



GESTIÓN EDUCATIVA Y MEJORA CONTINUA: SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS DE EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND CONTINUOUS IMPROVEMENT: SYSTEMATIZATION OF STANDARDIZED ASSESSMENT RESULTS

Carolina Aravena-Ortega <https://orcid.org/0009-0002-8831-388X> | Universidad Bernardo O'Higgins, Magíster en Educación con mención, Chile | aravenaca@docente.ubo.cl

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en una investigación sobre gestión educativa en la formación de posgrado de estudiantes del ámbito educativo. El estudio revela tensiones entre la aplicabilidad de la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas y los mecanismos normativos exigidos por los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, identificando un nudo crítico en la gestión y sistematización de los resultados evaluativos. Estas tensiones limitan la posibilidad de realizar análisis comparativos entre los resultados estandarizados y los procesos pedagógicos internos, lo que conlleva al desaprovechamiento de un insumo clave para la toma de decisiones, la definición de lineamientos y la implementación de acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes esperados. A partir de una revisión sistemática de carácter referencial, junto con el acompañamiento y seguimiento de la investigación en curso, emergen cuestionamientos y reflexiones que se consideran pertinentes de compartir con la comunidad educativa. En este marco, se releva la importancia de la sistematización de los resultados de las evaluaciones estandarizadas y su aplicabilidad en los procesos diagnósticos, los cuales orientan el diseño de planes y estrategias institucionales, contribuyendo al logro de metas organizacionales y al fortalecimiento de buenas prácticas en aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, en coherencia con un enfoque de mejora continua.

Palabras clave: Gestión educativa, evaluación estandarizada, formación continua, sistema educativo.

ABSTRACT

This article is part of a research project on educational management in postgraduate training for students in the field of education. The study reveals tensions between the applicability of information from standardized assessments and the regulatory mechanisms required by educational quality assurance processes, identifying a critical issue in the management and systematization of assessment results. These tensions limit the possibility of conducting comparative analyses between standardized results and internal pedagogical processes, leading to the waste of a key input for decision-making, the definition of guidelines, and the implementation of institutional actions aimed at strengthening expected learning outcomes. Based on a systematic review of reference material, together with the monitoring and follow-up of ongoing research, questions and reflections have emerged that are considered relevant to share with the educational community. In this context, the importance of systematizing the results of standardized assessments and their applicability in diagnostic processes is highlighted. These processes guide the design of institutional plans and strategies, contributing to the achievement of organizational goals and the strengthening of good practices in quality assurance of educational processes, in line with a continuous improvement approach.

Keywords: Educational management, standardized assessment, continuing education, educational.



INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones estandarizadas permiten definir, evaluar y analizar dimensiones relevantes para la comprensión de las tensiones y complejidades inherentes a los procesos formativos. La educación, por su propia naturaleza, constituye un fenómeno complejo, cuyos resultados responden a factores múltiples e interrelacionados. En este marco, los resultados de las evaluaciones estandarizadas adquieren especial relevancia, no solo por la información que entregan, sino también por las diversas interpretaciones y usos que posibilitan. Por ello, resulta fundamental valorar la generación de levantamientos de información a partir de instrumentos de carácter general, complementándolos y contrastándolos con procesos de evaluación interna, a fin de identificar los factores que inciden en los resultados obtenidos.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas permiten, además, analizar los factores asociados que inciden en el logro de los aprendizajes esperados, evidenciando brechas y oportunidades de mejora. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar sistemas de análisis de carácter sistémico, orientados a fortalecer la toma de decisiones y a robustecer los procesos de mejora institucional. Desde esta perspectiva, la gestión educativa situada trasciende su dimensión administrativa y se configura como un proceso de reconocimiento y comprensión de la multiplicidad de factores contextuales que intervienen en la acción educativa. Su análisis sistemático favorece una toma de decisiones pertinente y contextualizada, fortaleciendo los procesos de seguimiento mediante la incorporación activa de la comunidad educativa en los análisis, decisiones y planes estratégicos que sustentan la mejora continua.

En este marco, la articulación organizacional se orienta a institucionalizar la autorrevisión como una práctica habitual del proceso formativo. La gestión educativa, por tanto, no se limita a una función administrativa, sino que responde a un funcionamiento sistémico, en el cual la difusión y apropiación académica de la misión y visión institucional fortalecen la cultura organizacional, promoviendo la identificación de los integrantes de la comunidad educativa con los propósitos institucionales y con una orientación compartida hacia la mejora continua.

Gestión educativa y evaluación estandarizada: una mirada sistémica para la mejora institucional

Las instituciones educativas se encuentran permanentemente expuestas a procesos de evaluación (Ley 20.370,2009), que miden y clasifican el nivel de los procesos formativos que imparten, mediante instrumentos estandarizados de alcance internacional -como PISA o TIMSS- (Rivera, 2024; OECD,2024; OECD, 2026; Van Davier et al., 2024) y nacional. En el contexto chileno, destacan evaluaciones como el SIMCE y la PAES (ACE, 2024; Córdova, 2024). A ello se suman mecanismos de evaluación formativa institucional, tales como el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) en el sistema escolar y los procesos de Acreditación en la educación superior (Mineduc, 2008; Mineduc, 2025a; CNA-Chile, 2022; CNA-Chile, 2023). En su conjunto, estos dispositivos evaluativos se encuentran regulados por normativas externas e internas, orientadas al control del cumplimiento de estándares y criterios de calidad vigentes.

La coexistencia de estos sistemas de evaluación genera tensiones en las comunidades educativas, asociadas a la necesidad de responder a los requerimientos institucionales y normativos para la obtención de resultados favorables. En este escenario, los resultados de las evaluaciones tienden a constituirse en un fin en sí mismos, concibiéndose como la culminación del proceso formativo. Ello conduce a una focalización excesiva en la obtención de puntajes, categorías o clasificaciones que den cuenta cuantitativamente del nivel



de logro institucional, priorizando indicadores numéricos por sobre el desarrollo de competencias cualitativas y aprendizajes significativos. De este modo, el proceso educativo queda supeditado a categorías de desempeño que califican a las instituciones como sobresalientes, suficientes o deficitarias, profundizando la presión sobre los actores educativos y tensionando el sentido formativo de la evaluación. Esta situación ha motivado cuestionamientos persistentes respecto de los propósitos y efectos de las evaluaciones estandarizadas.

En el caso del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), su propósito es medir censalmente los niveles de logro de los aprendizajes esperados en función de los contenidos y habilidades definidos por el Currículum Nacional, en los niveles de 4.º básico, 6.º básico y II medio (Ley 20.529, 2011). Este instrumento declara como principio orientador el mejoramiento formativo permanente, promoviendo un proceso sistemático de revisión de la planificación, implementación, evaluación y ajuste de las prácticas institucionales (Mineduc, 2008). No obstante, diversos estudios advierten que el SIMCE presenta limitaciones para cumplir su objetivo de contribuir a la equidad del sistema educativo, generando incluso efectos adversos en estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje y en contextos de alta vulnerabilidad, al no considerar adecuadamente la diversidad del estudiantado en el diseño y construcción del instrumento (Flórez, 2015).

Asimismo, se ha evidenciado que las prácticas institucionales orientadas a responder a estas mediciones tienden a reorientar los programas de estudio y las estrategias pedagógicas hacia la preparación específica para las pruebas, concentrando recursos y esfuerzos en la obtención de resultados óptimos. Esta dinámica genera presión y estrés en la comunidad educativa y empobrece la experiencia formativa, al privilegiar la repetición de tareas similares a las evaluadas en las pruebas estandarizadas, en desmedro de procesos reflexivos, argumentativos y de aprendizaje profundo. Tales prácticas develan una débil alineación sistémica entre currículum, evaluación y prácticas docentes, dificultando el desarrollo integral de las habilidades del estudiantado (Goizueta et al., 2023).

Por su parte, la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), vigente desde 2022, evalúa competencias académicas asociadas al "saber" y "saber hacer" requeridas para el acceso a las instituciones de educación superior adscritas al sistema de admisión (Ley 20.903, 2016). Investigaciones recientes advierten que los resultados de esta prueba se encuentran fuertemente condicionados por factores estructurales, tales como la procedencia escolar, la dependencia del establecimiento, el nivel socioeconómico y el capital cultural, lo que tensiona la relación entre calidad, equidad e inclusión en el acceso a la educación superior (Córdova, 2024).

En paralelo, instrumentos como el PME constituyen mecanismos de autoevaluación institucional, orientados a organizar y articular criterios en función de la misión y visión del proyecto educativo. Si bien el PME no corresponde a una prueba estandarizada en sentido estricto, se rige por marcos normativos comunes que estructuran la revisión de la gestión educativa, el liderazgo, la convivencia escolar y el uso de recursos, promoviendo la identificación de necesidades y la implementación de acciones de mejora (Mineduc, 2025b). Estos procesos se inscriben en una lógica de mejora continua, que impulsa la revisión sistemática de las prácticas pedagógicas, curriculares, administrativas y de vinculación con el entorno.

De manera complementaria, el proceso de Acreditación de la educación superior, (Ley 20.129, 2006; Ley 21.091, 2018), evalúa a las instituciones en dimensiones como docencia, resultados formativos, gestión estratégica, aseguramiento interno de la calidad, recursos institucionales, vinculación con el medio e investigación (Ley N° 20.129, 2006; CNA-Chile, 2023). En el caso de las universidades, la acreditación constituye un espacio de constatación del modelo educativo institucional, del diseño curricular, de los



perfiles de egreso y de los mecanismos de evaluación interna, promoviendo la autoevaluación continua como estrategia de detección temprana de tensiones y oportunidades de mejora.

En este contexto, la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas suele expresarse en indicadores cuantitativos, comparables con variables internas, lo que abre la posibilidad de que las instituciones utilicen estos resultados como insumos estratégicos para su propio desarrollo. De ahí la relevancia de promover una exploración sistemática y un uso oportuno de la información evaluativa. La gestión educativa, más que una función administrativa, cumple un rol articulador y sistémico, orientado a la toma de decisiones contextualizadas que fortalezcan las buenas prácticas de aseguramiento de la calidad y el cumplimiento de las metas institucionales.

Desde esta perspectiva, se propone una reflexión orientada a desplazar el foco desde el resultado evaluativo como fin, hacia su uso como brújula orientadora de las prácticas pedagógicas, curriculares, académicas y administrativas. La gestión educativa, entendida como un proceso integrador, permite articular la información evaluativa con el fortalecimiento de los aprendizajes, el perfil de egreso y el desarrollo institucional, incorporando activamente a la comunidad educativa en procesos de autoobservación, reflexión y mejora.

Las instituciones que se reconocen en su contexto, reflexionan críticamente sobre sus prácticas y promueven la participación de sus actores, son aquellas que logran desarrollar procesos genuinos de mejora continua, resguardando su identidad y horizonte educativo. La mejora educativa, en consecuencia, requiere de un proceso permanente y sistemático de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, orientado a la transformación de las prácticas en coherencia con la misión y visión institucional. En este sentido, las políticas educativas estandarizadas, por sí solas, resultan insuficientes para generar mejoras sostenibles; es la aplicabilidad situada, atenta a las particularidades y desafíos de cada contexto, la que posibilita orientar estratégicamente las acciones hacia el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2006).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diversos estudios evidencian que el 89% de los establecimientos escolares municipales en Chile presenta niveles incipientes o básicos de gestión en el ámbito del liderazgo, siendo la dimensión de conducción la que alcanza los niveles más bajos de logro. Esta dimensión resulta clave para orientar, coordinar y movilizar a los equipos directivos y a los distintos actores de la comunidad educativa en función del cumplimiento de las metas institucionales (Beltrán, 2014). En este contexto, la gestión educativa comprende a la institución como un

sistema interrelacionado, en el que cada integrante aporta una percepción particular del proceso formativo. Reconocer y considerar estas percepciones resulta fundamental para la construcción de mejoras sostenidas, ya que favorece la integración, el compromiso y el desarrollo colaborativo de soluciones frente a las problemáticas identificadas (Mineduc, 2005; Mineduc, 2015; Mineduc, 2025^a; Mineduc, 2025^b).

Desde esta perspectiva, las evaluaciones estandarizadas constituyen una oportunidad para ser utilizadas como insumos estratégicos en la definición de acciones pedagógicas y de gestión, promoviendo una cultura institucional de autoevaluación permanente y mejora continua. Más que comprenderlas como un fin en



sí mismas, estas evaluaciones permiten generar diagnósticos que aportan a la comprensión de la realidad interna de la institución y orientan el diseño de planes de acción coherentes con el propósito de la formación integral. Ello implica un desplazamiento del foco, desde la presión por el resultado hacia el uso reflexivo de la información evaluativa, favoreciendo la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de las metas estratégicas.

La gestión educativa, en este sentido, puede comprenderse como una instancia clave para el diseño y estructuración del proceso formativo, en tanto integra los resultados de investigaciones y evaluaciones internas para fortalecer las buenas prácticas institucionales. Considerar las evaluaciones estandarizadas como instrumentos de cooperación diagnóstica permite establecer un punto de partida desde el cual formular preguntas indagatorias orientadas a identificar las causas subyacentes de los resultados obtenidos. La comparación sistemática entre evaluaciones estandarizadas y evaluaciones internas posibilita fundamentar las acciones de mejora y sostenerlas en el tiempo, contribuyendo al logro del objetivo institucional central: la mejora continua. En este marco, el énfasis no debe situarse exclusivamente en el resultado, sino en el fortalecimiento de los procesos de liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y gestión de recursos (Mineduc, 2008).

Asimismo, la gestión educativa trasciende la dimensión burocrática y de coordinación administrativa, configurándose como un proceso de observación holística y organización estratégica de la institución. Su finalidad es priorizar la construcción de un clima institucional orientado al aprendizaje como eje articulador del quehacer educativo. Para ello, resulta indispensable que la comunidad educativa reconozca y comparta el propósito institucional, sistematizando y analizando colectivamente los resultados evaluativos, de modo de consensuar

decisiones que favorezcan el aprendizaje organizacional por sobre la presión del resultado específico. Desde una mirada integradora, la evaluación deja de representar la culminación de un proceso para convertirse en el inicio de la reflexión y la transformación de las prácticas que obstaculizan el logro de los aprendizajes esperados (Beltrán, 2014).

En consecuencia, los equipos directivos y las comunidades educativas deben comprender que, independientemente de los resultados obtenidos, la evaluación sistematizada cumple una función diagnóstica que orienta la planificación estratégica y conduce a la institución hacia el cumplimiento de su misión. La identificación de debilidades y fortalezas a partir de los resultados evaluativos permite reconocer tanto las competencias técnicas consolidadas como aquellas que requieren fortalecimiento, lo que exige el rediseño permanente de los planes de mejoramiento institucional. La recurrencia de evaluaciones estandarizadas ofrece, además, un registro histórico de resultados de aprendizaje, constituyéndose en un valioso mecanismo de seguimiento y análisis longitudinal que orienta la toma de decisiones y el ajuste de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, la gestión escolar tiene como eje central el estudio interno del proceso educativo y la articulación de las acciones en coherencia con la cultura institucional y la convivencia escolar. La socialización de objetivos, protocolos, resultados y referentes teóricos fortalece la apropiación de la misión y visión institucional por parte de la comunidad educativa, permitiendo contrastar los diagnósticos internos con los resultados estandarizados. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas se configuran como herramientas válidas y confiables para la mejora de los procesos educativos, al aportar información relevante que sustenta la toma de decisiones y la implementación de acciones orientadas al fortalecimiento de la calidad de los



procesos formativos, del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo integral (Gutiérrez et al., 2022).

A pesar de las ventajas que ofrecen las evaluaciones estandarizadas como instrumentos de medición, en diversos contextos educativos persiste la percepción de que estas pueden operar como mecanismos de segmentación o estigmatización, particularmente para aquellos establecimientos o actores que obtienen resultados más bajos. Esta lectura, sostenida históricamente por distintas comunidades educativas, ha contribuido a generar desconfianza y a cuestionar las potencialidades de un uso sistemático de la información que dichas evaluaciones proporcionan. Sin embargo, comprendidas desde una perspectiva formativa, las evaluaciones estandarizadas constituyen una fuente relevante de datos para el análisis de las propuestas educativas, en tanto permiten identificar fortalezas y debilidades del proceso formativo, así como establecer metas orientadoras a partir de la detección de tensiones que requieren ser atendidas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como todo proceso educativo, la evaluación demanda una mirada crítica y situada, capaz de reconocer la complejidad de la realidad institucional y de responder de manera pertinente a sus contingencias. En este sentido, la aplicación de evaluaciones estandarizadas, complementada con su análisis a través de estudios de caso, se configura como un mecanismo investigativo contextual que favorece la mejora continua, al posibilitar la comparación, interpretación y problematización de los resultados obtenidos. Este ejercicio analítico adquiere sentido en la medida en que se inscribe en un proceso de gestión educativa que articula la información evaluativa con una planificación estratégica de carácter holístico, orientando de manera coherente el quehacer institucional.

Desde esta perspectiva, la gestión educativa cumple un rol central como organizadora de los procesos de reflexión, planificación y toma de decisiones, sustentándose en la capacidad institucional de autoevaluarse y revisar críticamente sus propias prácticas. El proceso investigativo, entendido como parte constitutiva de la gestión, se inicia en la observación sistemática y en el acompañamiento reflexivo del quehacer educativo, generando preguntas que emergen del análisis del propio contexto y que orientan la indagación hacia la mejora de los procesos formativos.

Reconocer el valor de la evaluación estandarizada implica también asumir un cambio de mirada respecto de su propósito. En este tránsito, resulta posible comprender que su aplicación no responde únicamente a exigencias externas, sino que se vincula con el objetivo sustantivo de la gestión educativa: impulsar procesos de mejora continua en contextos reales y específicos. En este marco, la efectividad de la gestión escolar se expresa en su capacidad para traducir orientaciones generales en acciones pertinentes al contexto institucional, reconociendo que las estrategias de mejora solo adquieren sentido cuando se diseñan e implementan desde la comprensión profunda de la realidad educativa en la que se insertan. De ahí que los lineamientos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar promuevan el diseño de acciones ajustadas a las necesidades propias de cada comunidad educativa.

Este enfoque justifica el interés por metodologías de investigación-acción, en tanto permiten transformar las dificultades detectadas en oportunidades de aprendizaje y desarrollo institucional. Conocer el contexto, relevar las percepciones de los actores, recopilar información significativa e identificar necesidades y debilidades posibilita el rediseño de las acciones en coherencia con la realidad situada, abordando el proceso formativo de



manera integral y fortaleciendo las condiciones para el logro de competencias.

No obstante, la incorporación sistemática de las evaluaciones estandarizadas en los procesos de gestión suele representar una dificultad para las instituciones educativas, especialmente por las restricciones de tiempo que enfrentan los equipos directivos y docentes. La multiplicidad de tareas asociadas a la planificación pedagógica, la gestión institucional, la participación en instancias académicas y la producción investigativa limita, en muchos casos, la dedicación requerida para la

sistematización y análisis de la información evaluativa. Aun así, desde una perspectiva de gestión educativa, resulta indispensable adoptar una mirada panorámica y holística que permita visualizar de manera integrada las fortalezas y debilidades institucionales, identificando las tensiones que emergen del sistema y comprendiendo que cada acción incide en el conjunto de la organización. Esta comprensión sistémica posibilita intervenir de manera coherente y articulada, favoreciendo procesos de mejora alineados con el propósito formativo institucional (Volante & González, 2002).

REFERENCIAS

- ACE. (2024).** SIMCE- Entrega de Resultados 2024. Resultados Educativos SIMCE e IDPS 2024. 4º Básico. 6º Básico. II Educación Media. Síntesis de Resultado Educativos. ACE-Agencia de Calidad de la Educación. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024+-+P%C3%BAblica.pdf>
- Beltrán, J.C. (2014).** Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/652>
- Bolívar, A. (2006).** La Lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *Revista Educación XXI. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2013) - Volumen 11, Número 2. En: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/345474>
- CNA-Chile (2022).** Orientaciones para el Uso de Criterios y Estándares del Subsistema Universitario en Procesos de Autoevaluación. CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20EL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- CNA-Chile (2023).** Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Córdova, N. (2024).** Factores que se relacionan con el desempeño en la Prueba De Acceso a la Educación Superior (PAES) de Competencia Lectora. [Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología



- Educacional]. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/208423>
- Flórez, M.T. (2015). Validez y equidad en la medición educativa: El caso del SIMCE. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 31-44. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-69242015000300004
- Goizueta, M., Ledermann, C., & Montenegro, H. (2023). El desarrollo y la evaluación de la habilidad de argumentar en el sistema educativo chileno: tensiones y consecuencias percibidas por el profesorado. PUC. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1), 1-16. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n1/0719-0409-pel-60-01-00103.pdf>
- Gutiérrez, J. G., & Acuña, L. A. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: Una revisión sistemática de la literatura. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi34.2800>
- Ley 20.129 (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Publicada en Diario Oficial 17 noviembre 2006. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=255323>
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación en Chile. Publicada en Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley 20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Publicada en Diario Oficial el 1 abril 2016. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. Publicada en Diario Oficial el 29 mayo 2018. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Mineduc. (2005). Plan de Mejoramiento Educativo: Orientaciones para su elaboración. Ministerio de Educación Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18433>
- Mineduc. (2008). Modelo de calidad de la gestión escolar. Ministerio de Educación Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18640>
- Mineduc. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Ministerio de Educación Chile. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc. (2025a). Plan de mejoramiento educativo (PME) 2025: Principios, orientaciones y uso de la plataforma (1ª ed.). División de Educación General, Área de Liderazgo y Apoyo para la Mejora Educativa. Ministerio de Educación Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21598/Lo82.pdf>
- Mineduc. (2025b). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. Marco de Actuación y Visión Institucional. Ministerio de Educación Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf>



- OECD (2004). Revisión de las políticas nacionales de educación, Chile. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. En: https://www.oecd.org/es/publications/2004/02/reviews-of-national-policies-for-education-chile-2004_g1gh3f1d.html
- OECD (2006). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. OCDE. En: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Rivera, F. (2024). Resultados PISA 2022. Evaluación educativa postpandemia, tendencia preocupante y evaluaciones mixtas desde Chile. Serie Informe N.º 29-24, 20/03/2024. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones - Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/36642/1/Minuta_29_24_Resultados_PISA_2022.pdf
- Volante, P., & González, C. (2002). Uso de indicadores y sistemas de control en la gestión de proyectos educativos. *Pensamiento Educativo*, 31, 374-39. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26487>
- Von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). Resultados Internacionales TIMSS 2023 en Matemáticas y Ciencias. Boston College, Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>