

Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile

Adverse effects from SIMCE outcomes in Chile

M^a Teresa Botella¹

Carmen P. Ortiz²

Resumen

Durante la dictadura militar en Chile se realiza una reforma educativa que considera el paso de una educación pública a una de mercado. En este contexto surge el SIMCE como evaluación externa, a través de la que se pretende dar información de los resultados académicos o calidad educativa de los centros. Sin embargo, este sistema de Rendición de cuentas de alto impacto genera efectos indeseados debido a la forma en que se entregan los resultados y el uso que se hace de ellos, así como por las consecuencias que conlleva para los centros el obtener altos o bajos puntajes.

Palabras clave: Rendición de cuentas, SIMCE, efectos indeseados

Abstract

During the military dictatorship in Chile, an educational reformation is carried out that considers the transition from a public education to a market one. At this time,

¹ Graduada en Educación. Maestra de Primaria y Pedagogía Terapéutica, Universidad de Alicante, España. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Email: mtbotella@gmail.com

² Licenciada en Educación. Profesora de Educación Básica y Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Email: carmenpazortiz@gmail.com

SIMCE arise as an external evaluation, with the aim of provide information about academic outcomes or about educational quality of the schools. However, this high impact accountability system generates adverse effects because of the way that the results are delivered and the use of them, as well as the consequences for the schools of obtain high or low scores.

Keywords: Accountability, SIMCE, adverse effects.

1. Introducción

En los últimos años del siglo pasado se han generado cambios en los diferentes países del mundo producto de la globalización y su ideología neoliberal y de mercado que comienza a formar parte de la organización de los Estados (Monarca, 2015). En este contexto, durante la dictadura militar en Chile, concretamente en el año 1981, se realiza una reforma que cambia el sistema educativo del país (Pino, Oyarzún y Salinas, 2016), la cual considera el paso de una educación pública a una de mercado (Corvalán, 2013; Espinoza y Castillo, 2015; Ruiz, 1997). Para los centros educacionales públicos (que reciben aportes económicos del Estado), por una parte, se les deja de otorgar el financiamiento según las necesidades y se comienza a utilizar los conocidos *vouchers*. Estos son bonos que pertenecen a los estudiantes, pero que reciben directamente los centros, desde el Estado, según la asistencia de los alumnos y alumnas al establecimiento donde están matriculados (Eyzaguirre y Fontaine, 1999). Así, si los educandos faltan a clases se descuentan estos días de pago al centro o bien si se cambian de colegio se llevan consigo el *voucher*. Por otra parte, surgen los establecimientos particulares subvencionados, de administración privada, que al igual que los colegios públicos, reciben financiamiento del Estado a través de dicho sistema. Además, a esto se agrega el derecho a la libre elección de centros que tienen las familias según el cual pueden optar por los establecimientos que ellas crean de mejor calidad educativa para sus hijos e hijas, dentro de una dinámica de consumidor-producto y oferta y demanda, considerando la educación

dentro de un contexto de cuasi-mercado (Ball y Youdell, 2007; Le Grant y Barlett, 1993). Estos cambios han llevado, por un lado, a que los establecimientos compitan por captar a estudiantes y sus familias (Monarca, 2015), y así recibir mayor financiamiento, y por otro, a la necesidad de demostrar la calidad educativa de éstos para que las familias puedan realizar la elección de centros para sus hijos de manera informada (Inzunza, 2014; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016).

En el año 1982 se establece la creación y aplicación del Programa de Evaluación de Rendimiento (PER), cuyo fin es otorgar información respecto de los logros y resultados académicos de los establecimientos educacionales a los diferentes participantes de la comunidad educativa (Himmel, 1997; OCDE, 2004; Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE, 2015; Eyzaguirre y Fontaine, 1999). Posterior a este programa de evaluación, y con el mismo objetivo, surge en el año 1988 el Sistema Nacional de Medición de la Calidad (SIMCE). Este sistema es el que continúa vigente hasta el día de hoy y cuyos resultados son utilizados como un referente de calidad educativa (Educarchile, 2013).

El SIMCE es una evaluación externa que se aplica a los estudiantes y que tiene como propósito evaluar habilidades, conocimientos y actitudes logradas de aquello establecido en las Bases Curriculares y los Estándares de Aprendizaje. Para ello, evalúa a los estudiantes en algunos cursos de educación básica y educación media, contemplando diferentes asignaturas entre las que destacan principalmente Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía/Ciencias Sociales (Educarchile, 2013; Espinoza y Castillo, 2015). Este sistema, a través de los resultados obtenidos, busca informar acerca de los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes de dicho país y, a partir de ello, promover el mejoramiento de la calidad educativa (Educarchile, 2013). Sin embargo, y sin descartar los efectos positivos que puede tener el SIMCE como sistema de rendición de cuentas, desde sus inicios ha estado en constante crítica y rechazo, principalmente por ser considerado un sistema de evaluación de alto impacto y por los efectos no deseados que de él se derivan y

que llegan a repercutir a las diferentes partes de la comunidad educativa y la sociedad. Pero ¿cuáles son estos efectos y cómo surgen?

Si se piensa detenidamente, el problema no es el SIMCE, sino la consideración de los resultados que este arroja en un contexto de educación de mercado (Muñoz, 2013) y su utilización como sistema de rendición de cuentas basado en resultados y con consecuencias de alto impacto. Así, para este trabajo se consideran los resultados de la evaluación SIMCE desde dos aristas. Por una parte, la forma en que se entregan los resultados y el uso que se hace de ellos, y por otra, las consecuencias que conllevan para los centros el obtener altos o bajos puntajes. Estos resultados se ofrecen en función al nivel y asignatura evaluada, por medio de puntajes que a su vez se comparan con los resultados de otros centros educativos que pertenezcan al mismo grupo socioeconómico (GSE), publicándolos en la página de la Agencia de Calidad de Educación, a la cual se puede acceder de manera libre. A partir de los puntajes obtenidos por los centros hay instituciones que no pertenecen al Estado, tales como universidades o periódicos, que realizan y publican diferentes rankings situando a los establecimientos, desde aquellos que obtienen los puntajes más altos hasta los que tienen los más bajos, sin considerar el GSE de éstos. Además de esto, los resultados SIMCE conllevan a consecuencias que, dentro de los sistemas de rendición de cuentas, se consideran de alto impacto o *Strong Accountability* (Maroy y Voisin, 2013), debido a que contemplan incentivos y sanciones, dependiendo de los altos o bajos puntajes que obtienen los centros (Pino et al., 2016). Esto surge por la creencia de que "fijar incentivos -positivos o negativos- mejora el rendimiento de estudiantes y de docentes" (Fernández-González y Monarca, 2018, p.386).

La entrega de resultados comparando a unos centros con otros, la publicación de los resultados, los rankings que se realizan a partir de ellos sin considerar el contexto, así como los incentivos económicos para los que suben u obtienen buenos puntajes y sanciones para los centros que no logran subirlos, llevan a numerosos efectos que no están contemplados en la evaluación. Es

importante, revisar y conocer cuáles son estos efectos y cómo esta evaluación los provoca, ya que sin duda éstos, de diferentes maneras, afectan directa e indirectamente a todos quienes forman parte de la sociedad y la comunidad educativa. Además, no se puede olvidar que, por este motivo, surgió en el año 2013 la campaña Alto al SIMCE que involucra y llama a movilizarse y reflexionar, no sólo a los agentes educativos, sino a toda la sociedad chilena (Pino et al., 2016), poniendo en evidencia muchos de los efectos no esperados e indeseados que conlleva el SIMCE como sistema de Rendición de Cuentas de alto impacto.

2. El SIMCE y sus efectos indeseados como sistema de rendición de cuentas basado en resultados

El SIMCE es un sistema de rendición de cuentas (RdC) basado en pruebas y resultados que se expresan en puntajes y categorías públicas que son utilizados para establecer rankings. Éstos tienen asociadas altas consecuencias para los centros, profesores y estudiantes, ya sea por sanciones o incentivos establecidos legalmente o los que cada administración determina de forma interna para ellos. Esto, sin duda, lleva a presiones dentro de los diferentes contextos del sistema educativo y con ello a "la emergencia de comportamientos oportunistas por parte de las escuelas, maestros y directores" (Parcerisa y Verger, 2016, p.30) para lograr optimizar sus resultados en las pruebas, los que terminan conduciendo a efectos indeseados del sistema de evaluación. Pero ¿cuáles son estos efectos y cómo surgen?

En este apartado se realizará el análisis de cómo es la entrega de resultados del SIMCE, el uso que se hace de éstos y la especificación de las altas consecuencias que se asocian a los altos o bajos puntajes logrados por los centros. A partir de esto se considerará el surgimiento de los efectos indeseados a los que lleva esta evaluación.

2.1. Publicación y rankings: ¿cómo nos manipula la información?

Los resultados del SIMCE son publicados en la página web de la Agencia de Calidad de la Educación y en la del Ministerio de Educación (Mineduc), pudiendo cualquier persona acceder a ellos sin restricciones ni requisitos específicos. Estos se presentan para cada establecimiento, mostrando los puntajes obtenidos por nivel educativo y asignatura, haciendo a su vez una comparación con otros centros de grupo socioeconómico similar. Además, se categoriza a los centros en niveles de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente, de acuerdo con el puntaje obtenido. A partir de estos mismos resultados, diferentes medios de comunicación o universidades realizan rankings, en los cuales las primeras posiciones las ocupan aquellos centros que tienen los resultados más altos y las últimas aquellos que han obtenidos los peores puntajes. En estas elaboraciones no se considera el contexto de los centros educativos, por lo que la información que ofrecen sólo es en base a puntajes sin tener en cuenta el nivel social y económico de los estudiantes de los establecimientos educacionales (Ortiz, 2012), y por lo tanto una información restringida.

Estas características de este sistema de rendición de cuentas provocan que se generen efectos que no se contemplan en las evaluaciones externas. Así surge la estigmatización (Ortiz, 2012; Pino et al., 2016), el desprestigio y la desmoralización de los centros, docentes y estudiantes a partir de la etiquetación que se les realiza de "malos", cuando sus puntajes y categorías de desempeño son bajas, asociándose sus resultados con la "calidad" de educación que imparten. A partir de esto se produce también una movilidad de los docentes entre los centros, ya que los buenos buscaran la opción de irse a trabajar a aquellos establecimientos que han obtenido los mejores puntajes y por ende un mayor prestigio, el cual también les llegará a ellos si logran trabajar en dichos colegios, debido a que se asume que los que obtienen los puntajes más altos y ocupan los primeros lugares, tienen una mejor calidad educativa (Monarca, 2012a) y unos mejores docentes, quedando en los establecimientos con puntajes más bajos los

“peores” profesores y una educación que nada tiene que ver con la calidad que aseguran. Esta situación lleva, además, a una desigualdad social entre los centros y sus estudiantes, quedando aquellos de contextos más vulnerables y de puntajes más bajos con menos herramientas para progresar y competir en estas evaluaciones y en la sociedad (Monarca, 2012a), además de menos ingresos económicos por parte del Estado. Esto por el hecho de que, existe una movilidad o “fuga” de estudiantes desde los centros educativos con más bajos resultados hacia aquellos que tienen mejores puntajes (Ortiz, 2012), provocando una disminución de matrículas (estudiantes) en estos centros “malos”. Esta situación repercute directamente en los recursos económicos que reciben estos colegios por los estudiantes que atienden, ya que como se ha mencionado anteriormente, los centros educativos que funcionan con aportes del Estado, recibirán este financiamiento según matrícula y asistencia de los estudiantes, provocando con ello decadencia y desigualdad (Fernández-González y Monarca, 2018).

Asimismo, la publicación comparada de los resultados y la elaboración de rankings a partir de los puntajes genera competitividad entre centros y docentes. Esto perjudica y atenta contra una parte importante de los fines de estas evaluaciones, que es promover la mejora de la educación, debido a que la competitividad lleva a un trabajo individualizado y egoísta, dejando de lado el imprescindible trabajo cooperativo para lograr mejoras en nuestras prácticas educativas y una reflexión crítica sobre nuestras propias acciones (Carbonell, 2001; Hargreaves, 2005).

2.2. Consecuencias de los resultados SIMCE: ¿cómo domina esta evaluación?

Los resultados SIMCE consideran efectos de alto impacto para la comunidad educativa, incluyendo sanciones e incentivos, los cuales dependen de si los resultados alcanzados son bajos o altos. En la Ley n°20.529 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC) se hace mención a los incentivos y sanciones que se asocian a los resultados obtenidos en esta evaluación. Para

aqueellos centros educativos que tengan bajos puntajes, no tengan mejoras significativas y se mantengan en un nivel de desempeño insuficiente por un período consecutivo de 3 años, se informará a los apoderados y padres de la situación, entregándoles además información acerca de otros centros con características similares, pero con mejores puntajes, y otorgándoles ayudas con el fin de facilitar que puedan transportar a sus hijos hasta allí. Esto evidentemente va en desmedro de los centros que se encuentren en esta situación, ya que provoca que su matrícula disminuya y, por lo tanto, tengan menos ingresos y recursos para poder invertir en acciones que deseen realizar en pro de la mejora de la educación que imparten. Si los centros que se encuentran en este nivel de desempeño continúan sin mejoras por otro año, es decir, 4 años consecutivos en nivel de desempeño insuficiente, se revoca el reconocimiento oficial y finalmente terminan cerrando dicha escuela. Por el contrario, a aquellos centros que obtienen altos puntajes en la evaluación SIMCE se les da incentivos económicos salariales y mayor autonomía y libertad para el uso de los recursos que se les entrega.

Estas consecuencias de incentivos y sanciones que se mencionan en el SNAC llevan, además, a que muchos municipios o centros también consideren y realicen sus propias recompensas y castigos para las escuelas, profesores y estudiantes como una forma de presionarlos por mejorar y alcanzar buenos puntajes (Equipo revista *Docencia*, 2014).

Estas consecuencias determinadas por el SNAC y las administraciones públicas o privadas llevan a un sinnúmero de efectos que no están considerados dentro de este sistema de rendición de cuentas, pero ciertamente surgen como efectos indeseados y que afectan de una u otra forma a todos los agentes de la comunidad educativa.

Así, estas consecuencias provocan una presión en los centros, los profesores y los estudiantes, por mejorar y obtener altos puntajes en la evaluación SIMCE, llevando a prácticas pedagógicas y dinámicas dentro de los establecimientos y aulas que terminan distorsionando el concepto y derecho a la

educación que, según la vigente Ley General de Educación, promueve que sea de calidad y equitativa para todos.

2.3. Consecuencias de las consecuencias: dominaciones que se sienten

Teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad, a continuación, se pasa a detallar los efectos indeseados que surgen de la presión que provocan estas consecuencias.

2.3.1. Distorsión de las prácticas pedagógicas

Es común que en aquellos sistemas educativos en donde existen rendición de cuentas basadas en resultados se distorsionen las prácticas pedagógicas, estando o no de acuerdo los docentes con ellas, ya que muchas veces deben someterse a lo que las administraciones educativas les soliciten como parte de su trabajo o cumplir con "los roles que imponen los estándares elaborados por los expertos externos" (Espinoza y Castillo, 2015, p.94), en este caso por lo que determina la evaluación SIMCE.

En estos contextos "la profesionalidad del docente queda determinada por su capacidad para mejorar el rendimiento en esas evaluaciones y, en consecuencia, centran en ello sus tareas" (Fernández-González y Monarca, 2018, p.387), provocando que dentro de su labor como profesores no puedan desplegar todas sus competencias docentes y simplemente deban limitarse a entrenar a los estudiantes para que logren el puntaje puesto como objetivo. Así, llegan incluso a existir cursos de perfeccionamiento docente en donde se prepara a los maestros para entrenar a sus estudiantes en las pruebas externas SIMCE, contribuyendo a su vez a esta situación de desprofesionalización docente (Opech, s.f.).

Por una parte, los profesores de las asignaturas y/o cursos que rinden el SIMCE se enfocan principalmente en preparar a los alumnos en los contenidos que serán evaluados, promoviendo una educación tradicional y memorística (Ruminot, 2017), sin generar reales aprendizajes, o de conocimientos, habilidades y actitudes que se establecen como mínimo en el currículum prescrito y, realizando

sus evaluaciones con un formato de “modelo SIMCE” como una forma de familiarizar a los educandos con esta prueba (Hargreaves, 2005). Además, a esto se le agrega la gran cantidad de tiempo que se utiliza para realizar ensayos tipo Simce (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau y Volante, 2014), contruidos por los docentes o centros, descargados de la página web de la Agencia de Calidad de Educación o los que les proporcionen los servicios de Asistencia Técnico-Educativa (ATE), para el caso de los establecimientos que cuenten con ella. A partir de esto último, cabe destacar que las ATE son un recurso ministerial contratadas por los centros para potenciar las posibilidades de mejora (Espinoza y Castillo, 2015), muchas veces en desmedro de la capacidad docente, ya que en variados casos, estas asistencias se encargan de implementar mejoras en los centros que se asocian a la planificación de las clases y elaboración de material, quedando así la función del profesor limitada a la aplicación de creaciones de agentes que finalmente son externos a la comunidad educativa, no conocen la realidad de sus estudiantes y se mueven básicamente sobre las directrices SIMCE. Así, podríamos agregar que esta forma de “RdC [...] puede ser utilizada para domesticar al cuerpo docente, instrumentalizarlos” (Pino, 2014, p. 22).

2.3.2. Homogenización y estandarización de las prácticas de enseñanza

La desprofesionalización de los docentes, la cual se ha mencionado anteriormente, se asocia a una homogenización curricular. Entregar un mismo currículum a todos sus estudiantes sin considerar las características, necesidades o diferencias, afecta a la mejora de los centros educativos por las dificultades que aparecen para establecer comunidades de aprendizaje y formar proyectos educativos en función de las necesidades de las escuelas y sus estudiantes. No se puede olvidar que esto, además, va en contra del concepto e ideal de educación equitativa que se promueve a través de la Ley General de Educación de Chile, pues esta homogenización deja de lado la consideración de la diversidad que se presenta en las escuelas.

2.3.3. Reducción curricular

Para quienes trabajan en educación o conocen sistemas educativos que son evaluados a través de pruebas externas, no es ajeno saber cómo estas evaluaciones terminan dominando las prácticas de los docentes dentro del aula (Monarca, 2012a). Asimismo, como plantea Gimeno (1988), estos sistemas definen el currículo que se desarrolla, priorizando unos aprendizajes por sobre otros.

Para lograr mejores resultados en el SIMCE muchos profesores que realizan clases en los niveles que serán evaluados terminan haciendo una reducción curricular según lo que esta medición evalúe (Monarca, 2012a, 2015). Por una parte, se disminuyen o eliminan las horas de aquellas asignaturas que no son evaluadas, tales como artes visuales, educación física, música, u otras, con el fin de aumentar o poner en su reemplazo una mayor cantidad de horas de trabajo en aquellas que sí se evalúan tales como Lenguaje y Comunicación y Matemática (Barrenechea, 2010; Ruminot, 2017). Por otra, es común que para cada área evaluada se restrinjan los contenidos que la prueba va a considerar y no los que están establecidos en el currículum oficial para el nivel correspondiente (Ruminot, 2017). Esto evidentemente va en perjuicio de la educación que pretende entregar el Estado chileno, pues no se cumple la instrucción de los parámetros mínimos por nivel que se estipulan en las herramientas curriculares. Por el contrario, lo que hacen estas pruebas externas es devaluar el currículum según los aspectos que prioricen (Monarca, 2012b)

Es así como estas prácticas “conllevan a una reducción del currículum y socavan la idea de enseñanza y el aprendizaje como un proceso creativo y comprensivo” (Parcerisa y Verger, 2016, p. 31) restringiéndolo a las asignaturas y contenidos que se considera en esta evaluación externa.

2.3.4. Agobio laboral y estrés en los docentes

Los docentes que tienen los niveles y/o asignaturas que serán sometidos a medición se ven fuertemente presionados por lograr que sus estudiantes obtengan por lo menos mejores puntuaciones que la generación anterior. Esto puede ocurrir por el reconocimiento social implicado, el prestigio profesional, la asociación que se hace del desempeño docente según los resultados obtenidos y la responsabilización individual que se genera de éstos; o bien porque su permanencia en el puesto de trabajo puede estar condicionada a los logros que obtenga el curso que está preparando. Esta presión, sin duda, genera sobre exigencia y estrés en los docentes, además de frustración si no se alcanza el puntaje puesto como objetivo a conseguir (Campos-Martínez y Guerrero, 2016; Equipo revista *Docencia*, 2014; Manzi et al., 2014).

2.3.5. Exclusión

Todos los esfuerzos realizados para subir los puntajes no bastan para los centros y docentes, en especial cuando dentro de sus aulas tienen a estudiantes de aprendizaje lento, que presentan desmotivación académica o alumnos con necesidades educativas especiales transitorias, ya que al contrario de aquellos que presentan necesidades educativas especiales permanentes, sí se consideran sus puntajes para establecer la media del centro y la respectiva categorización a partir de los puntajes obtenidos en la evaluación SIMCE. Esto sucede debido a que si los dejan dentro de las salas en los días que se rinde la evaluación es considerado perjudicial para los resultados que se puedan obtener y no se reflejará el trabajo que han realizado durante todo el último o últimos años escolares para lograr mejores puntuaciones. Es así, como muchos centros y profesores sacan a estos estudiantes de las salas el día de la evaluación y se los llevan a otros espacios del establecimiento como las aulas de recursos de los Programas de Integración Escolar o las del Centro de Recursos para el Aprendizaje (Rappoport y Mena, 2017).

Otra práctica que se suele realizar es que los directivos o profesores de los centros se pongan en contacto de manera anticipada con padres o apoderados de aquellos estudiantes que consideran pudiesen perjudicar su rendimiento en la evaluación, y así "sugerir" o persuadirlos para que esos días no envíen a sus hijos al centro, y evitar con ello que realicen las evaluaciones y puedan afectar de forma negativa a el rendimiento que pretenden alcanzar.

2.3.6. Selección

Los centros, como una forma de poder asegurar la mejora o mantención de sus puntajes obtenidos en la evaluación SIMCE, realizan una selección de sus estudiantes cuando éstos van a solicitar matrícula a ellos (Ortiz, 2012), dando prioridad a aquellos que tienen mejores calificaciones escolares en sus colegios de procedencia y/o en la prueba de selección que el establecimiento realice. Si bien con la nueva Ley de Inclusión Escolar 21.052/2015 esto está penalizado, es una práctica enraizada en los establecimientos subvencionados y pagados. Además de esta selección, el SIMCE ha generado que muchos centros focalicen sus esfuerzos y recursos en los niveles educativos que rinden la evaluación (Ortiz, 2012), en desmedro de las demás, o bien "que muchos municipios opten por potenciar una o dos escuelas de su comuna, con recursos, infraestructura, asesorías, etcétera, para educar a "los mejores", dejando en casi total abandono al resto" (Equipo revista *Docencia*, 2014, p. 54).

3. Conclusión

Los sistemas de rendición de cuentas muchas veces son criticados o defendidos por los diferentes actores que forman parte de nuestro sistema educativo, ya sea a nivel local, regional, nacional o mundial. En este ensayo se ha puesto el foco en analizar cómo el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) de Chile, y específicamente las acciones en torno a sus resultados, llevan al surgimiento de algunos efectos indeseados relacionados con esta evaluación externa. Así, por una parte, se ha detallado cómo influye el hecho de que los

puntajes de la prueba SIMCE sean publicados de manera comparada con otros centros y que los rankings que se realizan de los establecimientos educativos, a partir de estos mismos puntajes, ha llevado a efectos indeseados de esta evaluación estandarizada. Principalmente se ha hecho referencia a la comparación y competitividad entre centros y profesores y cómo esto a su vez lleva a una desigualdad social que se produce entre los centros y estudiantes que asisten a ellos, la movilización de docentes que buscan trabajar en “los mejores colegios” según esta evaluación, la estigmatización, desprestigio y desmoralización, tanto para las administraciones o centros (Falabella y Opazo, 2014; Florez, 2014; Manzi et al., 2014; Taut et al., 2009), como para maestros y alumnos que logran bajas puntuaciones. Por otra parte, se especifican las consecuencias que se asocian a esta evaluación, considerando las sanciones e incentivos que están estipulados en la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que muchas veces también lleva a que las propias administraciones, centros y docentes establezcan sus propios castigos y recompensas dependiendo de si los resultados que se obtienen son bajos o altos. Así, a partir de ello, los centros y docentes se responsabilizan de sobremanera de los resultados que se obtengan en esta evaluación, generándose una presión sobre ellos, su trabajo y los logros que deben alcanzar. En torno a esta situación surgen más efectos no contemplados de la evaluación. Al sentir la presión de subir los puntajes es común que se genere agobio laboral y estrés en los docentes, selección y exclusión de estudiantes, distorsión de las prácticas pedagógicas, homogenización y estandarización del currículum y de las prácticas de enseñanza, y reducción curricular, entre otras muchas que de seguro se pueden determinar, pero que para este trabajo no se han considerado.

Si bien no se ha realizado un análisis de aspectos negativos o positivos del SIMCE propiamente dicho, es importante ser conscientes de cómo esta evaluación va generando efectos que no estaban contemplados, pero que de una u otra forma van determinando las dinámicas del sistema educativo chileno. Es importante tener la capacidad de mirar cómo la educación del país, así como sus agentes educativos y sociedad, se va enmarcando, dejando dominar y

estructurando en base a lo que esta evaluación externa y estandarizada, va dirigiendo y validando tanto en los entornos educativos como en la sociedad en general. Siendo esto mismo lo que ha provocado resistencia en la comunidad educativa respecto a la evaluación, y de lo cual es un sello claro la campaña Alto al SIMCE.

Por otra, parte no se puede dejar de mencionar que, con los argumentos entregados, se deja claro cómo esta evaluación externa atenta contra el sentido de educación que Chile promueve en su Ley General de Educación. Pues aquí se plantea que ésta tiene como objetivo ser una educación equitativa y de calidad, y evidentemente, con lo expuesto, se puede determinar que ello no se está logrando.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación, (s.f.). *SIMCE*. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar para el *V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Campos-Martínez, J. y Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere Et Educare*, 5(9), 85-107.
- Corvalán, C. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, 37, 63-81.
- Educarchile. (2013). *SIMCE: Una herramienta útil para distintos actores*. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=77482>

- Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE, (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- Equipo revista *Docencia*. (2014). De las políticas de estandarización al aula: una comunidad que resiste. *Revista Docencia*, 52, 52-64.
- Espinoza, O. y Castillo, D. (2015). El rol de la evaluación en las políticas neoliberales: el ejemplo y experiencia del modelo educativo chileno. En H. Monarca. (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp.89-106). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE?. *Estudios Públicos*, 75, 107-161.
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y UNESCO. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1107.pdf>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo, *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (2005). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. *Revista Docencia*, 27, 64-49.
- Himmel, E. (1997). Impacto de los Sistemas de Evaluación del Rendimiento Escolar: El Caso de Chile. En B. Álvarez y M. Ruiz-Casares (eds.), *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*. PREAL.
- Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: anatomía de una deformación. *Docencia*, 52, 4-13.

- Le Grand, J. y Bartlett, W. (Eds.). (1993). *Quasimarkets and social policy*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V. y Volante, P. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Proyecto FONIDE, F711269. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago-Chile
- Maroy, C. y Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Monarca, H. (2012a). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34(135), 164-176.
- Monarca, H. (2012b). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), (1-9).
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca. (Coord.), *Evaluaciones externas Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp.17-42). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Muñoz, G. (23 de octubre de 2013). *El problema no es el SIMCE, es el Mercado*. Disponible en <https://ciperchile.cl/2013/10/23/el-problema-no-es-el-simce-es-el-mercado/>
- Opech, (s.f.). *Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles*. Disponible en <http://www.opech.cl/boletin/boletin01/simce.pdf>
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 355-373.
- Pino, M. (2014). *Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313900068_Los_valores_que_sustent

[an el SIMCE Pensando en un sistema de evaluacion mas alla de una med
icion estandarizada](#)

- 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.
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2017). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.
- Ruiz, C. (1997). *Educación, Mercado y Privatización*. Disponible en <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>
- Ruminot, C. (2017). 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*, 10(1), 69-87.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. y 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*, 32(2), 129-137.

Fecha de recepción: 11 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 31 de agosto de 2018



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)