

# Hacia un sistema completo y equilibrado **de evaluación de los aprendizajes en Chile**

Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE



Hacia un sistema completo y equilibrado  
**de evaluación de los aprendizajes en Chile**

Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE

# Tabla de contenidos

<b>1. RESUMEN EJECUTIVO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
2.1. CONTEXTO DE LA CONVOCATORIA DEL EQUIPO DE TAREA.....	4
2.2. INTEGRANTES.....	5
2.3. SOBRE EL OBJETO DEL ANÁLISIS Y EL ALCANCE DEL TRABAJO DEL EQUIPO DE TAREA.....	5
2.4. METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL EQUIPO DE TAREA.....	6
<b>3. ANTECEDENTES CONSIDERADOS.....</b>	<b>9</b>
3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL SIMCE.....	9
3.2. LA REVISIÓN REALIZADA POR LA COMISIÓN SIMCE EN 2003.....	11
3.3. EVOLUCIÓN DEL SIMCE DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA E INCREMENTO DE LAS CONSECUENCIAS ASOCIADAS A SUS RESULTADOS.....	14
3.4. ESTUDIOS SOBRE COMPRESIÓN, VALORACIÓN Y USOS DEL SIMCE POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS.....	15
3.5. COMPRESIÓN, VALORACIÓN Y USOS DEL SIMCE POR PARTE DE PADRES, MADRES Y APODERADOS.....	20
3.6. RESUMEN DE AUDIENCIAS CON DIRECTIVOS, DOCENTES Y SOSTENEDORES.....	24
3.7. RESUMEN DE AUDIENCIAS CON EXPERTOS, INSTITUCIONES, ORGANIZACIONES Y MOVIMIENTOS SOCIALES.....	27
<b>4. DIAGNÓSTICO DEL EQUIPO DE TAREA.....</b>	<b>34</b>
Visión SINÓPTICA.....	34
4.1. ASPECTOS VALORADOS POR EL EQUIPO DE TAREA.....	35
4.2. LOS PRINCIPALES PROBLEMAS IDENTIFICADOS POR EL EQUIPO DE TAREA.....	39
<b>5. ASPECTOS TÉCNICOS Y METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
5.1. EL RESGUARDO DEL ALINEAMIENTO DE LAS PRUEBAS AL CURRÍCULUM NACIONAL Y SUS ESTÁNDARES.....	59
5.2. LA COMPARABILIDAD ENTRE LAS MEDICIONES DE DISTINTOS AÑOS CONSIDERANDO LOS CAMBIOS CURRICULARES IMPLEMENTADOS.....	60
5.3. ASPECTOS DE LA ACTUAL METODOLOGÍA DE ORDENACIÓN QUE ES NECESARIO ESTUDIAR.....	60
<b>6. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>66</b>
Visión SINÓPTICA.....	66
6.1. RECOMENDACIONES SOBRE LOS PROPÓSITOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.....	67
6.2. LO QUE ES NECESARIO MANTENER.....	69
6.3. LO QUE ES NECESARIO MEJORAR O MODIFICAR.....	71
<b>7. GLOSARIO DE TÉRMINOS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 1. CALENDARIO DE SESIONES Y PARTICIPANTES DE LAS AUDIENCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO 2. CALENDARIO DE PRUEBAS CENSALES.....</b>	<b>109</b>
CALENDARIO DE PRUEBAS CENSALES OPCIÓN 1.....	109
CALENDARIO DE PRUEBAS CENSALES OPCIÓN 2.....	111
<b>ANEXO 3. EJEMPLOS DE REPORTE POR ESCUELA.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO 4. SÍNTESIS DE RECOMENDACIONES CON IMPLICANCIAS LEGALES.....</b>	<b>119</b>

# 1. Resumen ejecutivo

A continuación se presentan los criterios propuestos por el Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE. En primer lugar, se exponen los criterios y consideraciones que subyacen a las recomendaciones y luego, las principales medidas sugeridas, distinguiendo las que se refieren a la medición de las que se refieren al Sistema de Aseguramiento de la Calidad del que esta forma parte.

## I. Consideraciones para un sistema nacional de evaluación de aprendizajes y para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

1. La evaluación es una herramienta valiosa y necesaria para el mejoramiento de los aprendizajes. Las mediciones externas a los establecimientos escolares (como el SIMCE) orientan los esfuerzos del Estado, de los sostenedores, de los directivos y docentes y de los mismos estudiantes, e informan a sus padres. La evaluación puede ser un efectivo instrumento al servicio de la calidad y equidad, pues advierte sobre la eficacia de prácticas y programas para alcanzar las metas, permite monitorear brechas entre grupos de estudiantes e identificar con precisión dónde es necesario asignar recursos y construir capacidades, y dónde es posible aprender lecciones que puedan orientar a otros. Bien utilizada, la evaluación que se realiza cotidianamente en las salas de clase también puede servir para reorientar las estrategias de enseñanza y para informar a los y las estudiantes y a sus padres o apoderados sobre su aprendizaje y sobre cómo pueden avanzar.
2. La medición nacional de logros de aprendizaje (SIMCE) se inserta en un sistema mayor de aseguramiento de la calidad de la educación. La eficacia y validación de este sistema de aseguramiento supone equilibrar y armonizar el énfasis en la *responsabilización* de los establecimientos escolares con estrategias efectivas de orientación, apoyo y mejoramiento de las capacidades profesionales de quienes se hacen cargo diariamente de la labor educativa.
3. En Chile se advierte un claro desequilibrio entre el desarrollo y expansión de la evaluación y fiscalización de los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos de mejoramiento para lograr los resultados esperados, por otra. Las políticas para asegurar la calidad deben enfatizar mucho más decididamente las estrategias de apoyo y la generación

de condiciones para el desarrollo de capacidades profesionales en los establecimientos escolares, y no descansar solo en la evaluación y responsabilización de estos y de sus sostenedores.

4. Se necesita ampliar y revisar la visión que hoy existe sobre evaluación. La evaluación externa –sobre todo al asociarle múltiples consecuencias– muchas veces es percibida como una imposición o una amenaza, y la evaluación interna que llevan a cabo los docentes en los establecimientos escolares es comúnmente reducida a la acción de calificar. Esta estrechez en la forma de concebir la evaluación no permite que se la utilice en todo su potencial como herramienta para el mejoramiento educativo.
5. El sistema de evaluación debe ser **completo e integral**. Requiere equilibrar y complementar mediciones externas de los establecimientos escolares con las internas, considerando tanto los resultados como los procesos educativos, relevando logros de aprendizaje en diversas áreas y articulando la información que se origina en diferentes niveles del sistema educacional.
6. El sistema de evaluación debe contribuir al desarrollo de la **responsabilidad** y el **compromiso** con los aprendizajes de las y los estudiantes en todos los niveles del sistema. Su misión es expresar el compromiso del país con los y las estudiantes, bajo la convicción de que todos pueden aprender y tienen derecho a acceder a oportunidades de calidad para desarrollarse integralmente. Al reportar resultados y pedir cuenta de ellos a cada uno de los establecimientos escolares, a los sostenedores y al Estado, el sistema de evaluación cumple un propósito de responsabilización respecto del derecho de los y las estudiantes. Para lograr crecer en una cultura de evaluación, es necesario incentivar que las comunidades escolares trabajen cada vez más comprometidas con el aprendizaje de las y los estudiantes y no por la sola búsqueda de recompensas o la evitación de sanciones. También es indispensable que la responsabilización sea justa, es decir, que a cada actor del sistema escolar se le haga responder por la labor que le corresponde.
7. El sistema de evaluación debe hacerse cargo de los usos e interpretaciones de la información que entrega. Para esto, es vital que el modo de presentar la información no induzca usos e interpretaciones erróneas y permita diversas lecturas sobre la calidad de la educación. Además, es imprescindible monitorear que los efectos de la evaluación que se dan en la práctica sean efectivamente los deseados o buscados.

## II. Principales medidas recomendadas

### Recomendaciones para un sistema nacional de evaluación de aprendizajes

1. **Diseñar e implementar una política amplia para potenciar la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo los profesores y profesoras al interior de los establecimientos escolares.** Con esta medida se busca completar el sistema nacional de evaluación de aprendizajes potenciando las habilidades evaluativas de las y los docentes y complementando las mediciones externas (tipo SIMCE) con las que se realizan en los establecimientos escolares. La evaluación de aprendizajes que llevan a cabo cotidianamente las escuelas ha sido desatendida por la política educativa y muy débilmente trabajada en la formación inicial y continua de los y las docentes. Los equipos profesionales de los establecimientos escolares deben asumir la tarea de monitorear el aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual requieren formarse y contar con las condiciones adecuadas.
2. Como parte de lo anterior, es fundamental **proveer las condiciones y fortalecer, por medio de la formación inicial y continua, las competencias de docentes y directivos para la evaluación de aprendizajes** y para hacer uso de la información que entregan las mediciones externas, tanto nacionales como internacionales.

### Recomendaciones para el SIMCE

3. **Mantener evaluaciones externas censales de los establecimientos escolares** para monitorear si, en cada uno de ellos, se están alcanzando los niveles esperados de aprendizaje y logrando equidad de resultados. Esta información permite a los establecimientos escolares tomar decisiones profesionales informadas, atendiendo a los resultados que están alcanzando. También permite al Estado y sostenedores identificar los establecimientos escolares a los que es necesario brindar apoyo.
4. **Reducir significativamente las mediciones censales externas** resguardando que su número y frecuencia sean los estrictamente necesarios para cumplir con los propósitos de mejoramiento y responsabilización. Si

bien se presentaron en el Equipo de Tarea alternativas diferentes para materializar dicha reducción, esta medida busca tres objetivos: reducir la carga de mediciones externas para lograr un mejor balance entre presión y apoyo, dejar mayor tiempo a los establecimientos escolares para analizar y utilizar la información, y confiar a sus equipos profesionales la aplicación y análisis de las pruebas en los cursos y asignaturas que ya no serían evaluados por mediciones externas tipo SIMCE.

5. **En los niveles y asignaturas que dejen de ser evaluados por el SIMCE, entregar orientaciones e instrumentos para ser aplicados y analizados por los equipos profesionales de los establecimientos escolares** para que ellos puedan autónomamente monitorear los logros de aprendizaje de sus estudiantes en relación con los estándares nacionales.
6. **Mantener el acceso público a la información sobre resultados de los establecimientos escolares, evitando que el modo de presentarla induzca a interpretaciones equivocadas y comparaciones injustas entre ellos.** Específicamente:
  - a. **Evitar la publicación de listados comparativos de escuelas jerarquizadas por sus puntajes (rankings) y reprobarlos públicamente,** ya que estos no consideran las características de la población escolar atendida, inducen a lecturas erróneas sobre la efectividad de los establecimientos escolares y a comparaciones injustas entre ellos.
  - b. **Reportar siempre los resultados de las mediciones externas de logros de aprendizaje en conjunto con otros indicadores e información sobre la calidad de los establecimientos escolares,** pues esto favorece una visión integral de la calidad de la educación y permite diversas lecturas de ella.
7. **Cambiar la denominación actual del SIMCE** (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) por una que comunique más claramente que su foco es la medición de logros de aprendizaje y no lleve a la idea errónea de que pretende dar cuenta en forma completa de la calidad de los establecimientos escolares.
8. **Complementar las evaluaciones censales con estudios muestrales** focalizados en áreas que es difícil o innecesario evaluar de modo censal. En particular, se

recomienda hacer estudios muestrales que profundicen en capacidades de resolución de problemas y en general habilidades de orden superior, en las habilidades de comunicación oral de los estudiantes, en competencias genéricas para el mundo del trabajo (EMPT), y en formación ciudadana.

9. **Desarrollar una estrategia y acciones para educar sobre usos esperados de la evaluación y prevenir prácticas indebidas**, tales como excluir estudiantes de la medición, premiar a docentes de manera individual por el resultado de un curso en particular, o descuidar la enseñanza de las asignaturas no evaluadas externamente. La Agencia de la Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación y la Superintendencia tienen un papel muy relevante que cumplir en este ámbito.

### Recomendaciones para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

1. **Fortalecer decididamente las políticas y estrategias de generación de capacidades y de apoyo a los establecimientos escolares, y dar cuenta pública del avance y efectividad de estas acciones.**

Así como se ha fortalecido la institucionalidad a cargo de la evaluación y de la fiscalización, se requiere de una unidad en el Ministerio de Educación que se concentre en la tarea de fortalecer las instancias descentralizadas responsables de apoyar a los establecimientos escolares, regular las entidades de asistencia técnica educativa (ATEs) y articular los esfuerzos de las distintas divisiones y unidades encargadas de mejorar las capacidades de escuelas y docentes. Igualmente, es de la mayor relevancia impulsar una carrera para todas y todos los docentes, capaz de incorporar, formar y retener en todas las escuelas a profesores adecuadamente preparados y con los tiempos necesarios para planificar y evaluar su propia práctica pedagógica<sup>1</sup>.

2. **Asignar mayor prioridad y recursos a las visitas de evaluación y orientación a los establecimientos escolares que lleva a cabo la Agencia de Calidad**, lo que además implica aumentar su frecuencia y relevancia, ya que permiten recoger e integrar información sobre

procesos educativos muy importantes para comprender el origen de los resultados de aprendizaje y apoyar su mejoramiento.

3. **Ajustar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad sobre la base de los resultados de la marcha blanca**, investigando el efecto de diferentes modos de comunicar la información en la interpretación y el uso que le dan los actores del sistema a esta, afinando las visitas evaluativas para mejorar su oportunidad y su coordinación con el apoyo técnico, y estudiando la validez de la metodología de la ordenación y de sus indicadores.
4. **Reemplazar el cierre<sup>2</sup> automático de las escuelas de bajos resultados sostenidos por una reestructuración como primera medida**. El Equipo de Tarea considera que decisiones relevantes respecto de los establecimientos escolares requieren un juicio profesional y no se pueden gatillar automáticamente basándose únicamente en los resultados de algoritmos cuantitativos, como establece actualmente la Ley de Aseguramiento de la Calidad<sup>3</sup>, la que determina que se deberá cerrar los establecimientos escolares que después de un máximo de cinco años no logren salir de la categoría de más bajo desempeño. El Equipo de Tarea propone que, en el caso de los establecimientos municipales o públicos, se sustituya el cierre que contempla la Ley para los que exhiben bajos resultados sostenidos por la fusión con otras escuelas o por su reestructuración. De esta manera se aseguraría la provisión de educación pública de calidad en todo el territorio. Para los establecimientos particulares subvencionados de persistente bajo desempeño, se sugiere que la Agencia de Calidad proponga, en una primera etapa, una reestructuración del equipo profesional a cargo. En caso de que el sostenedor no emprenda la reestructuración o que esta no logre revertir el desempeño del establecimiento, se revocaría su reconocimiento oficial.

---

<sup>1</sup> El Equipo de Tarea sesionó en un periodo previo a la presentación y discusión del proyecto de ley de carrera docente, que busca lograr estos propósitos.

---

<sup>2</sup> En la Ley, 'revocación del reconocimiento oficial'.

<sup>3</sup> Ley 20.529.

## 2. Introducción

### 2.1. Contexto de la convocatoria del Equipo de Tarea

El día 15 de julio de 2014, la Subsecretaria de Educación, Sra. Valentina Quiroga, conformó el *Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*<sup>4</sup> con el propósito de generar un diagnóstico y recomendaciones respecto del mismo.

Un conjunto de antecedentes motivaron la conformación de este Equipo de Tarea. El primero de ellos es la referencia que respecto del SIMCE se hizo en el programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet: “Impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa”<sup>5</sup>. Esto planteó al Ministerio de Educación, en tanto órgano rector del sistema de Aseguramiento de la Calidad, el desafío de concretar este compromiso. En segundo lugar, el Ministerio de Educación debe presentar al Consejo Nacional de Educación un nuevo calendario de mediciones para el periodo 2016-2020, para lo cual fue asesorado por el Consejo de la Agencia de Calidad a inicios de 2014 y decidió solicitar una revisión externa para establecer dicho plan<sup>6</sup>. El calendario que había propuesto el Consejo de la Agencia al Ministerio de Educación, se formuló con el objetivo declarado de lograr un mayor equilibrio entre los propósitos de rendición de cuentas del sistema de evaluación de aprendizajes (con su énfasis en la ordenación de escuelas y concomitante intensificación de las evaluaciones censales externas) y los propósitos formativos o de uso pedagógico del mismo<sup>7</sup>.

Por otra parte, desde 2013 se habían evidenciado diversas manifestaciones críticas al SIMCE por parte de movimientos sociales<sup>8</sup> y de un grupo de investigadores y académicos que firmaron una carta abierta cuestionando varias características de la medición nacional, como también sus políticas asociadas.

Finalmente, en diciembre de 2014, la Agencia de Calidad debía dar inicio, en marcha blanca, a la ordenación o clasificación de las escuelas del país en cuatro categorías de desempeño en concordancia con la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529). Esta ley define un conjunto de consecuencias para los establecimientos escolares según las categorías en que quedan clasificados y el tiempo que permanecen en dicha categoría. El criterio de mayor peso

---

<sup>4</sup> Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, que en Chile corresponde al sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje externa a los establecimientos escolares.

<sup>5</sup> Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, p. 16.

<sup>6</sup> De acuerdo a la Ley de Aseguramiento de la Calidad, el Ministerio de Educación debe someter al Consejo Nacional de Educación el plan de evaluaciones nacionales e internacionales, para lo cual debe coordinarse con y recibir la asesoría de la Agencia de Calidad, ‘especialmente en lo que se refiere a su viabilidad y requerimientos de implementación (Artículo 11 letra ñ, Ley 20.529).

<sup>7</sup> Para este fin, el Consejo de la Agencia había propuesto al Ministerio reducir el número de evaluaciones de modo que cada cohorte no fuera evaluada por el SIMCE más de 5 veces en su trayectoria escolar, e introducir un nuevo conjunto de instrumentos que al igual que el SIMCE fueran aplicados y procesados externamente, pero que no fueran utilizados para la ordenación, con el propósito de enfatizar el uso pedagógico de los mismos.

<sup>8</sup> Organizaciones de secundarios que en 2013 llamaron a boicotear el SIMCE, Movimiento Alto al SIMCE y Educación 2020, que han desarrollado un análisis y propuestas referidas al SIMCE.

en esta categorización es la efectividad de los establecimientos en promover aprendizajes, según su rendimiento en el SIMCE.

En este contexto, y de acuerdo a los términos de referencia del Equipo de Tarea, se espera que sus recomendaciones sean un insumo para que “el Ministerio de Educación proponga una política de evaluación de aprendizajes para los próximos años y formule el Plan Nacional de Evaluaciones a presentar al Consejo Nacional de Educación”<sup>9</sup>.

## 2.2. Integrantes

El Equipo de Tarea fue presidido por Lorena Meckes (investigadora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE) y conformado además por Paulina Bustos (jefa del Departamento de Educación de Curicó), Alejandro Carrasco (Subdirector de CEPPE), Rafael Carrasco (Fundación Chile), Bárbara Eyzaguirre (Fundación Astoreca), Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado), Jorge Manzi (director de Mide UC), Mariano Rosenzvaig (director de Educación de la Municipalidad de Providencia), Guillermo Scherping (asesor del Colegio de Profesores), Ernesto Treviño (director Ejecutivo del CPCE, Universidad Diego Portales), Xavier Vanni (investigador del CIAE, Universidad de Chile) y María José Zañartu (Belén Educa). En representación de la Subsecretaria de Educación participó Jaime Portales, y en representación de la Agencia de la Calidad participaron Carlos Henríquez (Secretario Ejecutivo) y Juan Bravo (Jefe de la División de Logros de Aprendizaje). Se incorporó también María Angélica Mena en la secretaría técnica del equipo.

## 2.3. Sobre el objeto del análisis y el alcance del trabajo del Equipo de Tarea

El Ministerio de Educación convocó al Equipo de Tarea con el propósito de:

- Revisar el SIMCE y sus usos.
- Recoger visiones y propuestas de actores del sistema escolar.
- Generar criterios y propuestas para una política nacional de evaluación de aprendizajes incluyendo insumos para un calendario de mediciones para el periodo 2016-2020.

En el contexto antes descrito, el mandato al Equipo de Tarea estableció que este debía diseñar una metodología de trabajo para “recoger la opinión de los actores del sistema escolar, escuchar a distintos actores sociales y expertos, y considerar las propuestas que algunas instituciones ya han elaborado en esta materia”<sup>10</sup>.

El encargo incluyó analizar de modo riguroso la propuesta del Consejo de la Agencia de la Calidad de la Educación sobre el calendario de mediciones y hacer recomendaciones sobre el mismo.

---

<sup>9</sup> Términos de Referencia para el Equipo de Tarea.

<sup>10</sup> Términos de Referencia para el Equipo de Tarea.

Si bien el Equipo de Tarea fue convocado para hacer un diagnóstico del SIMCE, el mandato de examinar sus usos determinó que el foco de análisis se ampliara al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que define los más relevantes desde el punto de vista de la política educacional.

Asimismo, el análisis se expandió hacia el sistema de evaluación de aprendizajes en su conjunto que, de acuerdo a la definición de la OCDE (2013), incluye no solo las evaluaciones nacionales externas tipo SIMCE o las pruebas internacionales, sino también la evaluación de aprendizajes que realizan los y las docentes al interior de las escuelas y los exámenes, si los hay en el país correspondiente.

## 2.4. Metodología de trabajo del Equipo de Tarea

Se llevaron a cabo veintidós sesiones de trabajo entre el 1 de agosto de 2014 y el 15 de enero de 2015. Para informar el diagnóstico a realizar, se destinaron inicialmente siete reuniones de audiencias para escuchar las experiencias y visiones de distintos actores respecto del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes.

En una primera etapa, el Equipo de Tarea se reunió con docentes, directores de escuela, sostenedores (FIDE, CONACEP, Asociación Chilena de Municipalidades, Asociación Gremial de Corporaciones Municipales, Sociedad de Instrucción Primaria, Vicaría de la Educación), asociaciones de apoderados (AMDEPA, CORPADE)<sup>11</sup>, con el Colegio de Profesores, instituciones y movimientos sociales que habían desarrollado propuestas respecto del SIMCE (Educación 2020, Alto al SIMCE, UNICEF) y con investigadores y expertos. Asistieron dos académicas que han recibido el Premio Nacional de Educación y que han tenido un rol destacado en relación con el SIMCE: Erika Himmel, Premio Nacional de Educación 2011, quien desarrolló el PER (Programa de Evaluación del Rendimiento) y luego el SIMCE, y presidió la primera Comisión de revisión del SIMCE en 2003; y Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación 2013, quien lideró la firma de la carta abierta de investigadores y académicos en 2013 solicitando repensar el SIMCE y su aporte al sistema educativo. Otros investigadores que se recibieron en audiencia fueron Gregory Elacqua de la Universidad Diego Portales, Cristián Bellei del Centro de Investigación Avanzada en Educación, y el exministro de Educación Harald Beyer, actualmente director del Centro de Estudios Públicos.

También se sostuvieron reuniones y se recibieron aportes del Consejo Nacional de Educación, del Consejo de la Agencia de Calidad y del Ministerio de Educación, específicamente de la Unidad de Currículum, del Área de Educación Técnico-Profesional y de la División de Educación General.

Asimismo, el Equipo de Tarea examinó antecedentes sobre la historia y evolución reciente del SIMCE, el diagnóstico elaborado y las recomendaciones hechas por la Comisión convocada en

---

<sup>11</sup> También fueron invitados la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES); sin embargo, no pudieron asistir a la sesión.

2003 para revisar el SIMCE. También se revisó experiencia internacional para aspectos específicos de los sistemas de evaluación de aprendizajes, en particular respecto de modos de informar resultados y de fomentar las capacidades evaluativas de docentes y escuelas (Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, Inglaterra, Estados Unidos y Shanghái).

En la etapa siguiente, se destinaron dos reuniones a la revisión de la experiencia internacional con Daniel Koretz (investigador de Harvard, quien ha estudiado distorsiones y efectos no deseados de mediciones con altas consecuencias en Estados Unidos) y Paulo Santiago (quien dirigió la revisión de la OCDE sobre sistemas nacionales de evaluación en 25 países, publicada en 2013). También se revisaron los estudios y antecedentes nacionales referidos a la percepción, comprensión y uso del SIMCE en el país.

En el anexo 1 se presenta el calendario de las sesiones de trabajo, los temas abordados en ellas y los invitados a las audiencias.

Finalmente, el Equipo de Tarea desarrolló sesiones temáticas de discusión y de revisión de borradores de su diagnóstico y de sus propuestas.

En el capítulo 3 se presentan los antecedentes que fueron considerados, incluyendo una síntesis de las audiencias, de estudios nacionales revisados, y de la historia y evolución del SIMCE y sus usos.

En el capítulo 4 se expone el diagnóstico que hizo el Equipo de Tarea. Este diagnóstico se refiere al SIMCE y sus usos, al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y a la evaluación de aprendizajes en el país en general.

En el capítulo 5 se analizan aspectos metodológicos del SIMCE y la ordenación de escuelas, integrando elementos diagnósticos y recomendaciones en el análisis.

El capítulo 6 se focaliza en las recomendaciones del Equipo de Tarea tanto para el SIMCE como para la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile. En este acápite también se incluyen recomendaciones sobre los propósitos para el sistema de evaluación de aprendizajes, incluyendo tanto las mediciones externas (SIMCE) como los propósitos de las evaluaciones realizadas al interior de los establecimientos escolares.

### 3. Antecedentes considerados

El SIMCE: historia, estudios y testimonios y análisis

### 3. Antecedentes considerados

En este capítulo se presenta la revisión que hizo el Equipo de Tarea sobre la evolución del SIMCE y sobre los estudios nacionales que se han llevado a cabo con respecto a su percepción, valoración y uso por parte de docentes, directivos y apoderados y, finalmente, la síntesis de las sesiones de audiencia sostenidas.

#### 3.1. Antecedentes históricos del SIMCE

Chile ha sido uno de los países pioneros en Latinoamérica en la creación de un sistema nacional de medición de logros de aprendizaje. El primer antecedente del SIMCE fue la Prueba Nacional, que se aplicó anualmente, entre 1968 y 1971, a estudiantes de 8° básico. Años después, en 1982, se desarrolló la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), para 4° y 8° básico, cuyo diseño y ejecución fueron encargados por el Ministerio de Educación a la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el doble objetivo de proveer información a los padres para la elección del establecimiento escolar para sus hijos, y de entregar información que asistiera al Ministerio en sus funciones de supervisión y monitoreo por resultados, en el contexto de la descentralización de los establecimientos escolares (Himmel, 1997, en Bravo, 2011; OCDE, 2004). La PER se suspendió entre 1985 y 1988, año de inicio del llamado “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE), que se implementó para 4° y 8° básico de todas las escuelas del país.

La Ley Orgánica Constitucional de 1990 establecía el mandato legal de hacer públicos los resultados por escuela. Sin embargo, no se dio cumplimiento a este mandato hasta 1995.

Durante su primer periodo (1990-1995), el SIMCE fue utilizado prioritariamente para focalizar las políticas ministeriales de apoyo a los establecimientos escolares y para evaluar el impacto de dichas políticas. Posteriormente, se utilizó para movilizar la implementación de la reforma curricular, alineando el contenido de las pruebas al nuevo currículum y ubicando la medición en la misma unidad responsable de formular el currículum nacional (Meckes & Carrasco, 2010). A partir de 1995, se comenzaron a publicar los puntajes de cada escuela en un periódico de circulación nacional y los resultados nacionales empezaron a ser utilizados para evaluar la política educacional y establecer metas nacionales de logro.

Entre 1992 y 1997, se llevaron a cabo anualmente evaluaciones censales de Lenguaje y Comunicación y Matemática, y evaluaciones muestrales de Ciencias Naturales e Historia y Geografía. También se recogió información complementaria de los y las estudiantes, respecto de áreas como creatividad, desarrollo personal y actitudes hacia el medioambiente; y de los padres y apoderados, respecto de su percepción sobre la labor educativa de las escuelas (Mineduc, 2003). En este periodo, el modelo de medición utilizado era el de la Teoría Clásica, que permitía comparar logros entre establecimientos o grupos de estos en un mismo año, pero no entre años. A pesar de esta limitación, se establecían igualmente comparaciones de los puntajes en el tiempo (Bravo, 2011).

Los lineamientos prioritarios para el SIMCE entre 1998 y 2003 fueron tres. El primero consistió en contribuir a la implementación del nuevo currículum alineando las pruebas nacionales con este y reforzando la comunicación sobre las expectativas de aprendizaje mediante la publicación de preguntas que se esperaba que las y los estudiantes fueran capaces de resolver. El segundo fue modernizar las metodologías de análisis de la evaluación, de modo de superar las limitaciones técnicas de años anteriores y poder establecer comparaciones entre años para monitorear resultados a nivel nacional y de cada escuela. Para ello se comenzó a utilizar el modelo de medición IRT (Teoría de Respuesta al Ítem o *Item Response Theory*). Por último, la tercera prioridad fue impulsar la participación de Chile en estudios internacionales con los propósitos de situar el rendimiento de los estudiantes chilenos y las estudiantes chilenas en un contexto internacional y de retroalimentar el diseño curricular (Meckes, 2003).

Un hito importante en el desarrollo y la consolidación del SIMCE fue la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Comisión SIMCE) del año 2003 (Mineduc, 2003). Esta comisión fue convocada por el Ministerio de Educación para reflexionar en torno a las necesidades del sistema de evaluación y generar recomendaciones para potenciar el impacto del SIMCE en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

En 2004, especialistas en educación de la OCDE realizaron una evaluación de las políticas educacionales en Chile que también derivó en recomendaciones para el SIMCE. Coincidentes con las sugerencias de la Comisión SIMCE, las recomendaciones principales de la revisión de la OCDE (2004) fueron que el SIMCE debía establecer estándares que permitieran conocer la proporción de la población escolar que alcanzaba los aprendizajes esperados, y que se debía destinar importantes esfuerzos y recursos para capacitar a docentes y directivos en la interpretación y uso de la información.

Entre 2005 y 2010 se implementó la mayor parte de las recomendaciones surgidas de la Comisión (2003) y derivadas de la revisión de la OCDE (2004). Una de las modificaciones efectuadas durante este periodo fue el reporte de resultados según estándares de aprendizaje o “niveles de logro”, lo que permitió describir lo que sabían y eran capaces de hacer los y las estudiantes que alcanzaban cada uno de estos niveles en la evaluación. En 2006 se comenzó a aplicar la prueba de 4° básico anualmente (anteriormente se alternaba con la de 8° y 2° medio), para que todas las generaciones fuesen evaluadas por el SIMCE y así poder hacer seguimiento de una cohorte a lo largo de su trayectoria escolar. También se mejoró la comunicación de resultados mediante la elaboración de informes especiales para cada tipo de audiencia (para docentes y directivos, para padres y apoderados, y un reporte nacional de resultados).

Con el objeto de mejorar la interpretación y el uso de la información, en 2005 se desarrolló la primera jornada nacional de análisis de resultados –la que se efectuó hasta 2009–, y, en 2006, se encargó un estudio sobre acceso, comprensión y uso de los resultados del SIMCE (Taut, Cortés, Sebastian & Preiss, 2009) que impulsó mejoras en los reportes para los distintos actores sobre la base de la información obtenida. Durante este periodo, se estableció un vínculo de

cooperación con la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación para fortalecer la jornada de resultados que era coordinada y supervisada por dicho organismo (Bravo, 2011). La calidad de la disseminación de la información fue uno de los aspectos más destacados del SIMCE a nivel de la región (Vegas et al., 2008).

Posteriormente, se incorporaron nuevas áreas curriculares a la medición: Producción Escrita en 4° básico, Educación Física en 8° básico e Inglés en 3° medio. Se hicieron también mejoras en términos de la accesibilidad de las pruebas SIMCE, comenzando por un estudio piloto de evaluación para estudiantes con discapacidad visual y auditiva que luego permitió una aplicación especial para ellos y ellas.

La promulgación de la ley que da origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley SNAC 20.529) en el año 2011 marcó un nuevo hito para el SIMCE. Se creó por medio de esta ley una nueva institucionalidad: la Agencia de Calidad de la Educación, de la cual pasó a depender el SIMCE. Esta ley pone en el centro el logro de Estándares de Aprendizaje por parte de los y las escolares y define un nuevo sistema de rendición de cuentas de los establecimientos en el que los resultados en las pruebas nacionales tienen un papel preponderante.

### 3.2. La revisión realizada por la Comisión SIMCE en 2003

La estabilidad de los puntajes reportados por el sistema de medición entre 1998 y 2003 originó un fuerte cuestionamiento público y de los medios de comunicación a las políticas educacionales. Asimismo, generó en los educadores y las educadoras interrogantes respecto de la validez de los resultados y críticas por el efecto desmoralizador de lo que se concebía como un estancamiento de ellos. Esto motivó a que, en mayo de 2003, por solicitud del entonces ministro de Educación, Sergio Bitar, se conformara la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación con el propósito de elaborar un diagnóstico sobre el sistema y sobre la información que este proporcionaba. Además, la Comisión debía entregar propuestas de mejoramiento orientadas a optimizar el impacto de la evaluación sobre la calidad de los aprendizajes<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Erika Himmel presidió esta comisión que fue conformada además por Mariana Aylwin (exministra de Educación), Abelardo Castro (decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción), Bárbara Eyzaguirre (investigadora del Centro de Estudios Públicos), Juan Enrique Froemel (coordinador técnico del LLECE, UNESCO), Guillermo Scherping (representante del Colegio de Profesores de Chile), María de los Ángeles Santander (investigadora de Libertad y Desarrollo), Juan Eduardo García-Huidobro (director de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado), Pablo González (académico del Centro de Economía Aplicada de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile y consultor de la UNICEF), Juan Iglesias (decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama), Nicolás Majluf (profesor del Departamento de Ingeniería Industrial y Sistemas de la Pontificia Universidad Católica de Chile), Jorge Manzi (académico experto en medición de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile) y Patricia Matte (presidenta de la Sociedad de Instrucción Primaria). Fueron parte de la secretaría técnica Cristián Cox (coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc), Lorena Meckes (entonces directora del SIMCE), Rafael Carrasco y Elisa De Padua (profesionales del equipo del SIMCE).

### *Diagnóstico del SIMCE en 2003*

En el diagnóstico que hizo la Comisión 2003 sobre el SIMCE, se estableció que este era un sistema de evaluación instalado en la tradición del sistema educativo que gozaba de legitimidad y credibilidad. Se destacó que el sistema de evaluación había favorecido que se focalizara la atención de la opinión pública y de las y los docentes en los resultados de aprendizaje.

En relación con su utilización, la Comisión verificó que el uso para políticas educacionales (focalizar recursos, instalar incentivos vinculados a los resultados, evaluar el impacto de las políticas, entre otros) prevalecía por sobre el uso pedagógico y de gestión curricular al interior de los establecimientos educacionales, por las características de la información entregada y por las brechas de preparación de los y las docentes en el ámbito de la evaluación de aprendizajes. También se diagnosticó un escaso uso y conocimiento por parte de los apoderados y padres de familia, lo cual se atribuyó en ese momento a la insuficiencia de los canales de comunicación y a la falta de pertinencia de la información proporcionada para los requerimientos de los padres.

Al referirse a la comunicación pública de los resultados nacionales, la Comisión estableció que esta se focalizaba en los logros de aprendizaje sin reportar integralmente otros indicadores de la educación (como cobertura o tasas de retención), lo que hubiese favorecido una visión más completa de la situación de la educación nacional.

Asimismo, la Comisión recibió testimonios de consecuencias no deseadas, como las prácticas de exclusión y selección de estudiantes con bajo rendimiento como estrategia para mejorar los resultados del SIMCE y la tendencia de los establecimientos a concentrar sus mejores recursos y esfuerzos en las generaciones y asignaturas evaluadas, en desmedro de las demás.

### *Propuestas de la Comisión de 2003*

La Comisión consideró que el foco en logros de aprendizaje debía mantenerse, como también el carácter censal de las mediciones en los tres niveles evaluados hasta entonces (4° y 8° básico y 2° medio). También propuso conservar la publicación de los resultados por escuela y la confidencialidad de estos a nivel de alumnos individuales, al menos hasta que se garantizara que esto no traería consecuencias negativas para los y las estudiantes ni focalizara en ellos y ellas la responsabilidad por los resultados. Además, recomendó mantener la contextualización de los resultados según el nivel socioeconómico de la población de cada escuela, la participación en mediciones internacionales y el acceso a los datos para fines de investigación.

Las recomendaciones incluían conservar la dependencia institucional del SIMCE, alojándolo, como hasta entonces, en el Ministerio de Educación, ya que se consideró que dotaba a este de una herramienta fundamental para el ejercicio de sus funciones de diseño y evaluación de políticas, además de constituir un instrumento para pedir cuentas a sostenedores y establecimientos por los resultados de aprendizaje.

La Comisión estableció que el SIMCE debía lograr los siguientes propósitos:

- a) Monitorear los resultados a nivel nacional para orientar decisiones de política educativa.
- b) Promover el uso de la información para tomar decisiones de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje al interior de cada escuela.
- c) Promover el compromiso responsable y la rendición de cuentas de sostenedores y de los y las integrantes de cada comunidad escolar, incluyendo a los padres de familia.
- d) Asociar incentivos y consecuencias a los resultados y avances alcanzados por los establecimientos.

Los principales cambios propuestos por la Comisión fueron:

- a) *Acercar la medición a los profesores.*

Se propuso que esto se tradujera en resultados referidos a estándares de desempeño o expectativas nacionales de logro que debían ser descritas para tener significado pedagógico para los y las docentes. Se sugirió, además, que el sistema de medición pusiera a disposición de las profesoras y los profesores información que les permitiera enriquecer sus propias prácticas evaluativas y mejorar el uso de los resultados. Se sugirió, así, entregar a los establecimientos instrumentos estandarizados que pudiesen ser aplicados por ellos mismos para constatar el nivel de aprendizaje alcanzado por sus estudiantes de 2° y/o 6° básico. Asimismo, se propuso promover la apropiación de la medición por parte de las y los docentes, dando a conocer las pruebas o parte importante de ellas una vez aplicadas, aumentando su colaboración en la aplicación de la medición y generando nuevas instancias para su participación en la elaboración de los instrumentos.

- b) *Ampliar la comunicación de los resultados para promover el involucramiento de los distintos integrantes de las comunidades educativas.*

Para este propósito se sugirió establecer canales de comunicación más directos para informar a los docentes y a los padres de familia de cada establecimiento sobre los resultados obtenidos. Además, se recomendó que el sistema de medición evaluara constantemente el acceso, el uso, la comprensión y la utilidad de la información entregada a los distintos destinatarios.

- c) *Expandir las mediciones para intensificar su impacto en el sistema, para evitar que tanto asignaturas como generaciones quedaran desatendidas y posibilitar medidas de valor agregado.*

Se recomendó medir más de un nivel cada año y avanzar progresivamente hasta llegar a tres niveles cada año. Se propuso centrar la atención solo en Matemática y Lenguaje en dos de los niveles evaluados, alternadamente, para no sobrecargar la agenda de evaluaciones.

d) *Favorecer una responsabilización e incentivos justos y válidos.*

La Comisión propuso reportar indicadores que favorecieran un mejor uso de los resultados y disminuyeran consecuencias no deseadas de asociar incentivos a los mismos. Se recomendó estudiar la generación y reporte de indicadores de selección y retención de los establecimientos para distinguir si los resultados alcanzados eran obtenidos seleccionando a los y las estudiantes de mejor rendimiento, y generar indicadores de valor agregado.

Además, la Comisión propuso evaluar el impacto de las medidas sugeridas y mantener un monitoreo permanente de las consecuencias deseadas y no deseadas de la medición. Asimismo, advirtió sobre el exceso de confianza en la medición como factor de promoción del mejoramiento de la educación.

### 3.3. Evolución del SIMCE durante la última década e incremento de las consecuencias asociadas a sus resultados

De las recomendaciones de la Comisión SIMCE de 2003, se implementaron, entre 2005 y 2009, las siguientes medidas:

- a) El reporte de resultados según estándares y la descripción del desempeño en diferentes niveles de logro.
- b) El aumento de la frecuencia de las mediciones (dos niveles cada año).
- c) El mejoramiento de los reportes de resultados y su adaptación según usuario o usuaria, junto con iniciativas para formar a los equipos docentes y directivos en la interpretación de los datos mediante jornadas nacionales de análisis de los mismos.
- d) La evaluación del uso y comprensión de los reportes de resultados por parte de sus destinatarios<sup>13</sup>.

En cambio, no se implementaron o se implementaron parcialmente las siguientes medidas:

- a) El desarrollo de pruebas estandarizadas para niveles no evaluados por el SIMCE para ser aplicadas por los propios docentes.
- b) El desarrollo de indicadores de valor agregado<sup>14</sup>.
- c) El estudio sistemático de las consecuencias deseadas y no deseadas del uso de la medición.

Antes de la Comisión de 2003 y desde 1996 se implementaron políticas que asociaron progresivamente mayores consecuencias a los resultados de las pruebas. Así, por ejemplo, se

---

<sup>13</sup> Publicado en Taut (2009).

<sup>14</sup> Si bien el SIMCE encargó un estudio al respecto, evaluó que la rotación de alumnos y las dificultades de registro y pareo de datos desaconsejaba implementar este tipo de indicadores en esa época (año 2009).

incorporó un sistema de incentivos salariales para los equipos docentes que lograban mejorar los resultados en relación con el nivel socioeconómico de los y las estudiantes de su escuela (SNED), la exigencia de lograr metas de mejoramiento de SIMCE en diferentes convenios de desempeño entre los establecimientos educacionales y el Ministerio de Educación (por ejemplo, en el programa de las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana, en las metas requeridas inicialmente en los planes de mejoramiento de la Subvención Escolar Preferencial en 2008 y, posteriormente, en los convenios de los Liceos Bicentenario en 2011). Finalmente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad aprobada en 2011 otorgó a la medición nacional y sus resultados un rol destacado, estableciendo consecuencias de apoyo y sanciones (para los establecimientos educacionales que en un plazo de cuatro años no logren el nivel esperado de los estándares de aprendizaje evaluados por dichas mediciones).

En este contexto, a partir de 2010 se comenzó a ampliar las asignaturas y niveles evaluados. Desde ese año se ha incluido la evaluación de Inglés en 3° medio, de Educación Física en 8° básico de manera muestral y de Tecnologías de la Información y Comunicación en 2° medio, también por medio de pruebas muestrales. La frecuencia y el número de pruebas censales también se incrementó y se llegó a aplicar anualmente pruebas en cinco a seis niveles (2°, 4°, 6°, y 8° básico, y 2° y 3° medio).

Según la fundamentación entregada por el Ministerio de Educación al Consejo Nacional de Educación para la aprobación del plan de evaluaciones 2011-2015, la expansión del número de asignaturas y niveles evaluados buscaba alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar indicadores de progreso y valor agregado para evaluar el desempeño de los establecimientos (al tener al menos tres evaluaciones de la misma cohorte de estudiantes separadas por dos años).
- b) Lograr una ordenación técnicamente más robusta de los establecimientos escolares (o clasificación de ellos de acuerdo a su efectividad en el logro de resultados).
- c) Evitar que se focalice la enseñanza solo en unas pocas asignaturas.

Otro cambio reciente, introducido en 2014, es que la comunicación de resultados de aprendizaje obtenidos en las pruebas nacionales es acompañada de un reporte nacional sobre los Otros Indicadores de Calidad<sup>15</sup>.

### 3.4. Estudios sobre comprensión, valoración y usos del SIMCE por parte de docentes y directivos

En esta sección se presenta una síntesis de los hallazgos de estudios nacionales sobre la comprensión o conocimiento que tienen directivos y docentes del SIMCE y sobre su valoración de diferentes aspectos (el modo de entregar resultados, sus efectos en los establecimientos educacionales y los usos centrales que reportan).

---

<sup>15</sup> Autoestima académica y motivación escolar, participación y formación ciudadana, equidad de género, asistencia, entre otros.

## Conocimiento y comprensión

Los dos estudios que abordan la comprensión y conocimiento que tienen directivos y docentes sobre el SIMCE y sus resultados se realizaron en 2006 (Taut et al., 2009<sup>16</sup>) y en 2013 (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau & Volante, 2014<sup>17</sup>). Ambos coinciden en que el conocimiento de los resultados de las pruebas SIMCE obtenidos por su escuela en la medición es limitado: poco menos de la mitad de los directores y las directoras identifican correctamente su puntaje en Matemática o Lenguaje y solo un tercio identifica de forma precisa los puntajes de Matemática y Lenguaje. El conocimiento de los propios resultados es mejor cuando se trata de la distribución de estudiantes en niveles de logro, y es más impreciso en los establecimientos con resultados bajo la media, en los que se suele subestimar la proporción de estudiantes en Nivel Insuficiente y sobrestimar la proporción de estudiantes en los otros dos niveles (Manzi et al., 2014).

Además se evidenció que los directivos, jefes y jefas de UTP y docentes presentan dificultades en la interpretación de los datos (Manzi et al, 2014; Taut et al., 2009). Los directivos de establecimientos tienen menos problemas para interpretar las comparaciones de la propia escuela con resultados previos o con escuelas del mismo nivel socioeconómico que para interpretar cuándo las diferencias de resultados entre escuelas son significativas (Manzi et al., 2014). Asimismo, se constataron algunos vacíos respecto del conocimiento de usos posibles o técnicamente viables de los resultados de las pruebas SIMCE, por ejemplo, cerca de un quinto de los directores y las directoras menciona erradamente que dichas pruebas actualmente les permiten identificar a estudiantes con bajo desempeño, y un 15% indica que es posible medir la efectividad de sus docentes (Manzi et al., 2014).

Estas debilidades en las capacidades mostradas por los equipos directivos para interpretar los resultados son de interés, ya que el mismo estudio revela que ellos son importantes mediadores en el uso que la escuela, en su conjunto, hace de los resultados (Manzi et al., 2014). De acuerdo con Taut y colaboradores (2009), la comprensión e interpretación de la información varía según el grupo socioeconómico (GSE) de los establecimientos escolares, y se exhiben más debilidades a medida que el GSE es más bajo.

---

<sup>16</sup> El estudio de Taut, Cortés, Sebastian & Preiss constó de encuestas telefónicas con una muestra representativa de directores (n = 375), profesores (n = 1145) y apoderados (n = 625), a lo que se le sumó una etapa de profundización a través de entrevistas y grupos focales en 16 de los colegios participantes.

<sup>17</sup> El estudio de Manzi et al. (2014) consistió de una fase cuantitativa con encuestas a directores y jefes de UTP de 302 establecimientos municipales y particular subvencionados, y luego una fase cualitativa (13 entrevistas según vulnerabilidad del establecimiento y tipología de valoración, conocimiento y uso del SIMCE) para conocer, entre otros aspectos, la justificación del nivel de valoración del SIMCE, usos y justificaciones de los usos que se da al SIMCE, necesidades en términos de conocimiento del instrumento.

## Valoración

La valoración que los establecimientos escolares dan al SIMCE como herramienta formativa o de rendición de cuentas es variada. Los establecimientos municipales muestran mayor afinidad con los usos formativos de la evaluación, mientras que los establecimientos particulares subvencionados otorgan una mayor valoración relativa tanto del uso formativo como de los usos de rendición de cuentas (Manzi et al., 2014).

Respecto del uso *formativo de los resultados*, la información que provee el SIMCE ha sido considerada entre medianamente útil y muy útil para el mejoramiento de los aprendizajes por el 66% de los docentes (encuesta CIDE, 2012). Esta valoración era mayor entre 2000<sup>18</sup> y 2010, periodo en que un 80% llegó a manifestar acuerdo con esta opinión. La valoración es algo mayor en escuelas subvencionadas particulares que en escuelas municipales. Específicamente, tanto docentes como directivos han valorado la entrega de los resultados bajo la forma de niveles de aprendizaje para conocer el porcentaje de estudiantes bajo lo esperado y para introducir cambios en la planificación del ciclo correspondiente (CIDE, 2008 y 2010). La Universidad Alberto Hurtado (2008) condujo en 18 escuelas de la Región Metropolitana un estudio de caso sobre los resultados referidos a niveles de logro y permitió constatar que esta modalidad de reporte resultaba clara y era apreciada por las y los docentes.

Sin embargo, la visión de los y las docentes y directivos sobre la utilidad pedagógica del SIMCE tiene matices: hay quejas por la tardanza en la entrega de resultados, porque consideran que estos son muy genéricos y porque aportarían pocas luces sobre qué y cómo mejorar (Manzi et al., 2014). Asimismo, se manifiestan inseguridades respecto de la interpretación de los datos y limitaciones de tiempo para llevar a cabo jornadas de reflexión sobre estos.

En relación con los usos de *responsabilización o rendición de cuentas*, docentes y directivos tienden a manifestar desacuerdo con medidas como la rotulación pública de escuelas sobre la base de los puntajes (Manzi et al., 2014) y con formas de publicación de los resultados como los “semáforos” (encuesta CIDE, 2010<sup>19</sup>). Prefieren la comunicación a los padres y apoderados al interior de las comunidades educativas por sobre la comunicación pública de los puntajes, especialmente en el caso de los establecimientos municipales (cuestionario SIMCE, 2007)<sup>20</sup>. De acuerdo a la percepción de las y los docentes y directivos, obtenida del estudio cualitativo (de

---

<sup>18</sup> En ese año, el 50% de los y las docentes manifestaba acuerdo con la afirmación en la encuesta CIDE.

<sup>19</sup> Solo un 26,2% de los directores y un 40% de los y las docentes consideraban que el semáforo de resultados SIMCE que indicaba con colores de rojo a verde el nivel de resultados de las escuelas en SIMCE era útil (CIDE, 2010).

<sup>20</sup> En la encuesta SIMCE de 2007, sobre el 90% de los y las docentes coincide en que es importante entregar información a los apoderados y las apoderadas de cada establecimiento, y entre un 64% (municipales) y un 52% (particulares subvencionados) declara que los resultados solo debiesen ser conocidos por las comunidades educativas. La publicación de puntajes es aprobada por el 40% de los y las docentes municipales y por el 51% de aquellos de escuelas particulares subvencionadas.

observaciones, entrevistas y análisis de documentación) de siete establecimientos conducido por Falabella y Opazo (2014), la difusión de los resultados representa en sí misma una consecuencia que se vincula a efectos en el prestigio tanto del establecimiento educacional como de sus docentes. Los y las docentes sienten que directa o indirectamente son evaluados o evaluadas mediante los resultados de sus estudiantes en el SIMCE. Esto es consistente con las creencias de los directivos, quienes piensan que uno de los usos intencionados del SIMCE es evaluar el desempeño de los y las docentes (Manzi et al., 2014). Desde el punto de vista de los profesores y las profesoras, este uso del SIMCE es impropio, ya que sienten que su labor trasciende los resultados de sus estudiantes en la prueba, tal como se encontró en el estudio de ocho grupos focales reportado por Pardo (2010).

Además de la difusión de los resultados, las políticas públicas y las instituciones intermedias han asociado consecuencias adicionales al SIMCE. Por ejemplo, los incentivos salariales colectivos del SNED, o bien otorgar mayor autonomía en el uso de recursos a los establecimientos educacionales clasificados como “autónomos” según la Ley de Subvención Preferencial. También son ejemplos de incentivos asociados a los resultados los premios que algunos sostenedores asignan tanto a escuelas como a profesores e incluso, en algunos casos, a los estudiantes que rinden la prueba<sup>21</sup>.

Si bien no se han desarrollado en Chile estudios sistemáticos para monitorear y dimensionar los efectos de los usos de rendición de cuentas, un conjunto de investigaciones cualitativas realizadas en escuelas ha permitido identificar algunas consecuencias distorsionadoras y no intencionadas.

### *Efectos del SIMCE en los establecimientos escolares y reacciones de ellos a la prueba*

Los efectos que reportan con mayor frecuencia los directivos y docentes (Falabella y Opazo, 2014; Flórez, 2013; Manzi et al., 2014) incluyen agobio y estrés de los profesores y las profesoras y distorsiones de sus prácticas pedagógicas o evaluativas para alcanzar mejores puntajes, los que pasan a transformarse en el norte de la educación. La distorsión de las prácticas pedagógicas se daría al centrar la atención y el uso del tiempo en las asignaturas evaluadas por el SIMCE en desmedro de las demás, y al focalizarse en la cobertura por sobre la profundidad en el tratamiento de los contenidos. Se reduciría, así, la implementación del currículum focalizándose solo en las áreas evaluadas por la prueba y en habilidades y contenidos evaluables por medio de pruebas de lápiz y papel. De acuerdo a la percepción de directivos y docentes, se estrecharía la concepción de calidad y se distorsionarían las prácticas de evaluación haciéndolas más semejantes al ‘modelo SIMCE’<sup>22</sup>. Adicionalmente, un tercio de los directivos encuestados (Manzi et al., 2014) reconoce que una de sus medidas para enfrentar el

---

<sup>21</sup> Flórez (2013) reporta prácticas como ofrecer *gift cards* o bonos por puntaje a las y los docentes cuyos cursos obtuvieron buenos resultados, prometer computadores, altas calificaciones y otros premios a los y las estudiantes o cursos que obtienen buen puntaje SIMCE, poner notas a los ensayos de SIMCE, entre otras.

<sup>22</sup> En efecto, Manzi (2014) encuentra que el 79% de los directivos estudiados reconoce adecuar las evaluaciones del establecimiento escolar para que sean semejantes a las del SIMCE.

SIMCE es reasignar docentes a los cursos que serán evaluados el año correspondiente. Asimismo, tanto Flórez (2014) como Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014)<sup>23</sup> reportan que algunos profesores experimentan un conflicto al verse forzados a adoptar un enfoque de la disciplina que enseñan, que es diferente al que ellos mismos tienen. Es decir, algunos de los y las docentes tienen una concepción de la educación, de la enseñanza y de la disciplina que enseñan que entra en conflicto con el SIMCE, cuyas demandas son percibidas como contradictorias con sus principios pedagógicos, por ejemplo en lo que se refiere a la competencia entre escuelas, comparaciones y *rankings*.

El estudio de Elacqua, Martínez, Santos, Urbina, Treviño y Place (2013) se centró en escuelas clasificadas como “en recuperación” en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Mediante una encuesta aplicada en dos oportunidades en el mismo año a 134 y 126 docentes, respectivamente, se encontró que más del 70% de ellos reportaba que sus directores habían establecido metas de resultados; el 60% reconoció utilizar ejercicios tipo SIMCE en sus clases y enseñar a responder preguntas de opción múltiple todos o casi todos los días, además de utilizar ensayos SIMCE en sus propias evaluaciones. Si bien los profesores y las profesoras también llevaban a cabo otro tipo de actividades de enseñanza, era una proporción menor la que lo hacía.

Por último, los estudios cualitativos analizados (Taut et al., 2009; Falabella y Opazo, 2014; Flórez, 2014; Manzi et al., 2014) coinciden en que uno de los efectos más negativos, según la percepción de los y las docentes, es la estigmatización, el desprestigio y en ocasiones la desmoralización de los establecimientos escolares que trabajan con poblaciones más vulnerables, debido a la difusión de sus bajos resultados y a la comparación injusta con escuelas de otros niveles socioeconómicos o de mayor selectividad. Relacionado con esto, también se reportan prácticas de exclusión o de selección encubiertas y tensión asociada a proyectos de inclusión que entran en conflicto con las demandas externas de alcanzar buenos resultados (Falabella y Opazo, 2014).

Entre los efectos positivos, en su estudio sobre mejora escolar, Bellei et al. (2014) señalan que el SIMCE ha servido para movilizar a escuelas de bajos resultados y para proporcionar un criterio externo y monitorear procesos en aquellas que ya se encontraban en una trayectoria de mejora. A estas últimas, el SIMCE les sirve para confirmar que se está en la senda correcta, ponerse metas y tener una vara de medida y comparación acerca de la efectividad del trabajo escolar. Falabella y Opazo (2014) refieren algo similar: que el SIMCE ha tenido como efecto, en algunas escuelas, una mayor estructuración del trabajo escolar cuando estas han definido metas claras.

Sin embargo, es interesante notar que los establecimientos escolares y docentes no reaccionan de modo homogéneo ni adoptan el mismo tipo de estrategias ante el SIMCE. Bellei et al. (2014) caracterizan cuatro tipos de aproximación a la mejora escolar que van desde un enfoque

---

<sup>23</sup> Este libro estudia doce casos de escuelas chilenas que han logrado generar procesos de mejoramiento educativo sostenidos en el tiempo.

táctico centrado casi exclusivamente en el aumento de los puntajes del SIMCE, hasta una aproximación de mejoramiento institucionalizado, de trayectoria más larga y estable, en la que los puntajes del SIMCE se conciben como un indicador relevante, pero no exclusivo. En estos contextos en los que se ofrece una formación integral a los y las estudiantes, se genera, al parecer, un círculo virtuoso motivacional para docentes y directivos. Los establecimientos escolares que logran dar un mejor uso al SIMCE son aquellos que tienen un mayor desarrollo de capacidades internas, una definición amplia de los aprendizajes que quieren lograr y un alto nivel de profesionalismo y efectividad en su gestión pedagógica. Los directivos de estas escuelas establecen relaciones “negociadas” con las políticas, lo que les permite ser selectivos y mantener sus iniciativas más allá de las presiones externas, y así evitar la perturbación de las dinámicas internas del establecimiento escolar. Esta función de intermediación y filtro parece ser una de las más relevantes que cumplen los directivos en los establecimientos educacionales. Por el contrario, los establecimientos que se sobrefocalizan en el SIMCE suelen tener capacidades internas menos fortalecidas en la gestión y las prácticas pedagógicas, priorizan las asignaturas evaluadas por el SIMCE por sobre las demás, y no entienden los resultados SIMCE como indicadores, sino como fines en sí mismos.

Fallabella y Opazo (2014), por su parte, identifican cuatro modos de enfrentar la medición externa y la rendición de cuentas asociada a la subvención escolar preferencial. Las escuelas con bajo rendimiento previo y en contextos de alta competitividad local serían las que presentan efectos más críticos. Predomina en ellas la sensación de presión externa y frustración, se presentan más prácticas de adiestramiento, presión y, paradójicamente, en lugar de mayor responsabilización, son aquellas en las que más se encontró desplazamiento de la responsabilidad a los y las estudiantes y a sus familias. En escuelas aisladas e institucionalmente precarias, la medición y la política de rendición de cuentas aporta estructuración y orden al trabajo escolar, mientras que en los establecimientos educacionales de mejor rendimiento previo la medición y la rendición de cuentas por resultados viene a reforzar su *ethos* de excelencia y su sentido de mérito y logro. En suma, los efectos de la medición asociada a altas consecuencias varían según los contextos, la cultura organizacional y los resultados previos de los establecimientos educacionales.

### 3.5. Comprensión, valoración y usos del SIMCE por parte de padres, madres y apoderados

A continuación se presenta una síntesis de los hallazgos de estudios nacionales sobre el conocimiento que tienen padres, madres, apoderados y apoderadas del SIMCE, y sobre la valoración que le asignan en el proceso de elección de escuela para sus hijos o hijas.

## *Conocimiento del SIMCE*

En general, los estudios han mostrado que los padres presentan un escaso conocimiento del SIMCE y de los puntajes de los establecimientos escolares a los que asisten sus hijos o hijas. En la encuesta CEP de 2006, menos del 50% conocía el puntaje del colegio de sus hijas o hijos (encuesta citada en Chumacero, Gómez y Paredes, 2010), y en el estudio cualitativo de Córdoba (2014) realizado con madres de escuelas municipales y particular subvencionadas de una comuna urbana popular, se encontró también que muy pocas conocían los resultados del SIMCE de sus escuelas y que, a veces, los confundían con la evaluación docente o con los premios de excelencia académica. Esto coincide con estudios previos que mostraban que el 92% de los padres declaraba no conocer el puntaje SIMCE del colegio de sus hijos y que eran escasos los apoderados que activamente buscan información respecto del SIMCE (Taut et al., 2009).

## *Valoración del SIMCE para elegir escuela*

Elacqua y Fábrega (2004) administraron una encuesta a 536 padres con hijos o hijas en 1° básico para indagar en sus modalidades de elección de escuela. Encontraron que los padres utilizaban pocas fuentes de información y que el SIMCE era un referente marginal, en contraste con la localización y referencias de conocidos. A su vez, encontraron que la calidad de las fuentes y las redes, así como la precisión del conocimiento sobre las escuelas, dependen notoriamente del nivel socioeconómico. La única diferencia significativa entre los padres que eligen escuelas subvencionadas y aquellos que escogen municipales es que los primeros lo hacen por valores y currículo, mientras que los segundos eligen por razones prácticas, como la ubicación geográfica o el costo. En la encuesta CEP de 2006, menos del 1% de los padres consideraba que el SIMCE era el factor más importante al elegir la escuela para sus hijas o hijos. El factor valorado como más relevante era la proximidad al hogar, mencionada por un 25,2%. El SIMCE ocupaba el octavo lugar de doce aspectos considerados (después del idioma inglés, el ambiente de las familias del colegio, la cercanía, la disciplina, la formación valórica y de hábitos, el equipamiento y la calidad de la enseñanza). Sin embargo, estudios más recientes revelan que, a lo largo de los años, los apoderados y las apoderadas reportan cada vez mayor valoración del SIMCE para elegir un establecimiento para sus hijos o hijas. En efecto, los resultados de la encuesta CIDE (2012), basados en una muestra representativa a nivel nacional, indican que mientras en 2008 un 47% de los encuestados y las encuestadas manifestaba que le daba “mucho importancia” a los resultados del SIMCE para elegir el establecimiento de sus hijos o hijas, en 2012 este porcentaje aumentó a 64,6%. A continuación se profundiza en una diversidad de estudios en términos de metodología y enfoque con el fin de apreciar el “valor relativo” del SIMCE como determinante de la elección de escuela frente a otros aspectos también considerados por los padres.

### *Peso del SIMCE en la elección de escuela*

A pesar de que las apoderadas y los apoderados declaran que consideran importante el SIMCE (encuesta CIDE, 2012), hay evidencia mixta respecto de la relevancia que efectivamente le asignan a la hora de elegir escuela. Sapelli y Torche (2002) reportan que a mayor puntaje SIMCE de una escuela municipal mayor es la probabilidad de que un niño o una niña asista a un colegio municipalizado. En palabras de los autores: “El resultado respecto al SIMCE es una indicación de que los padres utilizan mediciones de calidad al tomar sus decisiones respecto a dónde mandar a sus niños. A su vez, la dimensión de la elasticidad demuestra que los padres son muy sensibles a diferencias de puntaje entre los colegios. Puede ser que no sean plenamente conscientes de ello, pero su comportamiento es ‘como si’ conocieran los resultados SIMCE, posiblemente porque cuentan con información altamente correlacionada con ellos, y esta información influye en sus decisiones de selección de colegio”. Más recientemente, Gómez, Chumacero y Paredes (2012) utilizaron el modelo de un estudio anterior (Chumacero, Gómez y Paredes, 2010) para responder la pregunta respecto de cómo cambió la elección de escuela antes y después de la publicación de resultados SIMCE (1996 versus 2003). Los autores encontraron que, incluso antes de la publicación de resultados del SIMCE, los padres actuaban “como si” conocieran el desempeño de los establecimientos y concluyen que el peso de la calidad medida por el SIMCE es mayor en 2003 que previo a la publicación de resultados.

Gómez, Chumacero y Paredes (2012), y Gallego y Hernando (2009) –que usan un modelo econométrico semiestructural para simular procesos de elección de escuela por parte de los apoderados y las apoderadas–, coinciden en que hay una gran heterogeneidad en la elección de escuelas y en que hay una tendencia a que el SIMCE pese más a medida que aumenta el ingreso familiar. Asimismo, en el estudio de Chumacero, Gómez y Paredes (2010) se utilizó georreferenciación sobre la base de datos CASEN y el listado de establecimientos del Mineduc para generar información respecto de la distancia (euclidiana) entre la cuadra en que vive el encuestado y el establecimiento al que asiste su hijo o hija en Santiago. El modelo econométrico usado analiza datos a nivel de estudiante, hogar y establecimiento. Los autores concluyen que tanto la distancia y el costo como la calidad medida por el SIMCE son factores centrales que consideran las familias al elegir un establecimiento. Sin embargo, el peso de estos factores varía. La cercanía pesa más para las familias de establecimientos municipales y menos a medida que el o la estudiante es mayor de 15 años.

El estudio de Elacqua, Schneider y Buckley (2006) encontró que uno de los factores efectivos que movilizan a los apoderados y las apoderadas para elegir una escuela es su composición socioeconómica, por sobre factores como el desempeño académico, pese al hecho de que los padres afirmen lo contrario en sus preferencias declaradas. En efecto, cuando se plantean dos o más opciones de escuelas, estas pueden diferir mucho en sus puntajes SIMCE, pero no así en la afiliación religiosa o en su composición socioeconómica. A pesar de que casi ningún padre menciona explícitamente características demográficas como algo relevante a la hora de elegir establecimiento, al examinar sus preferencias reveladas, se observa que el 87% de los apoderados y las apoderadas considera establecimientos en que los padres presentan niveles

educativos similares. De manera similar, Flores y Carrasco (2014) encuentran que, controlando por el copago y la distancia, hay una tendencia a elegir establecimientos cuyo nivel socioeconómico es igual o más alto, aunque adyacente, al de los propios apoderados y a evitar establecimientos de un grupo socioeconómico más bajo. Un 62% de los establecimientos preferidos por las apoderadas y los apoderados son de un nivel socioeconómico superior, mientras que solamente el 6% de las preferencias son de uno inferior y el 32% prefiere del mismo nivel socioeconómico.

Por su parte, Flores y Carrasco (2013), Corvalán y Román (2012), y Flores, Alcaíno y Carrasco (2015), encuentran que los factores más importantes en la elección son la cercanía al hogar y el menor copago (en particular, para familias de menores ingresos). A esto se agrega, en el estudio de Corvalán y Román (2014), el conocimiento directo del establecimiento. Al comparar la distancia física entre el domicilio del establecimiento con respecto al SIMCE, se observa que a menor nivel socioeconómico, mayor es el peso de la cercanía del establecimiento educacional (Flores, 2014; Chumacero, Gómez y Paredes, 2010; Gallego y Hernando, 2009).

El conjunto de evidencia anterior es explicada en profundidad por un estudio etnográfico que caracteriza a la elección de escuelas como una práctica sociocultural. Los hallazgos proponen que entre las familias existen múltiples definiciones de calidad educacional que orientan la elección; además, la elección es una práctica social mediada por múltiples factores económicos, afectivos, y sociales, mediados por circunstancias locales (Carrasco, Falabella y Tironi, 2015). Esto último plantea serias dificultades a la aspiración de considerar el SIMCE como un factor único y decisivo en la organización y construcción de la elección que hacen las familias. Por otra parte, Kosunen y Carrasco (2014) proponen que la reputación de los establecimientos escolares es construida por las familias chilenas en base a la información sobre aspectos culturales, composicionales o identitarios de los establecimientos escolares y no sobre atributos como *rankings* o puntajes. A su vez, los padres buscan educar y proteger a sus hijos o hijas, y esto tiene distintos significados en cada grupo social. En los grupos de mayor ventaja socioeconómica, “proteger” consiste en cultivar plena e integralmente a un sujeto elevando al máximo sus posibilidades. En grupos desventajados, se busca una escuela que dé seguridad ante el conjunto de turbulencias que la pobreza material genera. De esta manera, la búsqueda se orientaría “moralmente”, es decir, se prefiere una escuela que favorezca los valores que la familia desea promover (y evitar las escuelas cuyos estudiantes los amenacen). En consecuencia, los tipos de estudiantes y familias de los establecimientos escolares preferidos son considerados un factor de calidad en sí mismo, cuyo valor informativo es más predictivo en la decisión que indicadores académicos como el SIMCE (Raczynski y Hernandez, 2011; Kosunen, Carrasco y Tironi, 2015; Carrasco, Falabella y Mendoza, 2015). Esto es coincidente con el estudio de casos de Córdoba (2014), quien constató que las madres de sectores populares intentan matricular a sus hijos o hijas en la mejor escuela a la que tengan acceso dentro de los límites que imponen las posibilidades económicas (en un sistema de copago). La calidad de la escuela es definida según indicadores subjetivos de su experiencia directa: el aprendizaje de sus hijas o hijos, la disciplina del establecimiento educacional, la existencia de una relación fluida con este último y las características del alumnado (ya que buscan evitar estudiantes con problemas conductuales graves por seguridad para sus hijos o hijas). Los hallazgos son concordantes con

los de Corvalán y Román (2012), quienes estudiaron una muestra de 120 establecimientos con persistentes bajos resultados en el SIMCE y encontraron que el 70% de sus apoderados y apoderadas los considera de buena calidad. La mayor parte de los padres desconocía la información sobre el SIMCE y reportaba haber elegido prioritariamente por otras razones (referencias de cercanos, costo, disciplina, formación valórica).

En suma, a pesar de que los apoderados y las apoderadas declaran una alta valoración del SIMCE, esto contrasta con resultados de otros múltiples estudios que muestran que pocos apoderados conocen los puntajes del SIMCE y usan sus resultados como una variable gravitante en la elección. Ahora bien, la evidencia sobre el peso que tiene el SIMCE a la hora de elegir escuela es mixta. Los estudios econométricos sintetizados concluyen que el SIMCE sí tiene una incidencia al momento de elegir el establecimiento o que los padres eligen como si esta información tuviera un peso en su decisión. Dado que los datos SIMCE son desconocidos para los padres, es posible que estén tomando en cuenta otra información que se correlaciona con los puntajes del SIMCE. Otro grupo de estudios que analiza el fenómeno de elección de escuelas desde un punto de vista sociológico y antropológico, apunta a la composición socioeconómica del alumnado y a elementos identitarios como factores de mayor peso en la elección.

Es necesario señalar que una limitación importante de los estudios revisados es la falta de información de diferentes regiones del país, puesto que todos ellos utilizan datos de la Región Metropolitana.

### 3.6. Resumen de audiencias con directivos, docentes y sostenedores

Sobre la base del primer grupo de audiencias<sup>24</sup>, es posible identificar elementos positivos y negativos referidos al SIMCE en la visión de los establecimientos escolares, sus directivos, profesores y sostenedores.

#### *Aspectos positivos*

En general, la mayoría de los actores de este grupo de audiencias valoran el SIMCE desde el punto de vista de su solidez técnica. La mayoría de los invitados a las audiencias manifiestan que creen necesaria una evaluación de aprendizajes a nivel nacional, en particular para monitorear los logros y generar apoyos cuando se identifiquen debilidades. También valoran contar con información a nivel de cada establecimiento educacional que permita monitorear los resultados de aprendizaje en el tiempo, lo que resultaría inaccesible para la gran mayoría de los establecimientos escolares que no pueden financiar evaluaciones externas análogas al

---

<sup>24</sup> En las primeras sesiones de audiencia, el Equipo de Tarea se reunió con docentes y directores de escuela de distintas dependencias administrativas y con representantes de sostenedores tanto privados como públicos (FIDE, CONACEP, Asociación Chilena de Municipalidades, Asociación Gremial de Corporaciones Municipales, Sociedad de Instrucción Primaria, y Vicaría de la Educación).

SIMCE. Asimismo, en este grupo de audiencias que incluyó docentes, directivos y sostenedores, se valoró contar con un sistema de evaluación nacional de aprendizajes que forme parte de un sistema más amplio de monitoreo de resultados y apoyo a la calidad educativa, en que además de los logros cognitivos se integran otras dimensiones de calidad. En este sentido, el reporte de información sobre los “Otros indicadores de calidad” a nivel nacional en 2014 fue recibido como un avance hacia una mirada más integral de la calidad educacional.

Los establecimientos escolares que cuentan con capacidades para aprovechar y usar los datos, aprecian contar con información confiable que les permita compararse con escuelas similares o de mayores logros y monitorear la evolución de sus resultados en el tiempo. Para ellos, el SIMCE constituye una ayuda para mejorar su gestión pedagógica y alinear sus esfuerzos para lograr los aprendizajes básicos. Los sostenedores de estos establecimientos también valoran la alta frecuencia de las mediciones externas y algunos de ellos hacen una gestión completa de la información integrando los datos del SIMCE, los de sus propias evaluaciones en otras áreas de aprendizaje, con otros generados por ellos mismos para recoger información sobre aspectos que resultan relevantes para su proyecto educativo<sup>25</sup>.

Además, en este grupo de audiencias se valoraron los avances en la calidad de la información que se entrega a los establecimientos escolares, que desde 2007 permite conocer la proporción de estudiantes que alcanza diferentes niveles de aprendizaje ya que describen lo que las alumnas y los alumnos saben y son capaces de hacer.

En este conjunto de audiencias se destacó como positiva la incorporación de adecuaciones de acceso a la prueba para estudiantes con necesidades educativas especiales, como ocurre con alumnos y alumnas con discapacidad visual o pérdida auditiva parcial o total.

### *Las críticas*

En este grupo de audiencias se destacó que, si bien los resultados de aprendizaje en las áreas evaluadas por el SIMCE son una parte muy relevante de la calidad de una escuela, no la abarcan completamente. Por tanto, el énfasis que la política educacional y los medios de comunicación han puesto en los resultados del SIMCE –de acuerdo a lo presentado en las audiencias– llevaría a un estrechamiento de la noción de “calidad educativa”, ya que los docentes y directivos perciben que solo se valorarían públicamente los resultados de las asignaturas evaluadas.

La mayoría de los entrevistados y de las entrevistadas considera que el intenso calendario actual de pruebas genera una sobrecarga en los establecimientos escolares. En específico, representantes de sostenedores privados (FIDE y CONACEP) manifestaron preocupación por la

---

<sup>25</sup> Dos de los sostenedores que presentaron en audiencia (Vicaría de la Educación y Sociedad de Instrucción Primaria) reportaron comparar los datos del SIMCE con los de sus propias evaluaciones de aprendizaje y complementarlos con los datos de evaluaciones en otras asignaturas y con otros indicadores de procesos y resultados generados por ellos mismos.

inclusión de 2° básico, en particular por el riesgo de escolarizar excesivamente la educación parvularia para asegurar un aprendizaje temprano de la lectura.

En contextos de mayor vulnerabilidad en que no hay prácticas instaladas de análisis y uso de los resultados, el SIMCE no se gestiona, sino que se “sobrevive” y, en ocasiones, da lugar a atribuciones de los bajos resultados al contexto social y a las familias.

Asimismo, se manifestó inquietud por las consecuencias no previstas y no intencionadas del sistema de medición de logros de aprendizaje. Se mencionó entre ellas que los establecimientos escolares comienzan a focalizar su atención en las asignaturas evaluadas en desmedro de las restantes y destinan un tiempo excesivo a los ensayos para preparar el SIMCE. También se reportó que se utilizan los resultados del SIMCE para publicitar a las escuelas, lo que, de acuerdo a algunas de las opiniones recogidas, incentivaría la competencia e inhibiría la cooperación entre ellas. Lo anterior se agudizaría cuando, a nivel local, se establecen premios o reconocimientos por parte de los sostenedores a escuelas con más alto SIMCE.

La publicación y comparación de resultados a nivel de escuelas es uno de los problemas frecuentemente mencionados. Hubo bastante coincidencia en la necesidad de revisar lo que publica la Agencia de Calidad y cómo lo hace, incluyendo los *rankings*. En las sesiones de audiencia, en los casos de escuelas o sostenedores con capacidades más precarias de gestión de la información, se destacaron las consecuencias de estigmatización y consecuente fuga de matrícula asociada a la publicación de los resultados por escuela. Si bien algunos sostenedores valoraron contar con datos confiables y válidos que permitan comparaciones con escuelas de similares características socioeconómicas, esta comparación contextualizada de los resultados, en general, pareció ser poco visible para ellos. En cambio, fueron más comunes las alusiones y el rechazo a las comparaciones indebidas entre escuelas con muy diferentes recursos y composición social de sus estudiantes. En este sentido, se hizo notar que comparaciones directas de resultados que no consideran el nivel socioeconómico de los estudiantes, derivan en desánimo de los educadores y educadoras que trabajan en los sectores de mayor pobreza.

Asimismo, los sostenedores se refirieron a la desarticulación e inconsistencias entre las instituciones y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Ellos perciben que no existen mecanismos para integrar los requerimientos de la Agencia y de la Superintendencia y que hay descoordinación entre los continuos cambios curriculares introducidos por el Ministerio y su inclusión en las evaluaciones, lo que dificulta interpretar los resultados como efecto de lo que hacen los establecimientos escolares. También se reportó un desbalance entre las exigencias por resultados y la disponibilidad de condiciones y mecanismos efectivos de apoyo para el mejoramiento. Por ejemplo, se señaló que, en ocasiones, incluso se carece de docentes con la formación requerida para implementar debidamente el currículum<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Específicamente, en el sector municipal (AChM) se diagnosticó déficit de profesores especialistas de segundo ciclo básico para algunas de las asignaturas.

Finalmente, desde el punto de vista de los actores de los establecimientos escolares, aún es necesario mejorar la pertinencia de la información entregada, por ejemplo reportar resultados por ejes de contenido o habilidad (ej. en Matemáticas, entregar información para Geometría, Datos y Azar, Álgebra, etc.), y mayor transparencia (ej. liberar un mayor número de preguntas de las pruebas, y anticipar la fecha de entrega de resultados).

### 3.7. Resumen de audiencias con expertos, instituciones, organizaciones y movimientos sociales

En esta sección se sintetizan los aportes de las audiencias sostenidas con expertos y expertas, organizaciones, movimientos sociales e instituciones que han desarrollado propuestas y diagnósticos en relación con el SIMCE<sup>27</sup>. Se destacan a continuación los puntos en que se encontraron coincidencias y aquellos en los que se identificaron discrepancias de visión o en las sugerencias de cambio.

En la mayor parte de las audiencias de este grupo, se manifestó preocupación por el excesivo foco que tanto la política como la opinión pública han puesto en los resultados del SIMCE, lo que invisibilizaría otras dimensiones de la calidad educacional y de la formación integral de los y las estudiantes<sup>28</sup>. Al respecto, se propuso fortalecer, ampliar y dar mayor relevancia a la evaluación del desempeño de las escuelas que hace la Agencia de la Calidad a través de sus visitas a ellas. Se propuso complementar este mayor énfasis con un trabajo de sensibilización a gran escala que difunda sus sentidos, fundamentos y utilidad para el proceso de mejoramiento continuo de los establecimientos escolares. Esto permitiría poner mayor acento en los procesos internos del establecimiento que llevan a la mejora<sup>29</sup>.

Se sugirió, además, desarrollar instrumentos que midan habilidades más complejas. Así, por ejemplo, se recomendó evaluar el razonamiento crítico, el trabajo en equipo y las habilidades sociales. Lo anterior permitiría dar cuenta de un concepto amplio de calidad y, a la vez, tiene el potencial de desincentivar prácticas de preparación acotada para las pruebas<sup>30</sup>.

Varios invitados valoraron las mejoras en la información provista a los establecimientos escolares, en particular los datos sobre proporciones de estudiantes que alcanzan diversos niveles de aprendizaje. Sin embargo, enfatizaron la necesidad de trabajar para formar en el uso e interpretación de los resultados por parte de los establecimientos<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Colegio de Profesores, Educación 2020, Alto al SIMCE, UNICEF, CORPADE y AMDEPA, Erika Himmel (Facultad de Educación de la Universidad Católica), Beatrice Ávalos (Centro de Investigación Avanzada en Educación - CIAE), Gregory Elacqua (Universidad Diego Portales), Cristián Bellei (CIAE) y el ex ministro de Educación Harald Beyer (Centro de Estudios Públicos - CEP). Representantes de estudiantes secundarios fueron invitados, pero excusaron su participación en la sesión correspondiente.

<sup>28</sup> Colegio de Profesores, AMDEPA, CORPADE, UNICEF, Educación 2020, Alto al SIMCE.

<sup>29</sup> Unicef y Educación 2020.

<sup>30</sup> AMDEPA y Beatrice Ávalos respaldan esta propuesta.

<sup>31</sup> Erika Himmel, Beatrice Ávalos, UNICEF, Educación 2020.

Respecto de la publicación de los resultados por establecimiento escolar, en la mayoría de las audiencias de este grupo se coincidió en que es necesario hacer ajustes a lo que se publica<sup>32</sup> o bien terminar con la publicación de resultados que individualicen a los establecimientos escolares<sup>33</sup>. En general, se coincidió en no publicar *rankings*, categorizaciones u ordenaciones de escuelas basadas en puntajes SIMCE<sup>34</sup>. Algunos incluso sugirieron sancionar legalmente el mal uso de la información y prohibir tanto el uso “publicitario” de los resultados como la entrega de resultados de establecimientos individuales<sup>35</sup>. Esto se vincula a otro problema muy frecuentemente mencionado: la estigmatización de los establecimientos escolares de bajos resultados y la concomitante fuga de matrícula de ellos<sup>36</sup>.

También hubo coincidencia en evaluar como excesivo el actual calendario de mediciones<sup>37</sup>. Sin embargo, las propuestas al respecto variaron desde reducir el número de pruebas censales complementándolas con pruebas muestrales, hasta pasar a un esquema de pruebas exclusivamente muestrales<sup>38</sup> combinadas con evaluaciones a nivel local y de cada establecimiento escolar (propuesta de Alto al SIMCE)<sup>39</sup>. En particular, Alto al SIMCE propuso establecer un paréntesis de tres años para desarrollar tal sistema en diferentes niveles. Vale la pena destacar que en ninguna de las audiencias se propuso prescindir de una medición nacional externa a los establecimientos escolares que permita monitorear los logros de aprendizaje.

La discrepancia que subyace al dilema entre evaluaciones censales versus muestrales se vincula al papel que se otorga en uno y otro caso a la medición nacional en el contexto del sistema educacional en su conjunto. Por una parte, quienes proponen transitar a mediciones exclusivamente muestrales visualizan que resulta difícil evitar los efectos no deseados en las escuelas y trascender una visión de mercado de la educación en un contexto de publicación de resultados y de competencia de las escuelas por la matrícula y la subvención. Desde esta perspectiva, la dinámica asociada al SIMCE y su publicación de resultados atentaría contra la colaboración entre los establecimientos escolares. Por otra parte, la postura de mantener las pruebas censales se funda en una diversidad de visiones que van desde valorar su papel en una política educacional en que es necesario promover la responsabilización y preocupación por el logro de aprendizajes en todos los niveles, hasta apreciar el aporte de la información entregada a cada escuela para promover en ellas procesos de mejoramiento continuo basados en información.

---

<sup>32</sup> Colegio de Profesores, Educación 2020, UNICEF.

<sup>33</sup> Alto al SIMCE, AMDEPA.

<sup>34</sup> Con lo cual concuerdan Beatrice Ávalos y Erika Himmel.

<sup>35</sup> Colegio de Profesores y AMDEPA.

<sup>36</sup> AMDEPA, CORPADE, UNICEF, Beatrice Ávalos, Educación 2020, Alto al SIMCE.

<sup>37</sup> Beatrice Ávalos, Erika Himmel, las organizaciones de apoderados, UNICEF, Educación 2020 y Alto al SIMCE incluyeron este aspecto en sus presentaciones.

<sup>38</sup> Beatrice Ávalos.

<sup>39</sup> La propuesta completa de Alto al SIMCE se puede consultar en [https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.alto-al-simce.org/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta\\_sistema\\_de\\_evaluacion.pdf&hl=es](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.alto-al-simce.org/wp-content/uploads/2014/09/Propuesta_sistema_de_evaluacion.pdf&hl=es)

Otro ángulo abordado es el rol de la información sobre cada establecimiento escolar en un sistema como el chileno, en que existe elección de escuelas por parte de las familias. Desde esta perspectiva, si bien es deseable que la información proporcionada sea más completa que la que aportan los puntajes del SIMCE, la ausencia de ella en un sistema como el actual dejaría la decisión de las familias al arbitrio de la información que los propios establecimientos escolares decidan promocionar<sup>40</sup>.

También hubo coincidencia en diagnosticar un desequilibrio entre las exigencias del sistema de aseguramiento y los recursos y apoyos disponibles para responder a dichas exigencias<sup>41</sup> y en la necesidad de enfatizar más la función de retroalimentación de la medición nacional, para equilibrar su uso para rendición de cuentas o responsabilización. Educación 2020 destaca que la función de responsabilización es necesaria y que el SIMCE ha servido para relevar la importancia de evaluar los aprendizajes de los y las estudiantes y concientizar respecto de la necesidad de responsabilizarse por asegurar ciertos niveles de aprendizaje. Educación 2020 rescata la importancia de que la medición esté basada en estándares de aprendizaje, pues considera que son un referente más claro para el análisis de los logros de aprendizaje y que permiten la definición de metas y compromisos de los establecimientos. UNICEF plantea la necesidad de analizar cómo entregar información adecuada para promover el uso de los sistemas de evaluación educativa para una auditoría social que informe la participación comunitaria y de las familias en la gestión de la mejora educativa, para así enfatizar más la participación en los procesos de mejoramiento que la elección de escuelas.

Finalmente, cabe señalar que UNICEF propuso relevar el rol de las y los estudiantes, especialmente los secundarios, como destinatarios de la información provista por el SIMCE y como partícipes activos de la evaluación.

---

<sup>40</sup> Gregory Elacqua.

<sup>41</sup> Beatrice Ávalos, Erika Himmel, UNICEF, Educación 2020, Alto al SIMCE.

## Referencias

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189-211.
- Carrasco, A., Falabella, A. & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice: an ethnographic inquiry. En Seppänen, P., Carrasco, A., Rinne, R. & Simola, H. (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. SENSE Publishers.
- Carrasco, A., Falabella, A. & Tironi, M. (2015). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En: Javier Corvalán, Alejandro Carrasco & Juan Eduardo García-Huidobro (eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC.
- Centro de Estudios Públicos CEP (2003). *Estudio Nacional de Opinión Pública*. Programa de Opinión Pública. Santiago de Chile: CEP.
- CIDE (2008). *Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE.
- CIDE (2010). *Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE.
- CIDE (2012). *Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 13(1), 56-67.
- Corvalán J. & Román, M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasimercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, 21(1), 43-64.
- Corvalán J. & Román, M. (2014). Estudio sobre elección y movilidad en escuelas de SIMCE medio, presentación de investigación en Centro de Estudios de políticas y prácticas, publicación en proceso.
- Chumacero, R., Gomez, D. & Paredes R. (2010). I Would Walk 500 Miles (if it paid). *Economics of Education Review*, 30, 1103– 1114.
- Elacqua, G. & Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. Santiago de Chile: PREAL, Universidad Adolfo Ibáñez.

- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., Urbina, D., Treviño, E. & Place, K. (2013). *Los efectos de las presiones de accountability sobre las políticas y prácticas en escuelas de bajo desempeño: el caso de Chile*. Santiago de Chile: PREAL.
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Informe de estudio, resumen ejecutivo. Santiago de Chile: CIDE.
- Flores, C. & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*, Documento de Referencia N°2. Recuperado de: <http://espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/8.pdf>.
- Flores, C. & Carrasco, A. (2014). *Choosing schools: parental preferences, constraints to school choice and school segregation in Chile*. (Paper presentado en el Tercer Congreso Interdisciplinario de Educación), CIAE Universidad de Chile y CEPPE Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Flores, C., Alcaíno, M. & Carrasco, A. (2015). Going the extra mile: How far and for what purposes are parents willing to travel for their preferred schools? En: Seppänen, P., Carrasco, A., Rinne, R. & Simola, H. (eds) (2015, en imprenta), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Flórez, M. T. (2013). Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) [Critical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago de Chile: CNED.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side*. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Documento de Trabajo N° 356. Santiago.
- Gómez, D., Chumacero, R., & Paredes, R. (2012). School Choice and Information. *Estudios de Economía*, 39(2), 143-157.
- Kosunen, S. & Carrasco, A. (2014). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2013.861700.

- Kosunen, S., Carrasco, A. & Tironi, M. (2015). 'Hot' and 'cold' knowledge in parental choice of schools in Chile and Finland. In: Seppänen, P., Carrasco, A., Rinne, R. & Simola, H. (eds) (2015, in press), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Informe preliminar FONIDE (no publicado).
- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two Decades of SIMCE: An Overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233-248.
- Meckes, L. (2003). El Simce: su desarrollo y desafíos actuales. *Pensamiento Educativo*, 33, 160-178.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad: Comisión para el desarrollo y uso del sistema de medición de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: Mineduc.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OCDE.
- Pardo, M. (2010). *La visión de los profesores chilenos sobre el SIMCE como indicador de su eficacia*. Trabajo presentado en Congreso Interdisciplinario de Educación, no publicado.
- Raczynski, D. & Hernandez, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/636979991.pdf>.
- Sapelli, C. & Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de colegios. *Cuadernos de Economía*, 39(117), 175-202.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. & Preiss, D. (2009). Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use. *Evaluation and Program Planning*, 39, 129-137.
- Universidad Alberto Hurtado (2008). *Estudio evaluación de la Jornada de Análisis de Resultados SIMCE de 2007 con niveles de logro*. Santiago de Chile: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising student learning in Latin America: The challenge for the 21st century*. Washington, DC: World Bank Publications.

## 4. Diagnóstico del Equipo de Tarea

## 4. Diagnóstico del Equipo de Tarea

### Visión sinóptica

#### 4.1. Aspectos valorados por el Equipo de Tarea

A partir de la revisión de los antecedentes y estudios nacionales y de las presentaciones de invitados e invitadas a sesiones de audiencia, el Equipo de Tarea valora positivamente variados aspectos del SIMCE. A continuación se enumeran estos aspectos.

- 4.1.1. Tener un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes ha permitido relevar la importancia de lograr aprendizajes fundamentales y generar un sentido de urgencia por mejorar.
- 4.1.2. Una evaluación censal de logros de aprendizaje favorece políticas educacionales mejor informadas y expresa el compromiso de los establecimientos escolares y del Estado con los y las estudiantes, bajo la convicción de que todos pueden aprender.
- 4.1.3. Una evaluación censal permite dar información a cada establecimiento educacional sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes en relación con referentes nacionales.
- 4.1.4. Ha habido importantes avances en la calidad de la información provista a los establecimientos escolares.
- 4.1.5. La incorporación del SIMCE a un sistema más completo de evaluación de la calidad representa una oportunidad para lograr una evaluación integral de los establecimientos escolares.
- 4.1.6. La existencia del SIMCE ha posibilitado desarrollar conocimiento e investigación educacional y evaluar la efectividad de políticas y programas.

#### 4.2. Los principales problemas detectados

Es importante destacar que los mayores problemas y desafíos identificados por el Equipo de Tarea se refieren a los usos dados al SIMCE por la política educacional, por los medios de comunicación y los establecimientos escolares y a los efectos de estos usos, más que al tipo de instrumentos o información entregada. Asimismo, se identifican problemas en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que determina el uso que se da al SIMCE.

En relación con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los principales problemas identificados son:

- 4.2.1. Existe un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlos y desarrollar sus capacidades, por otra.
- 4.2.2. La ordenación o categorización de escuelas que utiliza resultados en el SIMCE como uno de los indicadores centrales significa oportunidades, pero también riesgos.

Los principales problemas más directamente relacionados con el SIMCE son los siguientes:

- 4.2.3. Focalizar excesivamente la atención en los resultados en las mediciones externas (SIMCE) restringe la visión sobre la calidad de la educación.
- 4.2.4. La publicación de *rankings* basados en puntajes que no consideran las características socioeconómicas de las y los estudiantes, entre otras, induce a interpretaciones erróneas y se traduce en comparaciones injustas, en especial para los establecimientos escolares que trabajan en contextos vulnerables.
- 4.2.5. Los usos y efectos, tanto deseados como indebidos, de la medición de aprendizajes no se explicitan, no se estudian sistemáticamente ni se toman medidas respecto de ellos.
- 4.2.6. Hay más pruebas externas e información disponible, que preparación y oportunidades en los establecimientos escolares para aprovecharlas.
- 4.2.7. La evaluación realizada por los y las docentes en las salas de clase ha sido, hasta ahora, invisible para nuestro sistema nacional de evaluación de aprendizajes y desatendida por las políticas educativas.

## 4.1. Aspectos valorados por el Equipo de Tarea

A continuación se describe cada uno de los aspectos del SIMCE que son valorados en este diagnóstico.

### 4.1.1. *Tener un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes ha permitido relevar la importancia de lograr aprendizajes fundamentales y generar un sentido de urgencia por mejorar.*

El Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes ha permitido generar conciencia de la relevancia de que las y los estudiantes en el país, y en cada escuela, logren desarrollar competencias esenciales para integrarse y participar activamente en la sociedad. Si bien el SIMCE no evalúa los aprendizajes en todas las asignaturas ni en todos los ámbitos involucrados en la formación integral de los y las estudiantes, es importante destacar que permite monitorear y poner foco en áreas que se consideran básicas y habilitantes para el aprendizaje en otras áreas y a lo largo de la vida. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad para leer comprensivamente y expresarse por escrito o para interpretar y manejar el lenguaje matemático resultan claves para acceder a nuevos horizontes de conocimiento y experiencia, para resolver desafíos de la vida cotidiana y tareas de la vida laboral, para desarrollar y estructurar el pensamiento.

Los antecedentes nacionales revisados evidencian que –dependiendo del liderazgo existente en los establecimientos escolares– al ser censal, el SIMCE ha permitido que también a nivel de los establecimientos escolares se planteen metas en relación con estos aprendizajes fundamentales y se focalicen las acciones para su consecución. Cuando los establecimientos escolares y sus sostenedores cuentan con capacidades instaladas y han podido destinar tiempo y recursos, se observa que el análisis y uso sistemático de la información sobre sus resultados apoya la construcción de una cultura de evaluación. Cuando existe un proyecto educativo sólido e instalado que propende a la formación integral de los y las estudiantes, velar por el desarrollo de estas competencias básicas no se contrapone con los esfuerzos de las comunidades educativas en otras áreas.

La presencia de un cierto nivel de presión por mejorar logros en estos aprendizajes básicos puede resultar favorable cuando se acompaña de mecanismos de apoyo efectivos. Se sabe que los sistemas educativos y las escuelas están débilmente articulados y sobrecargados de iniciativas fragmentadas. En este contexto, hay mucho espacio para la inercia y para esfuerzos dispersos. Imprimir un sentido de urgencia por mejorar los niveles de aprendizaje en áreas que resultan básicas favorece que los establecimientos escolares focalicen sus esfuerzos en forma sostenida.

Contar con información pública, sistemática y periódica sobre el logro de estos aprendizajes y sobre la equidad alcanzada en el país respecto de ellos también ha resultado clave para que a

nivel de políticas públicas se plantee como meta el desafío de reducir las brechas en el desarrollo de estas competencias.

#### *4.1.2. Una evaluación censal de logros de aprendizaje favorece políticas educacionales mejor informadas y expresa el compromiso de los establecimientos escolares y del Estado con los y las estudiantes, bajo la convicción de que todos pueden aprender.*

Contar con información de cada establecimiento permite al Estado monitorear y dar cuenta del logro de aprendizajes básicos en cada uno de ellos. Esto puede favorecer la responsabilización del Estado, que debiera proveer condiciones y dar garantías de acceso a una educación de calidad en cada escuela. También permite al Estado generar estrategias diferenciadas de apoyo a los establecimientos escolares y a las y los estudiantes, evaluar los efectos de sus políticas y programas en diferentes tipos de escuelas, e identificar buenas prácticas e innovaciones.

Con pruebas muestrales no es posible lograr cabalmente los objetivos antes mencionados. Las pruebas muestrales permiten identificar los “tipos” de escuela que en el país tienden a tener menores logros de aprendizaje o grupos específicos que presentan menores avances<sup>42</sup>. Esta información posibilita un diseño grueso de políticas orientadas al mejoramiento de los aprendizajes y a estrechar las brechas identificadas, pero no proporciona un diagnóstico fino que permita focalizar esfuerzos diferenciados según las necesidades específicas de los establecimientos. Si bien sobre la base de mediciones muestrales es posible pedir cuentas a la política pública por el nivel de logro de aprendizaje en el país, no es posible hacerlo respecto de cada escuela en particular. Las evaluaciones muestrales pueden proveer información valiosa para uso pedagógico en la medida que identifican las dificultades y fortalezas que muestran en general los y las estudiantes del país. Sin embargo, no entregan a cada escuela información sobre el nivel alcanzado por sus estudiantes en particular, ni para cada asignatura evaluada.

#### *4.1.3. Una evaluación censal permite dar información a cada establecimiento educacional sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes en relación con referentes nacionales.*

Contar con una evaluación censal permite a cada establecimiento escolar situar los logros de aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un contexto más amplio que el de su realidad específica. La comparabilidad de las pruebas entre años otorga a los establecimientos información sobre su tendencia en el tiempo, mientras que la comparación con resultados de establecimientos de similares características les permite aproximarse a una evaluación de cuán efectivos están siendo en los aspectos que mide el SIMCE. Asimismo, los datos sobre la proporción de estudiantes que alcanzan los estándares nacionales aportan información sobre el grado en que en cada establecimiento se están logrando las expectativas de aprendizaje

---

<sup>42</sup> Por ejemplo, permiten concluir que establecimientos en zonas urbanas en que los estudiantes provienen de familias desaventajadas socioeconómicamente tienden a tener bajos resultados de aprendizaje o que las niñas presentan un rendimiento significativamente inferior que sus compañeros hombres en Matemática y Ciencias.

establecidas en el currículum para las áreas evaluadas. Además, la distribución de los y las estudiantes en los diferentes niveles de aprendizaje aporta información sobre la equidad interna alcanzada, ya que evidencia la diversidad de logros al interior de los establecimientos escolares. Toda esta información tiene el potencial de alimentar la gestión curricular por parte de los establecimientos escolares y también la de promover el compromiso profesional responsable de docentes y directivos, en la medida que cuentan con datos sobre el logro de las metas nacionales de aprendizaje.

De esta manera, la información provista ofrece la oportunidad de que –en las áreas evaluadas por el SIMCE– los establecimientos escolares diseñen, ajusten y evalúen sus estrategias sobre la base de evidencia. Este aspecto fue destacado por algunos invitados a las sesiones de audiencia con el Equipo de Tarea (específicamente, sostenedores que han instalado prácticas de uso de los resultados), quienes valoraron que se les provea de información sobre los resultados de aprendizaje a través de una evaluación externa, que en la mayoría de los casos les resultaría imposible financiar.

#### *4.1.4. Ha habido importantes avances en la calidad de la información provista a los establecimientos escolares.*

Durante los últimos siete años, es posible constatar los siguientes avances en la información provista por el SIMCE:

- La inclusión de reportes que informan el porcentaje de estudiantes en distintos niveles de aprendizaje, que desde 2007 describen los conocimientos y habilidades demostradas por ellos y ellas en cada uno de estos niveles. Esto permite otorgar significado educativo a los resultados entregados por el SIMCE<sup>43</sup>.
- Mayores apoyos y orientaciones para el procesamiento de los reportes de resultados por parte de los establecimientos escolares, mediante la provisión de materiales (guías para el desarrollo de talleres) y de tiempo para realizar jornadas de análisis de los resultados en los establecimientos<sup>44</sup>.
- La entrega de información de relevancia para el quehacer de los establecimientos escolares. Por ejemplo, la inclusión de ejemplos de prácticas efectivas en relación con los otros indicadores de calidad<sup>45</sup>, la publicación de modelos de pruebas de escritura

---

<sup>43</sup> Tanto los estudios nacionales revisados como las audiencias con sostenedores y directivos evidenciaron que los resultados que indican la proporción de estudiantes que alcanza los diferentes niveles de aprendizaje han sido claramente valorados por las y los docentes y directivos (Manzi et al., 2014; CIDE, 2008 y 2010), al igual que conocer las tendencias a lo largo del tiempo y contar con información de comparación con escuelas similares (Manzi et al., 2014).

<sup>44</sup> Entre 2005 y 2009 se suspendían las clases por un día para llevar a cabo estas jornadas de análisis. A partir de 2010 se hicieron voluntarias, dependiendo su realización de las definiciones del sostenedor.

<sup>45</sup> En informes a las escuelas de la medición de 2013.

para el uso por parte de los y las docentes, y de resultados específicos de las y los estudiantes del curso evaluado en una muestra de preguntas de cada prueba rendida<sup>46</sup>.

#### 4.1.5. *La incorporación del SIMCE a un sistema más completo de evaluación de la calidad representa una oportunidad para lograr una evaluación integral de los establecimientos escolares.*

Haber incorporado el SIMCE a un sistema de evaluación de los establecimientos escolares que comienza a integrar sus procesos y resultados en otros ámbitos de la formación de los y las estudiantes (incorporando los Otros Indicadores de Calidad) constituye un avance significativo y una oportunidad para dar cuenta de su quehacer de un modo más completo.

El Equipo de Tarea destaca los siguientes elementos entre los que tienen mayor potencial de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación desde la evaluación:

- Las etapas contempladas en la evaluación de los establecimientos con referencia a los Estándares Indicativos de la Calidad abren espacios para que ellos desarrollen procesos de autoevaluación. El Equipo de Tarea considera que esto representa una oportunidad significativa para el desarrollo de una cultura de evaluación en los establecimientos escolares.
- Las visitas de evaluación y orientación (realizadas por profesionales de la Agencia de Calidad) darán acceso a la mayoría de los establecimientos escolares del país a un diagnóstico global y especializado que complementará la autoevaluación y permitirá reportar públicamente no solo sobre resultados de aprendizaje, sino también sobre los procesos de las escuelas en diversos ámbitos.
- La inclusión de los Otros Indicadores de Calidad<sup>47</sup>, el desarrollo de instrumentos para recoger información sobre ellos y el reporte de sus resultados a nivel nacional, representan un avance para ampliar la mirada sobre la calidad de la educación.

#### 4.1.6 *La existencia del SIMCE ha posibilitado desarrollar conocimiento e investigación educacional y evaluar la efectividad de políticas y programas.*

Los resultados del SIMCE se han utilizado para una gran variedad de estudios en educación, lo que ha permitido, por ejemplo, conocer el impacto de intervenciones o programas tanto acotados como a nivel nacional, tales como el Programa de las 900 Escuelas, el Programa de Lectura, Escritura y Matemáticas, el Programa de Apoyo Compartido y la Ley de Subvención

---

<sup>46</sup> Como se hace para 2° medio actualmente. El análisis de respuestas y de cada uno de los distractores se ha incluido en los reportes de resultados para las escuelas a partir de 1999.

<sup>47</sup> Equidad de género, Retención escolar, Asistencia, Desarrollo de autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable.

Escolar Preferencial<sup>48</sup>. Además ha permitido visibilizar temas tales como problemas de inequidad en los logros de aprendizaje<sup>49</sup> y brechas de género en determinadas asignaturas, como también identificar fortalezas y debilidades en el sistema escolar y factores que inciden en los resultados de aprendizaje.

Solo en el año 2014, el Ministerio de Educación recibió 92 solicitudes de las bases de datos del SIMCE para ser utilizadas en investigación, lo que ilustra el intensivo uso de sus resultados para producir conocimiento sobre el sistema educacional.

## 4.2. Los principales problemas identificados por el Equipo de Tarea

A continuación se explica cada uno de los problemas identificados, comenzando por los referidos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en que se inserta el SIMCE.

### 4.2.1. *Existe un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia los establecimientos escolares, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlos y desarrollar sus capacidades, por otra.*

El Equipo de Tarea constata un claro contraste entre la expansión y evolución que ha experimentado la evaluación y la información disponible sobre sus resultados y el débil desarrollo de los sistemas de apoyo y aseguramiento de las condiciones para que los establecimientos escolares puedan desplegar un trabajo de calidad. Este desequilibrio representa una seria limitación para el desarrollo de procesos de mejoramiento en las escuelas y un riesgo para la validación y eficacia del actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Las siguientes son manifestaciones de este desequilibrio entre presión y desarrollo de capacidades:

- **Durante las dos últimas décadas se han incrementado los incentivos y las consecuencias que tanto la política educacional como los sostenedores y directivos a nivel local han asociado a los resultados del SIMCE.** Destacan los incentivos salariales colectivos por mejoramiento de resultados mediante el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Escolares Subvencionados (SNED) creado por la Ley 19.410 en 1995 y el Decreto N° 66 de 1996 (el 65% de este índice se obtiene a partir de resultados en

---

<sup>48</sup> Algunos ejemplos de evaluaciones de programas que analizan el impacto de ellos son: la evaluación de impacto del Programa de Apoyo Compartido (Bassi, M. et al., 2014), el estudio sobre el impacto de la política de subvención escolar preferencial publicados por Carrasco, R., Pérez, M. Y Núñez, D. En 2015 y por Valenzuela, J.P., Villarroel, G. y Villalobos, C. en 2013; la evaluación del Programa de las 900 Escuelas, realizada por Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo en 2000, y el estudio de impacto de la formación continua de profesores realizado por Capablanca Consultores (2011).

<sup>49</sup> Ver al respecto: Agencia de la Calidad de la Educación (2013) GINI AL SIMCE: Una aplicación del índice de Gini a los puntajes de las pruebas, Apuntes sobre la Calidad de la Educación, Septiembre 2013 Año 1, N° 9.

el SIMCE)<sup>50</sup>, y las metas de los convenios de desempeño de los directores municipales<sup>51</sup>. Los convenios de desempeño para los Liceos Bicentenario también incluyen metas SIMCE<sup>52</sup>, y tanto la categorización de escuelas en la Ley de Subvención Escolar Preferencial como el nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad asignan consecuencias vinculadas a los resultados en el SIMCE que van desde la frecuencia de las visitas evaluativas hasta la posible revocación del reconocimiento oficial de los establecimientos escolares si no presentan mejoras dentro del plazo establecido<sup>53</sup>.

Por su parte, a nivel local, algunos directivos y sostenedores utilizan los resultados para asignar incentivos individuales a los y las docentes (a pesar de que esta práctica no tiene fundamento técnico)<sup>54</sup> y ofrecen premios o actividades recreativas a las y los estudiantes para motivarlos a rendir mejor en las pruebas SIMCE<sup>55</sup>. Otra práctica común es la premiación de escuelas a nivel comunal. Todas estas iniciativas incrementan las consecuencias para los resultados obtenidos en la medición nacional.

- **Se ha expandido la medición y fortalecido la fiscalización sin un desarrollo equivalente de los mecanismos de apoyo.** El aumento de la frecuencia de las mediciones externas de aprendizaje y la progresiva inclusión de más asignaturas en ellas se ha realizado a un ritmo acelerado. En un periodo de cinco años se ha duplicado el número de niveles evaluados (de tres a seis) y se han incrementado las pruebas censales administradas anualmente de ocho a quince. El incremento del número de pruebas se debió en gran medida a la implementación de políticas de rendición de cuentas y a la necesidad de evitar posibles efectos indeseados de ellas (ver página 16 de este informe).

---

<sup>50</sup> Se asigna al grupo de docentes de los establecimientos que obtienen una mejora significativa en relación con el grupo de establecimientos similares un bono anual que equivale a un promedio de un 75% de su salario mensual.

<sup>51</sup> El Mineduc sugiere que uno de los indicadores de los convenios de desempeño de los directores de escuela sea la mejora sostenida de resultados SIMCE, expresado en el puntaje promedio SIMCE mínimo esperado por año (se recomienda utilizar indicadores para los diferentes niveles que rinden la prueba, a saber, 4° básico, 8° básico y 2° medio) y en el porcentaje de estudiantes con calificación SIMCE en nivel 'Inicial' por año. La Ley 20.501 no señala que el indicador propuesto deba ser SIMCE; sin embargo, es una interpretación frecuente de la ley, probablemente debido a que se sugiere en documentos orientadores del Mineduc. Para mayor información ver [http://www.mineduc.cl/usuarios/reducacional/doc/201202141227030.Aspectos\\_tecnicos\\_del\\_candidato\\_para\\_la\\_eleccion\\_de\\_directores\\_municipales.doc](http://www.mineduc.cl/usuarios/reducacional/doc/201202141227030.Aspectos_tecnicos_del_candidato_para_la_eleccion_de_directores_municipales.doc)

<sup>52</sup> Estos liceos, también denominados de excelencia, son 60 en el país desde 2011, y sus convenios establecían que deben comprometerse a mantenerse en el 10% de los liceos municipales y particulares subvencionados Científico-Humanistas que a nivel nacional obtienen mejores resultados en el SIMCE, y en el 5% superior si son Técnico-Profesionales.

<sup>53</sup> En remplazo del sistema de clasificación SEP, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (2011) incorpora una Ordenación de los establecimientos en nuevas categorías de desempeño (Alto, Medio-Alto, Medio-Bajo e Insuficiente). La metodología de Ordenación aprobada por el Consejo de la Agencia de Calidad en 2013 considera el SIMCE como principal factor ponderando el 73% del índice (entre los resultados relativos a Estándares de Aprendizaje, el puntaje SIMCE y la tendencia SIMCE). De acuerdo con la ley, la categorización determina la frecuencia de las visitas evaluativas de la Agencia de Calidad, la focalización del apoyo del Ministerio de Educación o de la asesoría técnica externa, y la posibilidad de registrarse en el directorio de entidades de asistencia técnica (ATE), en el caso de los establecimientos de desempeño Alto (Ley N° 20.529).

<sup>54</sup> Este antecedente se obtuvo por medio de las audiencias del Equipo de Tarea y es coincidente con los hallazgos de Manzi et al. (2014). De acuerdo a este estudio, los directivos perciben que uno de los objetivos del SIMCE es evaluar a los y las docentes.

<sup>55</sup> De acuerdo al estudio de Flórez (2013).

Por otra parte, el nivel de desarrollo y fortalecimiento de las unidades ministeriales y locales a cargo de asegurar el apoyo y asistencia técnica a los establecimientos escolares no presenta el mismo dinamismo que ha caracterizado la formación de las instituciones a cargo de la fiscalización y evaluación (Superintendencia y Agencia de Calidad, respectivamente). Además, es posible constatar que la ley que regula el Sistema de Aseguramiento de la Calidad es mucho más específica y vinculante en los aspectos referidos a la *responsabilización* de los establecimientos escolares que en lo que se refiere al diseño del sistema de apoyo para que estas mejoren, o las condiciones que el Ministerio de Educación o sus sostenedores deben proporcionarles.

- **Los programas de apoyo a los establecimientos escolares implementados a la fecha muestran una efectividad limitada.** Las evaluaciones de los programas de apoyo promovidos por el Ministerio de Educación durante las últimas décadas y los programas de asistencia técnica externa (ATE) por parte de los privados muestran que su efectividad ha sido moderada. En efecto, estos no han resultado suficientemente efectivos en el mejoramiento de resultados de aprendizaje evaluados por el SIMCE<sup>56</sup>. Esto debilita las expectativas de que el ritmo de mejoramiento de resultados de los establecimientos escolares pueda ser el requerido por la Ley de Aseguramiento de la Calidad, la que actualmente establece un plazo de cuatro años para que los establecimientos escolares en la categoría más baja de desempeño salgan de ella.
- **El resguardo de la calidad de la asistencia técnica educativa (ATE) ofrecida a los establecimientos escolares es insuficiente.** El monitoreo de la efectividad y supervisión de las instituciones de asistencia técnica es insuficiente. Si bien actualmente existe un proceso de revisión de antecedentes previo a la incorporación al registro de las entidades de asistencia técnica (ATE), ya sea de personas naturales o instituciones, aún no se verifica el cumplimiento de estándares. Tampoco hay una evaluación o certificación de programas de asistencia técnica por parte del Ministerio de Educación, como lo propusiera el estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2010). Consecuentemente, hoy estamos en presencia de un sistema altamente descentralizado, que no cuenta con la regulación, monitoreo y evaluación continua que permita al Ministerio cumplir con la función de asegurar un apoyo de calidad a los establecimientos

---

<sup>56</sup> Bassi et al. (2014) no encontraron diferencias significativas para Matemática, y hallaron una diferencia favorable de 5 puntos en Lenguaje para el Programa de Apoyo Compartido implementado entre 2011 y 2014 por el Ministerio de Educación. El PNUD (2007) reportó un mejoramiento de 7 a 9 puntos en SIMCE Matemática entre 2002 y 2005 para las llamadas “Escuelas críticas” que habían mostrado puntajes sistemáticamente bajos en la Región Metropolitana y que recibieron asistencia técnica en ese periodo. La Evaluación del Programa de las 900 Escuelas (Mineduc, 2000) encontró que las escuelas participantes en el P900 mejoraron en tres años su posición relativa en 11% en sus resultados SIMCE. Chay et al. (2003) reportaron un efecto de 0,2 desviaciones estándar (aproximadamente, 10 puntos en escala SIMCE) para el mismo programa en un periodo de cuatro años. En el caso de la Subvención Escolar Preferencial que comenzó a implementarse en 2008, Valenzuela et al. (2013) verificaron un avance promedio entre 13 y 19 puntos en tres años (excluyendo las escuelas de nivel socioeconómico medio-alto), es decir, 0,25 desviaciones estándar aproximadamente. Carrasco (2015), por su parte, estimó el efecto de SEP en 0,2 desviaciones estándar para Matemática.

educativos<sup>57</sup>. Adicionalmente, se ha encontrado una clara disparidad en la calidad y disponibilidad de estos servicios a lo largo del país, con una fuerte concentración (más de la mitad de ellas) en la Región Metropolitana, en contraste con un 7% en la macrozona norte. Los establecimientos escolares, por su parte, no han desarrollado sus competencias para definir adecuadamente sus demandas y seleccionar la entidad de asesoría con mayor potencial para responder a ellas, lo que se hace difícil dada la escasa información disponible sobre cada ATE (Asesorías para el Desarrollo, 2014).

- **Las políticas aún no ofrecen las condiciones para asegurar la disponibilidad y retención de docentes y directivos suficientemente preparados en todos los establecimientos escolares.** Si bien las políticas referidas a docentes y directivos han mejorado crecientemente sus condiciones y propiciado su formación permanente, no han sido suficientes. Las actuales condiciones de la carrera docente y directiva, la escasez de tiempo no lectivo, el bajo nivel de remuneraciones de los profesores y las profesoras, la insuficiente regulación de la formación inicial y la inequidad de la distribución de los y las docentes en el sistema no permiten asegurar la disponibilidad de profesionales suficientemente preparados en los establecimientos escolares, en especial en aquellos más vulnerables. Si bien las modificaciones a la carrera docente incluidas en el proyecto de ley presentado por el Gobierno buscan cambiar esta situación, dicho cambio no incluye a los directivos, y su implementación e impacto serán graduales.

#### **Antecedentes sobre políticas docentes hasta 2014 que no permiten asegurar la disponibilidad de docentes suficientemente preparados en todos los establecimientos escolares**

La expansión de la matrícula de los programas de formación desde 2002 se ha concentrado en los programas menos selectivos como respuesta a la creciente demanda por educación terciaria de las nuevas generaciones de egresados y egresadas de educación media (Cox, Meckes y Bascopé., 2010 y 2014). Por otra parte, las iniciativas para elevar los requisitos de ingreso a los programas de formación inicial a la fecha, han adquirido más la forma de incentivos parciales que la de la exigencia de un estándar mínimo nacional<sup>58</sup>. Si bien la acreditación de los programas de formación es obligatoria, no ha utilizado criterios y exigencias equivalentes para todos ellos y, por lo tanto, no ha logrado garantizar un nivel mínimo de calidad de la formación (Domínguez et al., 2010 y 2012). Todo lo anterior se combina con que no existen requisitos nacionales para el ingreso a la profesión como sucede en otros países en que la habilitación profesional o la selección para un puesto de trabajo en el sistema escolar dependen de procesos de evaluación establecidos y de concursos de oposición (OCDE, 2014a).

Existe además mucha inequidad en la distribución de docentes en el sistema escolar, ya que aquellos con más débil preparación tienden a concentrarse sistemáticamente en los establecimientos escolares más vulnerables (Ortúzar y col., 2009; Cabezas et al., 2011; Meckes y Bascopé, 2012; Rivero, 2013). Esto hace más difícil que los establecimientos de bajo desempeño logren elevar sus resultados.

A la fecha, las condiciones laborales tampoco son propicias para retener a las y los docentes mejor preparados en el sistema; por ejemplo, se destacan entre ellas salarios muy poco competitivos con otras profesiones y la escasez de horas no lectivas disponibles para preparar y evaluar la propia práctica en aula. De hecho, Chile se sitúa como el país de la OCDE en que los profesores cuentan con el menor número de horas no lectivas (OCDE, 2014b).

<sup>57</sup> Bellei et al. (2010), en su estudio “Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia”, diagnostican algunas de estas carencias y hacen recomendaciones para el mejor funcionamiento de este sistema.

<sup>58</sup> Por ejemplo, la Beca Vocación de Profesor, que financia los estudios de los futuros profesores o de las futuras profesoras, solo puede ser efectiva en instituciones que tienen un puntaje de corte de al menos 500 puntos.

En síntesis, es una prioridad fortalecer, monitorear y articular de mejor modo el sistema de desarrollo de capacidades en los establecimientos escolares. También es necesario proveer las condiciones para atraer, formar y retener a directivos y docentes capaces de favorecer el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, principalmente en las escuelas que atienden a poblaciones más pobres. La validación de un sistema de responsabilización depende del equilibrio entre el énfasis otorgado a la evaluación y el que se da a la construcción de capacidades en el sistema. Debe existir un contrapeso entre la asignación de responsabilidad a los establecimientos escolares y la responsabilidad que asume el Ministerio de Educación y sus políticas en la provisión de las condiciones adecuadas.

#### *4.2.2. La ordenación o categorización de escuelas –que utiliza resultados en el SIMCE como uno de los indicadores centrales– significa oportunidades, pero también riesgos.*

La Ley de Aseguramiento de la Calidad establece que los establecimientos educativos deben ser clasificados u ordenados en cuatro categorías de desempeño según sus resultados referidos a los Estándares de Aprendizaje y a los Otros Indicadores de Calidad educativa, considerando las características socioeconómicas de su alumnado. Desde diciembre de 2014, la Agencia de Calidad ha comenzado a implementar en marcha blanca esta ordenación, acogiendo la recomendación del Consejo Nacional de Educación. Por medio de la marcha blanca se podrá estudiar, antes de entrar en régimen, cómo reciben y entienden los establecimientos escolares esta categorización y qué efectos desencadena en ellos. La categoría asignada a cada establecimiento no será de conocimiento público en la etapa de marcha blanca.

Dado que la marcha blanca de esta categorización había comenzado durante el periodo en que el Equipo de Tarea sesionó, no se cuenta aún con una evaluación de ella. Sin embargo, como la Ordenación es uno de los usos relevantes de la medición nacional de aprendizajes<sup>59</sup> y existen en el Equipo de Tarea distintas apreciaciones sobre los riesgos y oportunidades que abre, se aborda este punto a continuación. En este caso, no solo se incluyen las apreciaciones sobre riesgos y oportunidades, sino que también se adelantan las recomendaciones, algunas de las cuales se propone que sean probadas en la mencionada marcha blanca. Aquellas que requieren modificaciones legales son marcadas con (\*).

La Ordenación toma en cuenta las características socioeconómicas de los y las estudiantes de los establecimientos escolares, por lo que el Equipo de Tarea estima que esta representa un avance respecto a comunicar solamente sus puntajes promedio en el SIMCE, lo que, como ya se ha señalado, induce a interpretaciones erróneas sobre la efectividad de los establecimientos. Un reporte de resultados basado en la Ordenación comunicaría en qué medida los establecimientos están logrando niveles de resultados superiores, equivalentes, inferiores o

---

<sup>59</sup> El 67% del índice de calidad corresponde a Estándares de Aprendizaje evaluados por el SIMCE, y la metodología de Ordenación actual incluye el puntaje SIMCE en la categoría de Otros Indicadores de Calidad, lo que lleva a que el peso del SIMCE en el índice de calidad sea entre 73% y 77% si se considera equidad de género.

muy inferiores a escuelas de similares características socioeconómicas. También se valora que todos los establecimientos escolares del país reciban información sobre su aporte a los resultados de sus estudiantes, para movilizar a todos ellos a superarse.

Sin embargo, se advierten riesgos asociados a la Ordenación que es necesario prevenir y respecto de los cuales el Equipo de Tarea ofrece recomendaciones específicas.

En la medida que la Ordenación es una clasificación pública de las escuelas realizada por el Estado, implica una rotulación oficial de ellas (“Escuela de Desempeño Alto”, “Escuela de Desempeño Insuficiente”, etc.). Esto conlleva el riesgo de acentuar la desmoralización precisamente de los establecimientos escolares que más necesitan mejorar y de intensificar las consecuencias no deseadas que se han descrito anteriormente.

Para potenciar las oportunidades que abre la Ordenación y evitar sus riesgos, el Equipo de Tarea recomienda que se comunique la información sobre la situación del establecimiento educacional evitando el uso público de rótulos que poco aportan para un proceso de mejora. Por ejemplo, en lugar de “Escuela de Desempeño Insuficiente” se debiera comunicar su significado, es decir, “sus resultados son marcadamente más bajos que los de escuelas similares”, y “Escuela de desempeño Alto” debiera sustituirse por “sus resultados son muy superiores a los de escuelas de similares características socioeconómicas” (\*).

Adicionalmente, se recomienda que, para los establecimientos escolares situados en las categorías más bajas de desempeño, esta descripción se acompañe de los compromisos y acciones de mejoramiento que tanto estos como sus sostenedores y el Ministerio de Educación han comprometido o ya han emprendido. Por ejemplo, es posible indicar en estos casos algo como lo siguiente: “En esta escuela se ha iniciado un programa de mejoramiento en el cual se han comprometido el sostenedor, la escuela y el Ministerio de Educación”. De esta manera, se pone el énfasis en los usos de la evaluación para el mejoramiento más que en el señalamiento público de las escuelas (ver ejemplo de posible informe de resultados para Chile en Anexo 3).

El Equipo de Tarea valora que la Ordenación considere los Otros Indicadores de Calidad (OIC), ya que esto constituye un avance al destacar otro tipo de resultados<sup>60</sup> de los establecimientos escolares y al dar una señal de que la evaluación de su calidad es integral. Sin embargo, se manifestaron diferencias respecto de los beneficios de incorporar los Otros Indicadores en un índice único de calidad. Algunos integrantes<sup>61</sup> apoyan la inclusión de los Otros Indicadores en el índice único de calidad que se utiliza para la ordenación de escuelas, considerando que un índice global facilita identificar a aquellas que necesitan ayuda prioritaria y tomar decisiones sobre medidas tales como su restructuración. Desde esta perspectiva, es de todos modos imprescindible monitorear si los datos recogidos para los Otros Indicadores conservan su validez en el tiempo y entregar los resultados de todos los indicadores desagregados para

---

<sup>60</sup> Como Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Equidad de género, etc.

<sup>61</sup> Bárbara Eyzaguirre, Jorge Manzi, Xavier Vanni y María José Zañartu.

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

asegurar una adecuada comprensión de las diferentes fortalezas y debilidades de los establecimientos escolares.

En cambio, otros integrantes consideran que la inclusión de los Otros Indicadores en un solo índice de calidad tiene varios problemas. Paradójicamente, invisibiliza las otras dimensiones de calidad consideradas, al subsumirlas en un solo índice que pierde significado al referirse a una mezcla de factores. Además, se propone una visión única sobre lo que compone la calidad educacional y sobre el peso que deben tener los diferentes elementos que la conforman. Esto resulta problemático porque los OIC tienen una ponderación muy limitada en la actual metodología de Ordenación (entre 23% y 27%)<sup>62</sup>, por lo que resulta cuestionable que este índice compuesto logre reflejar integralmente el desempeño de los establecimientos escolares. Al ser medidos los OIC mediante cuestionarios de percepción y opinión, es probable que, en un escenario en que se asocien consecuencias a los resultados en ellos, su validez y confiabilidad se reduzca, como también la variabilidad<sup>63</sup> en sus respuestas. Por lo mismo, elevar su ponderación tampoco resulta recomendable. Una categorización del desempeño de los establecimientos escolares basada en este índice combinado se traduciría en un juicio global sobre la calidad de ellos, acentuando el riesgo de estigmatización de los que queden clasificados en la categoría de más bajo desempeño. Desde esta perspectiva, se recomienda estudiar una modificación de la metodología de Ordenación y separar los resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE de los Otros Indicadores de Calidad (\*). Ello permitiría hacer más visibles los OIC, evitando concentrar la información en un solo índice con ponderaciones de sus componentes que son necesariamente arbitrarias.

El Equipo de Tarea recomienda utilizar la marcha blanca para estudiar la metodología planteada en el decreto ley que la establece y analizar en qué medida incluir los Otros Indicadores de Calidad hace o no una diferencia importante en la categorización de los establecimientos escolares si se la compara con una clasificación basada únicamente en los resultados de aprendizaje. Así también, la marcha blanca debiera monitorear el significado que le asignan los actores escolares a diferentes formas de reportar los resultados de la Ordenación, como también su comprensión y usos potenciales.

Es necesario precisar que parte del Equipo de Tarea<sup>64</sup> propone no hacer una ordenación de todas las escuelas (\*) y distinguir solo la proporción de ellas que en cada región presente mayores dificultades para lograr que sus estudiantes alcancen niveles básicos de aprendizaje y que por lo tanto requieran medidas especiales de apoyo.

---

<sup>62</sup> Estos porcentajes corresponden a la ponderación nominal. Si se considera el indicador de Equidad de género, que también usa los puntajes SIMCE para su cálculo, el peso nominal del SIMCE es de 77% y el de los OIC es un 23%, en la actual metodología de ordenación. Si además se toma en cuenta la variabilidad de cada indicador y el rango explicativo dentro del índice de calidad, es muy probable que el peso efectivo del SIMCE supere el 85%.

<sup>63</sup> Esto es importante porque, si se reduce la variabilidad de respuestas, el peso efectivo de los Otros Indicadores será aún menor.

<sup>64</sup> Juan Eduardo García-Huidobro, Mariano Rosenzvaig, Guillermo Scherping.

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

#### 4.2.3. Focalizar excesivamente la atención en los resultados en las mediciones externas (SIMCE) restringe la visión sobre la calidad de la educación.

El Ministerio de Educación, la Superintendencia y la Agencia de Calidad recaban información relevante y muy variada sobre cada escuela. Además de la valiosa información sobre los logros de aprendizaje que alcanzan los y las estudiantes en las pruebas nacionales, se genera información sobre matrícula y asistencia de estudiantes, retención y promoción escolar, dotación docente, planes de mejoramiento de cada establecimiento educacional, grado de ajuste a la normativa en aspectos tales como financiamiento, convivencia escolar, respeto a la ley de violencia escolar, equidad de género en los resultados de aprendizaje, calidad de la docencia y de la gestión escolar, entre otros. Sin embargo, esta mayor disponibilidad de información no necesariamente se traduce en que se transmita una imagen completa e integral de la calidad de la educación a los distintos actores sociales. Una selección cuidadosa de algunos de estos datos permitiría conformar y comunicar un panorama más amplio y completo sobre la calidad y equidad de la educación, tanto en lo que se reporta a nivel de país como a nivel de cada establecimiento.

A juicio del Equipo de Tarea, los siguientes elementos, entre otros, han contribuido a que se focalice la atención de modo excesivo en los resultados del SIMCE y a que se los interprete equivocadamente como sinónimo exclusivo de calidad:

- La amplia difusión de los resultados por los medios de comunicación masiva y la relevancia que la política educacional ha dado al SIMCE han favorecido que la opinión pública centre la atención en estos como indicadores únicos de la calidad de la educación brindada por cada establecimiento escolar y por el sistema escolar en su conjunto.
- El peso mayoritario que tienen los resultados de las pruebas SIMCE en el índice de Ordenación de escuelas, que según la Ley de Aseguramiento de la Calidad debe asignar al logro de Estándares de Aprendizaje al menos el 67%. La actual metodología, sujeta a marcha blanca, lleva a que los resultados SIMCE pesen entre el 73% y 77% del índice usado para la Ordenación.
- La denominación de la medición nacional de aprendizajes (“Sistema de Medición de la Calidad de la Educación”) induce a pensar que los resultados en sus pruebas sintetizan y abarcan la calidad educativa de un establecimiento<sup>65</sup>. Esto resulta particularmente confuso en la actualidad, en que este “sistema de medición” se ha integrado a un sistema de evaluación mayor, encargado a la Agencia de Calidad, y será complementado con resultados de los Otros Indicadores de Calidad y con las visitas evaluativas que examinarán los procesos pedagógicos y de gestión al interior de los establecimientos escolares según los Estándares Indicativos de Desempeño.

---

<sup>65</sup> El significado de la sigla SIMCE corresponde a “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación”, aun cuando este significado no se use en los documentos oficiales desde 2005.

- La concentración de la medición en algunas áreas del currículum nacional y en las dimensiones evaluables confiablemente por medio de pruebas de lápiz y papel y predominantemente de selección múltiple también contribuye a una valoración mayor de estas por sobre las demás. En el caso de la Educación Media, también es necesario destacar la concentración de la evaluación de logros de aprendizaje en áreas curriculares de la educación general y científico-humanista, y la omisión de evaluaciones de aprendizaje en las áreas vinculadas a la educación técnico-profesional.
- La baja relevancia que se ha dado a los procesos internos de los establecimientos escolares si se compara con la relevancia otorgada a la medición de resultados de aprendizaje. Las visitas evaluativas –que recientemente se han comenzado a implementar– tienen menos consecuencias e incentivos asociados a sus resultados (por ejemplo, no inciden en la categorización de los establecimientos escolares según la Ley de Aseguramiento de la Calidad).

De acuerdo a las audiencias del Equipo de Tarea, en algunos establecimientos este foco prioritario en puntajes SIMCE como indicador único de calidad tiene como consecuencia que en ellos se asignan mayores recursos y tiempo para preparar lo que miden esas pruebas, lo que provoca una reducción de las oportunidades de aprendizaje en las otras áreas que no son medidas. Adicionalmente, es posible señalar que si bien el currículum prescrito comprende la formación de los y las estudiantes en diversos ámbitos y su educación como ciudadanos, el sistema de evaluación no cautela que la implementación de este sea amplia y acota su foco a las asignaturas evaluadas externamente por el SIMCE (Gysling, 2015).

#### *4.2.4. La publicación de rankings basados en puntajes que no consideran las características socioeconómicas de las y los estudiantes, entre otras, induce a interpretaciones erróneas y se traduce en comparaciones injustas, en especial para los establecimientos escolares que trabajan en contextos vulnerables.*

La difusión pública de los resultados por escuela comenzó en 1995, dando cumplimiento a la Ley Orgánica Constitucional que así lo establecía. Desde entonces ha sido frecuente la comparación directa de puntajes entre los establecimientos escolares, sin importar las características socioeconómicas de la población escolar con la que trabajan. Este tipo de comparaciones adquirió más visibilidad en 2011 al publicarse el mapa de “semáforos” basado en resultados SIMCE que tampoco consideraban el contexto socioeconómico de los establecimientos escolares<sup>66</sup>.

Los medios de comunicación de masas habitualmente construyen *rankings* o listados de establecimientos, jerarquizándolos según el puntaje promedio obtenido en una sola medición

---

<sup>66</sup> Aunque no es en rigor un *ranking*, en este mapa se asignaba un color verde a las escuelas de más altos puntajes, amarillo a las de puntajes intermedios y rojo a las de más bajos puntajes promedio, lo que inducía a concluir que las escuelas categorizadas en verde desempeñaban una “mejor” labor que las amarillas, y que estas eran, a su vez, “mejores” que las rojas.

sin controlar por nivel socioeconómico de la población escolar. Estas listas o *rankings* de escuelas inducen a interpretar erróneamente que diferencias menores entre puntajes son diferencias relevantes (por ejemplo, que un colegio que está en el lugar 15 tiene mejores resultados que uno que está en el lugar 16, sin importar la diferencia entre sus puntajes).

Los puntajes promedio entregan información sobre aquello que los y las estudiantes de un establecimiento saben y pueden hacer, pero pueden resultar engañosos, ya que a partir de ellos frecuentemente se concluye que los establecimientos que obtienen puntajes más altos están haciendo una mejor labor educativa y se estimula la falsa idea de que aquellos de mejor composición socioeconómica son más efectivos, y viceversa. Esto no necesariamente es así, ya que los altos puntajes pueden deberse a las ventajas socioeconómicas de las y los estudiantes con que la escuela trabaja o a la selección previa de quienes presentaban mayor potencial de buen rendimiento académico. En consecuencia, los *rankings* y comparaciones basadas en puntajes promedio pueden experimentarse como parciales e injustos, ya que contribuyen a prestigiar escuelas en contextos de alto capital cultural y socioeconómico y derivan en estigmatización de los establecimientos escolares que trabajan en contextos más vulnerables.

#### *4.2.5. Los usos y efectos, tanto deseados como indebidos, de la medición de aprendizajes no se explicitan, no se estudian sistemáticamente, ni se toman medidas respecto de ellos.*

El Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes no hace explícito de qué modo espera que los diferentes actores usen la información y actúen frente a la medición externa, es decir, no se establece públicamente de qué manera y por medio de qué decisiones de los involucrados y las involucradas se espera que la medición contribuya al mejoramiento de los aprendizajes. En otras palabras, no se clarifica cuál es la hipótesis sobre los cambios que se espera promueva la evaluación o la teoría de la acción que le subyace. Tampoco se explicita cuáles serían usos indebidos e interpretaciones equivocadas o injustas de la información. Surgen entonces preguntas como las siguientes: ¿Qué decisiones se espera que adopten los directivos de un establecimiento al identificar un área curricular sistemáticamente más débil? ¿Se espera que los apoderados y las apoderadas cambien a sus hijos o hijas de establecimiento al conocer los resultados del SIMCE o que se involucren para contribuir a su mejoramiento? ¿Qué se busca que hagan las y los docentes con los datos sobre los errores más frecuentes de los y las estudiantes en determinados contenidos? ¿Qué decisiones se espera que se adopten a nivel de política educacional?

En algunos casos, la Agencia de Calidad sí entrega información relativa a los cuidados que deben tenerse al usar la información como, por ejemplo, cuáles son las comparaciones que no se deben hacer (entre puntajes de distintas asignaturas) o cuándo interpretar un alza de puntaje como significativa. Sin embargo, en otros muy relevantes esto no se ha hecho (al menos hasta la entrega de resultados de la medición de 2013). Por ejemplo, no se establece explícitamente que responsabilizar y tomar decisiones respecto de docentes individuales por el resultado de un curso (recompensándolos o sancionándolos) no tiene fundamento técnico

alguno<sup>67</sup>. Tampoco se previene sobre la inconveniencia de presionar a las y los estudiantes de los cursos que rinden SIMCE por los resultados en las pruebas.

Es necesario establecer claramente cuáles son los usos y acciones que se espera motivar con la medición de aprendizajes, lo que permite luego evaluar los efectos de la evaluación y verificar si los supuestos se cumplen o si, por el contrario, predominan los efectos no intencionados. El Equipo de Tarea pudo recoger, mediante las audiencias, tanto experiencias positivas de análisis y uso de resultados del SIMCE como testimonios de experiencias y preocupación respecto de los efectos y usos indeseados de la medición.

A pesar de los 27 años de existencia del sistema de medición de aprendizajes en Chile y de la recomendación explícita de la Comisión que revisó el SIMCE en 2003<sup>68</sup>, los estudios sobre sus usos y consecuencias son incipientes y no permiten establecer la magnitud y frecuencia con que se presentan los problemas que se han identificado.

Tampoco se observa que las instituciones correspondientes (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia) asuman un papel activo en educar a la ciudadanía sobre los usos indebidos o no intencionados del SIMCE, ni tampoco en establecer medidas respecto de ellos. Esto es muy relevante debido a que la investigación a nivel internacional en Estados Unidos e Inglaterra indica que frecuentemente las mediciones que tienen altas consecuencias para las escuelas producen efectos no intencionados que es necesario monitorear y evitar. Por ejemplo, generan comportamientos tácticos de corto plazo para elevar los puntajes en las pruebas sin mejorar los procesos educativos, o causan estrechamiento curricular.

#### *4.2.6. Hay más pruebas externas e información disponible, que preparación y oportunidades en los establecimientos escolares para aprovecharlas.*

El Equipo de Tarea pudo constatar que los informes que SIMCE entrega a directivos y docentes sobre los resultados de sus establecimientos son bastante ricos y pormenorizados, se diferencian por tipos de audiencia –docentes y directivos, padres, investigadores– (Ramírez, 2012), e incluyen orientaciones y guías para llevar a cabo talleres de análisis de los datos. En efecto, desde 2012, la Agencia de Calidad ha desarrollado un programa de uso de la información<sup>69</sup> que consiste en talleres para el análisis de resultados y para realizar diagnósticos de aprendizaje utilizando preguntas de pruebas internacionales y hacer análisis de las habilidades que logran sus estudiantes<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Esto se debe a que son varios los docentes que han contribuido al nivel alcanzado por el curso y a que no se cuenta con medidas de progreso o valor agregado para cada año y asignatura.

<sup>68</sup> “La Comisión plantea la necesidad de considerar estudios periódicos que permitan evaluar el impacto de las medidas implementadas, de manera de establecer la conveniencia de la permanencia de las mismas, su modificación o intensificación. Este tipo de evaluaciones debe considerar [...] eventuales consecuencias no deseadas” (p. 84).

<sup>69</sup> <http://www.agenciaeducacion.cl/uso-de-la-informacion>.

<sup>70</sup> Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/uso-de-la-informacion/talleres-para-el-uso-de-la-informacion/>

Asimismo, dado el incremento de mediciones SIMCE durante los últimos años, los establecimientos reciben actualmente hasta cinco o seis informes diferentes (para 2°, 4°, 6° y 8° básico, y para 2° y 3° medio).

Por medio de las audiencias y de los estudios revisados, el Equipo de Tarea pudo constatar una gran variabilidad en las capacidades instaladas en escuelas y sostenedores para analizar y sacar provecho de la información aportada por el SIMCE, además de limitaciones de tiempo para realizar jornadas colectivas de análisis orientadas al buen uso de ella. En las audiencias del Equipo de Tarea, se hizo evidente que aquellos establecimientos escolares con capacidades técnicas, analizan y utilizan los datos para hacer un seguimiento de sus resultados y tomar decisiones, mientras que, en los que carecen de estas capacidades, el SIMCE no se experimenta como una fuente de información y se vive más bien como un elemento de agobio.

#### *4.2.7. La evaluación realizada por los y las docentes en las salas de clase ha sido, hasta ahora, invisible para el Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes y desatendida por las políticas educativas.*

Por sus características y propósitos, la información que entregan mediciones externas estandarizadas como el SIMCE resulta más apropiada para que los y las docentes y directivos hagan un balance periódico y un análisis global de los resultados del establecimiento educacional que para informar cotidianamente decisiones pedagógicas respecto de los y las estudiantes que rindieron la prueba. En este sentido, la evaluación externa no puede sustituir la evaluación de aprendizajes realizada por las profesoras y los profesores en los establecimientos escolares.

La evaluación interna llevada a cabo por los y las docentes resulta vital para que un sistema nacional de evaluación de aprendizajes sea completo, ya que tiene impacto cotidiano para los estudiantes, marca las expectativas respecto de su desempeño, determina decisiones como la promoción, e incide en el proceso de selección para la educación superior. Adicionalmente, la investigación educacional ha mostrado que los cursos cuyos docentes utilizan evaluaciones sumativas (evaluaciones calificadas) de mayor calidad y amplitud, pueden mejorar la motivación de los y las estudiantes y potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014). Asimismo, la evaluación formativa realizada prioritariamente para dar retroalimentación a las y los estudiantes y para modificar la enseñanza es una de las prácticas pedagógicas con mayor efecto positivo sobre los aprendizajes (Black & William, 1998; Hattie, 2003).

Sin embargo, a pesar de su relevancia, en Chile la evaluación de aprendizajes que llevan a cabo los y las docentes parece ser una pieza invisible y desestimada por las políticas educacionales si se contrasta con la importancia que se le otorga a la evaluación externa (SIMCE). La evaluación interna y la medición externa de logros de aprendizajes deben articularse y complementarse.

Los resultados en mediciones externas favorecen que los docentes y los establecimientos escolares ajusten sus expectativas según los estándares nacionales a la hora de evaluar cotidianamente a sus estudiantes, mientras que las evaluaciones internas en las escuelas permiten un seguimiento permanente de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, como también cubrir áreas y habilidades que no pueden ser evaluadas mediante mediciones estandarizadas masivas.

Varios son los síntomas de debilidad y de invisibilidad de la evaluación de aprendizajes realizada por las escuelas y por los y las docentes. De acuerdo a los resultados reportados persistentemente por el sistema de Evaluación Docente del sector municipal y la evaluación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), la evaluación de aprendizajes es uno de los ámbitos del desempeño de los y las docentes que más requiere mejorar y de los más abandonados por las políticas y orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación, como también por la formación inicial de profesores. Además, se verifica una débil conexión entre la evaluación externa estandarizada y sus resultados, por una parte, y la evaluación realizada internamente por los establecimientos escolares, por otra (ver el siguiente recuadro).

#### **Síntomas de debilidad y de invisibilidad de la evaluación de aprendizajes realizada por los establecimientos escolares y por las y los docentes**

##### ***Necesidad de mejoramiento de las capacidades evaluativas de los y las docentes***

La evidencia generada por los programas de evaluación docente (Docentemás y Asignación de Excelencia Pedagógica) revelan coincidentemente que la evaluación de aprendizajes es una de las dimensiones con más bajo desempeño (Manzi, González y Sun, 2011). En efecto, en el portafolio de la evaluación docente, la “Calidad de evaluación de la unidad” y la “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” son sistemáticamente las dimensiones que presentan los resultados más deficitarios en las y los docentes evaluados.

Por otra parte, estudios desarrollados por la Unidad de Seguimiento de la Unidad de Currículum entre 2006 y 2009 (Mineduc, 2009c) revelan inconsistencias entre los aprendizajes relevados por el currículum nacional y los que se evalúan en las pruebas realizadas por los y las docentes. También muestran que predomina la evaluación de habilidades cognitivas menos complejas. Se verificó, además, escasez de tareas que exigieran razonamiento matemático en Matemática y habilidades de interpretación de información y desarrollo de una opinión propia en Ciencias Sociales. Tampoco era frecuente que se exigiera a las y los estudiantes interpretar, formular y justificar hipótesis en Ciencias. Predomina la prueba como instrumento de evaluación y representa más del 85% del total de evaluaciones calificadas en la mayoría de los niveles de los cursos analizados. Esto coincide con el estudio sobre evaluación de aula de Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche publicado en 2014 sobre prácticas de evaluación de aula en Chile, Colombia y Uruguay. Según el estudio, Chile fue el país en el que se observó la mayor proporción de preguntas cerradas (en particular, de opción múltiple, alcanzando más del 70% en evaluaciones sumativas) y la menor proporción de situaciones o tareas contextualizadas, de cualquier tipo, en las evaluaciones. Además, encontraron que los y las docentes asociaban fuertemente la evaluación al uso de pruebas y la calificación, con una concepción estrictamente numérica de esta última, y la veían también como un motivador central de las y los estudiantes.

De acuerdo a Gysling (no publicado), lo anterior se explicaría, entre otras razones, porque la formación de los y las docentes en el área enfatiza la relevancia de evaluar habilidades cognitivas de orden superior y la importancia de la retroalimentación efectiva y formativa, pero se ofrecen pocas oportunidades para ejercitar cómo hacerlo. En consecuencia, los profesores y las profesoras noveles aprenden de las prácticas ya instaladas en los establecimientos escolares durante sus primeros años de ejercicio profesional (Rufinelli, 2014).

### **Limitadas orientaciones respecto de la evaluación de aprendizajes por parte del Mineduc**

Las orientaciones generadas desde el Mineduc han sido muy insuficientes para guiar el uso efectivo de las evaluaciones realizadas internamente por los establecimientos escolares. En el informe internacional de la OCDE (2013) se identifica a Chile como uno de los países en que se entregan orientaciones centradas fundamentalmente en la calificación y promoción de los y las estudiantes, y ninguna guía para la evaluación formativa que llevan a cabo las y los docentes (pp. 154 y 155). En efecto, las normativas ministeriales vigentes más recientes datan de 2001 y se refieren exclusivamente a la calificación y promoción. Los Decretos N° 511/97, para Educación Básica, y N° 112/99, para 1° y 2° medio, entregan a cada establecimiento la función de desarrollar su propio reglamento de evaluación, sin aportar mayores orientaciones al respecto. Para 3° y 4° medio, el Decreto N° 83/2001 aumenta la exigencia de promedio de notas (5,5) si una de las calificaciones reprobatorias es en Lenguaje o Matemática. Estas normativas se focalizan solo en el carácter sumativo de la evaluación y entregan lineamientos para la calificación y las decisiones sobre la promoción de estudiantes al fin del año escolar, sin orientaciones más específicas en relación con diferentes estrategias de evaluación para los distintos niveles y ciclos de la educación escolar, ni respecto de sistemas de monitoreo o modelos de reporte a las familias.

Entre los años 2004 y 2009, la Unidad de Currículum y Evaluación implementó una línea de apoyo a la evaluación de aula, sobre la base del enfoque de la “evaluación para el aprendizaje” que pretendía desarrollar un sistema que articulara la evaluación nacional externa y sus estándares de desempeño con la evaluación realizada internamente por los establecimientos escolares en referencia a los Mapas de Progreso (Mineduc, 2009). En este marco, se publicó un libro de apoyo a la evaluación para el Primer Ciclo Básico (Mineduc, 2009a), uno para el Segundo Ciclo Básico (Mineduc, 2009b) y otro para Enseñanza Media (Mineduc, 2006)<sup>71</sup>. Sin embargo, no se elaboró un programa sistemático de desarrollo de capacidades basado en estas orientaciones y publicaciones (Gysling y Meckes, 2011).

En términos de presupuesto y capacidades ministeriales, no existe actualmente una unidad ni un equipo a cargo de desarrollar recomendaciones ni lineamientos para la evaluación interna del aprendizaje en los establecimientos escolares, ni para fomentar el uso de esta información en las decisiones pedagógicas. En contraste, países como Nueva Zelanda, Australia y Escocia, que atienden a este subsistema del sistema de evaluación de aprendizajes, producen orientaciones específicas, bancos de tareas para la evaluación, muestras de trabajos de estudiantes analizados y comentados, programas de formación de docentes en el área, procedimientos para velar por la calibración de las calificaciones entre profesores (moderación) y videos de evaluación formativa en la interacción de sala de clases.

### **Desconexión entre la evaluación interna y la medición externa**

Es frecuente que la calificación de las y los estudiantes se asigne, casi exclusivamente, tomando como referente central el desempeño del grupo curso. Estas prácticas de calificación se distancian de realizar una apreciación respecto de lo que los y las estudiantes saben y pueden hacer y de la medida en que este desempeño se acerca al nivel esperado (estándar) de acuerdo al currículum nacional. Por lo mismo, no existen puentes entre la evaluación cotidiana de sala de clases y la calificación de los y las estudiantes y los resultados que el SIMCE entrega, los que describen sus logros en diferentes niveles de desempeño. De esta manera, coexisten la evaluación y calificación interna y la información entregada por la evaluación externa como dos carriles paralelos que pueden entregar mensajes contradictorios.

El Equipo de Tarea identifica desconexiones entre la evaluación en aula y la evaluación externa a gran escala, en la misma línea de lo que encontró el comité de expertos convocados por el *National Research Council* de Estados Unidos (2003), que analizó la relación entre la evaluación de aula y la evaluación externa a gran escala. El Equipo de Tarea identifica brechas entre los siguientes aspectos:

- Evaluación a gran escala y evaluación de aula.
- Evaluación formativa (diseñada para potenciar el aprendizaje) y evaluación sumativa (diseñada para certificar el desempeño de la o el estudiante).

<sup>71</sup> Se pueden encontrar en <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/1cicloepa.pdf>, <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/2cicloepa.pdf>, <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>.

- Los propósitos de la evaluación para la responsabilización y la evaluación formativa o para el aprendizaje.
- La complejidad del diseño de las evaluaciones a gran escala y el limitado desarrollo profesional para los y las docentes en este tema.
- El rico potencial de las estrategias de evaluación en aula y el escaso desarrollo profesional y tiempo disponible para que las y los docentes las aprovechen.
- Los datos que proveen las evaluaciones a gran escala y las necesidades de información cotidianas de los y las docentes respecto de sus estudiantes.
- La cantidad de recursos usados para las evaluaciones externas y los recursos asignados a la evaluación formativa en aula.

Este escenario, marcado por una variedad de puntos de desencuentro entre componentes del sistema de evaluación, contrasta con la experiencia de algunos países en que los enfoques de evaluación a nivel de aula, de escuela y de sistema están articulados y son usados para favorecer el mejoramiento del aprendizaje (OCDE, 2009, 2013): “Promover evaluaciones formativas bien diseñadas y alineadas –entre lo que ocurre en el aula, en los establecimientos escolares en que se ubican dichas aulas y con el sistema de que estas forman parte– provee un mensaje claro y coherente, y ayuda a asegurar que el sistema, en todos sus niveles, esté orientado al mejoramiento del aprendizaje” (OCDE, 2009, p. 26).

## Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2013), GINI AL SIMCE: Una aplicación del índice de Gini a los puntajes de las pruebas. *Apuntes sobre la Calidad de la Educación*, 1(9).
- Asesorías para el Desarrollo (2014). *Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de asistencia técnica educativa chileno: Informe Final*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación.
- Bassi, M. et al. (2014). *Evaluación de Impacto del Programa de Apoyo Compartido*. Santiago de Chile: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Bellei, C., Osses, A. & Valenzuela, J.P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Editorial Ocho Libros.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Disponible en: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V., & Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Capablanca Consultores (2011). *Evaluación en Profundidad de los Programas de Perfeccionamiento Docente para Profesionales de la Educación*. Informe Final para el Ministerio de Educación.
- Carrasco, R., Pérez, M. & Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo*, 51(1), 65-83.
- CIAE (2010). *Validación del modelo de acreditación de calidad de programas de asistencia técnica educativa*. Informe final. Documento de trabajo CIAE, Universidad de Chile.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Cox, C., Meckes, L., Bascopé, M. (2014). Teacher Education Policies in Chile: from invitation to prescription. En R. B. Jofre & J. S. Scott Johnston (Eds), *Teacher Education in a Transnational World* (pp. 345-366). Toronto: University of Toronto Press.
- Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Oxford University Centre for Educational Assessment: Oxford.

- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 119-130), Springer International Handbooks of Education 23, Springer Science+Business Media B.V.
- Gysling, J. (no publicado). Tesis para optar al grado de Doctor.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Routledge, Taylor & Francis.
- Gysling, J. & Meckes, L. (to be published). *Developing and Implementing Learning Standards: a case Study of Chile*. AIR, American Institute for Research.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test ... or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26, 307-329.
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MIDE UC.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V., & Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Informe preliminar FONIDE (no publicado).
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30).
- Ministerio de Educación (2000). *Evaluación del Programa de las 900 Escuelas*. Santiago: Consultores y Asesorías para el Desarrollo.
- Ministerio de Educación (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Material para Educación Media*. Elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2009). *Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2009a). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Material para Educación Básica*. Elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación (2011). *Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales*. SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago de Chile.
- National Research Council, NRC (2003). *Assessment in support of instruction and learning: Bridging the gap between large-scale and classroom assessment*. Washington, DC: The National Academy Press.
- OCDE (2014a). *Education at a Glance 2014; Country Note: Chile*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OCDE (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irrarrázaval, E. Puga & M. Letelier (eds.), *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PNUD (2007). *Estudio de Focalización de Escuelas Básicas*. Santiago: PNUD.
- Ramírez, M.J. (2012). *Disseminating and Using Student Assessment Information in Chile, SABER, Student Assessment (3)*. Washington, DC: The World Bank.
- Rivero, M. R. (2013). *The Chilean Teacher Labor Market*. Doctoral dissertation. Berkeley: University of California.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo*, 51(2).
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131.

## 5. Aspectos técnicos y metodológicos

## 5. Aspectos técnicos y metodológicos

Como se señaló anteriormente, el diagnóstico y las recomendaciones del Equipo de Tarea se focalizaron más en los usos y consecuencias asociadas al SIMCE y su preponderancia frente a la evaluación de aula, que en hacer una revisión de su calidad técnica y en aspectos metodológicos.

Sin embargo, el Equipo de Tarea definió concentrar sus observaciones referidas a la dimensión metodológica solo en los siguientes aspectos, con miras a motivar una agenda de desarrollo permanente del SIMCE:

1. El resguardo del alineamiento de las pruebas al currículum nacional y sus estándares.
2. La comparabilidad entre las mediciones de distintos años considerando los cambios en el currículum nacional.
3. El estudio y mejoramiento de la actual metodología de Ordenación de escuelas.

El foco en estos tres aspectos se funda en la necesidad de velar por la validez de la medición, resguardar su propósito de monitoreo de resultados a lo largo del tiempo y examinar empíricamente los indicadores utilizados para tomar decisiones de altas implicancias para los establecimientos escolares.

Para potenciar el constante mejoramiento que realiza la Agencia de Calidad respecto de sus propios procedimientos y métodos de trabajo, el Equipo de Tarea sugiere mantener la práctica de someterlos a revisiones externas, como se ha hecho hasta ahora. El análisis que en 2013 hizo el Australian Council for Educational Research (ACER) de las pruebas, de los cuestionarios de contexto y de los procedimientos llevados a cabo, es uno de los ejemplos de esta práctica. Asimismo, el Equipo de Tarea recomienda mantener la publicación del informe técnico que se comenzó a elaborar y difundir para la medición de 2012, para mayor transparencia de los procesos y decisiones metodológicas adoptadas<sup>72</sup>.

Como se verá en el capítulo de recomendaciones, el Equipo de Tarea propone que la Agencia de Calidad incorpore un Consejo Técnico Asesor de expertos internacionales (\*)<sup>73</sup> para dar continuidad e institucionalizar los procesos de mejora metodológica<sup>74</sup>.

---

<sup>72</sup> Los informes técnicos para las mediciones de 2012 y 2013 están disponibles en: <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/informe-tecnico-simce>

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

<sup>74</sup> Esta función es común en las instituciones encargadas de la evaluación de aprendizajes a nivel estatal en Estados Unidos. También el INEE en México cuenta con un cuerpo estable de consejeros extranjeros en distintos ámbitos para ajustar y revisar sus metodologías.

## 5.1. El resguardo del alineamiento de las pruebas al currículum nacional y sus estándares

Para resguardar el cumplimiento de los propósitos del SIMCE, el Equipo de Tarea propone desarrollar una agenda permanente de generación de distintos tipos de evidencia de validez.

Esta agenda de estudios debe recoger evidencia sobre la *validez de contenido* de los instrumentos. Es decir, evidencia del grado en que estos evalúan efectivamente el logro de los estándares y el aprendizaje referido al currículum, según lo declarado y los procesos cognitivos requeridos para responder los instrumentos (para asegurar que quien responde pone en juego habilidades y conocimientos relacionados con lo que se quiere medir).

Dado que la interpretación de los resultados referidos a los Estándares de Aprendizaje tiene asociadas altas consecuencias para los establecimientos escolares, se considera necesario complementar el análisis de la validez de las inferencias realizadas con una mirada pedagógica cualitativa (Messick, 1995; R. Thorndike & Thorndike-Christ, 2010; Wolfe & Smith, 2007). Lo anterior implica evaluar si las preguntas que en teoría debería contestar correctamente una o un estudiante para alcanzar un determinado nivel de aprendizaje, corresponden a las exigencias mínimas descritas para dicho nivel. Así, se sugiere hacer una comparación entre los requisitos teóricos exigidos en los estándares (estudiante mínimamente competente definido durante las jornadas de puntajes de corte) y los requisitos reales exigidos por las preguntas en torno al puntaje de corte, para evaluar así la coherencia entre ambos y determinar el nivel de alineamiento.

El reporte del ACER antes mencionado se focalizó específicamente en los instrumentos de 2012 para 8° básico, y observó que para algunas de las pruebas se requería cubrir de mejor forma habilidades relevantes para el currículum. En particular, y de acuerdo a este informe, en el caso de Ciencias Naturales se señala que es necesario que la prueba cubra de mejor manera la evaluación de habilidades de pensamiento científico, y en Historia, que no solo evalúe conocimiento y que incluya más preguntas para evaluar la aplicación de ellos, como también análisis de fuentes.

El grado en que las pruebas SIMCE abordan las habilidades y conocimientos relevados por el currículum nacional y los estándares impacta directamente en la validez de las conclusiones que se obtienen de los resultados.

El proceso formal y sistemático de revisión de las preguntas y de los instrumentos por parte de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación es, sin duda, un avance para asegurar el alineamiento de las pruebas al currículum nacional y a los Estándares de Aprendizaje. El Equipo de Tarea recomienda dar a conocer este proceso y los resultados del mismo, lo cual aportaría a transparentar los esfuerzos de articulación y coherencia entre instituciones y proveer evidencia sobre la validez de la medición nacional.

Respecto de la validez, también es necesario considerar las consecuencias y usos de los resultados y el grado en que estos se relacionan o no con los que la evaluación intenciona (Messick, 1993). Este punto (explicitar qué interpretaciones y usos se espera que los distintos actores hagan de los resultados y cuáles son erróneos o indebidos) es desarrollado en un apartado especial de las recomendaciones.

## 5.2. La comparabilidad entre las mediciones de distintos años considerando los cambios curriculares implementados

El Equipo de Tarea planteó su inquietud por la comparabilidad de los resultados a lo largo de los años, especialmente considerando los cambios curriculares que se han sucedido desde 2000, año con el cual aún se siguen estableciendo comparaciones para reportar tendencias.

Por medio de las audiencias, el Equipo de Tarea recogió la preocupación de algunos actores (específicamente directivos y sostenedores) respecto de la comparabilidad de los resultados cuando hay modificaciones del currículum nacional al cual están referidas las pruebas. Esto provoca confusiones e incertidumbre sobre cómo interpretar avances o bajas en los puntajes.

En relación con este punto, el Equipo de Tarea recomienda establecer un plan para asegurar la comparabilidad de la medición entre años, especialmente considerando las altas consecuencias que de acuerdo a la Ley de Aseguramiento se derivan para los establecimientos escolares de las tendencias de los puntajes en el tiempo.

Lo anterior es particularmente atendible en escenarios de cambios curriculares que, en caso de ser profundos, debieran implicar un cambio significativo de los instrumentos y, por tanto, poner en riesgo la comparabilidad de ellos. Al respecto, el Equipo de Tarea recomienda que la Agencia de Calidad establezca *a priori* los criterios y condiciones ante los cuales procedería un nuevo escalamiento de las pruebas e interrumpir la serie de comparaciones en el tiempo.

## 5.3. Aspectos de la actual metodología de Ordenación que es necesario estudiar

Después de cerca de dos años de desarrollo, la metodología para categorizar a los establecimientos escolares fue aprobada por el Consejo de la Agencia de la Calidad y fue sometida a revisión del Consejo Nacional de Educación. El Ministerio de Educación, por decreto promulgado el 9 de enero de 2014 y publicado el 11 de marzo del mismo año, estableció la metodología de ordenación según la cual actualmente están siendo categorizados los establecimientos escolares.

Si bien la metodología de Ordenación atravesó por un extenso proceso de revisión y cumplió con los procedimientos que establece la Ley, dada su relevancia, el Equipo de Tarea la revisó con el propósito de identificar los aspectos que aún debieran ser objeto de mayor estudio<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Es importante hacer notar que estas recomendaciones de revisar la metodología de Ordenación excluyen a los miembros del Equipo de Tarea que consideran que no debería hacerse ordenación alguna.

Específicamente, se sugiere estudiar, entre otros, los siguientes aspectos:

a) *La inestabilidad de la categorización y su actual sensibilidad ante variaciones en el número de mediciones que rinden los establecimientos escolares.*

De acuerdo al reporte de la Agencia de Calidad, la categorización de escuelas es muy sensible al número de niveles medidos que se incluyan en el índice. La simulación desarrollada por equipos de la Agencia para informar el nuevo calendario de evaluaciones propuesto por su Consejo, a inicios de 2014, muestra que prescindir de un nivel (curso) en la metodología de Ordenación repercute en que un 26% de las escuelas quedaría clasificada en una categoría diferente (Agencia de Calidad, 2014). Si bien toda medición se ve afectada en su precisión por el número de observaciones, un cambio de esta magnitud, como efecto de prescindir de uno de los niveles evaluados, debiera ser materia de revisión. Esto será especialmente relevante para los establecimientos de educación media, en que se cuenta solo con una medición en 2° medio. Al respecto, se recomienda estudiar si el uso de puntajes promedio en lugar de ponderar los niveles alcanzados en los estándares mejora la estabilidad de la Ordenación. Esto debido a que el nivel de exigencia de los puntajes de corte es diferente para los distintos cursos o grados, por lo que ponderar la distribución podría generar mayor inestabilidad al tener un calendario con menos grados o cursos evaluados. En esta línea, se sugiere proponer medidas para reducir el error de clasificación, tomando precauciones para evitar que se ordene en la categoría de desempeño insuficiente a escuelas situadas dentro de ese “margen de error”. Esto es relevante para una responsabilización justa y para la focalización adecuada de los recursos públicos, ya que, de acuerdo a la Ley, los establecimientos de la categoría inferior de desempeño deben recibir más visitas evaluativas y de orientación.

b) *Estudiar empíricamente en qué medida el peso efectivo de los Otros Indicadores en el índice de calidad conserva el peso nominal de acuerdo a su ponderación.*

La metodología de Ordenación establecida en el decreto actual lleva a una misma escala de cero a cien todos los indicadores considerados en ella, lo que aparentemente generaría una equivalencia entre sus escalas. Sin embargo, los diferentes componentes del índice presentan diferente grado de dispersión o desviación estándar. Esto se traduce, en la práctica, en que los indicadores con menos dispersión tienen menor peso que el nominal. En el caso de la ordenación propuesta en la actual metodología, indicadores como la autoestima académica y motivación tienen una desviación estándar muy por debajo de la que presenta el nivel de logro según SIMCE (3,7 versus 18,5), lo que implica que en definitiva su peso será menor que el 3% que establece su ponderación. Esto no quiere decir que la solución a este problema sea alterar artificialmente la variabilidad que presenta cada indicador. Sin embargo, de conservarse un índice compuesto, el Equipo de Tarea recomienda que la Agencia estudie empíricamente en qué medida la Ordenación, incluyendo los Otros Indicadores, hace una diferencia si se la compara con una Ordenación que solo use los datos del SIMCE. También es importante verificar si esto varía en el tiempo y buscar modos de acercar su peso al nominal, reunir antecedentes para

eventualmente recomendar cambios en los elementos que componen el índice de calidad, o bien abandonar un índice compuesto, como sugiere parte del Equipo de Tarea<sup>76</sup>.

c) *La mezcla de efectividad y resultados absolutos y la inclusión de filtros.*

En dos de las cuatro categorías de la actual metodología se mezclan escuelas clasificadas en ellas por su efectividad, con otras incluidas en dicha categoría por sus resultados absolutos. Esto sucede en las categorías extremas de la Ordenación, por la consideración de “filtros” que dejan en la categoría más alta a escuelas de elevado puntaje SIMCE, aunque no hayan resultado efectivas al considerar su nivel socioeconómico. Asimismo, dejan en la categoría más baja a las que tienen resultados absolutos muy bajos, aunque logren puntajes mejores que los alcanzados por escuelas de nivel socioeconómico similar. En ambos casos, a los establecimientos escolares se les reporta que su *desempeño* es Alto o Insuficiente, aunque estén en esa categoría por sus resultados absolutos y no por su aporte a los mismos.

La “corrección” por nivel socioeconómico de la metodología propuesta busca dar peso a los factores atribuibles a las escuelas y aproximarse a una evaluación de su efectividad para responsabilizarlas de modo justo y reflejar su desempeño. Sin embargo, al considerar en sus extremos solo los resultados absolutos, ya sea para clasificarlas como de desempeño Alto o Insuficiente, se está utilizando un criterio diferente: el logro o no logro de un determinado nivel de aprendizaje. Esto puede complejizar la comprensión de la Ordenación (ya que no siempre el criterio es la efectividad) y generar una percepción de injusticia en algunos actores del sistema escolar a cuyos establecimientos se les aplica esta regla diferente. Por este motivo, se recomienda estudiar los efectos de esta definición en la interpretación que hacen los establecimientos escolares y sus comunidades educativas de los resultados obtenidos en la Ordenación y la conveniencia de distinguir a escuelas clasificadas en ellas por su desempeño de escuelas ubicadas en dichas categorías por sus resultados absolutos.

d) *Las implicancias de ponderar la distribución de los y las estudiantes de los establecimientos escolares en los niveles de aprendizaje de los Estándares y otorgarle a dicha ponderación un peso mayoritario en la Ordenación.*

La asignación de ponderaciones a las tres categorías (0, 0.65 y 0.35 puntos) establece una muy fuerte diferenciación entre los dos primeros niveles. Si bien esto espera estimular a los establecimientos escolares a preocuparse de sus estudiantes de más bajo rendimiento, se corre el riesgo de que se desatienda a los y las demás<sup>77</sup>. Por lo mismo, interesa verificar

---

<sup>76</sup> Carrasco y San Martín (2013) establecen que los elementos que componen el índice de calidad son tan diversos, que el valor que resulta al combinarlos pierde significado educativo.

<sup>77</sup> En sistemas de rendición de cuentas de otros países que responsabilizan a los establecimientos sobre la base de mediciones fuertemente centradas en el logro de estándares de aprendizaje, pueden tener consecuencias negativas como, por ejemplo, que en las escuelas se restrinjan las acciones pedagógicas a aquellas y aquellos

si esta ponderación genera una atención exclusiva de las escuelas al grupo de estudiantes de más bajos resultados en desmedro de los demás o si, por el contrario, estas dirigen sus esfuerzos a los y las estudiantes en todos los niveles de logro.

Adicionalmente, se recomienda estudiar en qué medida sucede que escuelas muestren avances en sus puntajes promedio “elevando” el resultado de sus estudiantes al interior de cada categoría de desempeño sin que necesariamente reduzcan la proporción de estudiantes en la categoría más baja de los Estándares de Aprendizaje. Si esto es así, podría darse que escuelas mejoren sus resultados en otras zonas de la distribución de alumnos y alumnas, impactando en los puntajes promedio sin que este movimiento tenga un efecto significativo en su categoría de Ordenación, excepto por el 3% asignado a la tendencia en el SIMCE.

---

estudiantes que se cree están al borde de pasar de una categoría a otra, para poder mostrar una mayor proporción de ellas y ellos en el nivel de aprendizaje siguiente, lo cual deja a un grupo importante de estudiantes desatendido. Si bien en Chile los y las docentes no conocen el resultado de sus estudiantes, el documento de respuesta de la Agencia al Consejo Nacional de Educación establece que el efecto intencionado de esta ponderación es que ellos focalicen su atención en las y los estudiantes que quedan por debajo del nivel elemental.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Cambios en cobertura y confiabilidad de la metodología de Ordenación de establecimientos ante modificaciones del plan de evaluación*. Documento interno de trabajo.
- Messick, S. (1993). Foundations of validity: Meaning and consequences in psychological assessment. *ETS Research Report Series*, 2, 1-18.
- Perie, M. & Park, J. (2007). *Key Elements for Educational Accountability Models*. Paper commissioned by the Council of Chief State School Officers. Washington DC: CCSSO.
- San Martín, E. & Carrasco A. (2013). Criterios para evaluar la metodología oficial de clasificación de escuelas: ¿un asunto técnico o conceptual? En I. Irarrázaval, M. A. Morandé y M. Letelier (eds.) *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Thorndike, R., & Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education* (Eighth Edition). Boston: Pearson Merrill.
- Wolfe, E., & Smith, E. (2007a). Instrument Development Tools and Activities for Measure Validation Using Rasch Models: Part I Instrument Development Tools In E. Smith & R. Smith (Eds.), *Rasch measurement: Advanced and Specialized Applications* (pp. 202-242). Maple Grove, Minnesota, USA: JAM Press.
- Wolfe, E., & Smith, E. (2007b). Instrument Development Tools and Activities for Measure Validation Using Rasch Models: Part II Validation Activities. In E. Smith & R. Smith (Eds.), *Rasch measurement: Advanced and Specialized Applications* (pp. 243-290). Maple Grove, Minnesota, USA: JAM Press.

## 6. Recomendaciones

## 6. Recomendaciones

### Visión sinóptica

6.1. Respecto de los propósitos del sistema nacional de evaluación de aprendizajes, el Equipo de Tarea establece que las evaluaciones nacionales externas (SIMCE) deben tener propósitos de *responsabilización* y de *desarrollo* o de mejoramiento; y define que la evaluación de aprendizajes que realizan internamente los profesores en los establecimientos escolares ha de tener tanto propósitos *formativos* como *sumativos*.

6.2. El Equipo de Tarea considera que es necesario mantener los siguientes aspectos del SIMCE:

- 6.2.1. Las evaluaciones censales de logros de aprendizaje en cada establecimiento escolar.
- 6.2.2. El acceso público a información de cada establecimiento escolar sobre diferentes ámbitos, siempre considerando su contexto.
- 6.2.3. El rigor y preocupación permanente por mejorar los instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 6.2.4. La entrega de información útil para la gestión curricular de los establecimientos educacionales.
- 6.2.5. Las acomodaciones para evaluar estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.

6.3. Los aspectos que tanto el SIMCE como el sistema de evaluación y de aseguramiento de la calidad en su conjunto necesitan cambiar o mejorar son:

- 6.3.1 Diseñar e implementar una política amplia para potenciar la evaluación de aprendizajes que realizan los profesores y directivos al interior de los establecimientos escolares y complementarla con las mediciones externas.
- 6.3.2 Reducir significativamente el número de mediciones censales y fortalecer las políticas de desarrollo de capacidades, para alcanzar así un mayor equilibrio entre la presión derivada de las mediciones externas y las condiciones con que cuentan los establecimientos escolares.
- 6.3.3 Promover un compromiso responsable de las comunidades educativas y asignar responsabilidades de modo justo.
- 6.3.4 Dar cuenta de la calidad de la educación de modo integral y permitir diversas lecturas de ella, sin que ello diluya la importancia de que todos los estudiantes logren aprendizajes fundamentales.
- 6.3.5 Explicitar qué interpretaciones y usos se espera que los distintos actores hagan de los resultados del SIMCE y cuáles son erróneos o indebidos, y monitorearlos.
- 6.3.6 Dar mayor relevancia a las visitas evaluativas y de orientación realizadas por la Agencia de Calidad.
- 6.3.7 Avanzar hacia una cultura de uso equilibrado de la medición reconociendo transparentemente sus límites.

## 6.1. Recomendaciones sobre los propósitos del sistema nacional de evaluación de aprendizajes

En esta sección, el Equipo de Tarea identifica los propósitos del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Dado que concebimos que un sistema completo de evaluación de aprendizajes se compone de la evaluación estandarizada externa de los establecimientos escolares (SIMCE) y también de la evaluación que realizan cotidianamente los profesores en ellas (evaluación interna), definiremos los propósitos para cada una de ellas.

### *Propósitos de la evaluación externa de aprendizajes (SIMCE)*

El objetivo último del sistema de evaluación externa es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación a través de los propósitos de *desarrollo* y de *responsabilización*<sup>78</sup>. Al reportar resultados y pedir cuenta de ellos a los establecimientos escolares y al Estado, el sistema de evaluación cumple un propósito de *responsabilización*. Al identificar las fortalezas y debilidades a nivel nacional y de cada uno de sus establecimientos escolares, genera información para alimentar decisiones de mejoramiento o *desarrollo* en todos los niveles del sistema.

A continuación se exponen los propósitos que debieran orientar el SIMCE.

#### *Propósitos de desarrollo del SIMCE:*

1. Proveer información para monitorear el estado y avance de los logros de aprendizaje a nivel nacional, para orientar decisiones de política educacional.
2. Proveer información para orientar los dispositivos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para apoyar los establecimientos escolares, identificando en forma precisa a los que más lo necesitan.
3. Proveer información para guiar decisiones de gestión curricular<sup>79</sup> por parte de los equipos directivos y técnico-pedagógicos en los establecimientos escolares y sus sostenedores.
4. Proveer información sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cada escuela y sobre las dificultades y fortalezas que en general presenta el aprendizaje en determinadas asignaturas en el país, para informar las prácticas pedagógicas de los docentes\*\*.

---

<sup>78</sup> En concordancia con la distinción que hace la OCDE (2013).

<sup>79</sup> De acuerdo con los Estándares Indicativos (p. 71), la gestión curricular se refiere a las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye las acciones tendientes a asegurar la cobertura curricular y mejorar la efectividad de la labor educativa.

### Propósitos de *responsabilización del SIMCE*:

1. Contribuir a promover el compromiso profesional responsable de las comunidades educativas con el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Responsabilizar al Estado como garante de que en cada uno de los establecimientos escolares se logren aprendizajes de calidad.
3. Informar a los padres y madres, para contribuir a que se comprometan con la educación de sus hijos e hijas, se involucren en las escuelas y puedan tomar decisiones informadas.

**\*\*** Las mediciones externas de resultados de aprendizaje aportan información a los docentes, pero esta es global y no está referida específicamente a cada uno de los estudiantes o a unidades del programa de estudios que estén abordando. Puede entregar información sobre los errores de conceptos o de procedimientos que en general son más frecuentes en los y las estudiantes en una determinada área, o el nivel alcanzado al término de cada ciclo de educación básica de un establecimiento. En este sentido, el Equipo de Tarea considera que la función formativa, de informar cotidianamente las decisiones pedagógicas de los docentes respecto de estudiantes específicos, se cumple principalmente a través de la evaluación realizada internamente en los establecimientos escolares.

### *Propósitos de la evaluación de aprendizajes realizada internamente en los establecimientos escolares*

1. Monitorear el progreso de cada uno de los estudiantes y retroalimentar tanto su aprendizaje como la enseñanza que se les ofrece (función formativa).
2. Certificar<sup>80</sup> el nivel de aprendizaje alcanzado por cada uno de los estudiantes (función sumativa).

Estos propósitos guían las recomendaciones de lo que es necesario mantener, mejorar o modificar en el sistema nacional de evaluación de aprendizajes, incluyendo las políticas referidas a la evaluación de aprendizajes realizada internamente en los establecimientos escolares.

---

<sup>80</sup> A través de las calificaciones o notas.

## 6.2. Lo que es necesario mantener

A continuación se describen los aspectos del SIMCE que el Equipo de Tarea considera que es necesario mantener.

### *6.2.1. Mantener las evaluaciones censales de logros de aprendizaje de los estudiantes en cada establecimiento escolar.*

El Equipo de Tarea considera que es relevante seguir contando con información sobre los resultados de aprendizaje de cada escuela para favorecer tanto la *responsabilización* del Estado, que debe proveer condiciones y dar garantías de acceso a una educación de calidad en cada establecimiento escolar, como también para contribuir al desarrollo de un compromiso profesional responsable de los docentes, directivos y sostenedores a cargo de ellos.

A diferencia de una evaluación muestral, una medición censal proporciona un diagnóstico fino que permite focalizar esfuerzos diferenciados según las necesidades particulares de los establecimientos. La evidencia acumulada a través de años de medición, indica que las áreas curriculares de mayor debilidad no siempre son las mismas en todos los establecimientos escolares, que las brechas al interior de ellos presentan variaciones, y que en muchos casos obtienen resultados diferentes de lo que sería predecible dados los antecedentes socioeconómicos de sus estudiantes.

Proporcionar periódicamente a cada establecimiento escolar información sobre sus resultados de aprendizaje en relación con referentes nacionales (estándares de aprendizaje, comparación con escuelas de similar nivel socioeconómico), les permite monitorear sus avances y tomar decisiones de gestión pedagógica basadas en evidencia.

### *6.2.2. Mantener el acceso público a información de cada establecimiento escolar en diferentes ámbitos, siempre considerando su contexto.*

La información de resultados de las evaluaciones debe entregarse a las comunidades educativas para informar sus procesos de mejora. También se considera que debe haber acceso público a la información de resultados en evaluaciones nacionales de aprendizaje de cada establecimiento escolar. Sin embargo, se enfatiza que estos datos nunca deben exponerse bajo la forma de listados o *rankings* que se basen en indicadores aislados o en puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas sin considerar las características de la población que atienden.

Para evitar comunicar visiones estrechas sobre la calidad de la educación, tampoco debieran reportarse aisladamente los resultados de las pruebas, es decir, prescindiendo de otra información de la calidad de los establecimientos escolares.

### *6.2.3. Mantener el rigor y preocupación permanente por mejorar los instrumentos y procedimientos de evaluación.*

Para potenciar el constante mejoramiento que realiza la Agencia de Calidad respecto de sus propios procedimientos y métodos de trabajo, el Equipo de Tarea sugiere mantener la práctica de someterlos a revisiones externas.

Dados los crecientes desafíos metodológicos y las complejidades técnicas involucradas en la medición y también en la Ordenación de escuelas, se recomienda que la Agencia de Calidad incorpore un Consejo Técnico Asesor de expertos internacionales (\*)<sup>81</sup> con una agenda sistemática de revisiones externas para asegurar una adecuada continuidad, institucionalización y actualización de los procesos de mejora.

### *6.2.4. Mantener la entrega de información útil para la gestión curricular de los establecimientos escolares.*

El Equipo de Tarea reconoce que ha habido grandes avances en torno a la manera de entregar información sobre los logros de los establecimientos escolares, y sugiere mantener un programa de desarrollo continuo de la comunicación de resultados, diferenciando la información entregada según las necesidades de cada actor (distinguiendo en particular a docentes y directivos).

Se sugiere incluir un estudio sistemático de la valoración, de la comprensión y de los usos que cada tipo de actor le da a esta información, para contrastar los supuestos con lo que sucede en la práctica, y obtener información sobre cómo mejorar la comunicación de resultados.

### *6.2.5. Mantener las acomodaciones para evaluar estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.*

La incorporación de pruebas especiales para evaluar alumnos con discapacidad visual y auditiva, es uno de los avances valorados por el Equipo de Tarea que se sugiere conservar.

También se propone evaluar la implementación de acomodaciones para las necesidades educativas transitorias, como por ejemplo más tiempo para rendir la prueba, entre otros.

Se recomienda que, además de lo anterior, se estudie de qué modo hacer más efectivos los resguardos para asegurar que la medición no induzca comportamientos tácticos de corto plazo y no desincentive políticas de inclusión de los establecimientos escolares.

---

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

### 6.3. Lo que es necesario mejorar o modificar

A continuación se describe cada modificación sugerida.

#### *6.3.1. Diseñar e implementar una política amplia para potenciar la evaluación de aprendizajes que realizan docentes y directivos al interior de los establecimientos escolares y complementarla con las mediciones externas.*

A juicio del Equipo de Tarea, el aporte de un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes al mejoramiento de la calidad dependerá en parte importante de cuánto contribuya al desarrollo de capacidades profesionales de los docentes y de los directivos. La evaluación de los aprendizajes, en todos sus ámbitos y formas, es una de las competencias profesionales claves en la docencia, ya que a través de ella los profesores comunican a los estudiantes lo que esperan de su desempeño y obtienen evidencias sobre las áreas en que su enseñanza ha sido más o menos eficaz. Esto les permite hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y retroalimentar a sus alumnos sobre lo que necesitan mejorar. En Chile, además, son los y las docentes quienes son responsables de certificar, a través de las calificaciones o notas, el grado en que los estudiantes han logrado los aprendizajes esperados por el currículum nacional, y decidir sobre su promoción al siguiente nivel. En consecuencia, la evaluación de aprendizajes que realizan cotidianamente las y los docentes en los establecimientos escolares es una de las piezas fundamentales de un sistema completo de evaluación.

La capacidad para utilizar la información que proveen las mediciones nacionales e internacionales también forma parte de las competencias profesionales de docentes y directivos. Luego un sistema completo de evaluación debe incluir y fortalecer la evaluación de aprendizajes que hacen los profesores al interior de los establecimientos escolares, y robustecer sus capacidades y las de sus directivos para interpretar y utilizar la información que proviene de las mediciones externas.

Es necesario establecer una política de evaluación que incluya y desarrolle la evaluación de aprendizajes en los establecimientos escolares. Para ello se requiere definir responsabilidades y asignar recursos a las instituciones (Ministerio de Educación y Agencia de Calidad) a cargo de los diferentes componentes de una política integrada de evaluación de aprendizajes, incluyendo:

- a. Potenciar el uso de evaluaciones externas, y optimizar la información que ellas proveen para que respondan a las necesidades de los establecimientos escolares.
- b. Establecer una estrategia de formación inicial y continua de docentes y directivos en el área de evaluación de aprendizajes, incluyendo la interpretación y uso de las mediciones externas.
- c. Generar las condiciones (por ejemplo, tiempo no lectivo y generación de capacidades) en los establecimientos escolares para hacer viable el uso de la evaluación tanto interna como externa para decisiones pedagógicas y de gestión.

- d. Desarrollar orientaciones y normativas más completas y específicas que las actuales para la evaluación de aprendizajes en los establecimientos escolares.
- e. Proveer instrumentos, tareas y herramientas para enriquecer la evaluación de aprendizajes realizada interna y autónomamente en los establecimientos escolares.
- f. Definir responsabilidades y asignar recursos a las instituciones (y unidades o divisiones al interior de ellas) a cargo de los diferentes componentes de una política articulada de evaluación de aprendizajes.

A continuación se detalla cada uno de estos componentes.

*a. Potenciar el uso de las evaluaciones externas y optimizar la información que ellas proveen para responder a las necesidades de los establecimientos escolares.*

El Equipo de Tarea reconoce el aporte potencial de la información generada por evaluaciones externas (nacionales e internacionales) para la gestión curricular de los establecimientos y de sostenedores o servicios locales. Para potenciar el uso de su información se propone:

- mejorar el contenido, la forma y la oportunidad de la entrega de reportes de resultados de las evaluaciones externas tanto censales como muestrales, y tanto nacionales como internacionales.
- desarrollar reportes específicos para sostenedores, directivos, docentes, apoderados y estudiantes, atendiendo a las diferentes necesidades de información que ellos tienen.
- monitorear sistemáticamente la comprensión y uso de la información reportada, y realizar ajustes a partir de los hallazgos.

*a.1. Mejorar el contenido, la forma y la oportunidad de la entrega de los reportes de resultados de evaluaciones externas tanto censales como muestrales, y tanto nacionales como internacionales.*

Para favorecer el uso de la información obtenida a partir de las evaluaciones externas por parte de los establecimientos escolares, se recomienda:

- Continuar la entrega de resultados del SIMCE referida a niveles de aprendizaje de los estándares, la que ha sido ampliamente valorada por dar significado pedagógico a estos resultados, y continuar con su desarrollo en los niveles y asignaturas faltantes (6° básico y 2° medio).
- Acelerar la entrega de resultados del SIMCE, de modo que coincida con las etapas de planificación anual de sostenedores y directivos.
- Entregar información desagregada por áreas o ejes al interior de cada asignatura (por ejemplo, Geometría, Números, Álgebra, Datos y Azar), de modo que sea posible

para los establecimientos escolares identificar aquellas que resultan más débiles y trabajar en ellas.

- Proveer un análisis de los errores conceptuales o procedimentales más frecuentes. Por ejemplo, a partir de las respuestas de los alumnos o de su selección de las opciones en las preguntas de opción múltiple, es posible identificar los errores conceptuales más típicos de los y las estudiantes al representar una fracción, al comparar fracciones o al operar con ellas.
- Comunicar información proveniente de las pruebas que se apliquen censal y muestralmente, sean estas nacionales o internacionales, extrayendo recomendaciones pedagógicas a partir de ellas. Por ejemplo, PISA ha generado reportes temáticos sobre el desempeño en comprensión lectora y su relación con tipos de textos preferidos y con el desarrollo del gusto por la lectura (OCDE, 2010). También ha publicado análisis sobre la relación entre resolución creativa de problemas matemáticos y prácticas pedagógicas centradas en conceptos centrales y problemas impredecibles, más que en listados de ejercicios (OCDE, 2014).
- Desarrollar estudios muestrales sobre diversos aspectos de la calidad de los establecimientos escolares a partir de las visitas evaluativas (por ejemplo, sobre el manejo del matonaje o *bullying*, o sobre prácticas en aula que se relacionan favorablemente con logros de aprendizaje en determinadas áreas).

Adicionalmente, se recomienda que el reporte de resultados del SIMCE que se entrega a los establecimientos escolares integre la información para diferentes niveles y actores, tanto para los padres como para los docentes y directivos. Se considera relevante integrar la información resultante de las mediciones externas de aprendizaje y la derivada de la Ordenación de escuelas que a la fecha incluye Otros Indicadores y una evaluación global de la efectividad del establecimiento, de modo que no sean mensajes desarticulados difíciles de analizar y aprovechar.

Asimismo, y como ya se ha señalado, es importante relevar la necesidad de desarrollar dispositivos (por ejemplo un sitio web) en que los establecimientos puedan encontrar los datos provenientes de diversas fuentes en forma articulada y organizada, por ejemplo, datos históricos de matrícula y promoción, resultados y tendencias en el SIMCE, datos generados por la fiscalización de la Superintendencia y por las visitas evaluativas, entre otros.

#### *a.2. Desarrollar reportes específicos para sostenedores, directivos, docentes, apoderados y estudiantes, atendiendo a las diferentes necesidades de información que ellos tienen.*

El Equipo de Tarea recomienda desarrollar reportes de resultados de las evaluaciones externas que se adecuen a los diferentes usuarios y explicitar los usos que se espera que ellos hagan de la información.

En particular, el Equipo de Tarea sugiere lo siguiente:

- Para sostenedores (de redes de escuelas) u otras instancias intermedias (como los futuros servicios locales en la Educación Pública), se sugiere generar información del conjunto de los establecimientos escolares administrados por ellos, para facilitar el uso de ella.
- Se propone separar los reportes entregados a directivos (directores, jefes de UTP y jefes de departamento de asignatura) de la que se entrega a docentes. Para directivos es necesario contar con reportes que integren la información de diferentes niveles, asignaturas y años, mientras que para profesores puede ser más relevante contar con información del ciclo en el que hacen clases o de la asignatura correspondiente.
- Para apoderados, se sugiere entregar reportes sintéticos sobre diferentes aspectos de la gestión del establecimiento y diferentes tipos de resultados de aprendizaje. Además, se recomienda entregar sugerencias ejemplificadas de formas en que pueden ayudar a fomentar el interés por aprender de sus hijos e hijas.
- Entregar información sintética a las y los estudiantes sobre su establecimiento escolar (específicamente en enseñanza media), y descripciones sobre los principales errores que cometen en cada asignatura o área, el razonamiento que subyace a esos errores, y la explicación de lo que sería correcto. Esto apunta a incorporar a los y las estudiantes como actores cada vez más informados, activos y responsables de sus aprendizajes.
- Entregar información de mayor utilidad a las instituciones formadoras de profesores (CPEIP e instituciones de formación inicial), como por ejemplo, áreas específicas en cada asignatura que muestran bajos logros de aprendizaje (y que podrían asociarse a debilidades en la formación disciplinaria o pedagógica de los y las docentes en ejercicio). También es posible informarles sobre fortalezas y debilidades más habituales observadas en las prácticas de aula a través de las visitas evaluativas.
- Para todas las entregas de información hacia los diferentes actores escolares, se pueden considerar diversos medios de difusión, desde el papel y archivo digital hasta secuencias audiovisuales u otros.

La siguiente tabla ilustra la información que diferentes actores pueden requerir, y el uso que de ella se espera para cada uno. El propósito de esta tabla es solo ilustrar el tipo de definiciones que se recomienda a la Agencia de Calidad realizar.

*Información de la medición nacional que puede resultar de utilidad según destinatario*

<b>Actor</b>	<b>Información</b>
Sostenedores	Datos agregados provenientes de las evaluaciones de aprendizaje y de las visitas evaluativas a los establecimientos escolares administrados por ellos.  Información de estado, tendencia, progreso y valor agregado de cada uno de sus establecimientos.
Directivos	Identificación de asignaturas, y ejes dentro de ellas, en que los y las estudiantes del establecimiento educacional regularmente presentan debilidades.  Identificación de fortalezas y desafíos en las prácticas de aula observadas en las visitas evaluativas al establecimiento y en las evaluaciones de desempeño docente.  Reportes de tendencias de resultados de evaluaciones de aprendizaje en el tiempo y de indicadores referidos a los Estándares Indicativos del Desempeño y Otros Indicadores de Calidad.  Guías para el análisis de resultados en las pruebas entregadas por la Agencia de Calidad para ser aplicadas internamente.
Docentes	Información por eje temático/curricular.  Errores comunes de los estudiantes de su establecimiento o a nivel nacional y sugerencias de cómo enfrentarlos.  Ejemplos de preguntas que ilustren el contenido de la prueba, en particular en áreas que resultan más débiles.  Prácticas específicas asociadas a mejores resultados en áreas curriculares determinadas.
Apoderados	Información integrada de distintos niveles o cursos del establecimiento, que se presente de modo breve y comprensible en referencia a sus resultados en las evaluaciones externas en diversos aspectos de la calidad de la educación (aprendizaje, Estándares Indicativos, Otros Indicadores, etc.).  Recomendaciones sobre acciones al alcance de los padres y apoderados, que son beneficiosos para el aprendizaje y desarrollo de sus hijos.
Estudiantes	Información breve sobre los logros generales del establecimiento educacional, y debilidades y errores frecuentes en cada área y curso.

*a.3. Monitorear sistemáticamente la comprensión y uso de la información reportada y realizar ajustes a partir de los hallazgos.*

El Equipo de Tarea recomienda contar con un monitoreo sistemático de la comprensión y uso de los reportes y materiales, por tipo de usuario y según el uso definido, lo cual debe estar incluido en el presupuesto y planificación de la Agencia de Calidad. Estudiar esto permitirá obtener información para el constante mejoramiento de los reportes entregados a los distintos usuarios. Sin embargo, se sugiere evitar realizar cambios radicales en la información entregada, dado que cierta estabilidad de las páginas web, recursos y reportes permite aprovechar la familiaridad de los usuarios para facilitar así su comprensión.

*b. Establecer una estrategia de formación inicial y continua de docentes y directivos en el diseño y uso de evaluaciones internas, y en el uso de información proveniente de evaluaciones externas.*

Generar una estrategia de formación inicial y continua de docentes y directivos en evaluación, requiere el acuerdo y trabajo articulado del Ministerio de Educación y diversas divisiones o áreas de este (División de Educación General, Unidad de Currículum y Evaluación, y Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas) así como con las instituciones de formación inicial y la Agencia de Calidad. Para ello se propone:

- que los Convenios de Desempeño impulsados por el Ministerio de Educación, para fortalecer la formación inicial docente, incluyan explícitamente componentes de evaluación de aprendizajes, tanto formativa como sumativa, y de interpretación y uso de información de las evaluaciones;
- propiciar convenios de colaboración entre el Mineduc e instituciones de formación continua (a nivel de magíster o de diplomados) para fomentar la incorporación de módulos de evaluación de aprendizajes, y de análisis y uso de información de las evaluaciones externas;
- demandar que los programas adscritos al plan de formación de directores incluyan el desarrollo de competencias para el análisis y uso de información proveniente de evaluaciones externas y de las evaluaciones realizadas internamente en los establecimientos escolares;
- supervisar la calidad de estas iniciativas de perfeccionamiento.

Se recomienda incluir más explícitamente en el *Marco para la Buena Enseñanza* las capacidades de análisis y comprensión de datos de evaluaciones. Esto puede constituir una señal relevante, ya que el Marco para la Buena Enseñanza es un referente muy importante de definiciones de las competencias requeridas en el ejercicio de la profesión, utilizado para definir la evaluación de desempeño docente y para procesos de autoevaluación de los profesores y profesoras. Esto vendría a complementar otros marcos normativos -los Estándares Indicativos de Desempeño y los Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Pedagogía<sup>82</sup>- que son explícitos en incorporar la evaluación de aprendizajes y el análisis y gestión de la información entre sus indicadores.

Se estima que la Agencia de Calidad puede hacerse cargo de generar insumos (materiales, informes, guías de interpretación) para el desarrollo de las competencias en el uso y análisis de la información proveniente de evaluaciones estandarizadas externas (tanto nacionales como internacionales). Este material debiera ser utilizable y utilizado en las instancias de formación de profesores y directivos. También es posible que la Agencia de Calidad ofrezca cursos en esta materia para formadores de profesores. Adicionalmente, las oficinas regionales de la Agencia de Calidad debieran contar con expertos que trabajen con los equipos directivos de los establecimientos, con los sostenedores y los futuros servicios locales, para desarrollar sus

---

<sup>82</sup> Ver el estándar n° 6 (Mineduc, 2011) “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica”.

capacidades de gestión de la información que reciben, incluyendo tanto la de resultados de aprendizaje como la generada en las visitas evaluativas.

El Ministerio de Educación, por su parte, puede abordar esta necesidad de desarrollo profesional docente a través de las instancias de trabajo colaborativo entre profesores que son fomentadas desde la División de Educación General. Por ejemplo, estimular a los profesores y profesoras de la misma asignatura a elaborar colaborativamente las evaluaciones de nivel o de fin de semestre puede traducirse en una instancia de perfeccionamiento de sus capacidades evaluativas, en la medida que este ejercicio ofrece la oportunidad de discutir la relevancia de las actividades o preguntas que se seleccionan, y de analizar los resultados una vez que estas se han respondido. Asimismo, la conformación de redes de docentes para la calibrar externamente o moderar sus juicios evaluativos en países como Australia o Nueva Zelanda son ejemplos de trabajo colaborativo con enorme potencial de desarrollo profesional. Estas experiencias buscan fortalecer las competencias de evaluación sumativa, y reducir el sesgo o aumentar la precisión de las calificaciones en los establecimientos escolares. El recuadro siguiente sintetiza el caso de Queensland (Australia).

*Sistema de evaluación con calibración externa de Queensland (Australia)*  
(extracto adaptado de Queensland Curriculum & Assessment Authority, 2014)

- El estado de Queensland, en Australia, ha generado un sistema de evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes en los dos últimos años de enseñanza escolar, que ha probado ser equitativo y confiable, potenciar el uso de habilidades superiores en estudiantes, prepararlos para situaciones que enfrentarán en su futuro académico o laboral, y desarrollar un alto nivel de profesionalismo entre docentes.
- Este sistema se basa en la *moderación o calibración social externa*, una forma de asegurar la ecuanimidad y comparabilidad de los juicios evaluativos de escuela a escuela a través de un proceso de discusión entre grupos de docentes debidamente capacitados. El proceso consiste en:
  - Capacitación de los y las docentes en evaluación.
  - Descripciones claras de estándares en relación a los cuales evaluar el trabajo de los y las estudiantes.
  - Ejemplos de un amplio rango de instrumentos y técnicas de evaluación, incluyendo tareas de desempeño o ejecución.
  - Ejemplos de evidencia o respuestas de las y los estudiantes con explicaciones sobre por qué representan cierto nivel de los estándares.
  - Consenso a través de la discusión entre docentes respecto de la calidad de los instrumentos de evaluación y de la evidencia de los y las estudiantes.
  - Una organización que permite coordinar el trabajo para dirigir el sistema y paneles distritales o regionales de docentes por asignatura que proveen apoyo a los establecimientos escolares.
- Esto permite generar la estructura y las condiciones para tener un sistema de evaluación formativa y sumativa muy coherente tanto para docentes como para estudiantes, con una fuerte base en la autonomía de cada escuela y en la profesionalización de sus docentes.
- Por su parte, los y las docentes tienen libertad para elegir de una amplia gama de técnicas de evaluación (para estudiantes diversos) o para construir sus propias evaluaciones basándose en ciertos requisitos para su diseño. De este modo, mejoran constantemente sus habilidades evaluativas a través de la puesta en práctica de la formación recibida y de la información que aportan especialistas externos que juzgan el nivel de adecuación de una muestra de sus evaluaciones y sus calificaciones respecto de los estándares.

*c. Generar las condiciones que faciliten el uso de la evaluación para decisiones pedagógicas y de gestión.*

A través de las audiencias, el Equipo de Tarea pudo constatar que el uso y aprovechamiento que pueden hacer los establecimientos escolares y sus sostenedores de la información provista por la medición nacional externa, depende directamente de la existencia de equipos o responsables de procesarla y organizar las instancias de comunicación o retroalimentación. Los propios establecimientos y el sistema de aseguramiento de la calidad están generando cada vez más información, y a mucha velocidad, lo que implica un gran desafío de procesamiento, comprensión e integración para los establecimientos escolares. Es así como, por ejemplo, cada establecimiento tendrá datos de su autoevaluación en relación con los Estándares Indicativos de Desempeño, de las evaluaciones de las visitas evaluativas de la Agencia de Calidad, los datos provenientes de la fiscalización de la Superintendencia, la información sobre asistencia, promoción y retención, los datos anuales del SIMCE para distintos niveles, y las notas o calificaciones de los y las estudiantes. Toda esta información aporta indicadores de la calidad de las escuelas, y aun cuando se avance en la integración de ella desde las instituciones responsables, su uso y aprovechamiento dependerá de la asignación, a nivel de sostenedores y directivos, de tiempos y responsables de gestionarlas y movilizar el trabajo colaborativo entre los profesores.

Una política que se haga cargo de la profesionalización de la evaluación de aprendizajes por parte de los profesores, debe considerar que ello requiere tiempos no lectivos de los docentes para seleccionar material y elaborar evaluaciones, para examinarlas y discutirlos en equipo, para revisar el trabajo de los estudiantes, para darles retroalimentación y para replantearse cómo trabajar con distintos estudiantes según el nivel que han alcanzado.

En síntesis, proveer las condiciones para el desarrollo profesional de los docentes en el área de evaluación de aprendizajes requiere dos medidas centrales (i) incrementar el tiempo no lectivo de los docentes para cumplir con una agenda de desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación, por una parte, tal como se propone en el proyecto de Ley de Carrera Docente y (ii) asignar la conducción de la evaluación de aprendizajes y el uso de la información a algún docente o directivo al interior de los establecimientos escolares y/o a algún profesional a nivel de sostenedores.

*d. Desarrollar orientaciones y normativas más completas y específicas que las actuales para la evaluación de aprendizajes en las escuelas.*

El Equipo de Tarea recomienda establecer un marco coherente y comprensivo de evaluación de aprendizajes que oriente las prácticas de los docentes y permita que los establecimientos escolares puedan hacer sentido y relacionar la información proveniente tanto de sus propias evaluaciones como de las mediciones externas, utilizándolas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

## *Ejemplos de Marcos Orientadores para la Evaluación de Aprendizajes en Ontario y Escocia*

En **Ontario, Canadá**, se ha implementado un marco de evaluación que es usado tanto a nivel provincial como al interior de cada sala de clases.

Este marco define para cada asignatura y ciclo educativo estándares de desempeño de acuerdo con cuatro categorías de conocimientos y habilidades (conocimiento y comprensión; pensamiento crítico; comunicación y aplicación) y cuatro niveles de logro (desde uno muy bajo y alejado de lo esperado a nivel provincial, hasta uno que sobrepasa lo esperado). Estos estándares no solo orientan la evaluación sumativa, ya que el o la docente debe dar cuenta continuamente de cómo sus alumnos progresan hacia el logro de la expectativa establecida a nivel provincial.

Además, se entregan orientaciones específicas sobre cómo utilizar estos estándares para calificar el desempeño de las y los estudiantes (equivalencias entre niveles de desempeño y notas), cómo realizar adaptaciones o modificaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales, y sobre cuándo y cómo informar el desempeño de los estudiantes a través de un calendario y la entrega de reportes preformateados.

Para mayor detalle, ver: Ontario Ministry of Education (2010). *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*.

Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf>

Análogamente, en **Escocia**, el marco para la evaluación que llevan a cabo los profesores y profesoras presenta los principios que deben guiarla, orienta respecto de cuándo y cómo evaluar, incluyendo los tipos de instrumentos y procedimientos apropiados para cada caso. Incluye recomendaciones sobre cómo colaborar con otros profesores en el desarrollo y calificación de los trabajos de los estudiantes, sobre cómo hacer reportes descriptivos para los padres, y sobre el monitoreo del logro de los estándares de aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar.

Para mayor detalle, ver: [www.educationscotland.gov.uk](http://www.educationscotland.gov.uk)

Para propiciar el desarrollo de la evaluación interna en los establecimientos escolares, es necesario que el Ministerio de Educación establezca recomendaciones y orientaciones más específicas respecto de la evaluación sumativa y formativa en los establecimientos, considerando asuntos tales como el modo de reportar a los estudiantes y sus familias, la forma en que debiera abordarse la evaluación diferenciada y la calificación para distintos casos de necesidades educativas especiales, cómo considerar el currículum nacional y los estándares de aprendizaje nacionales en la evaluación que realizan las escuelas, y qué tipo de retroalimentación a los alumnos es más propicia para promover el aprendizaje, entre otros.

### *e. Proveer instrumentos, tareas y herramientas para enriquecer la evaluación de aprendizajes realizada interna y autónomamente en los establecimientos escolares.*

Proveer herramientas concretas y buenos ejemplos de evaluaciones para los docentes es un componente imprescindible de una política de desarrollo de la evaluación al interior de los establecimientos escolares. Es importante, sin embargo, distinguir diversos tipos de “bancos” de instrumentos y procedimientos para apoyar la evaluación de aprendizaje realizada por los profesores y profesoras. En las recomendaciones de este documento, distinguiremos tres tipos

de recursos que se pueden poner a disposición de los establecimientos escolares y sus docentes:

- Ilustraciones y modelos comentados de evaluación formativa contingente a la enseñanza;
- Banco de tareas, preguntas y proyectos para la evaluación de aprendizajes asociada a los programas de estudio;
- Evaluaciones de fin de nivel o ciclo para monitorear internamente el progreso de los estudiantes en relación con los estándares nacionales de aprendizaje.

**e.1. Ilustraciones y modelos comentados de evaluación formativa contingente a la enseñanza:** trabajos de alumnos con observaciones y retroalimentación del profesor, ejemplos de preguntas para diagnosticar las preconcepciones de los estudiantes sobre determinados tópicos al iniciar una clase y definir el rumbo de esta, casos o videos para ilustrar el uso de la coevaluación para retroalimentar a los estudiantes y otro tipo de interacciones usadas formativamente, etc.

---

*Ejemplos de recursos para la evaluación formativa contingente a la enseñanza<sup>83</sup>*

---

- En Irlanda, el *Consejo Nacional para el Currículum y la Evaluación* ofrece, entre otros recursos, videos y materiales auténticos que muestran de modo concreto “cómo se ve” una evaluación formativa en la interacción de sala de clases, según indica su sitio web (<http://action.ncca.ie>). Para diferentes cursos y asignaturas, se presentan casos de evaluaciones formativas en sala de clases. Por ejemplo, en uno de ellos, el profesor propone una tarea o actividad, las y los estudiantes responden a ella, se muestran los trabajos que han realizado, el profesor reflexiona oralmente respecto de lo que descubre en estas respuestas de los estudiantes, se realizan modificaciones a la actividad producto de dicha reflexión, y se muestran escenas de preguntas y respuestas entre profesor y estudiantes. En estas escenas es claro que las preguntas del profesor motivan la reflexión de los estudiantes sobre los procesos de pensamiento y las decisiones que tomaron al resolver el problema, y buscan que ellos expliquen las dudas que se les presentaron y evalúen estrategias alternativas.

- Otro ejemplo de este tipo de ilustraciones de práctica en sala de clases, es el uso de la retroalimentación entre estudiantes como medio para mejorar la producción escrita. En *Teaching Channel* esto se ilustra a través de un video en que se presenta la estrategia seguida por una profesora que enseña técnicas de retroalimentación a sus estudiantes, clarifica en conjunto los criterios de evaluación y los hace trabajar en pares para ayudarse mutuamente a mejorar lo que han escrito (<https://www.teachingchannel.org>).

---

<sup>83</sup> Estas corresponderían a ilustraciones de evaluaciones utilizadas formativamente en ciclos cortos, según la definición de Wiliam y Thompson (2007), es decir, evaluaciones en que la distancia entre el momento en que se recoge evidencia hasta que se usa para modificar la instrucción es de minutos hasta dos días.

e.2. Banco de tareas, preguntas y proyectos para la evaluación de aprendizajes asociados a los programas de estudio para evaluar los logros alcanzados en determinadas unidades de aprendizaje de los Programas de Estudio con sus respectivas rúbricas e ilustraciones de trabajos realizados por estudiantes, y criterios sugeridos para que los docentes puedan diseñar sus propias evaluaciones. Este banco de preguntas, tareas y proyectos puede ser enriquecido con el aporte de las y los docentes. Las ilustraciones de trabajos o producciones de los estudiantes debieran, además, ejemplificar el nivel de desempeño correspondiente a los estándares de aprendizaje para orientar la evaluación de los profesores, expandiendo hacia habilidades que no son evaluadas por las pruebas nacionales externas.

#### **Características del banco de tareas, preguntas y proyectos para la evaluación de aprendizajes asociada a los Programas de Estudio**

El banco de actividades de evaluación asociadas a los Programas de Estudio, debiera orientarse de acuerdo a los siguientes criterios:

Cubrir las diferentes áreas de aprendizaje y formación de las y los estudiantes, por ejemplo, tareas para evaluar la comunicación oral y videos de presentaciones orales auténticas con su respectiva evaluación comentada.

Presentar diversidad de tipos de instrumentos y procedimientos para evaluar y recoger evidencia sobre el aprendizaje (ensayos, proyectos, portafolios, presentaciones, análisis de casos, simulaciones, dramatizaciones, pruebas, entre otros).

Es recomendable que se trate de una herramienta online, que permita a los y las docentes seleccionar tareas o grupos de ellas según diferentes criterios como la cobertura curricular que se ha alcanzado al momento de la evaluación, nivel de complejidad e intereses de los y las estudiantes.

Incluir comentarios y explicaciones que permitan desarrollar progresivamente la comprensión de los y las docentes respecto de la pertinencia de dichas actividades de evaluación para evaluar determinados aprendizajes.

Incorporar recomendaciones y criterios para que las y los docentes puedan desarrollar o modificar las tareas presentadas en el banco según las necesidades de su grupo de estudiantes.

Proponer actividades de evaluación pertinentes para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de una unidad de estudios (apropiadas para evaluación diagnóstica) y otras para evaluar los aprendizajes alcanzados al término de esta.

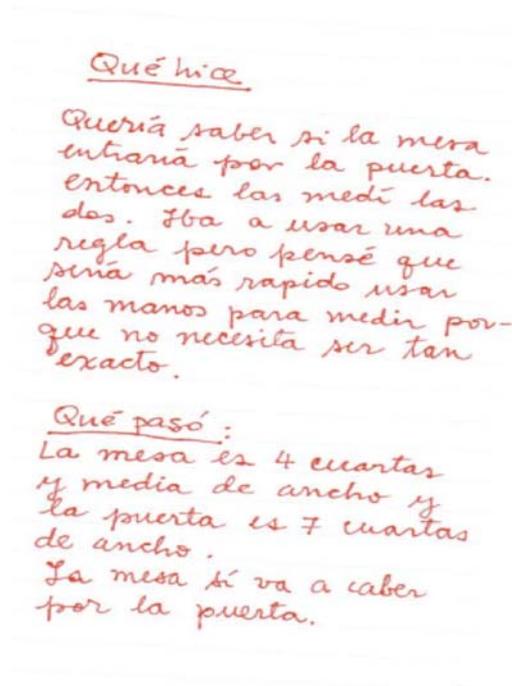
Indicaciones para procesar y analizar los resultados de las evaluaciones y tomar decisiones a partir de ellas, además de orientaciones para establecer conexiones con el logro de los estándares de aprendizaje.

### Ejemplo de una tarea de evaluación para uso de las y los docentes

Un buen ejemplo de herramientas de evaluación para el aula puestas a disposición de los y las docentes proviene del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. A través de un sitio web<sup>84</sup> se presentan bancos de preguntas (elaborados por distintas agencias) y materiales y recursos asociados a la evaluación de aula (ejemplos de trabajos de estudiantes asociados a las expectativas del currículum y a estándares de aprendizaje, instancias de desarrollo profesional, etc.).

A continuación se muestra un ejemplo de una tarea de evaluación respondida por un estudiante, en que se comenta sobre la comprensión que este ha alcanzado.

**La Tarea:** La pregunta del profesor es: ¿Cabrán esta mesa por esta puerta?



**La estudiante sabe una diversidad de estrategias para medir y muestra que es capaz de:**

- Identificar la tarea como una de comparación de medidas.
- Elegir una estrategia apropiada para medir o verificar su estimación de acuerdo a la situación.
- Comprender que en este caso no es necesaria tanta precisión.

e.3. *Evaluaciones al finalizar cada nivel o ciclo para monitorear internamente el progreso de los estudiantes del establecimiento en relación con los estándares nacionales de aprendizaje* con sus respectivas guías para su administración, corrección y procesamiento colectivo de la información. Estas pueden considerar módulos o tareas (de niveles de exigencia equivalentes y referidos a estándares y para un mismo eje temático o de habilidad) que puedan ser opcionales para que los profesores puedan elegir las que parezcan más adecuadas a su contexto o intereses de los estudiantes.

<sup>84</sup> <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources>

El Equipo de Tarea conoció la propuesta de la Agencia de Calidad de desarrollar pruebas llamadas “Aprender”, las que se esperaba cumplieran con el doble propósito de reducir la carga de evaluaciones externas con consecuencias (SIMCE) y a la vez proveer a los establecimientos instrumentos referidos a estándares que permitieran un uso interno. El Equipo de Tarea valora esta iniciativa, y propone incorporar varias modificaciones para potenciar con más fuerza el desarrollo profesional de los docentes.

El Equipo de Tarea propone que, en aquellas áreas y niveles en que no se aplique el SIMCE, sean los equipos profesionales de los establecimientos los responsables de administrar y analizar internamente estas evaluaciones para utilizar la información de modo oportuno, y aprovecharlas como instancias de desarrollo profesional<sup>85</sup>. Reducir la frecuencia e intensidad actual de las mediciones externas al número menor de ellas que sea necesario, tiene el propósito de disminuir la presión externa y dejar espacio para evaluaciones que apliquen y analicen los equipos de profesores al interior de los establecimientos escolares, balanceando de mejor modo la cantidad de información entregada con las capacidades de los establecimientos escolares para hacer uso de ellas. En el recuadro siguiente se especifican las características que el Equipo de Tarea estima que debieran tener estos instrumentos.

#### Características de los instrumentos para monitorear internamente el logro de los estándares nacionales de aprendizaje

- Debieran concentrarse prioritariamente en los niveles y asignaturas que no se miden censalmente en las evaluaciones nacionales externas.
- Incluir un número mayor de preguntas abiertas (junto con sus rúbricas o pautas de evaluación) que las que puede incluir la medición nacional externa (debido a su masividad y a los requerimientos de una corrección centralizada). Esto permitiría que estos instrumentos cubran un rango más amplio de habilidades y modelen formas variadas de evaluar los estándares.
- Incluir secciones o módulos de preguntas equivalentes en dificultad, que puedan ser seleccionadas por los establecimientos para conformar sus propios instrumentos.
- Ser elaboradas por profesores convocados, especialmente capacitados y seleccionados para esta tarea.
- Las preguntas deben ser piloteadas antes de ser incorporadas en las evaluaciones definitivas, para seleccionar las que tengan mejores características para la medición (por ejemplo, que no presenten sesgos).
- Su aplicación debe ser voluntaria y realizada internamente por los establecimientos escolares y por sus docentes (que pueden ser de otros niveles o de otras escuelas si es que trabajan colaborativamente en una red de ellas).
- Obedecer a un calendario definido al interior de cada escuela por su equipo profesional.
- Ser acompañados de guías para apoyar su aplicación, rúbricas para su corrección con ejemplos de respuestas de estudiantes, planillas para su procesamiento y orientaciones para la interpretación de

<sup>85</sup> Por ejemplo, de acogerse la primera de las opciones de calendario de pruebas propuesto en este informe, se recomienda proveer instrumentos de evaluación para que los establecimientos escolares verifiquen el logro de los estándares nacionales de Lectura en 2° básico, y de Ciencias Naturales y Sociales tanto en 4° básico como en 8°. Gradualmente, se podrán generar evaluaciones basadas en estándares en otros niveles y áreas, cuando estos se hayan desarrollado.

resultados tanto desde una mirada cuantitativa como desde la perspectiva del logro de los estándares de aprendizaje<sup>86</sup>. Estas guías pueden incluir información que permita al establecimiento conocer si sus estudiantes están alcanzando niveles semejantes a los de escuelas similares, o al promedio nacional<sup>87</sup>.

- Sus datos y resultados deben ser procesados descentralizadamente a nivel de cada establecimiento o de los establecimientos de un mismo sostenedor, evitando usos diferentes al de retroalimentar las decisiones de los establecimientos escolares.
- Ofrecer orientaciones y apoyo o capacitación para organizar actividades a nivel de establecimiento o de redes de establecimientos que permitan calibrar los juicios evaluativos respecto de respuestas a preguntas abiertas.

Como se puede apreciar, el último punto de la descripción anterior establece un nexo con las iniciativas de formación continua de profesores sugeridas, y una necesaria articulación entre la Agencia y el Ministerio de Educación para su desarrollo.

Para ser administrados internamente, estos instrumentos debieran acompañarse periódicamente de mediciones muestrales aplicadas en forma controlada. A partir de su aplicación sería posible entregar resultados nacionales y a la vez proporcionar datos que permitan a cada establecimiento situar sus resultados en relación con los de otros similares o con los resultados nacionales.

### *6.3.2. Reducir significativamente el número de mediciones censales y fortalecer las políticas de desarrollo de capacidades, para alcanzar así un mayor equilibrio entre la presión derivada de las mediciones externas y las condiciones con que cuentan los establecimientos escolares.*

La exigencia y presión por mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes puede constituirse en un aliciente para las escuelas cuando estas cuentan con las capacidades y las instancias de desarrollo profesional para responder a tales exigencias. Sin embargo, cuando no es así, intensificar la presión por la vía de asociar incentivos y consecuencias a los resultados de las pruebas, en algunos casos puede motivar comportamientos estratégicos de corto plazo y efectos no intencionados, especialmente en las escuelas con capacidades más precarias y de resultados previos más bajos en las mediciones<sup>88</sup>.

Como se señaló en la sección de diagnóstico, el Equipo de Tarea advierte sobre el desequilibrio entre la creciente presión que experimentan los establecimientos escolares y la debilidad de los

---

<sup>86</sup> Si bien estas pruebas permitirían una evaluación más gruesa e imprecisa del logro de los estándares que lo que es posible con una medición nacional estandarizada, se han desarrollado experiencias análogas para uso de los profesores, por ejemplo en Brasil, el INEP ha desarrollado estas pruebas para 2º año de primaria. La prueba es opcional y cada distrito establece si participa. Ver en <http://provinhabrasil.inep.gov.br>

<sup>87</sup> La información sobre los logros de establecimientos similares u otros indicadores agregados podrán obtenerse de los pilotajes previos o de aplicaciones muestrales de estas pruebas.

<sup>88</sup> Si bien en Chile no hay suficiente investigación al respecto, una revisión de los estudios realizados en Estados Unidos identifica que existe un efecto diferencial de las pruebas con altas consecuencias según los resultados previos de las escuelas y las capacidades instaladas (conocimiento y habilidades de sus profesores y directivos), entre otros factores (Faxon Mills et al., 2013).

mecanismos de apoyo para lograr los resultados esperados. Considerando lo anterior, se proponen las siguientes medidas tendientes a equilibrar la presión ejercida y a robustecer las estrategias y dispositivos para el fortalecimiento de las capacidades de docentes y directivos de los establecimientos escolares proveyendo las condiciones necesarias.

*Para proveer mejores condiciones y fortalecer las estrategias de desarrollo de capacidades en los establecimientos escolares se recomienda:*

- Fomentar instancias descentralizadas que articulen las estrategias de apoyo a los establecimientos escolares y promover el desarrollo de redes estables de colaboración entre ellas.
- Potenciar y fortalecer, al interior del Ministerio de Educación, una unidad responsable de monitorear los mecanismos de apoyo a los establecimientos escolares (incluyendo la supervisión de las ATE), y de promover y articular las políticas de apoyo y construcción de capacidades a nivel central y descentralizado.
- Incrementar la cobertura de las visitas evaluativas de la Agencia de Calidad.
- Impulsar una carrera docente capaz de incorporar, formar y retener profesores y directivos adecuadamente preparados y con el tiempo disponible para trabajar en equipo. Esto permitirá que progresivamente los establecimientos escolares cuenten con docentes mejor preparados<sup>89</sup>.

*Para reducir la presión externa se recomienda:*

- Impedir o prohibir<sup>90</sup> (\*) la divulgación de *rankings* basados en puntajes promedio que no consideren, entre otras, las características socioeconómicas de los establecimientos. De no ser esto legalmente viable, al menos es imprescindible desincentivar activamente y reprobar públicamente la divulgación y uso de dichos *rankings*.
- Reemplazar la revocación automática del reconocimiento oficial de los establecimientos escolares de bajos resultados sostenidos por una reestructuración como primera medida. El Equipo de Tarea considera que decisiones relevantes respecto de los establecimientos escolares requieren un juicio profesional y no se pueden gatillar automáticamente basándose solo en los resultados de algoritmos cuantitativos como establece actualmente la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que determina que se deberá cerrar los establecimientos escolares que después de un máximo de 5 años no logren salir de la categoría de más bajo desempeño. El Equipo de Tarea propone que en el caso de los establecimientos municipales, se sustituya la revocación del reconocimiento oficial que contempla la Ley para los que tienen bajos resultados sostenidos, por su reestructuración, o alternativamente por su fusión con otras escuelas, asegurando así la provisión de educación pública de calidad en todo el territorio. Para los establecimientos

---

<sup>89</sup> Esta recomendación fue realizada con anterioridad a la propuesta de ley de carrera docente propuesta por el ejecutivo a inicios de 2015.

<sup>90</sup> Bárbara Eyzaguirre no está de acuerdo con prohibir la publicación de *rankings* dado que sostiene que una medida de esta naturaleza vulnera la libertad de expresión. Propone, en cambio, que se informe a la población respecto de sus alcances y limitaciones. Específicamente, que los *rankings* de puntajes solo comunican lo que los alumnos saben y pueden hacer en promedio y que no son un buen indicador de efectividad escolar.

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

particulares subvencionados de persistente bajo desempeño, se sugiere que la Agencia de Calidad proponga, en una primera etapa, una reestructuración del equipo profesional a cargo. Solo en caso de que el sostenedor no emprenda la re-estructuración, o que esta no logre revertir el desempeño del establecimiento, se revocaría su reconocimiento oficial (\*).

- Reducir significativamente las mediciones censales externas resguardando que su número y frecuencia sea el estrictamente necesario para cumplir adecuadamente con los propósitos de mejoramiento y responsabilización. Esta medida busca tres objetivos: reducir la carga de mediciones externas para lograr un mejor balance entre presión y desarrollo de capacidades, dejar mayor tiempo a los establecimientos escolares para analizar y utilizar la información, y confiar a sus equipos profesionales la aplicación y análisis de las pruebas en los cursos y asignaturas que ya no serían evaluados por mediciones externas tipo SIMCE, con el propósito de fortalecer su cultura evaluativa.

Se plantean dos alternativas diferentes al interior del Equipo de Tarea para materializar esta reducción en las mediciones externas en el corto plazo:

1. La primera alternativa<sup>91</sup> recomienda reducir a la mitad los cursos evaluados y las pruebas aplicadas anualmente, bajando el número de mediciones censales de las 15 actuales, a 8 pruebas anuales en promedio, y de 6 niveles o cursos, a 3. El calendario diseñado (en anexo) propone evaluar 4° básico y 2° medio todos los años, para proveer a los establecimientos escolares de información anual tanto para básica como para media, acompañando estas mediciones de una evaluación en 6° y 8° básico alternadamente, año por medio. Se seleccionó 4° básico para una frecuencia anual, considerando que esta periodicidad ya se encuentra consolidada en el sistema desde el año 2006.

Esta propuesta de calendario permite seguir algunas generaciones de estudiantes y evaluarlas más de una vez para verificar cuánto progresan en su aprendizaje (por ejemplo de 4° a 6° básico) y cuánto aportan los establecimientos escolares a este avance. Lo anterior ampliaría y mejoraría la información disponible para las escuelas, favoreciendo una responsabilización más justa al identificar los avances que son atribuibles a ellas. En este sentido, esta propuesta de calendario se justifica en la medida en que efectivamente se desarrollen indicadores de progreso y de valor agregado.

Respecto de las áreas evaluadas, este calendario establece a 6° básico y 2° medio como niveles en que se abarca un mayor número de ellas (incluyendo escritura en 6° básico y Ciencias Naturales y Sociales alternadamente tanto en 6° como en 2° medio), para que los establecimiento cuenten, al final de la educación básica<sup>92</sup> y al término de la educación media general, con una visión más completa de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>91</sup> Esta alternativa de calendario fue propuesta por Paulina Bustos, Alejandro Carrasco, Rafael Carrasco, Bárbara Eyzaguirre, Jorge Manzi, Lorena Meckes, Ernesto Treviño, Xavier Vanni y María José Zañartu.

<sup>92</sup> Considerando que se implementará educación básica de 6 años y educación media de 6 años.

La secuencia de las evaluaciones que se propone, busca además hacer coincidir las pruebas nacionales con la aplicación de estudios internacionales, para poder establecer comparaciones en las tendencias de ambas, y así tener la oportunidad de verificar tales tendencias con un parámetro externo. Así por ejemplo, evaluar 8° básico y 2° medio en 2018 permite coincidir con la aplicación de TIMSS (8° básico Matemáticas) y PISA (Lectura y Ciencias Naturales) ese mismo año. Por su parte, al aplicarse 4° básico todos los años, no hay dificultades en coordinar con PIRLS (Lectura).

La propuesta indica que todas las pruebas cuya evaluación censal se descontinúe, conserven una modalidad muestral más esporádica para mantener la función de monitoreo nacional y se sustituyan por instrumentos entregados por la Agencia de Calidad para ser aplicados interna y autónomamente por los establecimientos escolares. Las características de estos instrumentos se detallan en recuadro (página 84). Cabe aquí mencionar algunas: es deseable que los materiales para apoyar la interpretación de resultados incluyan parámetros que permitan al establecimiento escolar conocer cómo se comparan estos con los de establecimientos similares y con el promedio nacional, y para estimar qué proporción de estudiantes alcanza el estándar mínimo definido para el nivel.

La propuesta incluye dejar de evaluar censalmente 2° básico. Las razones para descontinuar 2° básico como evaluación censal se vinculan al potencial de uso pedagógico que tiene confiar esta evaluación a los equipos profesionales de los establecimientos escolares, los que podrían contar con información inmediata para ajustar sus decisiones pedagógicas en un ámbito tan relevante como es la lectura temprana. Asimismo, permitiría enriquecer esta evaluación trascendiendo las limitaciones propias de pruebas estandarizadas de lápiz y papel e incluyendo tareas más afines para los estudiantes de esta edad. El Equipo de Tarea estima que esta es una oportunidad para mejorar la formación profesional de los y las docentes de primer ciclo básico en evaluación de la Lectura. Considerando además que se mantendrían evaluaciones muestrales de Lectura en este nivel, sería posible conservar la función de monitoreo nacional del aprendizaje temprano de la Lectura.

También se propone discontinuar la evaluación censal de 3° medio en Inglés sustituyéndola por una evaluación muestral cada tres años y una anual voluntaria para los establecimientos que se propongan dar a sus estudiantes la oportunidad de obtener el certificado correspondiente.

Quienes adscriben a esta propuesta de calendario valoran obtener datos confiables sobre cada escuela (que dependan menos de la generación particular que fue evaluada cada vez) y proveerles información suficientemente periódica y oportuna para monitorear sus avances en los planes de mejora y orientar sus decisiones de gestión curricular.

2. La segunda propuesta<sup>93</sup> sugiere conservar los mismos niveles y asignaturas medidas en la actualidad (exceptuando 3° medio y 2° básico), pero reduciendo desde seis a máximo dos los niveles medidos cada año<sup>94</sup>, y evaluando cada nivel o curso cada tres años. Esto implicaría reducir a un tercio los niveles evaluados anualmente. Asimismo, se sugiere comenzar el calendario con un periodo de dos años sin pruebas censales, periodo que sería utilizado para implementar las recomendaciones del Equipo de Tarea que sean acogidas por el Ministerio de Educación. Específicamente, se propone que estos dos años se destinen a implementar las recomendaciones referidas a fortalecer las capacidades internas de los establecimientos escolares para evaluar aprendizajes y para hacer buen uso de los datos de las pruebas SIMCE disponibles hasta ahora; y también para fortalecer los apoyos técnicos de las distintas agencias del estado para impulsar el mejoramiento escolar. Quienes adscriben esta alternativa, proponen priorizar el uso de la información para identificar y dar un apoyo especial a aquellos establecimientos escolares de cada región que están teniendo mayores dificultades en hacer que sus estudiantes logren el dominio de los aprendizajes básicos. Este uso de la información haría innecesario evaluar más de una vez a la misma generación de estudiantes para verificar cuánto avanzan los alumnos en su aprendizaje y poder establecer cuál es el aporte de los establecimientos escolares al mismo. Desde esta perspectiva, una periodicidad trianual para cada nivel evaluado es adecuada para que los establecimientos escolares dispongan del tiempo requerido para llevar adelante sus planes de mejora sin desviar su atención de este esfuerzo. En anexo es posible consultar el esquema que representa esta propuesta de calendario. También se desestima evaluar un curso en básica y uno en media anualmente para la ordenación, ya que quienes respaldan esta propuesta de calendario, consideran que no se debería hacer tal ordenación de establecimientos escolares. Desde esta postura, la categorización pública de escuelas no resulta consistente con el rol del Estado de garantizar educación de calidad para todos (\*).

Las dos posiciones planteadas coinciden en recomendar que sus respectivos calendarios comiencen a aplicarse lo antes posible.

También hay coincidencia en recomendar que en los niveles y asignaturas que dejen de ser evaluados por el SIMCE (por ejemplo 2° básico), la Agencia de Calidad entregue orientaciones e instrumentos para ser aplicados, corregidos colaborativamente y analizados por los equipos profesionales de las escuelas, para que ellos puedan evaluar autónomamente los logros de aprendizaje de sus estudiantes en relación con los estándares nacionales. Adicionalmente, para estos niveles y asignaturas, se propone realizar estudios muestrales que permitan monitorear su evolución a nivel nacional, conservando así la información para las políticas educacionales, y

---

<sup>93</sup> Esta alternativa fue propuesta por Juan Eduardo García-Huidobro, Guillermo Scherping y Mariano Rosenzvaig.

(\*) Esta alternativa de calendario requiere modificación legal.

<sup>94</sup> Si además se prescindiera de 2° básico y de 3° medio, en promedio se aplicarían pruebas a 1,5 niveles o cursos cada año.

al mismo tiempo calibrar externamente los resultados que obtienen los establecimientos escolares en las pruebas administradas internamente.

Como se señaló anteriormente, en ambas versiones de calendario se propone mantener muestral y voluntaria la prueba de 3° medio de Inglés para los establecimientos que reciben subvención, dando la posibilidad de obtener un certificado de competencia en el idioma a los establecimientos y(o) estudiantes que se inscriban. Si bien el equipo de tarea considera que es de la mayor relevancia contar con un monitoreo de los niveles de Inglés alcanzados en el país, esto podría lograrse con una evaluación muestral, especialmente si se considera que los recursos pueden destinarse a otras prioridades dada la escasa información provista para la mayoría de los establecimientos en una evaluación como esta en que actualmente un 75% de los estudiantes no alcanza siquiera el nivel más básico.

Cabe destacar que la evaluación del nivel parvulario no fue materia de discusión del Equipo de Tarea. Sin embargo, se estableció como criterios para un desarrollo futuro, que la evaluación de logros de aprendizaje en este nivel debe ceñirse a las características propias de la edad de los estudiantes, y cuidar su carácter integral, para lo cual probablemente se ajuste más un estudio muestral que permita el uso de metodologías coherentes con este fin, el que debiera ser aplicado por las mismas educadoras, más que por examinadores externos.

### *Pruebas Muestrales*

Ambas alternativas de calendario coinciden en complementar las pruebas censales aplicadas a todas las escuelas con pruebas muestrales para monitorear los logros de aprendizaje en áreas difíciles o innecesarias de evaluar en pruebas masivas de lápiz y papel. Específicamente, se considera relevante evaluar la comunicación oral de los estudiantes como también su formación ciudadana y competencias genéricas para el mundo del trabajo en el caso de la educación media Técnico-Profesional. También se recomienda realizar estudios en profundidad sobre convivencia escolar y sobre habilidades no cognitivas y habilidades cognitivas de orden superior.

Ver en Anexo propuesta de estudios muestrales para el periodo 2016-2020.

### *6.3.3. Promover un compromiso profesional responsable de las comunidades educativas y asignar responsabilidades de modo justo.*

El Equipo de Tarea entiende que la *responsabilización* debe ser justa y debidamente asignada a los distintos actores y niveles del sistema educativo, concentrándose no solo en las escuelas, sino también en los sostenedores y el Ministerio de Educación. En este sentido, se recomienda que así como se hace para los establecimientos escolares, esté disponible la información sobre los resultados por sostenedor (cuando administran más de una escuela), incluyendo los

informes de las visitas de evaluación para revisar su cumplimiento de los estándares indicativos. Asimismo, resulta recomendable que los sostenedores deban presentar un plan de desarrollo y apoyo a sus escuelas, con metas de procesos y resultados, respecto de los cuales debieran dar cuenta anualmente.

Además, se sugiere revisar los estándares indicativos actuales para sostenedores, ya que los actuales están concebidos para sostenedores de una única escuela.

Del mismo modo, para acentuar la responsabilización del Ministerio de Educación, este debiera dar cuenta periódica y públicamente del avance y de la eficacia del Plan de Aseguramiento de la Calidad, como también del resultado de las evaluaciones de las políticas de mejoramiento implementadas.

A nivel de los establecimientos escolares, el sistema necesita equilibrar su actual énfasis en las consecuencias externas asociadas a los resultados de la medición de aprendizajes, con estrategias que favorezcan el desarrollo de un compromiso profesional responsable con las metas educativas nacionales. Un énfasis muy marcado en premios y sanciones puede estimular conductas estratégicas para elevar los puntajes en evaluaciones externas y desviar la atención del objetivo central que es el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Para avanzar hacia una cultura de responsabilidad interna por los resultados<sup>95</sup> y construir una cultura evaluativa, se propone fortalecer prácticas como:

- el análisis colectivo de la información de las pruebas externas,
- la aplicación y análisis colectivo de evaluaciones realizadas internamente,
- dar cuenta a la comunidad escolar de los compromisos del establecimiento escolar con las metas educacionales del país.

*6.3.4. Dar cuenta de la calidad de la educación de modo integral y permitir diversas lecturas de ella, sin que ello diluya la importancia de que todos los estudiantes logren aprendizajes fundamentales.*

Tomando en cuenta el diagnóstico realizado anteriormente, el Equipo de Tarea propone:

- *Reportar los resultados del SIMCE en contexto y siempre acompañado de información sobre otras dimensiones de calidad. Se sugiere dejar de reportar puntajes del SIMCE aislados y entregar información contextualizada a nivel de cada escuela y del sistema en su conjunto. Además, se sugiere entregar información más completa y para esto se propone hacer visibles los resultados en los otros indicadores de calidad junto con el resultado de las visitas evaluativas que aportarán información sobre los procesos*

---

<sup>95</sup> Se hace aquí la distinción entre *accountability interno* y *externo*, siendo el primero característico de comunidades escolares que desarrollan una cultura de responsabilidad por los resultados de aprendizaje y por el logro de metas nacionales, y el segundo por el énfasis en reaccionar y responder a las presiones externas.

pedagógicos y de gestión en los establecimientos escolares (ver en anexos, ejemplos de reportes de resultados en otros países, y un ejemplo posible para Chile).

- *Mayor reconocimiento público de escuelas por una diversidad mayor de buenas prácticas.* Se recomienda que haya mayor reconocimiento público de escuelas a partir de una amplia diversidad y tipo de buenas prácticas. Dado que las visitas de aprendizaje contempladas en la Ley para los establecimientos escolares de alto desempeño buscan destacar buenas prácticas educativas, se propone que se aproveche esta oportunidad para que la Agencia destaque experiencias enriquecedoras en distintos ámbitos de la formación de los y las estudiantes.
- *Cambiar la denominación actual del SIMCE* (la sigla significa Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) para clarificar que su foco es la medición de logros de aprendizaje y para comunicar que no pretende ser una evaluación completa de la calidad del quehacer de los establecimientos escolares.
- *Ampliar los tipos de metas e indicadores solicitados obligatoriamente a los establecimientos con motivo de convenios de desempeño* incluyendo metas de proceso y en otras áreas de resultados, además de los de aprendizaje.
- *Generar información sobre la educación media Técnico-Profesional*  
Dada la complejidad de los aprendizajes a evaluar, se sugiere diseñar un programa de evaluación muestral que se centre en competencias genéricas claves tanto para el mundo del trabajo como para acceder a niveles postsecundarios de formación. En el mediano plazo, se podría complementar lo anterior con estudios también muestrales de competencias específicas por grupos de especialidades.

### *6.3.5. Explicitar qué interpretaciones y usos se espera que los distintos actores hagan de los resultados y cuáles son erróneos o indebidos, y monitorearlos.*

Para avanzar en este sentido, el Equipo de Tarea propone:

- Generar un marco conceptual del SIMCE y de la Ordenación, que explicita los propósitos, las interpretaciones y los usos propuestos para los resultados de este por parte de los diferentes actores involucrados. Con estas definiciones será posible posteriormente estudiar si efectivamente las acciones que se movilizan en las escuelas son las esperadas.
- Asignar presupuesto para estudiar de modo permanente si efectivamente se dan los usos y efectos intencionados o los no deseados, y de este modo ‘evaluar la evaluación’.
- Identificar los efectos beneficiosos de las evaluaciones, tanto intencionados como los inesperados.
- Identificar los usos y prácticas indebidas e interpretaciones erróneas de la información y adoptar un papel activo en difundir cuáles son estos. En el recuadro siguiente, se ejemplifican algunas consecuencias tanto positivas como negativas que es posible estudiar.

- Implementar acciones para prevenir o reprobar usos indebidos, tales como excluir estudiantes de la medición, asignar incentivos positivos o negativos a profesores individuales basados en los resultados de un curso, presionar a los estudiantes, descuidar las asignaturas no evaluadas, etc.

### Ejemplos de posibles efectos del sistema de medición a estudiar

#### **A nivel del sistema en su conjunto**

- Uso de los resultados para orientar políticas.
- Inflación artificial de puntajes nacionales
- Efecto diferencial en escuelas<sup>96</sup>

#### **A nivel del establecimiento educacional o de sus sostenedores**

##### *Consecuencias o usos positivos*

- Uso de los resultados de la medición externa para la mejora escolar, por ej.: implementación de estrategias remediales para las generaciones que rindieron la prueba y decisiones de formación continua para los profesores basadas en resultados de la medición.
- Establecer metas de resultados y monitorearlos, utilizándolos como uno de los elementos en la evaluación de la gestión conjunta del establecimiento educacional.
- Identificación de asignaturas, grados, cursos que deben ser reforzados.
- Mayor foco en los logros de aprendizaje de los estudiantes definidos en el currículum nacional.

##### *Consecuencias o usos negativos*

- Concentrar los recursos escolares en los cursos y generaciones evaluados por la medición externa (ej. asignación de profesores especialistas o de los mejores docentes).
- Usar los resultados para evaluar profesores individuales y establecer incentivos basados en los puntajes de los cursos en que ellos enseñaron.
- Responsabilizar y dar premios o presionar a los estudiantes (cursos) que rinden la prueba.
- Excluir estudiantes de bajo rendimiento para elevar los puntajes del establecimiento escolar.

#### **A nivel de las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes**

##### *Efectos o usos positivos*

- Mayor cobertura curricular en las asignaturas evaluadas, y por ende mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes en dichas áreas.
- Mayor atención a algunas habilidades previamente desatendidas (por ejemplo escritura).

##### *Efectos y usos negativos*

- Estrechamiento curricular: desatender las asignaturas o áreas dentro de ellas que no son evaluadas por la medición.
- Adiestramiento para responder pruebas, basado solo en los aspectos formales de ella.
- Modificar las evaluaciones de aprendizaje de aula limitándolas exclusivamente a las que utilizan el formato de las pruebas externas.
- Foco en algunos estudiantes en desmedro de otros, para incrementar las probabilidades de elevar los resultados.
- Trampas: estimular inasistencia de estudiantes de bajo rendimiento, memorizar preguntas para reconstruir posteriormente la prueba, etc.

Las consecuencias y validez del sistema de medición pueden ser indagadas a través de

<sup>96</sup> En forma sistemática, algunos tipos de escuelas tienden a empeorar mientras que otros tipos de escuelas tienden a mejorar como consecuencia de la medición. Ver por ejemplo, Madaus et al. (2001).

entrevistas o cuestionarios que pregunten sobre las estrategias para enfrentar la evaluación (en cuyo diseño es importante tomar en cuenta la deseabilidad social), estudios focalizados de los establecimientos escolares cuyos resultados mejoran abruptamente, como también de los que persistentemente no mejoran. La eventual inflación de puntajes puede estudiarse aplicando esporádicamente pruebas diferentes a las administradas censalmente, pero midiendo el mismo constructo. También es posible incluir en la misma prueba censal preguntas de formato poco habitual para estudiar posibles efectos de entrenamiento focalizado en el formato de las preguntas<sup>97</sup>.

*Ejemplo. Instalación de un sistema de validación de la prueba EXCALE en México*

- A modo de ejemplo, en México se está desarrollando un sistema para estudiar la validez consecucional de la prueba nacional EXCALE, para lo cual se han propuesto “Criterios de valoración” para recoger evidencias respecto de los usos y sus consecuencias, en cuatro áreas:
- (a) justificación de las interpretaciones, usos y consecuencias previstas (que las definiciones del sistema de evaluación presenten argumentos lógicos o teóricos y evidencia empírica que respalde los usos y consecuencias previstas);
- (b) acceso equitativo y capacidad de interpretación y uso (ej. que los resultados se reporten en plazos razonables y se provean de mecanismos de difusión y acceso para todas las partes sin discriminación);
- (c) comunicación que facilite la buena interpretación de los resultados (informar a los usuarios sobre los propósitos y las características de la prueba; entregar información de manera que minimice la posibilidad de interpretaciones incorrectas);
- (d) interpretaciones, usos y consecuencias imprevistas (ej. advertir y documentar sobre usos para los que no existe suficiente evidencia de validez).

### *6.3.6. Dar mayor relevancia a las visitas evaluativas y de orientación que realiza la Agencia de Calidad.*

El Equipo de Tarea recomienda ampliar la cobertura de las visitas evaluativas, para mejorar las capacidades de autodiagnóstico de los establecimientos escolares y para focalizar la atención en los procesos que han dado origen a los resultados observados proporcionando así información diagnóstica que oriente la mejora escolar. Los estándares indicativos cuyo logro es examinado por las visitas evaluativas y de orientación cubren un amplio rango de dimensiones de la vida escolar, lo cual contribuye a ampliar la mirada sobre la calidad educativa.

En específico, se recomienda desarrollar un plan que permita, en el mediano plazo, que todos los establecimientos escolares accedan a estas visitas cada 4 años, lo cual implica que la relación entre el presupuesto asignado a pruebas censales y el que se destina a las visitas evaluativas debiera ajustarse.

<sup>97</sup> Las recomendaciones específicas incluidas en esta sección se derivan de la presentación de Daniel Koretz en el Equipo de Tarea el día 4 de noviembre de 2014.

### 6.3.7. Avanzar hacia una cultura de uso equilibrado de la medición reconociendo transparentemente sus límites.

Si bien las medidas sugeridas ayudarán a que el sistema de medición cumpla con su rol de contribuir al mejoramiento de los resultados de aprendizaje, el Equipo de Tarea considera importante hacer presente el riesgo de descansar exclusivamente en la evaluación para asegurar la calidad de los mismos. Aunque resulta imposible avanzar sin información sobre lo que se requiere modificar, evaluar no es sinónimo de mejorar. La evaluación debe ser parte integral de un proceso mayor que involucra planificación, implementación y ajustes de las acciones implementadas. Por lo tanto, el valor de la evaluación para la mejora está determinado por la calidad de la evaluación misma, pero también por las capacidades de sostenedores, directivos y docentes para analizar los resultados y transformarlos en un diagnóstico y un conjunto de medidas que efectivamente se orienten a tal mejora. Sin ambos componentes, difícilmente la evaluación permitirá avanzar.

Valoramos la toma de decisiones y la gestión de las escuelas basadas en información. Sin embargo, es necesario considerar que dicha información debe ser lo más útil posible e integrar los datos provenientes de mediciones con los antecedentes que provienen del juicio profesional. Por este motivo, y como ya se ha señalado, se recomienda que decisiones relevantes como la reestructuración de un establecimiento escolar no se deriven automáticamente de los resultados de la medición y sean sometidos a la verificación a través de una evaluación profesional fundada (\*).

Quienes ven que la Ordenación puede ser un aporte, valoran que la Agencia de Calidad haya acogido la recomendación del Consejo Nacional de Educación de realizar una marcha blanca de la instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que permita estudiar y verificar la validez de la Ordenación. Asimismo, recomiendan extender la marcha blanca por un año adicional para asegurar dicha validez<sup>98</sup> (\*). Se entiende aquí validez en dos sentidos: (i) corroborar que el desempeño de los establecimientos escolares, según sus categorías de efectividad, se corresponde sistemáticamente con la apreciación derivada de las visitas de evaluación; y (ii) que las acciones que la Ordenación estimula en los establecimientos escolares y en sus sostenedores son las que se buscaba motivar. El Equipo de Tarea reconoce que será difícil estudiar estos efectos en un contexto de bajas consecuencias como es la marcha blanca, por lo que se recomienda extender el estudio sobre las consecuencias de la medición y ordenación después de que entre en vigencia.

---

<sup>98</sup> Bárbara Eyzaguirre no apoya la extensión de la marcha blanca más allá de 2015. Sostiene que en la Ley de Subvención Preferencial publicada el año 2008 ya se estipulaba que los establecimientos que no cumplen en forma reiterada con los objetivos de logro de aprendizaje enfrentarían la revocación del reconocimiento oficial. El sistema de Ordenación perfecciona y reemplaza la clasificación SEP, y por lo tanto, en su opinión no es presentable seguir aplazando la entrada en vigencia de esta medida que protege a los alumnos que asisten a establecimientos que no ofrecen la oportunidad de aprender.

(\*) Recomendación con implicancias de modificación legal.

La Ley debe resguardar que exista cierta estabilidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el tiempo (de modo que los establecimientos escolares no se vean sometidos, por ejemplo, a nuevas exigencias de modo imprevisto). Sin embargo, es igualmente necesario que se cautele la validez del Sistema, tanto en términos de la precisión, confiabilidad y estabilidad de los métodos utilizados para categorizar el desempeño de los establecimientos escolares, como por los efectos que tienen las consecuencias definidas para los actores y el sistema educativo en su conjunto. Conforme a lo anterior, el Equipo de Tarea sugiere que debe explicitarse en la Ley la posibilidad de ajustar la metodología durante la marcha blanca y también posteriormente, si se identifican debilidades en cualquiera de estos ámbitos. Hoy la Ley de Aseguramiento impide esto, ya que define que no es posible modificar la metodología antes de cuatro años (\*).

Por último, se recomienda hacer explícitos los límites de la medición tanto en aquello que es evaluado como en la precisión de sus resultados. Por lo mismo, se sugiere explicitar claramente las habilidades que no son cubiertas por las pruebas y el error o imprecisión asociada a la Ordenación o a categorizaciones basadas en resultados de la medición.

\*\*\*

En Chile, contamos con un sistema de evaluación de logros de aprendizaje de calidad técnica reconocida, pero tenemos un gran desafío en término de los usos de la información que nos entrega. Esperamos que la implementación de las recomendaciones y resguardos sugeridos por el Equipo de Tarea contribuyan a que los establecimientos escolares del país ofrezcan más y mejores oportunidades de aprender a nuestros estudiantes.

## Referencias

- Faxon-Mills, S., Hamilton, L., Rudnick, M. & Stecher, B. (2013). *New assessments, better instruction? Designing assessment systems to promote instructional improvement*. Washington, DC: Rand Corporation.
- Madaus, G. F., & Clarke, M. (2001). The adverse impact of high-stakes testing on minority students: Evidence from one hundred years of test data. In G. Orfield & M. L. Kornhaber (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 85–106). New York: Century Foundation Press.
- Mineduc (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos escolares y sus sostenedores*. Santiago: Mineduc. Disponibles en: <http://www.agenciaeducacion.cl/visitas-evaluativas/estandares-indicativos-de-desempeno/>.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Queensland Curriculum & Assessment Authority (2014) *School-based assessment The Queensland system*, The State of Queensland, Australia.
- William D., & Thomson M. (2007) Integrating Assessment with instruction. What will it take to make it work? En C. A Dwyer (ed.) *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (p. 53-82). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

## 7. Glosario de Términos

**Agencia de la Calidad de la Educación:** servicio público funcionalmente descentralizado, que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación, perteneciente al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. El objeto de esta institución es “evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas” (Ley 20.529).

**Alto al SIMCE:** campaña social que comenzó a principios del año 2013 que propone terminar con el sistema actual de evaluación de aprendizajes.

**ATE:** Asistencia Técnica Educativa. Un servicio de asesoría o apoyo que es realizado por una institución o persona externa al establecimiento o sostenedor contratante. La entidad o persona que presta estos servicios debe estar inscrito en una plataforma de registro que la hace elegible por parte de un establecimiento o sostenedor.

**Calibrar:** se refiere al proceso para ajustar los criterios para juzgar la evidencia de los aprendizajes de los y las estudiantes, de modo que la evaluación resulte consistente entre distintos evaluadores.

**Consejo Nacional de Educación:** organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación de Chile. Con relación a la educación escolar, el Consejo Nacional de Educación debe aprobar las propuestas del Ministerio de Educación referentes a las bases curriculares para la educación parvularia, básica, media, y para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, así como para las modalidades específicas que pudieran crearse. Debe, asimismo, aprobar los respectivos planes y programas de estudio; el plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje; e informar acerca de las normas de calificación y promoción, y sobre los estándares de calidad.

**Educación 2020:** fundación sin fines de lucro, nacida en el año 2008, originada por un movimiento ciudadano que busca la calidad y la equidad en la educación chilena. Educación 2020 trabaja impulsando políticas públicas que apunten a conseguir esto y movilizándolo a la ciudadanía para que lo exija.

**Estándares de Aprendizaje:** los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los y las estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Los Estándares de Aprendizaje están compuestos por Niveles de Aprendizaje para los que se definen requisitos mínimos para alcanzarlos y sus correspondientes puntajes de corte en las pruebas. Los tres Niveles de Aprendizaje se denominan actualmente Adecuado, Elemental e Insuficiente.

**Estrechamiento curricular:** refiere a prácticas de los docentes o de los establecimientos escolares que concentran sus recursos y tiempo en las asignaturas y áreas evaluadas por las mediciones externas de altas consecuencias, en desmedro de las demás.

**Estudios o evaluaciones muestrales:** se refiere a estudios o evaluaciones realizadas a un subgrupo o muestra representativa de la población, de modo tal que se puedan generalizar los resultados que obtengan de esta muestra a la población total. En particular, las evaluaciones muestrales que realiza SIMCE y los estudios internacionales (tales como PISA, TIMSS, PIRLS o ICCS, entre otros) en los que también participa solamente una muestra de estudiantes chilenos, permiten estimar los aprendizajes que logran todos los estudiantes en el país.

**Estudios o evaluaciones internacionales:** son evaluaciones o estudios realizados simultáneamente en distintos países, que incluyen medición de resultados de aprendizaje y de otros factores que influyen en el logro de ellos. Se generan reportes comparativos entre países y en mayor detalle por cada país (por ejemplo, PISA, TIMSS, PIRLS o ICCS).

**Evaluación o medición censal:** evaluación o medición de aprendizajes realizada a toda la población-objetivo; es decir, en el caso del SIMCE, se evalúa a todos y todas los y las estudiantes del país, del curso correspondiente.

**Evaluación formativa:** evaluación diseñada y usada para la toma de decisiones pedagógicas, para ajustar oportunamente las prácticas docentes y para retroalimentar a los y las estudiantes respecto de sus aprendizajes y el modo en que pueden progresar en ellos.

**Evaluación sumativa:** evaluación diseñada y usada para certificar los logros de los y las estudiantes al término de cierto período, y comunicar esos resultados a otros actores del sistema escolar. Es importante destacar que se puede también hacer uso formativo de evaluaciones sumativas, en la medida que se tomen decisiones pedagógicas a partir de los resultados.

**LEM:** campaña del Mineduc de fortalecimiento de Lectura, Escritura y Matemática, iniciada el año 2001, cuyo objetivo fue mejorar los logros de los y las estudiantes de Kinder a 4° básico en estas áreas. La estrategia central de esta campaña estuvo focalizada en entregar propuestas didácticas detalladas y asesorar el trabajo en aula de los docentes.

**Metodología de Ordenación:** las definiciones y los métodos estadísticos mediante los cuales la Agencia de la Calidad, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, determina la categoría de la Ordenación a la cual pertenece cada escuela. En la Ley 20.529 se estipula que “para llevar a cabo esta ordenación, la Agencia deberá considerar los resultados de aprendizaje de todas las áreas evaluadas censalmente en las mediciones nacionales, la distribución de los resultados de los alumnos en relación con los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa. También deberá considerar las características de los alumnos del establecimiento educacional, incluida, entre otras, su vulnerabilidad, y, cuando proceda, indicadores de progreso o de valor agregado. Con todo, gradualmente, la ordenación de los establecimientos propenderá a ser realizada de manera independiente de las características socioeconómicas de los alumnos y alumnas, en la medida que el sistema corrija las diferencias atribuibles a dichas características en su desempeño” (art. 17).

**Moderación:** proceso de negociación en que profesionales revisores se reúnen con profesores de los establecimientos para analizar la calidad de las evaluaciones realizadas y asegurar que los criterios mediante los cuales se están realizando los juicios sobre la evidencia de los

aprendizajes de los y las estudiantes en estas evaluaciones sean pertinentes y comparables entre las diferentes escuelas.

**Otros Indicadores de Calidad:** un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Los Otros Indicadores de Calidad son, actualmente: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género, y Titulación técnico-profesional.

**Ordenación de Escuelas:** la categorización de establecimientos escolares que establece la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (20.529), realizada a partir de los resultados que obtienen los y las estudiantes en las evaluaciones de aprendizaje y los resultados de los Otros Indicadores de Calidad.

**P-900:** el Programa de las 900 Escuelas, fue un programa de apoyo técnico y material al 10% de escuelas pobres que presentaban bajos resultados en el SIMCE, iniciado por el Mineduc en 1990. Este programa luego se extendió a la enseñanza media a través del apoyo a los llamados “liceos prioritarios”. Sus líneas de acción fueron el desarrollo profesional docente, la atención a niños y niñas en situación de riesgo escolar, fortalecimiento de la gestión educativa (a través del apoyo para la formación de equipos directivos, para la elaboración de proyectos educativos institucionales y de planes de mejoramiento), relación familia-escuela, actividades formativas complementarias e intercambio de experiencias.

**PAC:** Programa de Apoyo Compartido. Fue una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación en más de mil escuelas del país desde marzo de 2011, centrada en el fortalecimiento de capacidades en las escuelas en cinco focos esenciales: implementación efectiva del currículum, fomento de un clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje, optimización del uso del tiempo de aprendizaje académico, monitoreo del logro de los estudiantes y desarrollo profesional docente. Incluyó la entrega de herramientas pedagógicas y asesoría técnica sistemática.

**Plan Nacional de Evaluaciones:** plan que define el Ministerio de Educación, con colaboración de la Agencia de Calidad, respecto de las evaluaciones de aprendizajes tanto internacionales como nacionales (censales y muestrales) que se desarrollan en Chile.

**Ranking:** ordenamiento jerarquizando de mayor a menor los establecimientos de acuerdo a un indicador. En este informe, en específico, el *ranking* se refiere a ordenar los puntajes promedio que obtienen las escuelas en la evaluación SIMCE, generando comparaciones directas a partir de estos puntajes.

**Responsabilización:** se refiere a asumir o atribuir responsabilidad por los resultados educativos. En general, se utiliza el término para designar los procesos mediante los cuales se responsabiliza a los establecimientos escolares por resultados de aprendizaje; sin embargo, es posible asignar responsabilidad también a otros actores del sistema escolar, como los sostenedores de conjuntos de establecimientos, o al Estado. En general, sistemas de aseguramiento de la calidad basados en la responsabilización tienden a enfatizar la rendición pública de cuentas (la publicación de los resultados obtenidos) y suelen asociar consecuencias de algún tipo, ya sea en la forma de incentivos o sanciones, por los resultados. La rendición de

cuentas se funda en la necesidad de responder por el eficiente uso de recursos públicos y por la responsabilidad asumida de alcanzar las metas educacionales para la población escolar que se le ha confiado. La literatura especializada diferencia entre *accountability* ‘externo’ y que enfatizan la respuesta que se da a ‘otro’ de la responsabilización ‘interna’, que se asocia a una cultura de evaluación y a asumir un compromiso profesional responsable con las metas educacionales nacionales ante la comunidad escolar.

**Sistema de Aseguramiento de la Calidad:** sistema creado en la Ley 20.529 (del “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”) cuyo objeto es propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. El Sistema se compone del Ministerio de Educación (órgano rector del sistema, responsable de la coordinación de los órganos del Estado para un trabajo eficaz y eficiente, y de generar las orientaciones y el apoyo necesarios para el sistema escolar), la Agencia de Calidad (que evalúa a los establecimientos educacionales y los orienta a partir de los resultados obtenidos), la Superintendencia de Educación (que fiscaliza el cumplimiento de requisitos para el reconocimiento oficial, la normativa y el uso de recursos por parte de los sostenedores de los establecimientos) y el Consejo Nacional de Educación. Tal como estipula la ley, el Sistema actúa sobre la educación formal de acuerdo a los objetivos generales señalados en la Ley General de Educación N° 20.370 y sus respectivas bases curriculares, y operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación.

**Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes:** en el contexto de este informe, se entiende como el conjunto de dispositivos que en distintos niveles evalúan el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo las evaluaciones de sala de clases realizadas por los docentes, las evaluaciones estandarizadas aplicadas tanto censal como muestralmente, las pruebas nacionales e internacionales. En las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, esta expresión se ha utilizado para referirse al SIMCE, pero en este informe se considera que el sistema de evaluación de aprendizajes no se restringe a la evaluación nacional estandarizada de ellos.

**SIMCE:** sigla que corresponde a “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” y actualmente se aplica a las mediciones estandarizadas de logros de aprendizaje que se aplican en Chile.

**Sostenedor:** dueños o encargados de la administración de uno o más establecimientos educacionales.

**Superintendencia de Educación:** servicio público funcionalmente descentralizado, que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación, perteneciente al Sistema Nacional de Aseguramiento. El objeto de esta institución es “fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia (...). Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad solo en caso de denuncia. Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las

comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda” (Ley 20.529).

**UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, presente en 191 países, cuya principal finalidad es promover la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En Chile, UNICEF está presente desde 1950 atendiendo las necesidades de la infancia. Desde la década de los noventa trabaja para impulsar una transformación en la sociedad chilena que permita garantizar el pleno respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes ([www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)).

**Validez de la evaluación:** el grado en que la evaluación mide lo que pretende medir y en que sus resultados son comprendidos y utilizados para los fines pretendidos. Actualmente, se considera que para verificar la validez de una evaluación se requiere de un proceso de acumulación de múltiple evidencia en torno a los significados que se atribuyen a los puntajes de una medición y los usos que se hace de ellos.

**Visitas evaluativas:** las visitas evaluativas o visitas de evaluación y orientación son visitas presenciales realizadas por la Agencia de Calidad al establecimiento y su sostenedor, en las que un equipo de expertos en educación y gestión elabora un diagnóstico del desempeño del establecimiento, tomando como referencia orientadora los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014). Según la ley, la frecuencia con que se realizan depende de la categoría o nivel de desempeño de la Ordenación en la que se clasifica al establecimiento; aquellos clasificados en Desempeño Insuficiente reciben visitas al menos cada dos años, aquellos en Desempeño Medio-Bajo son visitados al menos cada 4 años, y la frecuencia de visitas para aquellos en Desempeño Medio es determinada por la Agencia de Calidad. Por último, aquellos establecimientos clasificados en Desempeño Alto, contarán con visitas de aprendizaje, cuyo objetivo es identificar buenas prácticas de gestión educativa.

**Visitas de aprendizaje:** son un tipo de visita de evaluación y orientación que realiza la Agencia de Calidad, cuyo objetivo es recabar información sobre buenas prácticas de gestión educativa. Se realiza a aquellos establecimientos que son clasificados como de Desempeño Alto en la Ordenación.

## ANEXO 1. Calendario de sesiones y participantes de las audiencias

### ❖ SESIÓN 1:

- **Fecha:** 27 de julio de 2014
- **Agenda:**  
Revisión de programa de trabajo y cada una de sus sesiones.  
Acuerdo en temas a tratar y personas u organizaciones a invitar.  
Actualización de antecedentes del SIMCE (presentación de Juan Bravo.  
Secretario (s) Agencia de la Calidad)

### ❖ SESIÓN 2:

- **Fecha:** 1 de agosto de 2014
- **Invitado:**  
Jefe de División de Educación General: Gonzalo Muñoz.
- **Agenda:**  
Reforma educacional y sistemas de apoyo como contexto para el sistema nacional de evaluación (presentación de Gonzalo Muñoz).

### ❖ SESIÓN 3:

- **Fecha:** 8 de agosto de 2014
- **Asistentes invitados a audiencia:**  
Vicaría de la Educación (Cristián Infante y Bernardo Abad).  
Sociedad de Instrucción Primaria (Patricia Matte y María José Castro).  
Asociación Chilena de Municipios (Andrea Palma).  
Asociación Gremial de Corporaciones Municipales (Cecilia Jara).  
CONACEP (Hernán Herrera, Rodrigo Pérez y Rodrigo Ketterer).  
FIDE (Carlos Veas, Fiorella Crino y Valentina Gálvez, en rep. de Guido Crino Tassara).
- **Agenda:**  
Presentación de fortalezas, dificultades y propuestas para el SIMCE de cada invitado.

### ❖ SESIÓN 4:

- **Fecha:** 13 de agosto de 2014
- **Asistentes invitados a audiencia:**  
Directores de establecimiento escolar: Fernando Soto (Recoleta), Eloísa Espinoza (Belén Educa).

Profesores: María Inés Miño (Curicó), Miguel Astorga (Liceo Bicentenario Puente Alto).  
Colegio de Profesores: Jaime Gajardo (Presidente del Colegio) y Sebastián Núñez.

- **Agenda:**  
Presentación de fortalezas, dificultades y propuestas para el SIMCE de cada invitado.

❖ **SESIÓN 5:**

- **Fecha:** 20 de agosto de 2014
- **Asistentes invitados a audiencia:**  
Daniel Contreras (UNICEF).  
Representantes de AMDEPA.  
Se excusan: CORPADE, federaciones de estudiantes.
- **Agenda:**  
Presentación de fortalezas, dificultades y propuestas para el SIMCE de cada invitado.

❖ **SESIÓN 6:**

- **Fecha:** 29 de agosto de 2014
- **Asistentes:**  
Equipo de Tarea e invitados a audiencia.  
Invitados:  
Érika Himmel .  
Beatrice Ávalos.  
Educación 2020: Mario Waissbluth.  
Alto al SIMCE: Felipe Acuña, Gonzalo Oyarzún, Paulina Contreras, Eduardo Santa Cruz.
- **Agenda:**  
Presentación de fortalezas, dificultades y propuestas para el SIMCE de cada invitado.

❖ **SESIÓN 7:**

- **Fecha:** 3 de septiembre de 2014
- **Agenda:**

Revisión ajustes de calendario de sesiones, discusión sobre preguntas para reunión con Consejo de la Agencia de Calidad, síntesis de las primeras 5 sesiones.

❖ **SESIÓN 8:**

- **Fecha:** 9 de septiembre de 2014
- **Asistentes:**  
Equipo de Tarea y Consejo de la Agencia de Calidad (Luz María Budge, Trinidad Montes, Miguel Nussbaum, Paulina Araneda).
- **Agenda:**  
Propuesta de plan de evaluaciones entregado por el Consejo de la Agencia al Mineduc, marcha blanca de la Ordenación de escuelas y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

❖ **SESIÓN 9:**

- **Fecha:** 26 de septiembre de 2014
- **Agenda:**  
Discusión sobre priorización de propósitos para el SIMCE.

❖ **SESIÓN 10:**

- **Fecha:** 3 de octubre de 2014
- **Agenda:**  
Presentación de Bárbara Eyzaguirre y discusión sobre Otros Indicadores de Calidad.  
Revisión de minuta para solicitar estudio jurídico sobre publicación de resultados.

❖ **SESIÓN 11:**

- **Fecha:** 10 de octubre de 2014
- **Agenda:**  
Actualización de programa de reuniones y contexto.  
Discusión sobre consecuencias oficialmente asociadas al SIMCE.  
Discusión sobre consecuencias derivadas de Ordenación de escuelas.  
Discusión sobre metodología de Ordenación de escuelas, informe del Consejo Nacional respecto de la Ordenación, respuestas de la Agencia de la Calidad y recomendaciones posibles (presenta Jorge Manzi).

❖ **SESIÓN 12:**

- **Fecha:** 17 de octubre de 2014
- **Invitados:**  
Cristian Bellei y Gregory Elacqua.

- **Agenda:**  
Presentación de los invitados en torno al sistema nacional de evaluación de aprendizajes en el contexto de la actual reforma y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.  
Continuación de discusión sobre metodología de Ordenación de escuelas.
- ❖ **SESIÓN 13:**
  - **Fecha:** 24 de octubre de 2014
  - **Invitado:**  
Harald Beyer, ex Ministro de Educación y director del Centro de Estudios Públicos.
  - **Agenda:**  
Revisión de criterios orientadores para formulación de recomendaciones  
Presentación de Harald Beyer sobre accountability
- ❖ **SESIÓN 14:**
  - **Fecha:** 29 de octubre de 2014
  - **Agenda**  
Discusión sobre presentación de Harald Beyer, Ordenación de escuelas y propósitos prioritarios para el sistema de evaluación.
- ❖ **SESIÓN 15:**
  - **Fecha:** 4 de noviembre de 2014
  - **Invitado:**  
Daniel Koretz.
  - **Temas tratados:**  
Presentación de Daniel Koretz sobre sistemas de rendición de cuentas y sus consecuencias. Discusión sobre presentación de Daniel Koretz.
- ❖ **SESIÓN 16:**
  - **Fecha:** 14 de noviembre de 2014
  - **Invitado:**  
Paulo Santiago (vía videoconferencia).
  - **Agenda**  
Entrevista por videoconferencia con Paulo Santiago (OCDE).

Comentarios y discusión sobre videoconferencia.

❖ **SESIÓN 17:**

- **Fecha:** 21 de noviembre de 2014
- **Invitados:**  
Alejandra Arratia (UCE, Mineduc), María Angélica Guzmán (UCE, Mineduc).
- **Agenda:**  
Presentación Alejandra Arratia (coordinadora nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación) sobre visión de la UCE respecto de la evaluación externa e interna y su relación con currículum y estándares.  
Revisión de propuestas de calendario para plan nacional de evaluaciones.

❖ **SESIÓN 18:**

- **Fecha:** 28 de noviembre de 2014
- **Invitados:**  
Marcela Arellano y Cristián Lincovil (Educación Técnico-Profesional, Mineduc).
- **Agenda:**  
Rol de la evaluación en la educación Técnico-Profesional.  
Uso de las evaluaciones de aprendizajes en las escuelas.  
Revisión de recomendaciones y posibles modificaciones a la Ley SNAC.

❖ **SESIÓN 19:**

- **Fecha:** 4 de diciembre de 2014
- **Agenda:**  
Revisión de sección del informe con diagnóstico y recomendaciones sobre presión y apoyo, incluyendo el calendario.  
Revisión de sección del informe sobre visión integral de la calidad educativa.

❖ **SESIÓN 20:**

- **Fecha:** 12 de diciembre de 2014
- **Agenda:**  
Revisión de textos para informe sobre visión integral de la calidad y evaluación interna.

❖ **SESIÓN 21:**

- **Fecha:** 29 de diciembre de 2014

- **Asistentes:**  
Equipo de Tarea, Valentina Quiroga (Subsecretaria de Educación), Alexis Ramírez (Superintendente), Gonzalo Muñoz (DEG), Adriana Delpiano (asesora gabinete subsecretaria).
- **Agenda:**  
Presentación a equipo de Subsecretaria.  
Revisión de borrador del informe ejecutivo.
- ❖ **SESIÓN 22:**
  - **Fecha:** 9 de enero de 2015
  - **Agenda:**  
Revisión de textos para informe sobre Ordenación, calendario de evaluaciones.  
Revisión de informe ejecutivo.
- ❖ **SESIÓN 23:**
  - **Fecha:** 15 de enero de 2015
  - **Agenda:**  
Revisión, discusión y acuerdos sobre textos del informe.

## ANEXO 2. Calendario de Pruebas Censales

### Calendario de Pruebas Censales Opción 1<sup>99</sup>

Niveles	Calendario Vigente			Propuesta de Calendario				
	2013	2014	2015	2016 (Año 1)	2017 (Año 2)	2018 (Año 3)	2019 (Año 4)	2020 (Año 5)
2° básico	LEC	LEC	LEC					
4° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT **	LEC MAT	LEC MAT
	CNAT	H G y CSOC	CNAT					
6° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT		LEC MAT		LEC MAT	
	ESC	CNAT ESC	H G y CSOC ESC		CNAT ESC		H G y CSOC ESC	
8° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT		LEC MAT **		LEC MAT
	CNAT	H G y CSOC	CNAT					
2° medio	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT*	LEC MAT	LEC MAT
		CNAT	H G y CSOC	CNAT	H G y CSOC	CNAT	H G y CSOC	CNAT
3° medio		Inglés						
N° de Niveles	5	6	5	3	3	3	3	3
N° de Pruebas	12	15	14	7	9	7	9	7

\* Esta cohorte rinde PISA el 2018 junto con SIMCE en 2° medio, y rindió 4° básico en 2012.

\*\* Esta cohorte rinde TIMSS en 2018, lo que permite comparar sus resultados de MAT en la prueba nacional con resultados a nivel internacional.

\*\*\* La prueba de Comprensión Lectora y Escritura de 2° básico, referidas a los estándares nacionales de aprendizaje, la proveerá la Agencia de Calidad a las escuelas para su aplicación autónoma en un sistema de moderación externa de corrección.

<sup>99</sup> Los colores indican que hay seguimiento de una misma cohorte, por tanto podrían generarse indicadores de progreso y valor agregado.

Códigos de asignaturas en calendario: LEC = Lectura, MAT = Matemática, ESC = Escritura, CNAT = Ciencias Naturales, H G y CSOC = Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## Propuesta de Calendario de Estudios Muestrales

El calendario propuesto de pruebas muestrales tiene como fin monitorear a nivel nacional las áreas o niveles que no son evaluados por pruebas censales, o bien áreas que resulta difícil incluir en la evaluación censal (como Educación Física). Asimismo, la secuencia propuesta a continuación, busca además hacer coincidir algunas de estas mediciones con estudios internacionales con los que resulte de interés establecer una comparación. Este es el caso de Ciencias en 4° básico y 8° básico 2018, que serán además evaluados por TIMSS. Se propone en estos casos que la muestra de la prueba nacional coincida con la de la prueba internacional.

Respecto de Educación Física, se propone consultar la viabilidad legal de que ella sea administrada en un nivel anterior, como por ejemplo en 6° básico, cuando aún no se han consolidado completamente los hábitos alimenticios y de cuidado físico.

Considerando que la medición internacional de Educación Cívica tiene una periodicidad muy espaciada (se aplicaría en 2015 después de 7 años), se recomienda un estudio muestral nacional en esta materia, en particular en 8° básico en 2018.

Niveles	2016	2017	2018	2019	2020
2° básico			Lectura		Lectura
4° básico	H G y Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		H G y Ciencias Sociales
8° básico	H G y Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		H G y Ciencias Sociales
	Educación Física		Educación Física Educación Cívica		Educación Física
3° medio			Inglés		

## Calendario de Pruebas Censales Opción 2 (\*)

Niveles	Calendario Vigente			Propuesta de Calendario				
	2013	2014	2015	(Año 1)	(Año 2)	(Año 3)	(Año 4)	(Año 5)
2° básico	LEC	LEC	LEC					
4° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT		LEC MAT			LEC MAT
	CNAT	H G y CSOC	CNAT		CNAT H G y CSOC			CNAT H G y CSOC
6° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT			LEC MAT		
	ESC	CNAT ESC	H G y CSOC ESC			CNAT ESC H G y CSOC		
8° básico	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT			LEC MAT	
	CNAT	H G y CSOC	CNAT	CNAT H G y CSOC			CNAT H G y CSOC	
2° medio	LEC MAT	LEC MAT	LEC MAT		LEC MAT			LEC MAT
		CNAT	H G y CSOC		CNAT H G y CSOC			CNAT H G y CSOC
3° medio		Inglés						
Número de Niveles	5	6	5	1	2	1	1	2
Número de Pruebas	12	15	14	4	8	5	4	8

(\*) Requiere modificación legal, ya que la Ley estipula que se debe aplicar a lo menos una medición en básica y una en media cada año.

## ANEXO 3. Ejemplos de reporte por escuela

### Índice de la Calidad Académica de los Estudiantes de Shanghái

1. El **Índice del Desempeño Académico de los Estudiantes** incluye tres aspectos:
  - a. *El grado en que los estudiantes alcanzan los estándares de desempeño*: los estándares de desempeño académico determinan los conocimientos básicos y las competencias clave que los estudiantes deben dominar para cada asignatura y etapa de aprendizaje. Este indicador mide el porcentaje de estudiantes que pasa los exámenes de certificación para cada asignatura.
  - b. *El índice de habilidades cognitivas superiores de los estudiantes*: la habilidad cognitiva superior incluye la competencia para transferir los conocimientos; la habilidad para predecir, observar y explicar; la habilidad para razonar, resolver problemas y pensar críticamente; y la habilidad para pensar creativamente.
  - c. *Equidad en el desempeño de los estudiantes*:
    - i. *Equilibrio general*: refiere a la variación de los puntajes en las pruebas para todos los estudiantes de Shanghái.
    - ii. *Equilibrio entre distritos*: refiere a las diferencias de puntaje en las pruebas entre distritos.
    - iii. *Equilibrio entre escuelas*: refiere a las diferencias de puntaje en las pruebas entre distintas escuelas.
2. El **Índice de Motivación por Aprender de los Estudiantes** contiene cuatro aspectos que se obtienen de los datos de los cuestionarios para estudiantes:
  - a. *Confianza en el aprendizaje*: refiere a la autoevaluación que hace el estudiante de su propia habilidad para aprender, persistencia para intentar resolver problemas difíciles y sus expectativas respecto de cumplir los objetivos de aprendizaje.
  - b. *Motivación por aprender*: incluye el interés intrínseco del estudiante en el aprendizaje y la comprensión de su propósito y significado.
  - c. *Presión para estudiar*: incluye información sobre la cantidad de tareas que los estudiantes deben completar y la dificultad de ellas, la cantidad de pruebas, si las escuelas publican los resultados de las mismas, y cómo se sienten los estudiantes antes de las pruebas.
  - d. *Aceptación de la escuela por parte de los estudiantes*: incluye la relación entre estudiantes y si estos están dispuestos a participar en actividades de la escuela, si les gusta ir a la escuela o si se sienten solos en ella.
3. El **Índice de Carga Académica del Estudiante** incluye dos aspectos obtenidos de datos de cuestionarios para estudiantes:
  - a. **Índice General de Carga del Estudiante**: identifica la cantidad de tiempo que el estudiante dedica a dormir, hacer tareas, y participar en clases particulares después de la escuela.
  - b. **Subíndices de carga del estudiante**:
    - i. Cantidad de horas de sueño.
    - ii. Tiempo dedicado a hacer tareas asignadas por profesores y padres (tales como clases particulares).
    - iii. Tiempo dedicado en clases particulares tanto para estudiantes en la escuela correspondiente a su hogar (“home school”) como en escuela externa.
4. La **Relación Estudiante-Profesor** mide si los profesores respetan y confían en sus estudiantes, y si los tratan de forma justa y equitativa. Los datos se obtienen a través de cuestionarios a los estudiantes.
5. El **Índice de Pedagogía del Profesor** incluye dos aspectos:
  - a. *La autoevaluación de la metodología del profesor*: se refiere a la habilidad del profesor para implementar el currículum a través de su enseñanza, conducir el aprendizaje de modo interactivo, y conducir investigación y desarrollo. Los datos se obtienen de cuestionarios para docentes.

- b. La evaluación que realizan los estudiantes respecto de la metodología de los profesores se focaliza en si los profesores conducen enseñanza contextualizada o promueven el aprendizaje activo de los estudiantes. Los datos se obtienen de cuestionarios para estudiantes.
- 6. El **Índice de Liderazgo Curricular del Director** se centra en la habilidad del director para diseñar, planificar, organizar e implementar el currículum, y gestionar la evaluación de este. Los datos se recolectan a través de cuestionarios para los docentes.
- 7. El **Índice del Efecto del Contexto Socioeconómico del Estudiante sobre el Logro Académico**: el contexto socioeconómico incluye los antecedentes educativos y la ocupación de los padres, así como los recursos familiares. El Índice refleja el impacto del contexto socioeconómico sobre el desempeño académico, usando regresiones.
- 8. El **Índice de Comportamiento Moral** incluye las creencias y los valores de los estudiantes, sus responsabilidades como ciudadano y sus rasgos de personalidad. Los indicadores incluyen información respecto de si el estudiante es patriótico, tiene autoestima, respeta a otros, es confiable y responsable, si le preocupan los demás y la justicia. Los datos se recogen a través de cuestionarios del estudiante.
- 9. El **Índice de Salud Mental y Física** evalúa el bienestar físico, psicológico y emocional.
- 10. El **Índice de Progreso** refleja el grado de avance en los índices anteriores.

Shanghai Municipal Education Commission in 2012. Its “Shanghai Primary and Secondary School Student Achievement Green Indicators” 上海市中小學生學業質量綠色指標（試行）

## Ejemplo de reporte por escuela en el Estado de Nueva York

Instantánea de Calidad Enseñanza Media  
Abraham Lincoln High School (21K410)

2013-2014

### SIMBOLOGÍA:



### REVISIÓN DE CALIDAD

Un educador experimentado realizó una evaluación de la escuela sobre la base de una visita formal a la escuela. El educador observa el trabajo en aula y conversa con apoderados, docentes, estudiantes y directivos para evaluar las prácticas generales de la escuela. La Revisión de Calidad provee retroalimentación específica para apoyar los esfuerzos de la escuela. La información de la Revisión de Calidad aquí presentada refleja la evaluación más reciente realizada en esta escuela. Algunas escuelas no tendrán Revisión de Calidad si abrieron hace solo 2 años o si su revisión más reciente fue previa a agosto de 2010.

Revisión de Calidad más reciente:

Feb 11-13, 2013

Director al momento de la Revisión de Calidad:  
Ari Hoogenboom

¿Cuán interesante y desafiante es el currículum?



¿Cuán efectiva es la enseñanza y el aprendizaje?



¿Cuán bien se evalúa lo que los estudiantes están aprendiendo?



¿Cuán claras se comunican altas expectativas a estudiantes y el equipo docente?



¿Cuán bien trabajan los profesores entre ellos?



### PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES

Cómo avanzan los estudiantes hacia su graduación mediante la acumulación de créditos y el desempeño en exámenes estatales.

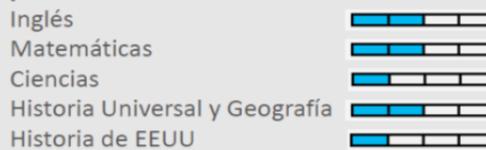
**77%** de los estudiantes obtuvieron suficientes créditos en I Medio para estar bien encaminados para graduarse de IV Medio.

Promedio ciudad: 83% Promedio distrito: 82%

**72%** de los estudiantes obtuvieron suficientes créditos en II Medio para estar bien encaminados para graduarse de IV Medio.

Promedio ciudad: 78% Promedio distrito: 77%

¿Cuán bien ayuda este colegio a mejorar de sus niveles de desempeño previos y pasar los exámenes estatales?



### LOGRO DE LOS ESTUDIANTES

Tasa de graduación, después de cuatro y seis años.

**69%** de los estudiantes se graduaron en 4 años.

Promedio ciudad: 68%\* Promedio distrito: 68%

**79%** de los estudiantes se graduaron en 6 años.

Promedio ciudad: 73%\* Promedio distrito: 73%

\*Este número es la tasa proyectada, sujeta a corrección del Departamento de Educación de Nueva York.

Para mayor información sobre este documento, visite la Guía para Familias: <http://schools.nyc.gov/Accountability>

### AMBIENTE DE LA ESCUELA

Cómo es estar en esta escuela. Se presenta satisfacción de apoderados, estudiantes y docentes basados en la Encuesta de Escuelas de Nueva York.

**86%** de los estudiantes sienten que su escuela ofrece suficiente variedad de programas, clases y actividades para mantenerlos interesados en la escuela.

Promedio ciudad: 72% Promedio distrito: 72%

**87%** de los apoderados están satisfechos con la educación que su hijo/a ha recibido.

Promedio ciudad: 94% Promedio distrito: 93%

**77%** de los estudiantes se sienten seguros en los pasillos, baños y la cafetería.

Promedio ciudad: 81% Promedio distrito: 79%

**66%** de los docentes recomendarían esta escuela a apoderados.

Promedio ciudad: 76% Promedio distrito: 74%

¿Qué opciones post-secundarias eligen los estudiantes de esta escuela?

- 15% CUNY (City University of New York) – 4 años
- 27% CUNY (City University of New York) – 2 años
- 3% Universidad pública de Nueva York
- 5% Universidad privada de Nueva York
- 2% Universidad fuera del estado de NY
- 0% Otra

### APRESTAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN TERCIARIA Y EL TRABAJO

Cuán bien preparados están los/las estudiantes para proseguir estudios y carreras, basándose en sus logros en Enseñanza Media y en sus resultados después de graduarse de Enseñanza Media.

**42%** de los estudiantes completaron exitosamente los cursos y evaluaciones preparatorios para la universidad.

Promedio ciudad: 46% Promedio distrito: 45%

**26%** de los estudiantes se graduaron listos para la universidad.

Promedio ciudad: 32% Promedio distrito: 30%

**52%** de los estudiantes se graduaron de Enseñanza Media y se inscribieron en la universidad o un programa post-secundario dentro de los 6 meses siguientes.

Promedio ciudad: 51% Promedio distrito: 50%

### CERRANDO LA BRECHA DE LOGRO

Cuán bien está sirviendo esta escuela a estudiantes con NEE, aprendiendo inglés como segundo idioma, y con bajo desempeño previo.

Cuán bien ayuda esta escuela a diferentes grupos de estudiantes en cuatro años.

Aprendiendo inglés: 

Estudiantes con NEE: 

Estudiantes de desempeño bajo: 

Movimiento de estudiantes con NEE a ambientes menos restrictivos. 

## Posible diseño de reporte por establecimiento escolar para Chile

Ficha de Escuela ABC

Año

### Introducción a la Ficha de Escuela

Las “Fichas de Escuela”, generadas por la Agencia de la Calidad de la Educación, recopilan y presentan información variada sobre el quehacer de cada una de las escuelas de Chile. Hay dos tipos de Fichas: una con información de Enseñanza Básica y otra con información de Enseñanza Media.

La presente Ficha es de Enseñanza Básica de la Escuela ABC. En ella aparece información general del establecimiento (dirección, datos de contacto, duración de la jornada escolar y otros), una síntesis de las características principales de la escuela escrita por directivos de esta, y luego información de la calidad de la escuela en términos de los logros de aprendizaje de sus estudiantes y otros indicadores sobre la convivencia escolar, la participación ciudadana de los estudiantes, si los estudiantes están desarrollando hábitos saludables de vida, etc.

### Información general del establecimiento

**Dirección:** Av. Ricardo Gutiérrez 3200, Comuna, Ciudad, Región

**Teléfono:** 00-0000000

**Sitio web:** [www.nombreestablecimiento.cl](http://www.nombreestablecimiento.cl)

**Correo electrónico:**  
[contacto@nombreestablecimiento.cl](mailto:contacto@nombreestablecimiento.cl)

**Niveles:** 1° básico a IV Medio

**Jornada escolar:** Completa  
L a J de 7:45 a 15:45; V de 7:45 a 14:00

**Número de estudiantes:** 1070

**Estudiantes con NEE:** 16%

**Asistencia promedio estudiantes:** 96%

**Asistencia promedio docentes:** 94%

**Director:** Nombre Director

**Años experiencia como director en esta escuela:**  
5

**Presenta Proyecto de Integración:** Sí

**Presenta programas en áreas deportivas o artísticas:** Sí

### Panorámica de la Escuela

(escrito por directivos de la escuela)

La Escuela ABC se creó el año 1985, siendo una de las primeras de la comuna. El Proyecto Educativo contempla formar estudiantes que logren ser ciudadanos responsables y activos en su comunidad. Para lograr esto, un fuerte acento del Proyecto Educativo está puesto en el servicio social, por lo que se han creado un programa de acción social y uno de generación de proyectos de mejoramiento para la comuna, apadrinados por una empresa de la misma. Además, esta escuela cuenta con un proyecto de Integración, dado que la inclusión es un valor y derecho central que queremos transmitir al alumnado. Por último, con foco en el aprendizaje integral, contamos con talleres extra-programáticos (fuera del horario de clases) de atletismo, deportes (basquetbol y fútbol), canto, instrumentos (guitarra, bajo, piano), artes visuales (dibujo y pintura con acuarela), fotografía digital y teatro.

*Para mayor información, vea el sitio web del establecimiento: <http://www.nombreestablecimiento.cl>*

Para mayor información sobre esta escuela, visite: <http://mime.mineduc.cl/rbdestablecimiento>

## RESULTADOS DE LA ESCUELA

### APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES Y OTROS INDICADORES DE CALIDAD

#### Resultados de Aprendizaje en Pruebas Nacionales

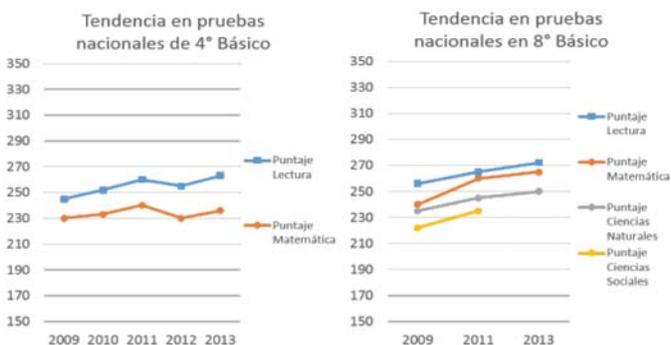
#### Otros Resultados sobre la Calidad de la Escuela

### Resultados de Aprendizaje

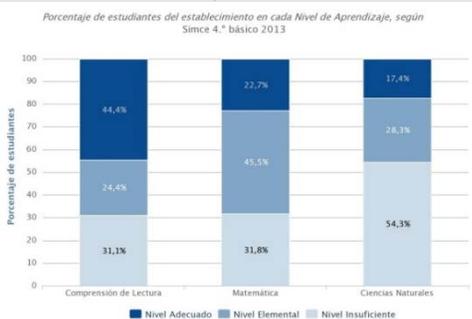
Las pruebas nacionales evalúan aprendizajes en Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en distintos niveles.

Aquí se presentan resultados del año 2013 hacia atrás en estas pruebas. En el año 2013, se evaluaron Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales en 4° Básico, y Lectura, Escritura y Matemáticas en 8° Básico.

Según las mediciones de los tres últimos años, y considerando sus características socioeconómicas ¿en qué medida esta escuela logra aprendizaje en sus estudiantes?



¿Qué porcentaje de estudiantes de esta escuela alcanzó el nivel adecuado en las pruebas de 4° básico de 2013?



[Vea aquí los resultados en 6º y 8º](#)

### Otros Indicadores de Calidad

Se presentan resultados por cada Indicador de Calidad.

**Asistencia promedio en últimos 3 años:** 96% ↔ ↑

**Retención de estudiantes:** ↑ ↑

**Egreso Oportuno:** porcentaje de estudiantes que egresa en 12 años, sin repetir: 90% ↑ ↑

**Equidad de género** (logros de aprendizaje equitativos para hombres y mujeres): ↔ ↓

**Percepción de la convivencia escolar:**

Un 90% de los estudiantes dice que se siente seguro y bien tratado en esta escuela. ↑ ↔

Un 88% de los apoderados dice que su hijo/a se siente acogido y aceptado por compañeros y profesores. ↑ ↔

**Participación y formación ciudadana:**

**Hábitos de vida saludable reportados por alumnos:**

**Autoestima académica y motivación escolar:**

Un 82% de los estudiantes tienen alta autoestima académica. ↑ ↔

Un 80% de los estudiantes manifiesta estar motivado por aprender. ↑ ↔

**Titulación técnico-profesional:** no aplica

**SIMBOLOGÍA**  
(comparando con el promedio de las escuelas del mismo GSE):

Muy alto ↑↑  
Alto ↑  
Similar ↔  
Bajo ↓  
Muy bajo ↓↓

**SIMBOLOGÍA**  
(comparando con el promedio de todas las escuelas del país):

Muy alto ↑↑↑  
Alto ↑↑  
Similar ↔  
Bajo ↓  
Muy bajo ↓↓

**RESULTADOS DE LA ESCUELA ABC**

INFORMACIÓN DESDE LAS VISITAS DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN Y LA SUPERINTENDENCIA

**Resultados de la(s) Visita(s) de Evaluación y Orientación**

La Agencia de la Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)), encargada de la evaluación de las escuelas del país, realiza visitas a los establecimientos educacionales para ayudar a evaluar sus fortalezas y áreas a mejorar, y posteriormente ayudar a generar orientaciones para su mejoramiento. Se visita con más frecuencia a los establecimientos escuelas que necesitan más apoyo.

**Visita más reciente:** Agosto 11-12, 2014

**Director al momento de la Visita:**

Se presentan resultados por grupos de **Estándares Indicativos de Desempeño**.

(Documento en: <http://www.agenciaeducacion.cl/visitas-evaluativas/estandares-indicativos-de-desempeno>).

**SÍNTESIS DE RESULTADOS**

Principales fortalezas de la escuela

Aspectos a mejorar

**RESULTADOS**

Liderazgo:

Gestión pedagógica:

Formación y Convivencia:

**Información de la Superintendencia de Educación**

Se presenta aquí un resumen del nivel de cumplimiento de esta escuela de la normativa vigente según la última inspección de la Superintendencia de Educación

Infracciones leves:

Infracciones graves: ninguna.

## ANEXO 4. Síntesis de recomendaciones con implicancias legales

En esta sección, se expone una síntesis de las recomendaciones del Equipo de Tarea que tienen implicancias legales. A lo largo del cuerpo de este documento, estas se identificaron con el símbolo (\*). A continuación se reúnen y reiteran estas recomendaciones y se incluyen otras que si bien no son abordadas previamente en este informe, fueron materia de la discusión.

### *I. Respecto de la Ordenación de establecimientos escolares*

Respecto de la existencia de la Ordenación, existe en el Equipo de Tarea dos posiciones diferentes. Una de estas posiciones establece que se debería prescindir de la Ordenación de establecimientos escolares que establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad, mientras que la otra propone introducir modificaciones mayores y estudiar sus efectos<sup>100</sup>.

Desde el punto de vista de la primera de las posturas aludidas, se plantea una modificación legal orientada a suprimir la Ordenación de establecimientos escolares. En su reemplazo se propone identificar solo el conjunto de escuelas de desempeño insatisfactorio, con el propósito de focalizar recursos y esfuerzos para apoyar su mejora. De acuerdo a esta perspectiva, la información que el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad hagan pública sobre cada escuela, se basaría en los puntajes promedio de las pruebas SIMCE, indicando si estos son equivalentes, más bajos o más altos que el grupo socioeconómico de referencia, como se ha hecho hasta 2013. Esta opción no requiere mediciones censales tan frecuentes<sup>101</sup>, ya que solo se trataría de identificar a los establecimientos escolares en los que el aprendizaje de los y las estudiantes está en riesgo, ya sea por razones contextuales o por su falta de efectividad.

Desde el punto de vista del otro subconjunto del Equipo de Tarea, el apoyo a la Ordenación está condicionado a que se pruebe en marcha blanca la validez de su metodología para reflejar el desempeño de los establecimientos, y a que se piloteen sus efectos y se desarrollen medidas para mitigar aquellos que no sean intencionados, antes de su entrada en estado de régimen<sup>102</sup>. La extensión de la marcha blanca, recomendada por la mayor parte de los integrantes del Equipo de Tarea para contar con tiempo para un análisis más profundo de la validez de la metodología y sus consecuencias, también requeriría una modificación legal.

Por otra parte, el Equipo de Tarea sugiere que el nombre “Ordenación” de escuelas, que está semánticamente vinculado al concepto de *ranking*, sea reemplazado por una denominación

---

<sup>100</sup> Para mayor detalle, ver sección de Diagnóstico.

<sup>101</sup> Si se adoptara el calendario de evaluaciones sugerido desde esta perspectiva -en el que se evaluaría un mismo nivel cada tres años-, es probable que no se contaría con una medición censal anual en enseñanza media, por lo que esto también requeriría una modificación legal.

<sup>102</sup> Para mayor información, ver sección de Aspectos metodológicos y técnicos.

que refleje más directamente lo que se realiza, por ejemplo, “Clasificación” o “Categorización” de escuelas. El cambio de los rótulos que establece la Ley (“Desempeño Insuficiente” o “Desempeño Alto”) por explicaciones de su significado (“los resultados de esta escuela son marcadamente más bajos que los de escuelas de similares características socioeconómicas”), también requieren una modificación legal.

Si se definiera excluir los Otros Indicadores de Calidad de la ordenación (ver sección sobre la Ordenación en el diagnóstico), es necesario introducir una modificación a la Ley de Aseguramiento de la Calidad.

## *II. Respetto de las Consecuencias de la Ordenación de escuelas*

Como se mencionó en la sección correspondiente, el Equipo de Tarea sugiere una revisión de las consecuencias derivadas de la Ordenación de escuelas.

### *Respetto de las consecuencias de la Ordenación*

Para los casos en que la Agencia de Calidad informe fundadamente que una escuela de desempeño insuficiente sostenido no tuvo acceso oportuno a instancias de apoyo o asesoría, la Ley debería estipular un mayor plazo para implementar medidas como la reestructuración del equipo a cargo, la revocación del reconocimiento oficial, o la suspensión de la subvención escolar. Sin perjuicio de lo anterior, dicho informe emitido por la Agencia debería ser presentado al Consejo Nacional de Educación.

Como se ha señalado anteriormente, el Equipo de Tarea propone que ante un desempeño y funcionamiento persistentemente deficitario se sustituya la revocación del reconocimiento oficial por una intervención y reestructuración del establecimiento. Para los establecimientos particulares subvencionados se ofrecerá esta intervención, y se revocaría el reconocimiento oficial solo si no es aceptada. Los establecimientos de administración pública serán intervenidos y su equipo reestructurado. El Equipo de Tarea considera que es necesario dar garantías de acceso a establecimientos de administración pública en todo el territorio, y que no es suficiente con garantizar acceso a establecimientos subvencionados particulares, toda vez que puede presentarse alguna incompatibilidad entre las familias del establecimiento educacional cuyo reconocimiento oficial se revoca y el proyecto educativo de los establecimientos particular subvencionados disponibles en la zona.

El Equipo de Tarea considera que es importante cautelar la naturaleza de la comunicación que se haga a los apoderados sobre la categorización del establecimiento educacional. Esta comunicación debiera enfatizar claramente los compromisos de acción adquiridos por la escuela, el sostenedor o servicio local y el Ministerio de Educación ante la situación, los plazos en que estas acciones se implementarán y solicitar compromisos específicos a los padres para

contribuir en el proceso iniciado. El Equipo de Tarea considera que un tipo de comunicación que induzca a los apoderados a abandonar la escuela en lugar de comprometerse con ella, resulta inconsistente con impulsar e invertir en un proceso de mejora que pretenda ser exitoso. Esto debido a que además se pone en riesgo el financiamiento al reducirse la subvención y dejar en una situación muy desmejorada a los alumnos de familias que no se trasladan, presumiblemente los más vulnerables. Para contrapesar este posible fenómeno de migración de la matrícula, se propone que se asegure un financiamiento compensatorio durante el período de recuperación o mejora que establece actualmente la Ley.

*Respecto de la inscripción al registro de asistencia técnica al ser categorizada como de desempeño “Alto”.*

El Equipo de Tarea reconoce que no bastan buenos resultados en el sistema nacional de evaluación como garantía de que un equipo docente tenga las competencias para asesorar, movilizar y apoyar a otros equipos para su mejoramiento. Además, suponer que la experiencia de un equipo es automáticamente replicable en cualquier otro contexto resulta problemático. Por tanto, el Equipo de Tarea sugiere que se elimine esta posibilidad para los establecimientos clasificados en el nivel de desempeño “Alto”, y se reemplace por una colaboración de estos establecimientos difundiendo sus buenas prácticas. Para ello es necesario fomentar las instancias y redes para compartir estrategias y prácticas que han resultado ser efectivas.

Si bien el registro como entidad de asistencia técnica permite hacer viable y financiar las horas destinadas a compartir las buenas prácticas de escuelas exitosas, el Equipo de Tarea considera que sería una mejor opción que el tiempo destinado a trabajar en redes de colaboración sea parte de las horas no lectivas e incluido en el contrato de trabajo de los docentes. Esto implica concebir la participación y colaboración en una comunidad profesional amplia como parte del rol del profesor sin restringirla a la prestación o contratación de servicios específicos.

### *III. Respecto de las metas establecidas para los establecimientos que se clasifican en la categoría de “Desempeño Insuficiente”*

Actualmente, el plazo que estipula la ley para que los establecimientos escolares considerados de Desempeño Insuficiente alcancen la categoría inmediatamente superior es el mismo, sin importar la distancia inicial a la que se encontraban de ella, es decir, tratando por igual a todos los establecimientos en “Desempeño Insuficiente”. Adicionalmente, en el periodo en que se formuló la ley 20.529 no se contaba con suficiente evidencia empírica sobre el ritmo promedio de mejora de los establecimientos escolares dada una asistencia técnica y/o programa de mejoramiento efectivo. Sin perjuicio de que las decisiones de intervención o revocación del reconocimiento oficial deban ser confirmadas por medio de una visita de la Agencia y a través de un informe fundado, se propone que el plazo para alcanzar la categoría que establece la ley considere esta evidencia, así como la distancia inicial del establecimiento educativo respecto

de la categoría de desempeño considerada aceptable. Esto permitiría asegurar que las metas fijadas sean realistas y adecuadas a la situación inicial del establecimiento, por tanto, plausibles de ser alcanzadas por este. Los estudios realizados a partir de la Ley SEP sugieren que este plazo debiera ser de 5 a 6 años, en lugar de 4 a 5<sup>103</sup>.

*IV. Respecto de la puesta en marcha de sistemas de categorización de escuelas y la imposibilidad de cambiar la metodología de Ordenación por cuatro años desde su entrada en vigencia*

El Equipo de Tarea propone que la Ley contemple procesos de pilotaje o marcha blanca de cualquier metodología de clasificación de escuelas en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en especial cuando se le introduzcan modificaciones. Conforme a lo anterior, el Equipo de Tarea sugiere que debe explicitarse la posibilidad de ajustar la metodología durante la marcha blanca y también posteriormente, si se identifican debilidades. Estas modificaciones deben ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación previo informe de la Agencia de Calidad.

*V. Respecto de la débil responsabilización del Ministerio de Educación y de los niveles intermedios (sostenedores)*

El Equipo de Tarea identifica un contraste entre el nivel de detalle y especificidad de la Ley de Aseguramiento respecto del sistema de evaluación y Ordenación de escuelas por una parte, y la imprecisión de las definiciones referidas a las condiciones y estrategias de apoyo que deben asegurar los sostenedores y el Ministerio de Educación, por otra.

En particular, el Equipo de Tarea sugiere explicitar y clarificar lo siguiente:

- Ante qué instancia y de qué modo el Ministerio de Educación debe hacer público y dar cuenta de la implementación del Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación;
- La necesidad de que se establezca la periodicidad de la evaluación de la efectividad de los programas, sistemas y otras estrategias o acciones de apoyo incluidas en este plan;
- La forma en que se supervisará y asegurará la calidad de la asistencia técnica externa y estrategias de apoyo implementadas, tanto en el sector público como en los establecimientos escolares particulares (por ejemplo, la regulación de las ATE);

---

<sup>103</sup> Daniel Koretz en reunión con el Equipo de Tarea el 4 noviembre de 2014, sugiere considerar que el mejoramiento mínimo requerido se estime pensando en un 30% de los mejores casos de progreso, dada la implementación de programas exitosos de mejora.

- Considerar que el Ministerio de Educación cuente con la atribución para observar<sup>104</sup> el proyecto de mejoramiento del establecimiento educacional y sus requerimientos de asistencia técnica, especialmente para los casos en que el establecimiento haya sido considerado de Desempeño Insuficiente.

Se recomienda que la Ley de Aseguramiento de la Calidad contemple para los sostenedores de más de una escuela o para los servicios locales que se hagan cargo de la educación pública, mecanismos que aseguren que estos asuman la responsabilidad que les cabe en el desempeño de sus establecimientos. Las variables a considerar al evaluar a los sostenedores deben incluir tanto resultados como procesos. Los resultados deberán incluir indicadores de equidad alcanzada en el desempeño de los establecimientos a cargo del sostenedor, o la proporción de ellos que alcanza un desempeño destacado, así como la distribución de recursos económicos entre escuelas y la calidad de la dotación docente. Los sostenedores y servicios locales que tengan algún establecimiento categorizado como de Desempeño Insuficiente, deberán recibir la visita evaluativa de la Agencia para verificar los estándares indicativos y recibir recomendaciones.

#### *VI. Respetto de la publicación de resultados en forma de rankings o listados y respecto de la entrega de resultados individuales*

El Equipo de Tarea recomienda introducir modificaciones legales para:

1. Asegurar que las instituciones educativas (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia) entreguen información sobre resultados y procesos educativos de establecimientos escolares de una manera completa, multidimensional, integral y contextualizada.
2. Establecer que el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad deben evitar comunicar información sobre resultados y procesos educacionales bajo la forma de listados o *rankings* que se basen en indicadores aislados o en puntajes promedio en las pruebas estandarizadas sin considerar las características de la población que atienden. *Rankings* o listados de establecimientos jerarquizados únicamente según la proporción de estudiantes que alcanza los niveles de aprendizaje de los estándares, también debieran excluirse de la comunicación pública de resultados. Parte del Equipo de Tarea también propone evitar la publicación de listados de establecimientos basados en la Ordenación.
3. Asimismo, es necesario establecer que será responsabilidad de la Agencia de la Calidad establecer los mecanismos para que quienes accedan a la información asuman un

---

<sup>104</sup> Si el establecimiento educacional ha tenido un Desempeño Insuficiente, probablemente tenga grandes dificultades para identificar el tipo de asesoría que apoyaría de mejor modo su proceso de mejoramiento. El rol de guía y apoyo de la Supervisión Ministerial puede resultar especialmente útil y relevante en estos casos.

compromiso de no difundirla públicamente bajo la forma de *rankings* basados en puntajes o indicadores aislados y descontextualizados.

4. Resguardar los resultados individuales de los y las estudiantes en las mediciones nacionales de aprendizaje (realizadas por la Agencia de la Calidad de la Educación), sean estas censales o muestrales. Considerando que el propósito de la medición SIMCE y de los cuestionarios que se aplican tanto a los y las estudiantes como a los apoderados es obtener información agregada a nivel de escuela y no información individual, el Equipo de Tarea propone que se prohíba su entrega. Lo mismo se recomienda respecto de las respuestas de los padres y alumnos a los cuestionarios administrados por la Agencia, los cuales no debieran ser revelados a terceros bajo ninguna circunstancia<sup>105</sup>.
5. Establecer que es papel de la Agencia de Calidad identificar públicamente los usos, interpretaciones y comparaciones que se consideren indebidos y que ocasionen repercusiones contrarias a los propósitos de mejorar la calidad y equidad de la educación. Las instituciones educativas (Ministerio de Educación, Agencia y Superintendencia) deben cumplir un rol activo en la difusión de las limitaciones, errores y efectos que generan los *rankings* y listados comparativos de establecimientos educacionales, en particular cuando estos son publicados por medios masivos de comunicación. Sería recomendable normar que la Agencia de Calidad deba identificar este entre los usos indebidos de la información que se haga cargo de regular. Asimismo, es necesario establecer que es responsabilidad de la Agencia establecer los protocolos y códigos éticos de uso de los datos que se entreguen. Entre estas responsabilidades es necesario considerar además que la Agencia de Calidad deberá establecer los usos y prácticas vinculadas con las evaluaciones y sus datos, que requieran ser fiscalizados por la Superintendencia de Educación.

Es importante señalar que las restricciones propuestas no deben en caso alguno afectar el acceso de los padres y apoderados a la información del establecimiento educacional específica en que se educa(n) su(s) hijo(s), ni el acceso público y la posibilidad de consultar información para escuelas específicas, basada en resultados de aprendizaje u otra información proveniente de la evaluación de la calidad de los establecimientos escolares realizada por la Agencia de la Calidad a través de las visitas evaluativas.

De las prohibiciones anteriores también debieran exceptuarse los usos de investigación educacional, para investigadores que se comprometan a resguardar la confidencialidad de los datos y en los casos de proyectos de investigación que respondan a comités de ética.

---

<sup>105</sup> Bárbara Eyzaguirre considera que no le parece inadecuado que los medios publiquen la Ordenación de las escuelas toda vez que esta considera el contexto socioeconómico de ellas. Tampoco respalda la prohibición de entregar resultados a los padres de los y las estudiantes en sus pruebas SIMCE, considerando que tienen derecho a conocerlos.

*VII. Sobre el monitoreo sistemático de la calidad técnica de la medición nacional*

La conformación de un Consejo Técnico de expertos internacionales que pueda liderar una agenda de revisiones externas sistemáticas al sistema de medición (recomendada en el capítulo de Aspectos Técnicos y Metodológicos), requeriría modificar la estructura organizacional de la Agencia de Calidad definida en la Ley.

*VIII. Sobre el monitoreo sistemático de la calidad técnica de la medición nacional*

La conformación de un Consejo Técnico de expertos internacionales que pueda liderar una agenda de revisiones externas sistemáticas al sistema de medición (recomendada en el capítulo de Aspectos Técnicos y Metodológicos), requeriría modificar la estructura organizacional de la Agencia de Calidad definida en la Ley.

