

El SIMCE como objetivo de las "Horas de libre disposición" del currículum escolar en Chile

The SIMCE as objective of the "*Hours of free disposal*" of the school curriculum in Chile

Claudio Sandoval Balcázar¹

Resumen

La Jornada Escolar Completa aumentó en un 30% las horas pedagógicas de la jornada escolar en Chile, justificada por la idea que una mayor cantidad de tiempo mejoraría los aprendizajes de los estudiantes. Como consecuencia, las escuelas debieron enfrentarse a importantes desafíos en relación a su infraestructura y a la gestión del nuevo tiempo disponible, que contrario a lo propuesto, fue utilizado mayoritariamente para desarrollar dispositivos enfocados en mejorar los puntajes obtenidos en el SIMCE. El siguiente ensayo analiza la influencia de esta evaluación sobre el currículum escolar, específicamente sobre las horas de libre disposición, análisis que da cuenta de la discordancia entre los objetivos propuestos por la normativa y las acciones que el "*Estado Vigilante*" emprende para su consecución.

Palabras clave: Horas de libre disposición, SIMCE, rendición de cuentas

Abstract

The Full School Day programme increased by 30% the pedagogical hours of the school day in Chile, justified by the idea that a greater amount of time would improve student learning. As a consequence, schools faced significant challenges

¹ Licenciado en Educación. Profesor de Ciencias Naturales mención Biología, UBB. Estudiante de Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Email: claudio.sandoval@hotmail.cl

regarding their facilities and the management of new available time, which, contrary to what was proposed, was mainly utilized to develop devices focused on improving the scores obtained in SIMCE. The following essay analyzes the influence of this evaluation on the school curriculum, specifically on the hours of free disposal, analysis that accounts for the discordance between the objectives proposed by the regulations and the actions that the "*Vigilant State*" undertakes to achieve them.

Key words: Hour of free disposal, SIMCE, accountability

1. Introducción

La Jornada Escolar Completa (JEC) constituyó una de las políticas de mayor impacto en el ámbito educativo en Chile. Su origen se encuentra en la promulgación de la Ley N° 19.532 en 1997, que establece que los establecimientos educacionales del país alcancen un total anual de 1100 horas de instrucción para estudiantes de enseñanza básica y de 1216 horas para enseñanza media, lo que significó un aumento cercano al 30% anual (Martinic, 2015). De esta forma, el sistema supera el promedio de horas de los países pertenecientes a la OCDE, quienes presentaban una media de 944 horas de escolarización anual a los 14 años (Brunner y Elacqua, 2006; Martinic y Vergara, 2007; Valenzuela, 2005).

Los fundamentos de tal propuesta comenzaron a quedar establecidos durante la Cuenta Pública² del 21 de mayo de 1996, en la que el presidente de gobierno Eduardo Frei Ruiz-Tagle afirmaba que "Si queremos calidad en nuestra educación, necesitamos de más tiempo de nuestros alumnos en clases (...) más tiempo para actividades de apoyo al trabajo y recreación de los alumnos" (Frei, 1996, p.37). De esta forma se concretaba la idea de que un aumento del tiempo escolar permitiría incrementar los procesos de enseñanza y con ello la calidad

² La Cuenta Pública del Presidente de la República de Chile, es una ceremonia anual en donde el Presidente de la República, a través de un discurso, se dirige al Congreso Pleno con el objetivo de dar cuenta al país del estado político y administrativo de la nación, además de proyectar los objetivos que el Gobierno pretende seguir.

educativa, generando mayores oportunidades de aprendizaje. Esto significaba que una mayor cantidad de tiempo en la escuela repercutiría positivamente en los resultados académicos de los estudiantes (DESUC, 2005; Martinic, 2015). Paralelamente, se establecía que el aumento no sólo sería de tiempo, sino que además implicaría una mejora de la infraestructura escolar, del cuerpo docente y de los contenidos temáticos del Plan de Estudios (Castillo y Martínez, 2017; MINEDUC, 2002).

Las transformaciones que involucró la puesta en marcha de la JEC fueron profundas y afectaron fuertemente a las escuelas, quienes primero debieron dar solución a las dificultades de infraestructura, para luego diseñar e implementar un Proyecto Pedagógico que aprovechara este tiempo adicional. Esta reestructuración debía considerar la dotación docente y los desafíos de implementación curricular, además de los recursos con los que cada institución contaba (Martinic, 2015). Adicionalmente, debieron ser resistentes a la presión que la administración educativa ejercía, pues se esperaba que esta reforma tuviese mejoras considerables en los aprendizajes, fruto de un horario que aumentaría el desempeño del profesorado tanto para su trabajo con los estudiantes, como con los padres y apoderados (Informe Comisión de Educación del Senado, 1997).

Fue justamente este tiempo adicional de permanencia de los estudiantes en las escuelas una de las principales dificultades. Al respecto, la Ley General de Educación 20.370 de 2009 establece que las escuelas deberán asegurar un 30% del tiempo de trabajo escolar a "*horas de libre disposición*", las que entregan espacios de flexibilidad para que los centros educacionales estructuren las estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideren más significativas (MINEDUC, 2017). Este tiempo debía ser utilizado en actividades que recogieran los intereses de toda la comunidad educativa, principalmente de los estudiantes (Millalen, 2008). Así, estas horas pedagógicas debían tender a la mejora de la calidad del proceso educativo de modo que repercutiera en los resultados de los estudiantes, pero además debían permitir el ocio activo bajo la concepción de que el uso del tiempo libre de forma activa y positiva es una necesidad básica de la persona (Martinic, 2015).

Hacerse cargo de este desafío requería que las escuelas se apropiaran del Currículum Nacional, estableciendo estrategias de aprendizaje específicas durante estas horas de libre disposición, que constituirían un tiempo para que cada institución propusiera y generara instancias de aprendizaje en distintas áreas temáticas (Castillo y Martínez, 2017). Para colaborar con este propósito, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ofrece una serie de orientaciones que permiten a las escuelas sacar el máximo beneficio de este tiempo, entre las que se incluyen la consideración de las prioridades de acuerdo con el Proyecto Educativo, el desarrollo de una formación integral dando oportunidades para que los estudiantes se expresen y desarrollen su potencial, atendiendo sus necesidades, reforzando las asignaturas que cuenten con una menor cantidad de horas en los planes de estudio y agregando las áreas de aprendizaje que el establecimiento considerara adecuadas. Junto con esto, establece que la planificación de estas actividades debía ser rigurosa y participativa, pues son las escuelas las responsables del correcto aprovechamiento del tiempo en beneficio del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2006).

Contrario a lo propuesto por la normativa, Castillo y Martínez (2017) reconocieron en un estudio realizado a cerca del 35% de las escuelas con JEC del país, que el proceso llevado a cabo para definir las horas de libre disposición estaba lejos de ser participativo, y tenía una fuerte influencia por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Situación que ha sido ampliamente descrita en el ámbito académico, reconociendo que las escuelas realizan una preparación exhaustiva de las evaluaciones estandarizadas, fenómeno conocido como "*teaching to the test*", reduciendo el tiempo que se dedica a otras asignaturas del currículum y otros ámbitos de enseñanza (Boyle y Bragg, 2006; Casassus, 2010; Fooley y Goldstein, 2012; Pino, 2014).

A través de este ensayo se analizan los resultados de la influencia que la evaluación nacional SIMCE presenta sobre el currículum escolar, específicamente sobre las horas de libre disposición establecidas por la JEC. Además, estableceremos la discordancia entre los objetivos propuestos por las normativas educativas y las acciones que el Estado utiliza para evaluar su cumplimiento, las

que mayoritariamente tienden a la privatización, estandarización y *accountability* (Carrasco, 2013). Estas acciones, lejos de asegurar que las aulas se potencien como espacios creativos, de indagación y conocimiento ético, sólo institucionalizan los mecanismos de mercado que tienden a la desprofesionalización de los docentes y a la construcción de estudiantes como sujetos pasivos, que no tienen otro rol que ser medidos y clasificados (Boud, 2007; Carrasco, 2013). Todas las consecuencias de una "*cultura evaluadora*" (Maroy, 2008), en donde el Estado de Chile ha pasado a establecer los contenidos y objetivos del Currículum Nacional, a la vez que crea diferentes estrategias para controlar su aplicación en las aulas a través del SIMCE.

2. ¿Más horas pedagógicas, más aprendizajes?

El comienzo de la tramitación de la Ley JEC trajo consigo un debate en torno a los procedimientos que deberían desarrollar las escuelas para su aplicación, y respecto de cuáles serían los beneficios directos que tendría esta política sobre los aprendizajes de los estudiantes. Uno de los argumentos más fuertes era que la JEC traería beneficios más allá del ámbito escolar, pues permitiría al nuevo modelo de familia, más pequeñas y con las mujeres integrándose al mundo laboral, compatibilizar la vida escolar y familiar (Martinic, 2015). Este antecedente, se sumaba a los beneficios que el Informe de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología sobre el Proyecto de Ley de Jornada Escolar Completa (1997), que detalla que entre los beneficios de esta política podríamos encontrar:

- a) Mayor disponibilidad de tiempo para actividades docentes.
- b) Extensión del tiempo para estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables, que permitiría que sus madres ingresaran al mundo del trabajo.
- c) Realización de actividades de apoyo (tareas, estudio controlado y talleres).
- d) Asegurar la infraestructura que las actividades de apoyo requerían.
- e) Generación de mejores condiciones para un trabajo docente de calidad.

Como podemos constatar, la base de esta reforma es la reestructuración del uso del tiempo dentro de las escuelas, de modo de ponerlo al servicio del aprendizaje y la formación. Esto avalado por la investigación educativa que muestra que un aumento de la jornada escolar, genera un aumento de los aprendizajes que se evidencian a través de evaluaciones estandarizadas (Abadzi, 2009; Banco Mundial, 1997; Redd *et al.*, 2012), puesto que el tiempo de instrucción y el tiempo que los estudiantes participan efectivamente en actividades de aprendizaje se encuentran relacionados (Aronson, Zimmerman y Carlos, 1998). Este incremento en los aprendizajes ha sido constatado en estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos, en donde el programa de Jornada Escolar Completa aumenta el porcentaje de probabilidad de que los niños y niñas avancen de un curso a otro en un 10%, comparado con aquellos que se encuentran en centros educativos con jornada parcial (Vermeersch, 2007). Este impacto también se produce en mayor grado en países con un nivel de desarrollo menor, en donde los niños mejoran significativamente sus resultados en matemáticas (Orkin, 2011).

Contraria a esta concepción, nos encontramos con estudios realizados en América Latina que no muestran relación entre las formas en que se organiza el tiempo en las escuelas con los logros académicos de los estudiantes (Tenti, 2010). Incluso en el ámbito nacional existen autores que señalan que la mejora del aprendizaje no depende sólo del tiempo que los estudiantes permanezcan en las aulas (García, 2009; Romero, 2004; Valenzuela, 2005), pues se advierte que es necesario que existan estrategias de gestión dentro de las organizaciones educativas (Huepe y Valenzuela, 2008), y que se actúe sobre las múltiples variables que influyen sobre los aprendizajes (Fuligni y Stevenson, 1995).

Pese a este último argumento, el tiempo debe ser considerado como uno de los factores que influyen sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo porque se ha considerado para respaldar una política educativa de la envergadura de la JEC. Pero si debemos considerar, según la investigación educativa del ámbito, que es un problema de "*calidad del tiempo*" más que de "*cantidad de tiempo*". Al respecto, Martinic y Vergara realizaron en 2007 un análisis de clases grabadas en el marco del proceso de evaluación docente en Chile, estudio que les

permitió distinguir las diferentes relaciones que se establecen dentro del aula, bajo la premisa de que aquellas clases debían tener cierta calidad, puesto que eran presentadas para el proceso de evaluación de los profesores. Tras el análisis, pudieron constatar que el profesor dirige la clase casi el 50% del tiempo, sin hacer grandes diferencias y trabajando con un grupo-curso al que tratan como "*alumno promedio*". Este modelo de clase predominantemente tradicional, no produce que los estudiantes adquieran compromiso con las tareas, pues dan muestra de que los profesores no gestionan su tiempo y no se genera calidad en el trabajo pedagógico, factores que parecieran ser la clave para desarrollar un buen uso del tiempo más que aumentarlo (Delhaxhe, 1997).

Es por ello que esta autonomía entregada a las escuelas para disponer del nuevo tiempo disponible debía ser acompañada de estrategias que los capacitaran y acompañaran en el proceso de reestructuración de los horarios. De modo contrario, la falta de tiempo para los profesores, una mayor calidad técnica y escasa motivación debido a sus condiciones laborales, lo que en muchos casos es la causa de prácticas pedagógicas inadecuadas, constituirían un impedimento para que la nueva jornada tuviera un impacto sobre las capacidades cognitivas, desarrollo de habilidades y formación valórica de los estudiantes (Martinic, Huepe, Madrid, 2008). Estas acciones son trascendentales, pues es particularmente la falta de tiempo no lectivo para los maestros la real necesidad del sistema educativo chileno, que se señala como un factor que puede desencadenar efectos sobre la forma en que los docentes preparan las clases, atienden a padres y apoderados, desarrollan trabajo en equipo con sus pares y realizan el trabajo administrativo que se les demanda (Martinic, 2015).

Bajo esta concepción, la tarea de reorganizar el tiempo era entonces aún más compleja para las escuelas, quienes debían responder a las necesidades de las familias, de los docentes y de los estudiantes, además de hacer un uso efectivo del tiempo, a partir de los escasos recursos con los que contaban. En un primer momento, los centros educativos elaboraron proyectos pedagógicos que se enfocaban primordialmente en las necesidades de los estudiantes, con la limitación de la cantidad de docentes. Con el tiempo, estas necesidades de los

estudiantes fueron reemplazadas por necesidades del currículum, y las escuelas pasaron de considerarlas un 6,6% en 2001, a un 79,7% en 2005, para definir las actividades de la JEC (Martinic, 2015). Este cambio, responde a una lógica que resalta la importancia en el horario escolar de aquellas asignaturas que son evaluadas por pruebas estandarizadas como el SIMCE. Eso significaba que el tiempo extra que ofrecía la Jornada Escolar Completa comenzó a ser utilizado en torno a los resultados que obtenían las escuelas en esta prueba, pues la imagen social de las escuelas que tienen bajos puntajes en pruebas estandarizadas, se asocia con un profesorado ineficaz (Popham, 1999). Esta visión impacta sobre los centros, los que deben realizar este tipo de acciones para revertir los malos resultados.

3. Horas de Libre Disposición ¿En qué las usan las escuelas?

El tiempo adicional que ofrecía la JEC se obtuvo a través de la transformación del modelo de dos jornadas a una única, que aumentaba la cantidad de horas pedagógicas en 193 en educación media y 154 en educación básica (Martinic y Vergara, 2007). Lograrlo, requería de una gran inversión en términos de equipamiento e infraestructura, pero además pondría a prueba la capacidad de las escuelas para constituir un Proyecto Educativo que abordara las necesidades de la población que atendía. La administración educativa en tanto, debía establecer una reorganización del Plan de Estudios, de modo que los programas de cada asignatura fueran distribuidos en el nuevo tiempo disponible. Sin embargo, este ajuste no consideraría la totalidad del Plan, pues dejaría la responsabilidad a cada centro educativo la definición de las "*horas de libre disposición*".

El tiempo adicional constituido por las horas de libre disposición corresponde, según las Bases Curriculares de 2012 (p.25), a un espacio para que cada escuela pueda:

- a) Introducir en su Plan de Estudios asignaturas complementarias.
- b) Incorporar asignaturas de relevancia regional, nacional o para el establecimiento.

- c) Ampliar el tiempo destinado a asignaturas obligatorias.
- d) Dedicar tiempo a desarrollar una asignatura o un grupo de ellas.
- e) Desarrollar actividades relacionadas con los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).
- f) Realizar actividades deportivas, artísticas o de nivelación.

Estas horas se articulaban entonces como un beneficio sobre todo para aquellos sectores socialmente vulnerables, pues transformaba la escuela en una institución que resguarda a los estudiantes de los riesgos externos, manteniendo a los estudiantes lejos de la calle, el trabajo infantil y las drogas (DESUC, 2005). Para cumplir con este objetivo, se propuso que en la definición de estas horas se asegurara una amplia participación, por lo que los estudiantes por primera vez podrían influir en el currículum.

Lamentablemente, existen evidencias de que el proceso llevado a cabo para definir las horas de libre disposición es liderado mayoritariamente por directores, jefes de UTP³ y docentes, quienes consideraban las necesidades de los estudiantes, pero en relación a los resultados que estos obtenían en el SIMCE. Si bien esta no es una situación declarada explícitamente, podemos constatar que una gran mayoría de los establecimientos utiliza este tiempo para reforzar áreas de Lenguaje y Matemática, áreas curriculares consideradas por dichas pruebas (Baeza, Morales y Suazo, 2017). Pese a esta focalización por las asignaturas evaluadas, no se han establecido logros de aprendizajes significativos (DESUC, 2005), confirmando la tesis de que, pese al tiempo dedicado a una tarea, el problema sigue siendo la calidad de uso de ese tiempo.

Huepe y Valenzuela (2008), identificaron cuatro lógicas diferentes en relación a la utilización de las horas de libre disposición en las escuelas:

- a) Lógica compensatoria: reforzamiento de asignaturas para las exigencias del SIMCE.

³ Los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), son profesionales que se responsabilizan por asesorar al director y programan, organizan, supervizan y evalúan el desarrollo de las actividades curriculares en la escuela.

- b) Lógica proyectiva: reforzamiento de asignaturas para la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- c) Lógica formativa: desarrollo de actividades artísticas, recreativas y deportivas.
- d) Lógica contingente: no existe lógica mayor que los recursos de los que dispone el centro.
- e) Lógica netamente académica: aumento de las horas de Ciencia, Lenguaje y Matemática.

De todas estas lógicas que siguen las escuelas para aprovechar las horas de libre disposición, más del 60% las utiliza para reforzar áreas de Lenguaje y Matemática de acuerdo con un estudio realizado a cerca del 35% de las escuelas del país (Castillo y Martínez, 2017). Lo anterior significa que muchos estudiantes hoy, además de las 800 horas anuales de Lenguaje y Matemática que establecieron las Bases Curriculares en 2012, son sobrecargados con más horas de estas asignaturas camufladas bajo el nombre de "talleres", que son destinados a reforzar contenidos o agregar nuevas áreas de conocimiento relacionadas con estas asignaturas (Baeza, Morales y Suazo, 2017). El objetivo entonces es el reforzamiento de los contenidos que son evaluados por las pruebas estandarizadas (Fooley y Goldstein, 2012), en menoscabo del resto de las asignaturas del currículum y estableciendo un concepto de calidad educativa en torno a los resultados en pruebas como el SIMCE (Casassus, 2010; Pino, 2014).

Para los establecimientos educacionales es importante obtener buenos resultados en el SIMCE, debido a que ceden ante la presión que ejerce la administración educativa para simular o infringir la evaluación (Fooley y Goldstein, 2012). Por ello las escuelas concretan estrategias que permitan reforzar los contenidos de las asignaturas que se evalúan durante las horas de libre disposición, generalmente dictadas por los mismos docentes disponibles en la escuela, que en un escenario en donde faltan recursos, el espacio físico, personal y la infraestructura necesaria para desarrollar actividades artísticas o deportivas, resulta muy cómodo.

4. Cuando todo es SIMCE

Los orígenes del SIMCE se encuentran en 1968, cuando estudiantes de octavo básico rindieron la primera Prueba Nacional (Bravo, 2011). A partir de ahí, y tras sufrir múltiples transformaciones, ha sido la prueba encargada de medir la calidad educativa en Chile, pero no fue hasta luego de su institucionalización en el MINEDUC en 1992, que se instala y reconoce, cuando comienzan a hacerse públicos en medios de comunicación nacional los resultados de cada establecimiento. Es preciso reconocer que las escuelas y los directivos reconocían en ese momento la utilidad de la evaluación para la gestión pedagógica (Himmel, 1997).

Si bien se asocia este tipo de evaluaciones con sistemas educativos de alto desempeño (OCDE, 2004), existe evidencia de que el efecto que tienen sobre los aprendizajes es escaso si no se acompañan de otras políticas educativas (Hopkins, 2007). Además, ciertas investigaciones señalan que estas evaluaciones presentan más debilidades que fortalezas, siendo la descontextualización, en función de lo que se hace en las escuelas y lo que las pruebas demandan, una de las más destacadas (Monarca y Fernández-Agüero, 2018). Pese a ello, los gobiernos posteriores a la dictadura en Chile han constituido una estructura de rendición de cuentas basada en incentivos y castigos que las escuelas reciben de acuerdo a sus puntuaciones en el SIMCE (Pino, Oyarzún y Salinas, 2016). Esto da pie a la competencia entre establecimientos, situación que se asumía tendría efectos sobre la calidad y la eficacia, pues la libertad con que los padres escogen un centro educativo, apoyada vía financiamiento estatal, permitiría fortalecer las mejores escuelas a la vez que desaparecerían las malas (Espínola, 1989; Friedman, 1980; Ravitch, 2011). Esta visión integra a la escuela a una lógica empresarial en donde la oferta, la demanda, el riesgo, la competencia, el logro de metas e incentivos pasan a formar parte de los objetivos y del discurso de los centros educativos (Durán, 2018; Falabella, 2015; Fernández-González y Monarca, 2018).

El SIMCE se ha convertido en una herramienta de examinación que, como técnica de gobierno, le permite observar, comparar y seguir de acuerdo a

parámetros que él mismo fija. Constituye una herramienta de *accountability* que, si bien goza de altos niveles de aceptación, puede tener consecuencias negativas sobre la calidad de la educación (Fernández-González y Monarca, 2018). Mide a más temprana edad, más asignaturas, con mayor frecuencia, a más niveles y con uso de rendición de cuentas en contraposición a la mayoría de los países (Carrasco, 2013). Estas características han influido fuertemente en los aprendizajes y en otros ámbitos de la organización escolar, por ejemplo, se presiona la labor pedagógica, se naturalizan prácticas como los Ensayos SIMCE, se adecúan las evaluaciones internas de acuerdo a su formato (Contreras y Salinas, 2015), la construcción de rankings aumentan los estigmas hacia las escuelas que obtienen peores resultados, que son principalmente públicas (García-Huidobro, 1999), y comprime el currículum escolar, efecto que analizaremos con mayor detención.

Como ya hemos mencionado previamente, las evaluaciones estandarizadas, sobre todo en el caso del SIMCE con sus características, influye fuertemente en la reducción y en la forma en que se desarrolla el currículum. Este efecto fue demostrado por Boyle y Bragg en 2004 que, tras analizar los resultados de una encuesta anual desarrollada durante ocho años respecto a la aplicación del currículum en escuelas primarias de Inglaterra, constataron cómo se privilegiaba las asignaturas de Inglés y Matemática en desmedro de otras como Ciencias o Artes a causa de evaluaciones estandarizadas. Particularmente en Chile, se ha demostrado que los "*dispositivos SIMCE*" (talleres de reforzamiento, ensayos y otros), afectan profundamente las prácticas de enseñanza y en algunos casos comprime otras disciplinas que no son medidas por la prueba, las que en ocasiones no son impartidas durante el mes precedente de la rendición del SIMCE, siendo en algunos casos este periodo más extenso (Ruminot, 2016).

Esta es la lógica que siguen una gran cantidad de escuelas en Chile. El aparato estatal les "*exige*" obtener buenos resultados en el SIMCE, por lo que transforman el escaso tiempo disponible, las horas de libre disposición por ejemplo, en dispositivos que entrenan a los estudiantes para la prueba, lo que es económico pues las dictan los mismos profesores del centro, sin la necesidad de

mayores recursos. Refuerzan contenidos, ensayan, modifican sus instrumentos de evaluación y sus estrategias de aprendizaje, empobreciendo el currículum y dotándolo de la característica "*a prueba de profesores*" (Fernández, 1994). En "*condiciones naturales*", los docentes deberían tomar decisiones curriculares específicas para responder a las condiciones de su aula, de su cultura y entorno social, pero bajo esta lógica los contenidos curriculares son seleccionados externamente, e indican cómo se presentan y cómo se deben evaluar, sin la influencia de los profesores ni de los estudiantes.

A través de la presión que ejercen, los instrumentos de evaluación externa definen los procesos de enseñanza y lo que los niños y niñas deben aprender resaltando ciertos contenidos sobre otros, siendo a lo menos contradictorio y empobrecedor (Gimeno, 1988). Las escuelas se rinden ante la fuerte y persistente influencia de las evaluaciones, los organismos fiscalizadores presionan a los equipos directivos y estos a los docentes (Monarca, 2012), quienes a su vez deben alterar sus procesos de enseñanza enfocándolos en la estructura y en los contenidos que las evaluaciones incluyen.

5. Conclusiones

La prueba SIMCE de Chile ha adquirido tal nivel de credibilidad que se ha convertido en una herramienta que mide la calidad educativa, por lo que a partir de sus resultados se justifican políticas, organizan presupuestos y ejecutan proyectos para atender las necesidades que detecta. Pero como hemos visto, este tipo de políticas impactan profundamente en profesores y directivos, ocasionando su desprofesionalización y desmotivación, pues deja en manos del Estado, y de dichas pruebas, decisiones pedagógicas y curriculares de importancia para la escuela y por ende para los aprendizajes de los estudiantes.

De forma particular, hemos revisado cómo las horas de libre disposición, que inicialmente constituían un tiempo valioso para que todos los integrantes de los centros educativos concretaran estrategias para el desarrollo integral de sus estudiantes, han sido utilizadas para entrenarlos en el desarrollo del SIMCE creando diferentes dispositivos. Esto producto de la presión ejercida por la

administración y por las familias, además de las dificultades de infraestructura, equipamiento y recursos para diversificar el uso de este tiempo en las escuelas. Pese a este entrenamiento, los avances en términos de rendimiento no se han constatado, posiblemente por la sobrecarga que representa tener tantas horas de Lenguaje y Matemática para los profesores y por supuesto para los estudiantes, y por el inadecuado uso del tiempo dentro del aula asociado al escaso tiempo lectivo para la planificación didáctica.

En este escenario, es imperativo que la administración educativa y las escuelas ejecuten acciones para evitar estas prácticas, que no hacen más que producir un alejamiento de los objetivos que la educación debería cumplir. La Jornada Escolar Completa debe ser evaluada en estos términos, y orientar y colaborar para que las escuelas utilicen las horas de libre disposición en propósitos recreativos, deportivos y otros que el currículum no integre y que cumpla con satisfacer las necesidades de sus estudiantes, asegurando su participación en la toma de decisiones. Pero para que esto suceda, los resultados de la prueba SIMCE deben ser analizados como lo que son, aproximaciones generales al rendimiento de los estudiantes respecto a la pequeña cantidad de contenidos y habilidades que la prueba incluye, y en ningún caso como medidas fiables de la calidad del proceso educativo. La administración educativa deberá por tanto establecer una alternativa al SIMCE, que se apegue más a las condiciones de nuestro aparato legal que hoy favorablemente tienden a la inclusión, la aceptación de la diversidad, la educación integral y la igualdad de oportunidades, que deberían constituir propósitos que guíen nuestros procesos formativos.

Nuestro sistema educativo debe proponerse el desafío de constituir una estructura que se parezca al mundo, de modo de enseñarles a nuestros niños y niñas cómo vivir en él. En este sentido debe existir la autonomía suficiente para que cada escuela pueda tomar decisiones respecto al currículum, que favorezcan su aplicación de acuerdo a la cultura local, las condiciones socioeconómicas y las demandas pedagógicas. De esta forma, el currículum no se limitará a un par de asignaturas, sino que dará cuenta de una riqueza cultural que entregará a los

estudiantes distintas posibilidades de desarrollo de sus habilidades, que claramente irán más lejos que aprender a responder una prueba.

El mundo en el que vivirán nuestros estudiantes aún no existe, por lo que los objetivos que la educación se proponga deben considerar la multiculturalidad, el conocimiento científico y tecnológico, el medio ambiente y la globalización, elementos propios del mundo moderno y que deben formar parte de la manera en que pensamos la educación. El currículum en tanto, debe considerar la forma en que hoy se produce y comunica el conocimiento, que no se corresponde con la idea de un listado de conocimientos que pretende comunicar todo. Este debe tender a ofrecer visiones generales, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades que les insten a seguir aprendiendo, en espacios de mayor libertad y autonomía que la misma escuela debe ofrecer.

La Constitución Política de Chile, en el artículo 19 N°10 establece que "Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación", pero hemos visto que ese mismo Estado, a través de mecanismos de regulación a distancia, hoy establece que los niños y niñas pasen un gran tiempo de sus vidas en las escuelas, entrenándose para rendir una prueba que poco impacto tendrá en sus aprendizajes y en su vida futura. Se les resta ese tiempo para permanecer con sus familias y amigos en espacios de ocio y socialización, y a cambio no se les asegura en la Jornada Escolar Completa.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2007). Absenteeism and beyond: instructional time loss and consequences. *Policy Research Working Paper*, 4.376. Disponible en <https://bit.ly/2LibBQn>
- Aronson, J., Zimmerman, J. y Carlos, L. (1999). Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time? *American Education*, 1-9. Disponible en <https://bit.ly/2KhwMs0>

- Baeza, M., Morales, E. y Suazo A. (2017). *Uso de horas de libre disposición a 20 años de la implementación de la Jornada Escolar Completa*. Título de grado. Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.
- Banco Mundial (1997). *Informe sobre desarrollo mundial. El Estado en un mundo en transformación*. Disponible en <https://bit.ly/2I9FImJ>
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education (14-26)*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Boyle, B. y Bragg, J. (2006). A curriculum without foundation. *British Educational Research Journal*, 32(4), 569-582.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, Presente y Futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Estudios públicos*, 123, 189-211.
- Brunner, J. y G. Elacqua (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago de Chile: Ril editores.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5(9), 85-107.
- Carrasco, A. (2013). *Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural*. Disponible en <https://bit.ly/2IqUDrk>
- Castillo, H. y Martínez, M. (2017). *¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? Análisis de la encuesta de horas libre disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa*. Disponible en <https://bit.ly/2KeSywy>
- Chile (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Disponible en <https://bit.ly/2I0DW9I>
- Chile. Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (1997). Informe del Proyecto de Ley que establece normas para la aplicación de la Jornada Escolar Completa. Disponible en <https://bit.ly/2IjbyJu>
- Chile. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2012). *Bases curriculares educación básica*. Disponible en <https://bit.ly/2If982Y>

- Chile. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2017). *Vigencia de dispositivos curriculares 2017*. Disponible en <https://bit.ly/2IWIQ8j>
- Contreras, P. y Salinas, I. (2015). La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Revista Tarea*, 89, 46-52.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 107-125.
- Dirección de Estudios Sociológicos DESUC (2005). *Informe final estudio Evaluación Jornada Escolar Completa*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Durán, F. (2018). La evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99.
- Espínola, V. (1989). Los resultados del modelo económico de la enseñanza básica: La demanda tiene la palabra. En J.E. García-Huidobro (Org.), *Escuela, Calidad e Igualdad: Los desafíos de para educar en democracia* (pp. 41-81). Santiago de Chile: CIDE.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação e Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Fernández, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques de evaluación. En J. Angulo y N. Blanco (Coord.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401. doi: 10.18504/pl2651-015-2018
- Fooley, B. y Goldstein, H. (2012). Measuring Success. League Tables in the Public Sector. Disponible en <https://bit.ly/2rEXaEr>
- Frei, E. (1996). *Discurso Cuenta Pública 21 de mayo*. Disponible en <https://bit.ly/2GadN07>
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

- Fuligni, A. y Stevenson H. (1995). Time Use and Mathematics Achievement among American, Chinese, and Japanese High Schools Students. *Child Development*, 66(3), 830-842.
- García, A. (2009). *Evaluación del Impacto de la Jornada Escolar Completa* (Tesis de Magíster en Economía), Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- García-Huidobro, J. (1999). *La reforma educativa chilena*. Madrid: Popular.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Himmel, E. (1997). Impacto de los sistemas de Evaluación del rendimiento Escolar: El Caso de Chile. En B. Álvarez, y M. Ruiz, (Eds.), *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*. PrEal.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Open University Press. Reino Unido: Berkshire.
- Huepe, D. y Valenzuela, A. (2008). *Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento*. Santiago: Dirección de Estudios Sociológicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ley N° 19.532. Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 1997. Disponible en <https://bit.ly/2If9K4e>
- Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Disponible en <https://bit.ly/2wFPK9Y>
- Maroy, C. (2008). The new regulation forms of educational systems in europe: towards a post bureaucratic regime. En N. Soguel y P. Jaccard (Org.), *Governance and Performance of Education Systems* (pp. 13-33). Berlin: Springer.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar, la experiencia de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 470-499.
- Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, A. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.

- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción Profesor-Alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Millalen, A. (2008). Los talleres JEC una estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas rurales de Laja (Tesis de Magíster). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- MINEDUC (2002). *Prueba SIMCE 2º medio 2001. Análisis de resultados*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile; División de Planificación y Presupuesto.
- MINEDUC (2006). El reloj. Sugerencias para la Formulación del Proyecto Pedagógico. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. y Fernández-Agüero, M. (2018). Opinión del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas de aprendizaje en España. *Educación XXI*, 21(2), 249-273. doi: 10.5944/educXX1.19416
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Chile, Francia: OCDE.
- Orkin, K. (2012). *Does lengthening the school day improve students' academic achievement? Evidence from a natural experiment in Ethiopia*. Londres: Young Lives project local 2011.
- Popham, W. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6). Disponible en <https://bit.ly/2wA5jzD>
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia*, 52, 14- 29.
- Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100). 337-354.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

- Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D., Moore, K. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: a review of the evidence base by*. Child Trends.
- Romero, A. (2004). La Jornada Escolar Completa ¿Una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ruminot, C. (2016). Los efectos adversos de una Evaluación Nacional sobre las Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 69-87.
- Tenti, E. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IIEPE; UNESCO.
- Valenzuela, J. (2005). *Evaluación Parcial de una Gran Reforma en el Sistema Educativo Chileno: Desde la Media Jornada a la Jornada Escolar Completa (JEC)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Vermeersch, P. (2007). Explaining the Radicalization of Ethnic Claims. *International Studies Review*, 9(3), 522-524.

Fecha de recepción: 17 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 18 de julio de 2018



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)