visits officiated by the Superintendency of Education. With this purpose, data from 226 schools in 1960 audits of the 2013-2015 period were analyzed, contrasting the amounts of findings (contraventions) registered in each year and estimating the incidence of a group of predictor variables on the probability of not presenting findings during applied audits in the last year of the triennium. The results indicate a progressive and significant adjustment to the regulations in the last two years studied. Likewise, the number of examinations provided in the first two years is a variable that favors the greatest adjustment, while a lower academic performance increases the probability of presenting findings. Based on the results, the relevance of strengthening instances of training and preventive control is discussed, especially in cataloged schools of greater risk.

Keywords: school supervision, educational policies, accountability, quality assurance system, Chilean school system.

Resumo

A promulgação da Lei 20.529 (2011) representa a consolidação definitiva de responsabilidade política na educação chilena. Esta política pública inclui não só as instituições que controlam os resultados de gestão e de aprendizagem, mas também os casos de prestação de contas tipo burocrático-legal que supervisionam a probidade na utilização de recursos e cumprimento das normas mínimas de funcionamento. Nesta pesquisa, portanto, evidência inicial do nível de adequação às regras de escolas municipais e auditorias privadas subsidiadas oficiavam pela Superintendência de Educação é oferecido. Especificamente escolas 226 os dados foram analisados em 1960 controles durante o período de 2.013-2.015, e as quantidades de constatações (violações) registados em cada um dos anos acima mencionados para estimar a incidência de um conjunto de variáveis de previsão sobre a probabilidade foram contrastadas não apresentam constatações durante as auditorias aplicadas no último ano daquele triênio. Os resultados indicam um ajuste progressivo e significativo às regulamentações nos últimos dois anos estudados. Além disso, o número de auditorias previstas nos dois primeiros anos é uma variável que favorece os mais aptos, enquanto menor desempenho acadêmico aumenta as chances de apresentar resultados. Com base nestes dados, a relevância de instâncias de formação e reforçar o controle preventivo, especialmente nas escolas catalogado maior risco é discutida.

Palavras-chave: controle escolar, políticas educacionais, responsabilização, sistema de garantia de qualidade, sistema escolar chileno.

Fecha Recepción: Junio 2018

Fecha Aceptación: Noviembre 2018

Introducción: la fiscalización escolar como política de rendición de cuentas y problema de investigación

Las políticas de rendición de cuentas (RdC) —entendidas como aquellas acciones que permiten a los actores involucrados en la gestión de determinada actividad transmitir o requerir información acerca del uso de los recursos públicos y del logro de las metas preestablecidas (Corvalán, 2006)— son estrategias que en la actualidad se están empleando con mayor frecuencia en diversos países para fomentar el mejoramiento en la calidad de sus sistemas escolares (Ball y Maroy, 2009; Darling-Hammond, 2004, 2014; De la Vega, 2015; Fuhrman, 2003; Maroy y Voisin, 2013; McMeekin, 2006; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). Estas políticas, debido a la variedad de concepciones que pueden surgir según las adaptaciones realizadas en cada contexto (Maroy, Pons y Dupuy, 2016; Verger y Normand, 2015), pueden ser clasificadas del siguiente modo: *modelos burocrático-legales*, usados para verificar el cumplimiento de normativas que regulan el sistema; *modelos promercado*, que producen información de rendimiento para que las familias elijan de modo consciente entre diversas opciones, y *modelos profesionales*, focalizados en evaluar las capacidades de los profesionales que realizan los procesos de enseñanza (Darling-Hammond, 2004).

Ahora bien, en el caso concreto de la educación escolar chilena, se puede indicar que la promulgación de la Ley 20.529 (2011) del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (SAC) se ha enfocado en el uso de políticas de RdC a través de una matriz institucional no solo para evaluar los estándares de desempeño y resultados académicos, sino también para fiscalizar el cumplimiento legal sobre el proceder de las escuelas. En tal sentido, y si bien en el año 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) introdujo mecanismos verticales de contractualización y rendición de cuentas por desempeño, el SAC amplió la utilización de estas herramientas e incrementó sus consecuencias, lo que ha consolidado una lógica que ha servido para concebir a la estandarización y a la presión como estrategias para estimular y conseguir el mejoramiento.

En este escenario de directrices institucionales, es posible señalar que el SAC ha dispuesto elementos que representan las diferentes tipologías mencionadas, ya que sus políticas incluyen dispositivos promercado, los cuales han sido delegados en una institución denominada Agencia de

la Calidad¹, entre cuyos objetivos se encuentran evaluar, clasificar y publicar los resultados de desempeño de las escuelas. Asimismo, se incorporan aspectos burocrático-legales a través de la Superintendencia de Educación, la cual, en esencia, efectúa visitas de fiscalización para resguardar el cumplimiento de la normativa educacional y para vigilar la probidad de los recursos transferidos a las escuelas por concepto de subvención.

Sin perjuicio de lo indicado, es importante profundizar acerca de los elementos que otorgan a la fiscalización el carácter de rendición de cuentas burocrática-legal. Siguiendo a Corvalán (2006), el concepto *rendición de cuentas* tiene su referente en el anglicismo *accountability*, en el cual subyacen dos acepciones para la política educativa. El primero atañe al proceso mediante el que los actores comunican o exigen información de los recursos ocupados para la consecución de objetivos comprometidos, los cuales abarcan no solo los resultados académicos, sino también los vinculados con el conjunto de recursos designados en ámbitos financieros, humanos, materiales y normativos.

El segundo significado del mencionado término, que deviene del acto de rendir cuentas, concierne a la fijación de responsabilidad del proceso en actores específicos, lo cual varía según el diseño realizado en los sistemas escolares, entre los que se identifican enfoques de *accountability* de “alto riesgo” (que incluyen sanciones), de “bajo riesgo” (que no utilizan consecuencias punitivas y se centran en proporcionar información a las escuelas para impulsar procesos de mejoramiento), e incluso sistemas que complementan ambas aproximaciones (Maroy, Pons y Dupuy, 2016), como los procesos de fiscalización escolar implementados en Chile.

En efecto, la Ley 20.529 (2011) instituye que los procesos de fiscalización escolar tienen por objeto no solo verificar el cumplimiento de la normativa educacional establecida legalmente para mantener el reconocimiento oficial e impetrar la subvención del Estado, sino también fiscalizar la rendición de cuenta acerca del uso de los recursos públicos transferidos a las escuelas. Según este marco legal, los actores educativos responsables de rendir cuentas son los sostenedores o administradores escolares, sobre quienes se aplican las consecuencias o sanciones originadas por

¹ El artículo 10, literal *d*, de la Ley 20.529 se señala que una de las funciones de esta agencia es “validar los mecanismos de evaluación de docentes de aula, directivos y técnico-pedagógicos”, lo que se puede entender como parte de un *accountability o profesional*; vale destacar, empero, que esta función no se encuentra plenamente operativa.

incumplimientos, y abarcan amonestaciones, privación temporal o definitiva de la subvención y revocación del reconocimiento oficial del Estado.

Con todo, la fiscalización escolar, tal como ha sido caracterizada, se vincula a la rendición de cuentas de tipo legal-burocrática, pues se orienta a vigilar el ajuste a la legislación promulgada para fijar condiciones de operatividad y utilización de recursos públicos. A partir de esta constatación, también resulta relevante diferenciar la fiscalización de otros dispositivos que se podrían confundir con ella, ya que las visitas de fiscalización se dirigen, principalmente, a comprobar la adecuación de las escuelas a los procedimientos administrativos y a las exigencias legales definidas en el sistema, es decir, no se enfocan en aspectos relativos al rendimiento académico ni tampoco intervienen en el ámbito de la gestión pedagógica. En Chile, el *accountability* académico y promercado es ejercido mediante el Sistema Nacional de Medición de Calidad de la Enseñanza (Simce), mientras que las labores referidas a la evaluación y asesoramiento de la gestión pedagógica se realiza a través de dispositivos especializados, como las visitas de evaluación y orientación del desempeño a cargo de la Agencia de Calidad, y las visitas de supervisión técnica efectuadas por los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación.

La relevancia que puede adquirir la función fiscalizadora para la educación escolar chilena se comprende en el contexto del debate técnico que originó el SAC. Al respecto, Darville y Rodríguez (2007) señalan que el diseño original del modelo escolar chileno, instituido bajo una lógica de mercado en la década de 1980, carecía de un sistema de rendición de cuentas integral, lo que implicaba, entre otras debilidades, que los sostenedores no tuviesen la obligación de informar sobre el uso de los recursos públicos recibidos, lo cual, según los mencionados autores, atentaba contra la *responsabilización* de los administradores escolares. Este vacío en el marco regulatorio original, por tanto, justificaría algunas de las irregularidades documentadas por la evaluación de política y la investigación académica, como la indisciplina fiscal en la manipulación de recursos públicos, especialmente en el sector municipal (Serrano y Berner, 2002). Aunado a esto, diversos estudios ilustran que a pesar de las prohibiciones existentes, muchos proveedores escolares efectuaban procesos de admisión con fines selectivos, lo cual transgredía la normativa y provocaba dinámicas de exclusión de estudiantes (Carrasco, Gutiérrez y Flores, 2017; Godoy, Salazar y Treviño, 2014), de ahí que se evidenciara una baja adhesión voluntaria a la norma.

Igualmente, es preciso mencionar que la producción académica, internacional y nacional se ha concentrado de forma especial en el estudio de los mecanismos académicos o promercados de rendición de cuentas que analizan la afectación de estas políticas sobre la gestión pedagógica y sus resultados, con lo cual se han hallado resultados que sirven para cuestionar su capacidad para generar propuestas de mejoramiento en el ámbito de los aprendizajes y sobre el modo en que inducen funcionamientos performativos entre los agentes educativos (Ball, 2003; Darling-Hammond, 2014; Maroy y Voisin, 2013; Weinstein, Marfán, Horn y Muñoz, 2016). De esto último, se puede inferir que existen escasos desarrollos empíricos acerca de los dispositivos de fiscalización escolar aplicados en Chile a través del SAC (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López y Álvarez, 2018; Oyarzún y Soto, 2017), y que las distintas tipologías de rendición de cuentas disponen de una naturaleza única, por lo que es preciso analizarlas a partir de sus objetivos y funciones particulares.

Debido a ello, el propósito del presente artículo es recabar evidencia exploratoria acerca de los procesos de fiscalización escolar introducidos mediante el SAC, para lo cual se ha realizado una investigación de naturaleza empírica, pues se ha considerado que esta puede resultar idónea para aportar a la comprensión y al mejoramiento de las políticas públicas, especialmente en fases de instalación. En concreto, los dos objetivos planteados han sido los siguientes: en primer lugar, describir el ajuste a la normativa educacional de establecimientos que recibieron visitas de fiscalización comparando su cantidad de hallazgos en un periodo de tres años consecutivos, y, en segundo lugar, estimar la capacidad predictiva de un conjunto de variables de interés (cantidad de visitas entre 2013 y 2014, y categoría de desempeño) relacionadas con la ausencia de hallazgos en el último año estudiado (es decir, 2015).

Antecedentes contextuales

El Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación

En la educación escolar chilena², el SAC constituye la adopción formal de políticas de *accountability* como estrategia de mejoramiento y regulación de los centros escolares que disponen de reconocimiento oficial (Parcerisa y Falabella, 2017). Esta política introduce, de forma concreta, la figura de un Estado evaluador que asesora, fiscaliza, evalúa y sanciona con el fin de encauzar a las escuelas hacia ciertos parámetros de calidad en cuanto a condiciones de operatividad, gestión escolar y resultados académicos (Martinic, 2010).

Las contingencias que contribuyeron a la introducción de esta política remiten a las críticas dirigidas a la educación escolar chilena desde fines de la década de 1990, periodo en que académicos y movimientos sociales percibieron el estancamiento en los resultados, así como la inequidad en la distribución de oportunidades educativas (Gysling, 2016). Estos cuestionamientos esgrimían que el desarrollo de un modelo escolar promercado había traído consigo diversos problemas, como un débil control sobre la utilización de recursos estatales (Darville y Rodríguez, 2007; Serrano y Berner, 2002), hipersegregación socioeducativa (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013) y limitada calidad de los servicios escolares que entregan los tipos de escuelas (Bellei, 2007; Mizala y Romaguera, 1999). Para corregir estas fallas del mercado y responder a la presión social del movimiento de estudiantes secundarios de 2006, el gobierno de la época convocó un Consejo Asesor para la Calidad de la Educación compuesto por académicos, políticos y representantes de agrupaciones sociales (Bellei, 2015). El resultado de esta instancia fue el *Informe del Consejo Asesor*, documento que contenía variadas recomendaciones de política pública que propiciaron una reformulación de la institucionalidad vigente mediante la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962, 1990), así como la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) y de la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529, 2011).

Estos marcos legales reposicionaron el rol del Estado en funciones regulatorias por intermedio de un sistema de control de calidad llamado SAC, que consiste en una matriz de evaluaciones estandarizadas, inspecciones y fiscalizaciones que consolidan la senda iniciada con

² La funcionalidad del SAC puede ser reinterpretada con base en los cuerpos legales promulgados recientemente, como la *Ley 20.845 de la inclusión escolar* (2015), y la *Ley 21.040 que crea el sistema de educación pública* (2017). En la presente investigación los análisis efectuados se circunscriben a los marcos legales existentes hasta el año 2015.

la Ley SEP en 2008 (Gysling, 2016; Parcerisa y Falabella, 2017). La institucionalidad requerida para estos propósitos incluyó la creación no solo de una Agencia de la Calidad con el objetivo de orientar y evaluar los logros de aprendizaje y los procesos de gestión de las escuelas, sino también de una Superintendencia para fiscalizar el acatamiento a las normas legales exigidas para la provisión de servicios educacionales y el uso de subvenciones (Ley 20.529, 2011). En síntesis, la instalación del SAC proporcionó al Estado una serie de mecanismos para regular el mercado escolar, los cuales se han materializado en la promulgación de estándares de desempeño, metas de resultados y disposiciones legales que las escuelas deben seguir prescriptivamente, y cuya observancia es verificada con la constante evaluación, fiscalización y sanción de incumplimientos.

Fiscalización escolar en Chile

Un aspecto que singulariza las políticas de *accountability* implementadas mediante el SAC tiene que ver con la creación de instituciones que ejercen controles no solo sobre la gestión pedagógica y los resultados académicos. Efectivamente, si bien antes del SAC la fiscalización escolar tenía un antecedente directo en la Unidad de Subvenciones del Ministerio de Educación, la Superintendencia se ha constituido en una institución especializada en revisar que los sostenedores y sus escuelas se ajusten comportamentalmente a las reglas que el Estado ha dictaminado para garantizar el funcionamiento de los centros escolares, lo que ha ampliado significativamente las facultades sancionatorias por efectos de visitas de fiscalización.

Específicamente, la Ley 20.529 (2011) establece que la Superintendencia debe fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales cumplan con la normativa educacional vigente y controlar la legalidad en la utilización de los recursos financieros correspondientes a subvenciones estatales. Dicho mandato legal fue operacionalizado y publicado en la *Resolución exenta n.º 290, que fija el modelo de fiscalización y estandarización de hallazgos* (Superintendencia de Educación, 2013), la cual tipifica los supuestos que dan origen a los incumplimientos normativos o hallazgos³, y cuyos sustentos se relacionan directamente con la norma presuntamente transgredida (Superintendencia de Educación, 2014b).

³ La normativa educacional tipificada en el modelo de fiscalización incluye el conjunto de requisitos establecidos en la Ley 20.370 (2009) para conservar el reconocimiento oficial, proveer servicios educativos e impetrar subvención, así como las demás normas

Consiguientemente, la entidad fiscalizadora dispone de dispositivos concretos para velar por el apego a la normativa, entre los que se cuentan las visitas de fiscalización⁴ programadas anualmente, los sistemas de rendición de cuentas de recursos y las denuncias que pueden formalizar los ciudadanos sobre posibles incumplimientos que tienen lugar en sus escuelas. Considerando que las visitas y los hallazgos son aspectos claves de este estudio, es pertinente subrayar que las visitas aluden al acto formal en que un fiscalizador se apersona en un centro escolar para verificar el cumplimiento de algún ámbito de la normativa educacional, mientras que los hallazgos aluden a las contravenciones encontradas en las visitas, las cuales son causales de procesos administrativos —o sumarios— que podrían provocar amonestaciones, privaciones de subvención, revocación del reconocimiento oficial, entre otras (Superintendencia de Educación, 2014b).

Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio se ha sustentado en un enfoque metodológico cuantitativo y se ha concretado en dos fases: una descriptiva y otra predictiva. En la primera se intentó estimar el ajuste a la normativa educacional mediante la comparación de medias de hallazgos de escuelas fiscalizadas en tres años consecutivos (2013, 2014 y 2015), mientras que en la segunda se procuró determinar la capacidad predictiva de algunas variables, como la cantidad de visitas aplicadas y la categoría de desempeño, para lo cual se tomó en consideración la probabilidad que una escuela tenía o carecía de hallazgos en el último año del trienio. Paralelamente a estas fases se postularon tres hipótesis:

1. A partir de la acción fiscalizadora las escuelas presentan una menor cantidad de hallazgos, siendo esta reducción correlativa año tras año.

legales y operacionales básicas que regulan el funcionamiento de un centro escolar. El conjunto de la normativa se detalla en la circular 1: *Establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares* (Superintendencia de Educación, 2014a).

⁴ Cabe mencionar que luego del año 2015, la Superintendencia implementó un enfoque de resguardo de derechos y fiscalización preventiva, cuyos propósitos son generar procesos de mejoramiento y asegurar derechos consagrados en la normativa. Considerando esto, los datos analizados corresponden a un periodo previo a la aplicación de dicho enfoque. Consiguientemente, es preciso indicar que las visitas pueden ser preventivas, temáticas (focalizadas en un tema puntual de la normativa) e integrales (abordar diversos ámbitos de la normativa).

2. Las escuelas que recibieron una mayor cantidad de visitas durante los dos primeros años (2013 y 2014) tienen menores probabilidades de presentar hallazgos en el último año (2015).
3. La mayor probabilidad de hallazgos durante 2015 se relaciona con una categoría de desempeño, ya sea insuficiente o medio bajo, pues estas suponen una menor capacidad de gestión, sin que otras variables como la dependencia o el grupo socioeconómico (GSE) incidan sobre la variable dependiente.

El sentido de estas hipótesis se basa en el estudio exploratorio de Oyarzún y Soto (2017) sobre procesos de fiscalización escolar en Chile, quienes reportaron no solo un mayor ajuste a la normativa educacional durante el tercer año de aplicación de esta política en una muestra de 95 escuelas, sino también que variables como la dependencia administrativa y el grupo socioeconómico no mostraron incidencia significativa. Complementariamente, se ha asumido un ajuste progresivo de las unidades escolares, dado los efectos prescriptivos que caracterizarían a las políticas de RdC de alto riesgo.

Fuentes de información y muestra

La fuente de información correspondió a registros oficiales de la Superintendencia sobre visitas de fiscalización y hallazgos entre los años 2013, 2014 y 2015, los cuales fueron obtenidos mediante solicitudes de transparencia para el acceso a información pública. Los restantes datos de esta investigación provinieron de registros públicos de otros servicios estatales del sector educativo. Esto posibilitó la elaboración de bases de datos sobre dependencia, GSE, categoría de desempeño, matrícula y ubicación geográfica de las escuelas. De este modo, se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, la cual, según Bryman (2012), corresponde a aquella disponible en función de su accesibilidad en un momento determinado. Al respecto, vale destacar que si bien esta técnica presenta limitaciones de generalización, es recomendada para estudios exploratorios que buscan extraer conjeturas iniciales que sirvan de apoyo para futuras investigaciones.

La muestra estuvo constituida por 352 escuelas (181 municipales y 171 particulares subvencionadas) pertenecientes a seis regiones de Chile. Esta base de datos dispone de un total de 2714 visitas de fiscalización y 2042 hallazgos registrados en ellas. No obstante, con el fin de aportar

rigurosidad al estudio, fue necesario depurar la base de datos original, pues las variables utilizadas no se encontraban presentes en todos los casos. En particular, para abordar la primera fase se requirió que todas las escuelas de la muestra hubiesen sido fiscalizadas en cada uno de los años analizados, condición que no se observó en los 352 casos de la base inicial⁵. Por ende, y con la finalidad de hacer comparables los datos recopilados, fue necesario identificar a aquellas escuelas que recibieron fiscalizaciones consecutivamente en los años 2013, 2014 y 2015, situación que se observó en 226 casos. Adicionalmente, y considerando el objetivo de la segunda fase, se verificó que las variables predictoras y de control utilizadas se encontraran en cada uno de esos casos. Las tablas 1 y 2 describen la muestra y la distribución de las variables utilizadas.

Tabla 1. Distribución de las 226 escuelas de la muestra por dependencia y ubicación geográfica

Dependencia	Municipales	Particulares subvencionados
	49,6%	50,4%
Ubicación Geográfica	Región Metropolitana	Otras Regiones
	64%	36%

Fuente: Elaboración propia

⁵ Existe una imposibilidad logística de cubrir la totalidad de escuelas con reconocimiento oficial; por tanto, el agendamiento de visitas se efectuó, principalmente, con base en *hipótesis riesgo* sobre posibles incumplimientos.

Tabla 2. Distribución estadística de las variables utilizadas en las 226 escuelas de la muestra

Variables	Municipal	Particular subvencionado	Total muestra
Visitas de fiscalización	54,4%	45,6%	1.960 (Visitas)
Categoría de desempeño			
Insuficiente	32,1%	15,8%	54
Medio bajo	26,8%	17,5%	50
Medio	29,5%	48,2%	88
Alto	11,6%	18,4%	34
Grupo socioeconómico			
Bajo	21,4%	2,6%	27
Medio bajo	49,1%	26,3%	85
Medio	21,4%	44,7%	75
Medio alto - Alto	8%	26,3%	39
Matrícula	Min. 91 – Max. 2.598	Min. 116 – Max. 2.754	Min. 91 – Max. 2.754

Fuente: Elaboración propia

Variables

Las variables utilizadas, específicamente en la segunda fase de investigación⁶, se pueden calificar en variables de resultado, predictoras y de control. Las primeras se refieren a los hallazgos⁷ encontrados en las fiscalizaciones realizadas en 2015, los cuales, dado el objetivo de esta investigación, fueron convertidos en una variable *dummy* que señala la presencia o ausencia de hallazgos en una escuela durante ese año, mientras que las variables predictoras se relacionan con la cantidad de visitas recibidas en los dos primeros años (2013 y 2014) y la categoría de desempeño obtenida por la escuela en el primer ordenamiento oficial correspondiente a 2016. Finalmente, se

⁶ En esta sección se describen las variables utilizadas en la segunda fase de esta investigación. La primera etapa no contempla el uso de variables en términos de resultado, control o predictoras.

⁷ La variable *hallazgos* se refiere a las transgresiones identificadas en fiscalizaciones que no implican necesariamente sanciones, pues estas dependen de un sumario administrativo que se puede extender por meses luego de las visitas.

consideró el uso de una serie de variables de control, como dependencia administrativa, GSE, matrícula y ubicación de los establecimientos de la muestra. En las tablas 3, 4 y 5 se detallan sus operacionalizaciones:

Tabla 3. Descripción de la variable de resultado utilizada en la segunda fase de la investigación

Variable de resultado	Operacionalización
Hallazgos	Variable <i>dummy</i> : considerando que los datos originales están expresados en términos de cantidad de hallazgos, en esta investigación se construyó una variable constituida de dos categorías, en donde 0 indica “ <i>presencia de hallazgos</i> ” y 1 “ <i>ausencia de hallazgos</i> ” en el año 2015.

Fuente: Elaboración propia

Las variables predictoras fueron seleccionadas a partir de las hipótesis que guiaron la investigación. Es relevante puntualizar que se determinó la utilización de la categoría de desempeño en desmedro del puntaje del Simce, pues los resultados de este organismo solo indican cifras en “bruto”, mientras que la categoría es una variable que incluye la distribución porcentual de alumnos en los estándares de aprendizaje, los otros indicadores de calidad educativa y los ajustes por condición socioeconómica. Asimismo, la categoría de desempeño reviste consecuencias en el contexto del SAC⁸. También es importante considerar que en la variable de control GSE, los casos correspondientes al GSE alto fueron subsumidos a los datos pertenecientes al GSE medio alto para disponer de grupos equiparables, pues representaban una cantidad poco significativa de casos (6) en la muestra.

⁸ El artículo 31 de la Ley 20.529 señala las condiciones que podrían implicar la pérdida del reconocimiento oficial para una escuela que permanece, al menos, cuatro años en desempeño insuficiente.

Tabla 4. Descripción de las variables predictoras utilizadas en la segunda fase de la investigación

Variables predictoras	Operacionalización
Visitas de fiscalización	Variable <i>numérica discreta</i> : cantidad de visitas de fiscalización recibidas por cada escuela de la muestra en los años 2013-2014 (rango 2-18).
Categoría de desempeño	Variable <i>categorica</i> : incluye las categorías de desempeño insuficiente, medio bajo y medio. La aplicación de esta variable conllevó que la categoría de desempeño alto fuese ocupada como una categoría de referencia. Los datos utilizados corresponden a la clasificación publicada en el año 2016 en base a resultados de 2015.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Descripción de las variables de control utilizadas en la segunda fase de la investigación

Variables de control	Operacionalización
Grupo socioeconómico	Variable <i>categorica</i> : incluye los grupos bajo, medio bajo y medio. La aplicación de esta variable conllevó que los grupos medio alto y alto fuesen agrupadas y utilizadas como una categoría de referencia. Los datos corresponden al año 2015.
Dependencia	Variable <i>dummy</i> : se asignó el valor 1 a la dependencia municipal y el valor 0 a la dependencia particular subvencionada.
Matrícula	Variable <i>numérica discreta</i> : cantidad de estudiantes matriculados en cada escuela de la muestra durante el año 2015.
Ubicación geográfica	Variable <i>dummy</i> : se asignó el valor 1 a las escuelas ubicadas a la Región Metropolitana y el valor 0 a las escuelas emplazadas en el resto de las regiones.

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento y estrategia de análisis de datos

Para concretar el primer objetivo se comparó la cantidad de hallazgos obtenidos por las 226 escuelas de la muestra. Esto implicó determinar la normalidad de la distribución muestral tanto en la cantidad de hallazgos como de visitas por medio de la prueba no paramétrica de Kolmogórov-Smirnov. Los resultados señalaron que la muestra careció de una distribución normal. En este contexto, la alternativa pertinente es la prueba no paramétrica de Wilcoxon para dos muestras que permite comparar grupos constituidos de variables cuantitativas (Pardo, Ruiz y San Martín, 2010).

Adicionalmente, antes de efectuar el cotejo de medias de hallazgos, fue preciso verificar que la cantidad de visitas aplicadas en los años estudiados fueran equitativas, es decir, que no existiesen diferencias significativas entre estas y que, por ende, los datos pudieran ser efectivamente contrastables. Para ello, se analizaron los datos con la prueba de Wilcoxon, lo cual demostró que la cantidad de visitas no presentaban diferencias estadísticamente significativas, por lo que se podían comparar entre sí. Los resultados de este procedimiento se exponen en la tabla 6:

Tabla 6. Comparación de cantidad de visitas mediante la prueba de Wilcoxon

Años comparados	1° año M ± SD	2° año M ± SD	Z	p-val
2013 – 2014	2,93 ± 1,565	2,76 ± 1,681	-1,850	,064
2014 – 2015	2,76 ± 1,681	2,99 ± 1,793	-,142	,887
2013 – 2015	2,93 ± 1,565	2,99 ± 1,793	-1,662	,096

*** p-val < 0.01, ** p-val < 0.05

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, y tomando como referencia el segundo objetivo, se estimaron dos modelos de regresión logística binaria: uno que solo incluyó las variables predictoras y otro que añadió las variables de control. Como otros análisis, la regresión logística binaria pretende explicar adecuadamente las relaciones o interacciones entre un conjunto de variables seleccionadas, aunque con la particularidad de que su propósito es obtener un modelo o ecuación para explicar los cambios de la variable dependiente en términos de probabilidad de ocurrencia (Correa, 2002).

Resultados

En la primera parte de este apartado se presentan los resultados que, mediante la comparación de medias, describen el ajuste a la normativa educacional en las escuelas que recibieron visitas de fiscalización durante tres años consecutivos (2013, 2014 y 2015). Luego, a través de una regresión logística, se estiman dos modelos para analizar la incidencia de las variables predictoras sobre la variable de resultado. El primer modelo formulado expone las relaciones que logran únicamente las variables predictoras con la variable de resultado, mientras que el segundo incorpora las variables de control.

Explicado lo anterior, en la tabla 7 se ofrece una comparación entre los años académicos analizados en función de la variable *hallazgos*. Cabe recordar que para garantizar la fiabilidad de los resultados se controló que las cantidades de visitas de fiscalización aplicadas por cada año fueran equiparables, es decir, que no tuvieran diferencias estadísticamente significativas. Esto adquiere relevancia, puesto que eventuales asimetrías en la cantidad de visitas podrían influir en una mayor o menor cantidad de hallazgos percibidos por los centros escolares, lo que distorsionaría cualquier inferencia en los resultados.

Ahora bien, la aplicación de la prueba de Wilcoxon confirmó que los hallazgos registrados en el año escolar 2013 fueron significativamente mayores a la cantidad observada en los años 2014 y 2015, considerando la aplicación de una cantidad similar de visitas en las escuelas estudiadas. De hecho, al disgregar las comparaciones realizadas, se observó que la cantidad de hallazgos es considerablemente mayor en el año 2013 que en 2014, diferencia que se incrementa al contrastar los resultados de 2013 y 2015.

La información recabada, por otra parte, demostró que no existen diferencias significativas al contrastar los años 2014 y 2015. Con todo, es factible plantear que desde la implementación oficial de las visitas de fiscalización en 2013 se identifica una tendencia hacia la disminución continuada de hallazgos en las 226 escuelas de la muestra; esto significa que ante la exposición sistemática a procesos de fiscalización, los establecimientos tienden a ajustarse en mayor medida a la normativa educacional.

Tabla 7. Comparación de la cantidad de hallazgos encontrados mediante la prueba de Wilcoxon

Años comparados	1º año M ± SD	2º año M ± SD	Z	p-val
2013 – 2014	3,71 ± 3,892	1,66 ± 1,945	-7,566	,000 ***
2013 – 2015	3,71 ± 3,892	1,34 ± 1,604	-7,956	,000 ***
2014 – 2015	1,66 ± 1,945	1,34 ± 1,604	-1,666	,096

*** p-val < 0.01, ** p-val < 0.05

Fuente: Elaboración propia

Como segundo resultado, en la tabla 8 se exhiben los análisis de regresión concretados mediante el modelo 1 (restringido a las variables predictoras) y el modelo 2 (donde se agregan las variables de control). En cuanto al modelo 1, su capacidad predictiva global puede ser calificada

como moderada o media, pues mediante el pseudo R^2 de Nagelkerke se determinó que 13.8 % de la variable dependiente es predicha por las variables predictoras.

En cuanto a las relaciones entre las variables del modelo 1, los resultados enseñaron que la cantidad de hallazgos tuvo una relación positiva y significativa con la variable dependiente, es decir, aquellas escuelas que recibieron una mayor cantidad de fiscalizaciones entre 2013 y 2014 tuvieron 25 % más de probabilidades de no presentar hallazgos durante el año 2015 ($OR = 1.255$; $p\text{-val} = 0.000$).

Asimismo, en lo concerniente a las categorías de desempeño, los coeficientes de regresión (β) indicaron que esta variable predictora tuvo una relación significativa e inversamente proporcional con la variable dependiente. Igualmente, las relaciones observadas alcanzaron una mayor significancia para las categorías *insuficiente* y *medio bajo*, de manera que la presencia de estas repercute en una reducción de las probabilidades de no presentar hallazgos en el año 2015. Específicamente, en términos de *odds ratio*, los resultados revelaron que la categoría *insuficiente* disminuye en 66.5 % las oportunidades de no presentar hallazgos ($OR = 0.335$; $p\text{-val} = 0.020$) y en el caso de la categoría *medio bajo* hasta en 64.9 % ($OR = 0.351$; $p\text{-val} = 0.028$).

Por su parte, el modelo 2 sirvió para conseguir una mayor capacidad predictiva, pues el pseudo R^2 pudo explicar 20.2 % de la varianza del modelo, con lo cual se infiere que la presencia de las variables de control tiende a robustecer las relaciones entre las variables predictoras y de resultado. De esta forma, y en concordancia con lo esperado, se puede indicar que el segundo modelo permite descartar la incidencia de las variables de control. En otras palabras, las variables *GSE*, *dependencia administrativa*, *matrícula* y *ubicación geográfica* son irrelevantes para predecir la ausencia de hallazgos o ajustes a la normativa de las escuelas en el año 2015.

De hecho, al analizar el modelo 2 se observó que las variables predictoras, que anteriormente demostraron significancia, tendieron a incrementar levemente su capacidad predictiva, con lo cual se consolidan los hallazgos del primer modelo. En concreto, los resultados demostraron que las unidades educativas más fiscalizadas en el periodo 2013-2014 tuvieron una mayor probabilidad de ajustarse a la normativa y, por ende, a no exhibir hallazgos en el año 2015; esto quiere decir que cada visita de fiscalización aplicada en los dos primeros años estudiados aumenta en 26 % las oportunidades de no presentar hallazgos en el último año revisado ($OR = 1.266$; $p\text{-val} = 0.000$).

Por otro lado, se constató que cuando una escuela se encontraba clasificada en una categoría de desempeño insuficiente, disminuían hasta en 77.4 % las probabilidades de que dicha institución careciera de hallazgos de fiscalización ($OR = 0.226$; $p\text{-val} = 0.008$). Una relación similar se percibió entre la categoría de desempeño medio bajo y la variable de resultado, aunque esta asociación reportó una menor significancia.

Tabla 8. Modelos de regresión logística para predecir la probabilidad de ausencia de hallazgos

Variables	Modelo 1		Modelo 2	
	Coef. β	Odds Ratios	Coef. β	Odds Ratios
Visitas de fiscalización	.227***	1.255	.236***	1.126
Categoría de desempeño ^a				
Insuficiente	-1.093**	.335	-1.487**	.226
Medio bajo	-1.048**	.351	-1.431**	.239
Medio	-.849**	.428	-1.021**	.360
Grupo socioeconómico ^b				
Bajo			1.111	3.036
Medio bajo			.888	2.431
Medio			.219	1.246
Dependencia			.213	1.237
Matrícula			.001	1.001
Ubicación geográfica			-.464	.629
Constante		.000		.000
Nº de casos		226		226
Pseudo R ²		.138		.202

*** $p\text{-val} < 0.01$, ** $p\text{-val} < 0.05$

^a Categoría de referencia *desempeño Alto*. ^b Categoría de referencia GSE Medio Alto y Alto (variable agrupada).

Fuente: Elaboración propia

Por último, es pertinente destacar que ambos modelos presentaron un adecuado grado de ajuste a los datos. Es decir, se corroboró mediante la prueba de Hosmer-Lemeshow que existía congruencia entre los resultados esperados y aquellos efectivamente observados, tanto en el modelo 1 ($\chi^2 = 10.293$; $p\text{-val} = 0.173$) como en el modelo 2 ($\chi^2 = 9.295$; $p\text{-val} = 0.318$).

En definitiva, los resultados recabados evidenciaron que la muestra de 226 escuelas expuestas a visitas de fiscalización durante tres años consecutivos tuvo un mayor ajuste a la normativa educacional en los últimos dos años del periodo. Esto se manifiesta en un aumento progresivo de establecimientos que no presentaron hallazgos. Asimismo, se corroboró que una variable que incidió en el incremento del ajuste descrito fue la cantidad de visitas de fiscalización aplicadas a las escuelas durante los dos primeros años. Empero, también se identificó que el posicionamiento en una categoría de desempeño insuficiente tiende a disminuir las probabilidades de no tener hallazgos en una fiscalización.

Discusión y conclusiones

Los resultados descritos sirven de sustento para presentar tres afirmaciones preliminares sobre la fiscalización escolar en Chile. En primer lugar, la aplicación de esta política educacional generaría un efecto coherente con sus propósitos, pues las escuelas de la muestra fiscalizadas durante tres años consecutivos evidenciaron un progresivo y significativo ajuste a la normativa educacional, por lo que se ratifica la primera hipótesis propuesta en este estudio, ya que estos resultados tienen semejanza con la evidencia reportada en una investigación previa referida a procesos de fiscalización escolar (Oyarzún y Soto, 2017).

De manera congruente con la primera afirmación, los resultados indican que un segundo resultado relevante tiene que ver con la influencia que exhiben las visitas de fiscalización suministradas en los dos primeros años de funcionamiento de la Superintendencia. Es decir, una mayor cantidad de fiscalizaciones en este periodo parecieran haber provocado un aumento en la preparación de los sostenedores, lo cual les permitió responder de mejor manera ante la entidad fiscalizadora. A esto se puede añadir la exigua incidencia de factores como la composición socioeconómica y el tipo de dependencia administrativa de las instituciones.

Estas dos primeras aseveraciones, en síntesis, indicarían que la formalización y aplicación sistemática de un modelo de fiscalización escolar constituiría una fuerza estructurante suficiente para articular las disposiciones y comportamientos de los sostenedores educacionales con el fin de evitar eventuales sanciones. Esto resulta trascendente, dado que el rol principal de esta institución es velar por el cumplimiento de ciertas condiciones mínimas y normas generales de funcionamiento que garanticen determinados derechos vinculados a la educación. Aun así, también vale comentar

que esta lógica no se puede extrapolar a otros ámbitos de la educación escolar, como por ejemplo el área pedagógica, la cual responde a procesos complejos de diferente índole. Al respecto, Schön (1986) sostiene que la práctica pedagógica dispone de un carácter incierto en su desarrollo, por lo que resultaría inadecuada su estandarización o regulación mediante sistemas sancionatorios, pues de ese modo se limitaría la capacidad creativa y reflexiva de los educadores en la enseñanza.

Por otra parte, y aunque la evidencia presentada aún es incipiente, se puede indicar que este modelo de RdC podría asegurar algunos procedimientos administrativos y requerimientos legales necesarios para la operación de los proveedores educacionales. Esto no significa, por supuesto, que dicha racionalidad sea plenamente asimilable a las demás actividades que tienen lugar en un espacio educativo, pues las nociones de hipervigilancia y punición que caracterizan a esta política podrían generar efectos nocivos si se aplican en ámbitos de la educación vinculados directamente con la enseñanza y la convivencia, como ocurre con el fenómeno de *teaching to test* utilizado para alcanzar resultados en evaluaciones estandarizadas asociadas a consecuencias (Weinstein *et al.*, 2016) o las tensiones normativas que surgen de la atención de conflictos de convivencia escolar a través de servicios de la misma Superintendencia⁹ que generarían dilemas entre una aplicación normativa orientada a “cumplir por cumplir” y al uso de estrategias de asesoramiento para desarrollar capacidades de resolución de conflictos en las comunidades (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2018).

Una tercera afirmación tiene que ver con la relación identificada entre la categoría de desempeño insuficiente y la menor propensión a cumplir con la normativa. Este resultado se podría constituir en el indicador de una deficiencia generalizada en el plano de la gestión escolar, con lo cual se sugeriría que aquellos centros escolares que exhiben un rendimiento débil ante estos mecanismos de control dispondrían de capacidades institucionales limitadas para responder a las exigencias del SAC. En este escenario, la decisión de implementar visitas preventivas resulta oportuna porque contribuiría a reducir la presión y a generar capacidades en el plano de la adecuación normativa, especialmente en las unidades educativas clasificadas como *insuficientes*. Esto se sustenta en la idea de que la verdadera responsabilidad ocurre cuando los encargados de aplicar las políticas y los actores educativos intervienen con base en la información proporcionada

⁹ Refiere a la atención de denuncias en materia de convivencia escolar, función desarrollada por la Oficina de Resguardo de Derechos de la Superintendencia.

por el sistema de RdC, retroalimentando su gestión para producir mejores condiciones de funcionamiento (Darling-Hammond, 2014). En caso contrario, es probable que ambientes organizacionales deteriorados tiendan a cronificar sus problemáticas más que a superarlas de manera definitiva.

Por último, y en cuanto a las limitaciones de este trabajo, se podría señalar, en primer lugar, el haber empleado un muestreo no probabilístico que impidió generalizar los resultados, por lo que en futuros estudios se deben procurar técnicas más robustas. En segundo lugar, en esta investigación no se consideró el efecto diferenciado de distintos tipos de visitas de fiscalización (p. ej., integrales o temáticas). Aun así, los resultados reportados en este documento pueden servir de sustento para generar otras hipótesis en las cuales no solo se incorporen grupos de control, sino que también se trabaje con una muestra similar, aunque durante un periodo más largo (p. ej., cinco años) para que de esa manera se pueda corroborar o refutar la estabilidad de los patrones observados. De hecho, se puede continuar con indagaciones que se centren en la asociación entre probabilidad de hallazgos de fiscalización y categoría de desempeño, especialmente por los requerimientos de apoyo que implicaría para las escuelas en esta situación. Finalmente, se debe subrayar que el ajuste a la normativa no garantiza comportamientos genuinos de protección sobre un bien jurídico o un derecho asociado a la educación escolar, por lo que se deben desarrollar diseños mixtos de investigación que permitan comprender cómo y en qué sentido esta política estaría desencadenando determinados comportamientos.

Referencias

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. Doi: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. and Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile: evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. and Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 1-31. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143.
- Correa, A. (2002). *Análisis logarítmico lineal*. Madrid, España: Editorial La Muralla y Editorial Hespérides.
- Corvalán, R. (2006). *Accountability* educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Corvalán, J. (ed.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 11-18). Santiago, Chile: CIDE-PREAL.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Standards, assessments and educational policy: pursuit of genuine accountability*. New Jersey, USA: Educational Testing Service.
- Darville, P. y Rodríguez, J. (2007). Institucionalidad, financiamiento y rendición de cuentas en educación. *Estudios de Finanzas Públicas de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda*. Recuperado de http://www.dipres.gov.cl/598/articles-21658_doc_pdf.pdf.

- De la Vega, L. (2015). Accountability y mejoramiento educativo: análisis de experiencias internacionales. *Educação & Realidade*, 40(1), 275-298. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645060>
- Fuhrman, S. H. (2003). Redesigning accountability systems for education. *CPRE Policy Brief*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498338.pdf>.
- Godoy, F., Salazar, F. & Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: tipos de requisitos de postulación, legitimación en el sistema y las debilidades de la ley. (Informes para la Política Educativa N° 1). Recuperado de <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE1.pdf>
- Gysling, J. (2016).^[1] The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 8-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Ley 18.962. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.^[2]
- Ley 20.248. *Ley de subvención escolar preferencial*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008.^[3]
- Ley 20.370. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.^[4]
- Ley 20.529. *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley 20.845. *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Ley 21.040. *Crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>
- Maroy, C., Pons, X. and Dupuy, C. (2016). Vernacular globalisations: neo-statist accountability policies in France and Quebec education. *Journal of Education Policy*. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1239841>

- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo ¿hacia un Estado evaluador? En Martinic, S. y Elacqua, G. (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55-78). Santiago, Chile: OREAL/UNESCO Santiago y Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- McMeekin, R. (2006). Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En Corvalán, J. (ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-47). Santiago, Chile: CIDE-PREAL.
- Mizala, A. and Romaguera, P. (1999). Schools Performance and Choice. The Chilean Experience. *The Journal of Human Resources*, 35(2), 392-417.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Washington D. C., USA: McKinsey & Company.
- Oyarzún, C. y Soto, R. (2017). Procesos de fiscalización escolar en Chile: aproximación preliminar al contexto de los establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 225-238.
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pardo, A., Ruiz, M. A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (tomo I). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Schön, D. (1986). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano, C. y Berner, H. (2002). *Chile: un caso poco frecuente de indisciplina fiscal (bailout) y endeudamiento encubierto en la educación municipal*. Washington, D. C., USA: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Superintendencia de Educación (2013). *Resolución exenta n.º 290: fija modelo de fiscalización y estandarización de hallazgos de la Superintendencia de Educación*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/?categoria-normativa=oficios>.

- Superintendencia de Educación (2014a). *Circular n.º 1: establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/?categoria-normativa=circulares>.
- Superintendencia de Educación (2014b). *Oficio ordinario n.º 182: procesos administrativos sancionatorios y aplicación de sanciones*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/?categoria-normativa=oficios>.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and De los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- 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. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A. and Muñoz, G. (2016). Chile: School leadership challenged by double accountability towards school. In Easley, J. and Tulowitzki, P. (eds.), *Educational Accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 54-72). New York, USA: Taylor & Francis Group.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	(Oyarzún/"principal" – Soto/"igual")
Metodología	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Software	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Validación	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Análisis Formal	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Investigación	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Recursos	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Curación de datos	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Escritura - Preparación del borrador original	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Escritura - Revisión y edición	(Oyarzún/"principal" – Soto/"igual")
Visualización	(Oyarzún/"principal" – Soto/"igual")
Supervisión	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Administración de Proyectos	(Oyarzún/"principal" – Soto/"que apoya")
Adquisición de fondos	(Investigación realizada de forma independiente, sin apoyo financiero)