Las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y el monitoreo de los servicios educativos

Por BID Educación

La meta principal de los países de la región debe ser promover los aprendizajes y habilidades necesarias para que la región alcance su potencial. Para alcanzar esta meta, se identifican cinco Dimensiones del Éxito a partir de las políticas y los programas puestos en práctica por los sistemas educativos exitosos.

Las cinco Dimensiones del Éxito que todos los sistemas educativos deben aspirar a lograr incluyen: (i) las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles; (ii) los nuevos estudiantes entran listos para aprender; (iii) todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos; (iv) todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje y desarrollo de habilidades; y (v) todos los niños y jóvenes adquieren las habilidades necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad. Estas dimensiones permiten identificar líneas de acción específicas que los sistemas educativos de la región deberían emprender para lograr mejoras sustanciales en los aprendizajes y habilidades de todos los niños y jóvenes. **En este módulo y notas de clase profundizaremos sobre lo que nos dice la literatura internacional y de la región sobre la primera dimensión del éxito: las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles.**

Metas altas que guían la provisión del servicio educativo

La evidencia internacional indica que los sistemas educativos que logran altos niveles de aprendizaje y el desarrollo de habilidades entre todos sus alumnos tienen explícitamente definidas metas altas de aprendizaje estudiantil que guían todas las actividades del sistema educativo. Esta Dimensión del Éxito insta a los países a desarrollar e implementar políticas que le permitan a sus sistemas educativos organizarse para mejorar los aprendizajes y habilidades estudiantiles y asegurar la calidad de la educación. Es imperativo que los países establezcan metas altas y precisas sobre lo que deberían saber y poder hacer los estudiantes luego de cursar cada ciclo del sistema educativo, así como también crear y fortalecer sus sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. Además, es clave desarrollar y usar evaluaciones nacionales, regionales e internacionales de aprendizaje para medir efectivamente el progreso en alcanzar las metas y para recolectar información que permita determinar si los estudiantes adquieren los contenidos del currículo y las habilidades necesarias para desarrollarse plena y productivamente en la sociedad.

Sin embargo, no todos los países de la región disponen de suficiente capacidad institucional para monitorear y evaluar el aprendizaje estudiantil y el desarrollo de habilidades. Esto le dificulta a los sistemas educativos el establecimiento de metas claras de aprendizaje articuladas con currículos escolares, el diseño de programas de formación docente y las evaluaciones estudiantiles.

Tres tipos de políticas para organizar la provisión del servicio educativo

La arquitectura institucional y las regulaciones para los establecimientos educativos inciden en la calidad del servicio educativo y en los resultados de aprendizaje y habilidades estudiantiles. Existen tres tipos de políticas complementarias y no mutuamente excluyentes que los sistemas educativos pueden adoptar para organizar la provisión de servicios a sus estudiantes: (i) políticas enfocadas en fomentar mecanismos de mercado en educación; (ii) políticas para promover la rendición de cuentas; y (iii) políticas de descentralización de la gestión de la educación

1. Políticas que fomentan mecanismos de mercado en educación

Los mecanismos de mercado, a través de los cuales las escuelas compiten por alumnos, pueden incidir en una mayor respuesta por parte de las escuelas a las demandas de los padres, los estudiantes y las comunidades. Según la teoría del mercado, la provisión exclusiva de servicios educativos desde el sector público crea un monopolio en el que las escuelas tienen garantizada la presencia de estudiantes sin importar su desempeño y los incentivos están organizados de arriba hacia

abajo (top-down) por lo que tienden a hundir a las escuelas en la burocracia (Chubb y Moe 1990; Friedman 1964). Como resultado, las escuelas tienen pocos incentivos para innovar, producir educación de alta calidad, responder a los padres y asignar fondos de manera eficiente. Los sistemas educativos que adoptan políticas de mercado buscan lograr mejoras a través del reemplazo de los monopolios y las estructuras de incentivos de arriba hacia abajo (top-down) por sistemas educativos de mercado a través de subsidios por alumno, o vouchers.

Los mecanismos de mercado podrían mejorar la equidad de los sistemas educativos al permitir la libre elección de escuela que normalmente tienen los padres de posiciones económicas aventajadas a los padres de bajos ingresos y de grupos minoritarios. De este modo, se busca que los estudiantes y sus padres escojan abandonar las escuelas de bajo desempeño y se matriculen en otras de mejor calidad. Esto podría mejorar los aprendizajes estudiantiles y reducir la segregación (Jencks 1998). Algunos han destacado limitaciones de los mecanismos de mercado: los padres de nivel educacional menor no tienen la misma cantidad de tiempo, recursos e información para tomar decisiones informadas que familias más aventajadas (Schneider et al., 2000). La evidencia internacional sugiere que para que los mecanismos de mercado funcionen efectivamente en el sector educativo, es importante que exista amplia y adecuada información sobre la calidad de los establecimientos educativos, acceso a transporte para alumnos que viven lejos de buenos colegios y que existan regulaciones para impedir que las escuelas seleccionen a sus alumnos y que las familias de diferentes niveles socioeconómicos tengan el mismo acceso de ser admitidos a los colegios de su preferencia.

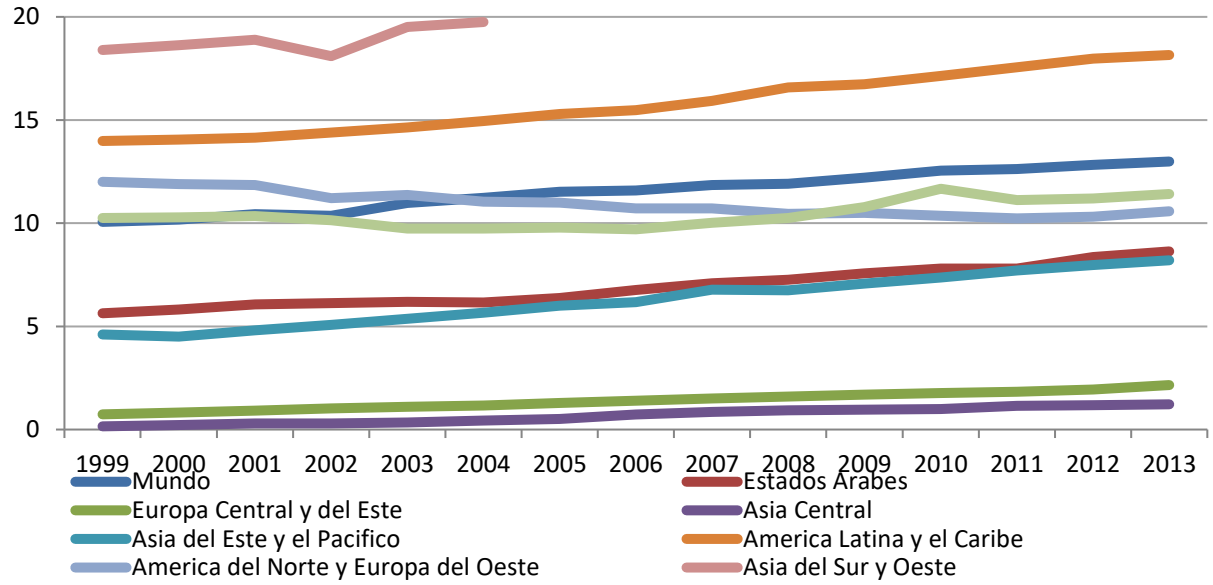
Los estudios realizados en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que comparan los resultados de las pruebas de aprendizaje de escuelas públicas y privadas, encuentran resultados mixtos del impacto de reformas de mercado (Christophe et al., 2015, Epple et al, 2016). Por otra parte, algunos estudios encuentran que estas reformas no han mejorado la productividad de los sistemas y tienden a aumentar la segregación entre escuelas por nivel socioeconómico del alumno (Macleod y Urquiola, 2013). En algunos países, después de controlar por el nivel socioeconómico del alumno y el sesgo de selección, la asistencia a escuelas privadas católicas está asociada con niveles más altos de rendimiento en comparación con las escuelas públicas (Jeynes, 2012). En ese sentido, el debate de los expertos y los estudios empíricos se han concentrado en los costos y beneficios de introducir políticas que apunten a mejorar el funcionamiento de la educación privada, tales como la libre elección de escuelas por parte de las familias *(school choice)* o los subsidios a escuelas privadas que atienden a estudiantes vulnerables. Sin embargo, existe poca investigación sobre cómo mejorar el diseño de los mercados de educación que ya existen en

varios países de la región y que continuarán funcionando en el futuro cercano. Esta discusión es clave en varios países en los que la libre elección y la privatización han adquirido relevancia en las últimas dos décadas (Elacqua, Iribarren, y Santos, 2016). Entre ellos, en Chile, donde existen fórmulas de financiamiento educativo basadas en las características del estudiante, incluyendo el nivel socioeconómico; en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, donde reformas recientes de los sistemas de admisión de estudiantes a las escuelas se introdujeron para asegurar que sean más transparentes y equitativos y evitar así la segregación; y en Brasil, donde se han implementado sistemas de información y rendición de cuentas que evalúan el desempeño de las escuelas para brindar más información a los padres y actores y ofrecer apoyo adicional a establecimientos educativos con bajo rendimiento.

Al igual que en la literatura internacional, la literatura relacionada al efecto de educación privada y competencia en LAC ha llegado a conclusiones muy diversas. En general, los estudios en Brasil, Chile, Colombia y Venezuela que comparan los resultados de las evaluaciones de aprendizaje estudiantil de las escuelas públicas y privadas (o concesionadas) muestran resultados ambiguos (Christophe et al., 2015). Por otro lado, la mayoría de los estudios concluyen que la asistencia a una escuela religiosa o una escuela que opera en red está relacionada con niveles de desempeño más altos tanto de las escuelas públicas como en privadas, después de controlar por el efecto del nivel socioeconómico y el sesgo de selección (Elacqua, 2015; McEwan, 2003; Elacqua et al., 2013). Sin embargo, hasta ahora no ha sido posible controlar por la selectividad de las escuelas católicas o en red que frecuentemente aplican pruebas de admisión y entrevistas a las familias. La evidencia sobre los efectos que la elección de escuelas tiene sobre la productividad de las mismas sugiere que la competencia ha resultado en mejoras bastante reducidas de los aprendizajes estudiantiles, así como un incremento en los niveles de segregación (Macleod y Urquiola, 2013, Elacqua y Santos, 2016).

En la región, el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones privadas ha aumentado sustancialmente y a tasas mayores que en el resto del mundo (ver **Figura 1**). Por ejemplo, más de 1 de 4 estudiantes asisten a colegios privados en Argentina, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, y República Dominicana. En Chile y Haití, más de dos tercios de los alumnos estudian en una escuela privada. En ciudades como Bogotá, Buenos Aires, Guayaquil y Lima, cerca de la mitad de sus estudiantes están matriculados en una escuela privada.

Figura 1: Porcentaje de matrícula en instituciones privadas de primaria



Fuente: Elacqua, Iribarren & Santos (2016)

Algunos países de la región han adoptado reglas específicas para fomentar y regular la elección de colegios. Por ejemplo, Argentina, Colombia y Ecuador proveen subsidios públicos para pagar por el salario de profesores de escuelas privadas, en su mayoría católicas. En Colombia, el número de escuelas concesionadas o chárter han ido en aumento. En Brasil, se ofrecen deducciones de impuestos para las familias que asisten escuelas privadas. El gobierno haitiano ofrece exención de matrícula escolar para que los alumnos asistan a escuelas privadas. En Río de Janeiro existe un sistema de elección de escuelas públicas. En Chile, las reformas de elección han sido implementadas hasta el punto de que, a través de un sistema de vouchers universales, los padres pueden matricular a sus estudiantes en escuelas privadas a expensas del Estado. En algunos sistemas, como en el de Río de Janeiro en Brasil, Buenos Aires en Argentina, Colombia y el de Chile, se han adoptado mecanismos de matriculación centralizados para asegurar que los padres, y no las escuelas, sean los que tomen las decisiones. Del mismo modo, Chile ha introducido fórmulas ponderadas de financiamiento por alumno que toman en cuenta el alto costo que conlleva educar a los estudiantes menos privilegiados. Mientras que en países de ingreso alto los sistemas educativos mixtos son gratuitos, en varios países de la región se les permite a las escuelas cobrar montos limitados. Por ejemplo, en Argentina, Chile y Haití se les permite a las escuelas privadas, que reciben subsidios, cobrar un monto limitado por concepto de

matrícula. También en Chile y Colombia, el Estado entrega información a las familias para que puedan tomar decisiones informadas en la elección y supervisión de las escuelas. Hasta el momento hay pocos estudios rigurosos que han evaluado la efectividad de estas distintas políticas y regulaciones relacionadas con el mercado educativo.

2. Políticas de rendición de cuentas

Las políticas que promueven la rendición de cuentas o *accountability* –es decir, aquellas que evalúan el desempeño de la escuela con base en el desempeño estudiantil– pueden contribuir a mejoras en el desempeño de docentes y otros actores y a generar aumentos en los resultados estudiantiles. Este tipo de reformas incluyen la implementación de estándares, la alineación del currículo con dichos estándares, el desarrollo y publicación de evaluaciones, la responsabilidad de las escuelas por sus resultados y la aplicación de sanciones a aquellas escuelas que, de forma consistente, tienen bajo desempeño, así como recompensas a aquellas de alto rendimiento (Figlio y Loeb, 2011). El objetivo de estas políticas es incrementar la supervisión de las escuelas por parte de los padres y el gobierno para así mejorar su calidad (Jacob, 2005). En esta misma línea, los estudios más recientes enfatizan la importancia de los sistemas de aseguramiento de la calidad para apoyar a escuelas de bajo desempeño a que cumplan los estándares de aprendizaje estudiantil (Jaimovich, 2016).

Existe una literatura emergente sobre los efectos de reformas de rendición de cuentas en el desempeño estudiantil, la escuela y los comportamientos de los docentes. La evidencia sugiere que las escuelas de bajo desempeño responden a las presiones de rendición de cuentas y mejoran el desempeño estudiantil (por ejemplo, Allen y Burguess, 2012; Rockoff y Turner, 2008 Jacob, 2005). Asimismo, las investigaciones también hallan que las escuelas con bajo desempeño cambian sus políticas y prácticas pedagógicas e instruccionales de manera significativa al enfrentar mecanismos de rendición de cuentas (Rouse et al., 2007). No obstante, también existe evidencia de que este tipo de políticas pueden hacer que las escuelas adopten estrategias inadecuadas, tales como la alteración del grupo de estudiantes que presentan las pruebas (Culluk y Reback, 2006), estrechamiento curricular (Hannaway y Hamilyon), enseñanza para los exámenes (*teaching to the test)* (Borko y Eliot, 1999) y la trampa (Jacob, 2005).

Las políticas que promueven la rendición de cuentas son una práctica cada vez más prevalente en la región. En la última década, la mayoría de los países ha desarrollado sistemas de monitoreo y evaluación en materia educativa. En décadas recientes también se ha observado un incremento exponencial en el número de países que llevan a cabo evaluaciones

nacionales de aprendizaje estudiantil y que participan en exámenes regionales e internacionales (Alves y Elacqua, 2016) (ver Tabla 1). Sin embargo, la implementación y uso de estas evaluaciones varía considerablemente de país en país. En algunos, las evaluaciones de aprendizajes estudiantiles están basadas sólo en muestras y analizan la calidad de la educación del sistema educativo en términos generales (Argentina, por ejemplo, tiene un examen basado en una muestra representativa). Esto ofrece información limitada a los responsables de política, directivos y profesores para mejorar las prácticas pedagógicas. Otros países en la región tienen evaluaciones basadas en censos y publican los resultados de los exámenes por escuela (Chile, Colombia y Brasil). A pesar de que el uso de la información proporcionada por las pruebas para mejorar los aprendizajes estudiantiles es limitado, la creciente participación en pruebas internacionales como PISA ha influido en los modelos y contenidos de las evaluaciones nacionales e, inclusive, se podría plantear la hipótesis de que ha incidido en el diseño curricular de varios países (Ferrer y Fiszbein 2015). La mayoría de los países recopilan información sobre los factores asociados para orientar la política educativa.

.

Tabla 1: Evaluaciones de Aprendizaje Estudiantil en América Latina y el Caribe

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	✓★	★	w★	★	★	¢★	¤★	★	✓★		★	¢w	★		¢	★		¢	w★
Brasil	★		w★		★	¢	★		¢★		★	¢w	★		¢★		★	¢	w
Chile	✓		w★	★	v✓★	¢★	★	★	✓★	★	★	¢w★	★	★	¢v★	★	✓★	¢★	w
Colombia			w★		v	★	¤		★			¢w★	✓		¢v★		¤	¢★	w
Costa Rica			w	★								w		★	¢★			¢	w★
Ecuador		★	★			★						w	★	★	★	★			w
Guatemala		★	★	★	★	★					★	w★	★	★	v★	★	★	★	w★
Honduras			w★	★	★	★	★	★	★	★			★	★	★	★	¤✓★	★	w★
Mexico	✓		w			¢			¢		★	¢w★	★	★	¢v★	★	★	¢★	w★
Nicaragua								★				w★							w
Panama					★						★	w★		★	¢				w★
Paraguay		★	w			★				★		w★			v	★			w
Peru		★	w		★	¢	★			★		w★		★	¢★	★	★	¢★	w
República Dominicana			w									w			v		★	★	w★
Uruguay		★			★			★	¢		★	¢w			¢★	★	★	¢★	w★

Nota: v= ICCS, w= LLECE, ¤= PIRLS, ¢= PISA, ✓= TIMSS, ★= NACIONAL
Fuente: UNESCO 2015

La implementación de mecanismos de rendición de cuentas varía considerablemente entre países. Por ejemplo, mientras que Argentina, Uruguay o Perú no publican los resultados de cada escuela, otros difunden los resultados y se espera que las escuelas rindan cuentas por su desempeño. En Colombia y México, se publica el desempeño promedio por escuela; esta información es fácilmente accesible y los padres y la prensa pueden utilizarla de forma regular. Brasil utiliza la puntuación promedio de una escuela y sus tasas de repetición para construir un Índice de

Desarrollo de Educación Básica (IDEB). El gobierno federal emplea después los valores del IDEB para formular metas nacionales y para identificar estados, municipalidades y escuelas de bajo desempeño. Por su parte, los estados y las escuelas recurren a esta información para desarrollar sus propios objetivos y planes de mejora y programas de bonos para profesores (*pay-for-performance*). El gobierno también disemina los puntajes del IDEB de forma abierta con los padres y el público en general. Por su parte, en Chile, existe un mecanismo sistemático y amplio de rendición de cuentas por escuela. El gobierno establece un estándar mínimo de desempeño y otorga un *ranking* a las escuelas, de acuerdo con su desempeño general y su avance en las pruebas nacionales, entre otros indicadores. También se imponen sanciones a escuelas de bajo desempeño, incluyendo el cierre total de aquellas que no muestran una mejora adecuada. La información sobre el *ranking* de una escuela, los puntajes promedios, y otros indicadores, también son difundidos abiertamente entre las familias y el público en general. El gobierno también presta apoyo técnico-pedagógico a las escuelas que se desempeñan por debajo del *ranking*.

Algunos gobiernos han desarrollado una arquitectura institucional para apoyar las reformas de rendición de cuentas (Jaimovich, 2016). Por ejemplo, Brasil, Chile y Colombia han introducido sistemas de evaluación independiente, así como agencias de supervisión de escuelas. Inspectores escolares en Chile, Colombia y Panamá ofrecen asistencia técnica a escuelas de bajo desempeño. Algunos países también exigen a las escuelas desarrollar planes de mejora con objetivos de aprendizaje específicos (tal es el caso en Brasil y Chile). Un reto que enfrentan muchos de los países en América Latina y el Caribe es la falta de recursos y el número limitado de supervisores calificados para evaluar y monitorear un número suficiente de escuelas (Alves y Elacqua, 2016).

Los pocos estudios que han analizado el efecto de presiones de accountability en las políticas y prácticas de profesores, (Elacqua et al. 2015) muestran que escuelas con una alta presión de rendición de cuentas modificaron algunas de sus políticas y prácticas internas al punto de que tuvieron un impacto en el desempeño estudiantil. Esta observación es consistente con otros estudios que demuestran que, después de la implementación de mecanismos de *accountability*, las escuelas de bajo rendimiento logran mejorar (Mizala y Torshe, 2013). **Adicionalmente, hay una ausencia sistemática de mecanismos de accountability en los programas de DIT.** La disponibilidad y uso de datos para monitorear la calidad del DIT es muy limitada en la región (Berlinski y Schady, 2015, Vegas y Santibáñez, 2010).

3. Políticas de descentralización

Un tercer grupo de políticas están orientadas hacia descentralizar la provisión de servicios educativos a los gobiernos regionales,

locales y, a veces, a la misma escuela (autonomía escolar). Estas medidas siguen la lógica de que la provisión de servicios al nivel local está más ajustada a las preferencias de padres y alumnos en materia educativa que cualquier política proveniente de las autoridades centrales. Si bien existe una amplia literatura descriptiva sobre los procesos de descentralización y de autonomía escolar (Winkler y Gershberg, 2000; Umansky y Vegas, 2007), hay poca evidencia rigurosa sobre el impacto de estas políticas en el comportamiento de las escuelas y en los resultados de aprendizaje estudiantil (International Initiative for Impact Evaluation, 2015).

En los últimos años, un número considerable de países de la región ha introducido reformas para mejorar la gestión de sus sistemas educativos, a través de esfuerzos por descentralizar ciertas funciones y/o por crear nuevas instituciones a nivel central. Algunos países han descentralizado el sistema educativo hasta los niveles más bajos de gobierno. Otros han creado instituciones nuevas al nivel central para monitorear y garantizar la calidad de la educación. Adicionalmente, tomando en cuenta la débil situación económica actual y de corto plazo en Latinoamérica, varios países de la región están evaluando la implementación de modificaciones en la estructura de financiamiento de la educación, con el objetivo de mejorar la eficiencia de los recursos invertidos, incrementar la equidad en el acceso y mejorar los niveles de inclusión en las escuelas.

Varios países de la región han descentralizado la administración de escuelas públicas y de recursos hacia niveles más bajos de gobierno. Argentina y Perú transfirieron la responsabilidad de proveer educación de preescolar y básica del gobierno central a los gobiernos provinciales (con gobernadores electos). Chile descentralizó la provisión de los servicios educativos a oficinas regionales y provinciales, mientras que la administración de escuelas públicas quedó a cargo de los gobiernos municipales (con alcaldes y concejales electos). Brasil descentralizó la administración de escuelas primarias públicas del nivel estatal al nivel municipal (con alcaldes electos y legisladores municipales).

Aunque existe una literatura descriptiva amplia en cuanto al proceso de implementación de reformas de descentralización y políticas de gestión en la región (Winkler y Gershberg, 2000; Umansky y Vegas, 2007), **la evidencia sobre su impacto en las actitudes de las escuelas y los resultados estudiantiles es escasa.** Hay evidencia de Chile que apunta a que la descentralización no ha producido mejoras de aprendizaje porque los niveles más bajos del gobierno no han tenido la capacidad de apoyar a las escuelas y a los profesores y competir con

el creciente sector de *vouchers* para escuelas privadas (Garcia-Huidobro, 2010).

Líneas de acción

Para lograr que los sistemas educativos logren mejores aprendizajes es imperativo que tengan explícitamente definidas metas altas de aprendizaje estudiantil que guíen todas las actividades del sistema educativo se proponen las siguientes líneas de acción:

(i) establecer estándares claros para el aprendizaje y habilidades estudiantiles para compartirlos con todos los establecimientos y docentes;

(ii) alinear el currículo con los estándares de aprendizaje y habilidades estudiantiles para guiar el trabajo docente;

(iii) alinear las evaluaciones con estándares, materiales educativos y formación docente y utilizarlos para monitorear el aprendizaje y la adquisición de habilidades, orientar las políticas públicas y focalizar el apoyo técnico;

(iv) fortalecimiento institucional y generación de capacidad de ministerios de educación y demás instituciones del sistema educativo, especialmente en el desarrollo y uso de la información de evaluaciones de aprendizaje para informar el diseño de políticas públicas y la mejora de las prácticas docentes;

(v) diseñar e implementar sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación a todos los niveles educativos, incluyendo políticas y programas para compensar a alumnos provenientes de situaciones vulnerables y con discapacidad.

Necesidad de generar mayor conocimiento sobre las reformas a los sistemas de gestión.

Es necesario generar más conocimiento sobre el impacto que tienen las políticas que reforman la institucionalidad de los sistemas educativos en el desempeño estudiantil. Los estudios sobre la efectividad de políticas de libre elección de escuela por parte de las familias y sobre marcos regulatorios aplicados a la provisión de servicios educativos desde el sector privado aún son escasos. Asimismo, también es limitada la evidencia de cómo inciden los mecanismos de rendición de cuentas (accountability), incluidos el establecimiento de sistemas de monitoreo y evaluación y de apoyo a escuelas de bajo desempeño, en el aprendizaje estudiantil y en el comportamiento de las escuelas, profesores y familias. Finalmente, se sabe muy poco sobre los sistemas más eficientes y equitativos de financiamiento escolar en la región. No hay estudios que evalúen mecanismos alternativos de financiamiento educativo ni trabajos que exploren las formas más y menos eficientes de gasto a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo (central, sub-nacional, local y escolar).

Bibliografía

Allen, R., & Burgess, S. (2012). *How should we treat under-performing schools?: a regression discontinuity analysis of school inspections in England*. Bristol: CMPO.

Alves, F. & G. Elacqua (2016) Comparative review of policies and practices on monitoring and evaluation of education systems in Latin America. Unpublished policy report for UNESCO working group Monitoring and Evaluation of Education, UNESCO

Berlinski, S. y Schady, N (2015). Los Primeros Años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

Borko, H., & Elliott, R. (1999). Hands-on pedagogy versus hands-off accountability: Tensions between competing commitments for exemplary math teachers in Kentucky. *Phi Delta Kappan*, *80*(5), 394.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *The Brookings Review*, *8*(3), 4-12.

Christophe, M., Elacqua, G., y Martínez, M. (2015). Educação Baseada Em Evidencias: Como saber o que funciona em Educação. São Paulo: Instituto Alfa e Beto

Cullen, J. and Reback, R. (2006). Tinkering toward accolades: School gaming under a performance accountability system. NBER Working Paper No. 12286

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2013). Short-run effects of accountability pressures in Chile: Effects on student performance. *Manuscrito*

Elacqua, G., Martínez, M., & Santos, H. (2015). 23. Voucher policies and the response of for profit and religious schools: evidence from Chile. *Handbook of International Development and Education*, 408.

Elacqua, G., Iribarren, M.L., Santos, H. (2016). Private Schooling and Public Policies in Latin America. Education Commission Report.

Epple, D., R. Romano, and M. Urquiola (forthcoming): "School vouchers: A survey of the economics literature," Journal of Economic Literature

Ferrer, G. and Fiszbein, A. (2015). What happened with learning assessment systems in Latin America? Lessons from the last decade of experience. Commission For Quality Education For All: Background Paper. The Dialogue and World Bank: Washington, D.C.

Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. *Handbook of the Economics of Education*, *3*(8), 383-417.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University Chicago Press

García-Huidobro, J. E. (2010). Para hacer pública la educación pública. *Fin de ciclo*, 81-100.

Hannaway, J., & Hamilton, L. (2008). Performance-based accountability policies: Implications for school and classroom practices. *Washington: Urban Institute and RAND Corporation*.

International Initiative for Impact Evaluation (3ie) (2015) - Primary and Secondary Education Evidence Gap Map.

Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of public Economics*, *89*(5), 761-796.

Jaimovich, A. (2016, 2016). *¿Cómo mejoran los sistemas educativos? ¿Qué rol pueden cumplir las estructuras de gestión de la educación en el aseguramiento de procesos de mejora continua a nivel sistémico?* Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

Jencks, C., & Phillips, M. (Eds.). (1998). *The Black-White test score gap*. Brookings Institution Press.

Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter, and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, *87*(3), 305-335.

MacLeod, W. B., & Urquiola, M. (2013). Anti-lemons: Reputation and educational quality. *Manuscript, Dept. Econ., Columbia Univ*.

McEwan, P. (2003).Peer effects on student achievement: evidence from Chile. *Economics of Education Review 22(2), 131-141*

Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿ Logra la Subvención Escolar Preferencial igualar los resultados educativos?. *Documento de Referencia*, (9).

Rockoff, J. E., & Turner, L. J. (2008). *Short run impacts of accountability on school quality* (No.w14564). National Bureau of Economic Research.

Rouse, C. N., Hannaway, J., Goldhaber, D., & Figlio, D. N. (2007). Feeling the Florida heat: How low performing schools respond to voucher and accountability pressure. American Economic Journal: Economic Policy, 5(2), 251–281

Schneider, J. (2000). The Increasing Financial Dependency of Young People on their Parents. *Journal of Youth Studies. 3 (1), 5-20*

Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean: Issues and Policy Options to Help Realize It.* Latin American Forum Series. Washington, DC: The World Bank.

Umansky, I. and Vegas, E. *(2007).* Inside Decentralization: How Three Central American School-based Management Reforms Affect Student Learning Through Teacher Incentives. *World Bank research Observer 22(2), 197-215*

Winkler, D. R., & Gershberg, A. I. (2000). Los Efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina (No. 17). Buenos Aires: PREAL.

‘‘*Copyright © 2016. Banco Interamericano de Desarrollo (“BID”). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObras Derivadas (CG-IGO 3.0 BY-NC-ND) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.*

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.”