



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magister en Política y Gestión Educativa

**Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes.  
Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad  
del sistema escolar chileno**

Trabajo de Graduación para la obtención  
Del Grado Académico de  
Magister en Política y Gestión Educativa

Estudiante:  
**Jaime Contreras Alegría**

Profesor Patrocinante:  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, Mayo 2020

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magister en Política y Gestión Educativa

**Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes.  
Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad  
del sistema escolar chileno**

Trabajo de Graduación para la obtención  
Del Grado Académico de  
Magister en Política y Gestión Educativa

Estudiante:  
**Jaime Contreras Alegría**

Profesor Patrocinante:  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, Mayo 2020

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Página</b>
<b>RESUMEN</b>	6
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	8
1.1. <b>Planteamiento del problema</b>	8
1.2. <b>Preguntas de Investigación</b>	14
1.3. <b>Objetivos de estudio</b>	14
1.3.1. <b>Objetivo General</b>	14
1.3.2. <b>Objetivos Específicos</b>	14
1.4. <b>Justificación de la investigación</b>	15
<b>Capítulo II: MARCO TEÓRICO</b>	16
2.1. <b>Sistema educativo de Chile</b>	16
2.1.1. <b>Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación escolar y terciaria</b>	20
2.1.2. <b>Evaluaciones Estandarizadas</b>	23
2.1.3. <b>Mediciones de Logros de Aprendizajes</b>	26
2.1.4. <b>Evaluaciones de Ingreso a la Educación Superior</b>	29
2.2. <b>Principales aportes de las evaluaciones externas de aprendizaje</b>	33
2.2.1. <b>Permiten conocer y diagnosticar el sistema educativo</b>	34
2.2.2. <b>Orientan en la mejora de la calidad de la educación</b>	37
2.2.3. <b>Favorecen la transparencia y la rendición de cuentas</b>	41
2.3. <b>Características negativas de las evaluaciones externas de aprendizaje</b>	42
2.3.1. <b>Cinco características negativas</b>	43
2.3.2. <b>Referencia nacional</b>	48
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	52
3.1. <b>Marco contextual de la investigación</b>	52
3.2. <b>Relación problema, objetivos y opción metodológica</b>	52
3.3. <b>Definición del tipo y diseño de investigación</b>	53
3.3.1. <b>Tipo de investigación</b>	53
3.3.2. <b>Diseño de la investigación</b>	53
3.4. <b>Población y muestra</b>	54
3.4.1. <b>Población</b>	54
3.4.2. <b>Muestra</b>	54
3.5. <b>Criterios de selección</b>	55
3.6. <b>Operacionalización de las variables</b>	55
3.7. <b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b>	56
3.8. <b>Técnicas de procesamiento y análisis de datos</b>	56
3.9. <b>Fase de validación</b>	57
3.10. <b>Consideración ética que asegura la confiabilidad</b>	57

<b>Capítulo IV:</b>	<b>ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	59
<b>4.1. Directores</b>		59
4.1.1. Objetivo Específico 1		59
4.1.2. Objetivo Específico 2		62
4.1.3. Objetivo Específico 3		63
4.1.4. Objetivo Específico 4		66
<b>4.2. Jefes de UTP</b>		68
4.2.1. Objetivo Específico 1		69
4.2.2. Objetivo Específico 2		70
4.2.3. Objetivo Específico 3		71
4.2.4. Objetivo Específico 4		74
<b>Capítulo V:</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	78
<b>5.1. Conclusiones</b>		78
<b>5.2. Recomendaciones</b>		80
<b>5.3. Limitaciones y Proyecciones</b>		82
	<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	84
<b>Fuentes Bibliográficas</b>		84
	<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo N° 1: Formato Consentimiento informado</b>		
<b>Anexo N° 2: Instrumento de investigación</b>		
<b>Anexo N° 3: Validación de expertos</b>		
<b>Anexo N° 4: Análisis de Entrevista</b>		

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
<b>Tabla N° 1:</b> Resultados Nacionales SIMCE periodo 2012-2016	11
<b>Tabla N° 2:</b> Resultados SIMCE Región del Maule periodo 2012-2016	11
<b>Tabla N° 3:</b> Resultados Nacionales PSU periodo 2012-2016	12
<b>Tabla N° 4:</b> Resultados PSU Región del Maule periodo 2012-2016	13
<b>Tabla N° 5:</b> Progresión de evaluaciones externas de aprendizaje	26
<b>Tabla N° 6:</b> Progresión de los mecanismos de ingreso a las universidades chilenas	29
<b>Tabla N° 7:</b> Descripción de los Estándares de Aprendizaje	35
 <b>Directores</b>	
<b>Tabla N° 8:</b> Importancia de las evaluaciones externas	59
<b>Tabla N° 9:</b> Uso de los resultados de evaluaciones externas	62
<b>Tabla N° 10:</b> Influencia de las evaluaciones externas en la gestión institucional	63
<b>Tabla N° 11:</b> Impacto de las evaluaciones externas	64
<b>Tabla N° 12:</b> Propuestas de mejora al uso de los reportes de evaluación externa	66
<b>Tabla N° 13:</b> Propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa	67
 <b>Jefes de UTP</b>	
<b>Tabla N° 14:</b> Importancia de las evaluaciones externas	69
<b>Tabla N° 15:</b> Uso de los resultados de evaluaciones externas	70
<b>Tabla N° 16:</b> Influencia de las evaluaciones externas en la gestión institucional	72
<b>Tabla N° 17:</b> Impacto de las evaluaciones externas	72
<b>Tabla N° 18:</b> Propuestas de mejora al uso de los reportes de evaluación externa	74
<b>Tabla N° 19:</b> Propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa	75

## **RESUMEN**

Sustentar la necesidad de cambios en los sistemas escolares que permitan avanzar hacia la calidad educativa, trasunta en el saber hacia dónde deben producirse esos cambios y los efectos que éstos tendrán. En este sentido la evaluación externa puede ser considerada como un medio de ayuda y orientación, a pesar de la permanente tensión y crítica.

La investigación propone analizar las políticas de evaluación educativa externa de índole nacional, como también su impacto en las instituciones, reflejadas en la gestión directiva y técnico pedagógico, desde la perspectiva teórica y práctica de sus agentes claves; Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

La metodología utilizada para la obtención de información corresponde a la investigación cualitativa de tipo exploratorio, lo que permitió indagar sobre el tema desde una nueva perspectiva. Además permite orientar posibles estudios a futuro.

De esta forma el resultado obtenido, desde la mirada de los agentes claves, considera que las evaluaciones externas entregan información relevante en post de mejorar la enseñanza. Los principales usos de los reportes de resultados es la realización de jornadas de análisis y la socialización con la comunidad como acto de transparencia, pero a la vez requiere mayor aprovechamiento por parte de los establecimientos.

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo tiene como finalidad presentar un análisis de la evaluación educativa externa de los aprendizajes, centrándose en las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile a nivel nacional, siendo estas el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (en adelante SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU) del sistema educativo, el que se ha visto enfrentado a varios cambios. El objetivo es analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de algunos de sus agentes claves y según su mirada cuáles son los aspectos más gravitantes que deben lograr desarrollar.

Por lo tanto los agentes claves deben ser miembros participantes, relevantes y que además manejen información gravitante dentro de los establecimientos educativos. Así los considerados agentes claves para la realización de la investigación son: Director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (en adelante Jefe de UTP).

Asimismo, se presenta la evolución y transformación que ha ido presentando el sistema educativo nacional y estos instrumentos de evaluación estandarizados mediante los cambios que ha experimentado en el tiempo, con los que se ha estado buscando la mejora de resultados de aprendizaje.

Las preguntas de investigación desde esta mirada son las siguientes:

1. ¿Cuál es la percepción e interpretación (correcta e incorrecta) que tienen de las políticas de evaluación externa de aprendizajes (SIMCE, PSU) los agentes claves de los centros escolares (Jefe de UTP, Director)?
2. ¿Cuáles son los usos (deseados/indeseados) que se hacen de sus resultados?
3. ¿Qué grado de impacto tienen para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo estas políticas de evaluación externa de aprendizajes?
4. ¿Cuáles son las principales sugerencias y/o propuestas de mejora consideradas necesarias de establecer?

En síntesis, es un trabajo de análisis de las políticas educativas enfocado en el ámbito de la evaluación externa de aprendizaje, que desde la información proporcionada del interior de las instituciones educativas, mediante los agentes claves, plantea conocer la percepción e interpretación, el uso realizado de sus resultados, analizar su impacto tanto en el funcionamiento interno como en el sistema propiamente tal y finalmente conocer sus propuestas de mejora al proceso y su instrumento.



## **CAPÍTULO I: Problematicación y Objetivos**

### **1.1 Planteamiento del Problema**

Durante los últimos años el concepto calidad ha sido la tarea a desarrollar en el ámbito de las políticas educativas. Desde esta nueva mirada educativa los Estados de los diferentes países del mundo han propuesto este objetivo a sus sistemas de educación, implementando una serie de reformas tanto en el ámbito institucional, presupuestario como curricular. Dicho interés ha consolidado la política de evaluaciones externas estandarizadas.

Pérez y Soto (2011) señalan que “En el pasado las políticas educativas se basaban en las creencias y opiniones de los líderes hoy pretenden basarse en los hechos: la eficacia de las escuelas y el rendimiento de los estudiantes” (Orivel, 2005, citado por Pérez y Soto, 2011, p. 172).

Dichos autores sostienen que el creciente interés por evaluar la calidad de los aprendizajes se refleja en el incremento de programas de evaluación internacional, como por ejemplo lo son: Progress in Reading and Literacy Study (en adelante, PIRLS<sup>1</sup>), Third International Mathematics and Science Study (en adelante, TIMSS<sup>2</sup>) o International Programm of Student Assesment (en adelante, PISA<sup>3</sup>). Programas que asumen que la evaluación mediante indicadores comunes responde al propósito de favorecer el control social e informado de la calidad de la educación, puesto que son instrumentos válidos para el diagnóstico y la mejora de la calidad de un sistema, ayudando a detectar las fortalezas y debilidades, identificando y promoviendo las buenas prácticas escolares que producen resultados satisfactorios.

Así mismo Fernández, Alcaraz y Sola (2017) sostienen que el creciente interés de las pruebas estandarizadas se debe a que valoran el aprendizaje de los estudiantes de forma masiva, atribuyéndolo a los efectos del sistema educativo del que son parte el alumnado, permitiendo dar claridad sobre las fortalezas y debilidades. El sistema educativo produce aprendizajes en los estudiantes y a su vez la medición, mediante los test, permite determinar el valor propio del sistema educativo, lo que señala con claridad los cambios que se requieren para mejorar.

Aunque para Román y Murillo (2014) una consecuencia de estos enfoques de generalización de evaluaciones estandarizadas externas y censales a nivel de establecimientos, es que el resultado de la prueba se conviertan en ranking de centros educativos, basados en la idea de que el mercado y sus leyes deben regular los sistemas educacionales, amparándose en la libertad de elección de los establecimientos educativos, con la creencia de que la competencia entre centros educativos generará su mejora.

---

<sup>1</sup> En su traducción significa Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora.

<sup>2</sup> En su traducción significa Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

<sup>3</sup> En su traducción significa El informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes.

Las evaluaciones estandarizadas no hacen más que exacerbar una mirada crítica y descalificadora sobre las escuelas y los estudiantes más pobres y vulnerables, quienes también inevitablemente van a ser quienes exhiban los peores resultados según este indicador. Así, el uso de estas mediciones estandarizadas para fomentar la competencia entre centros en un sistema regulado mercantilmente, solo sirve para agudizar la segmentación (Román y Murillo, 2014, p. 7).

La política educativa en Chile ha implementado significativos cambios en búsqueda de mejoras en el proceso de enseñanza, con gran énfasis en la calidad como en la equidad. Dentro de las consideradas más relevantes se encuentran la ley 20.248/2008, el convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica que conlleva la creación de la Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP), que ha permitido la administración de altos recursos económicos a cada establecimiento adscrito, mediante la elaboración e implementación de un plan de mejoramiento.

La SEP pretende corregir el sistema de financiamiento regular de la educación en Chile, caracterizado por entregar un monto de recursos monetarios homogéneo a todas las escuelas, aun cuando atiendan a estudiantes de condición social y económica marcadamente desigual. La ley SEP modifica esta subvención plana, con ello reconoce, ya no solo de palabra, que educar niños y niñas en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica es más complejo y más caro (Mizala, 2008, citado por Raczynski, Weinstein, Pascual, 2013).

Luego una segunda política relevante se instala con la Ley 20.529/2011, que establece la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (en adelante, SAC), la cual tiene como misión asegurar la calidad del sistema educativo en todos sus niveles. Esta nueva institucionalidad está compuesta por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, estas dos últimas son instituciones creadas para la mejor implementación del sistema.

El SAC de la Educación Escolar tiene como objetivo:

Propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Así mismo, el objeto de la Agencia será "evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades". Y dentro de sus funciones contempla: a) Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos, b) Realizar evaluaciones del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a los estándares indicativos de desempeño y c) Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje (Ley N° 20.529, 2011, citado por Montesinos, Lama, 2018, p. 26).

En este escenario, considerando el foco en la calidad del proceso educativo, la evaluación toma un rol relevante en el logro de está por parte de los sistemas educativos, consideradas como el motor de cambio y mejora de las diferentes dimensiones del proceso de aprendizaje. De esta manera la notabilidad adquirida por las evaluaciones estandarizadas,

evaluaciones que, si bien no es la única forma de medición, es la más utilizada por ser considerada como el modo más eficiente de control de calidad. En su origen, la evaluación tenía solo la pretensión de uso para diagnosticar el nivel de los estudiantes que ingresaban a los centros escolares y a la vez registrar el progreso de estos durante su trayecto formativo, lo cual ha evolucionado hasta convertirse también en una política de interés público ampliamente promovida por gobiernos y organismos internacionales como la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Arzola-Franco, 2016).

En relación al crecimiento y relevancia de las evaluaciones externas, Arzola-Franco (2016) señala:

Este interés creciente por buscar información que vaya más allá del salón de clases, o de la escuela, está relacionado con la expansión de los sistemas educativos, la inversión progresiva de recursos públicos y la adopción de modelos fuertemente influidos por los procesos industriales que exigen controles para medir la calidad de los productos. Todo ello ha obligado a los gobiernos de la mayoría de los países a adoptar modelos de evaluación a gran escala mediante aplicaciones de pruebas estandarizadas (p.30).

Las evaluaciones externas en Chile, como en muchos otros países, son utilizadas como instrumento de medición de la calidad de la enseñanza, lo que ha significado la implementación de políticas en educación que van en búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza y con ello de los resultados de dicha evaluación. Dentro de las evaluaciones externas presentes en el país, aquellas más representativas de este paradigma corresponden; en primer lugar el SIMCE, ejecutada en distintos niveles educativos, pero principalmente es en el curso de 4° año básico que se dispone mayor información al ser la única evaluación realizada anualmente a ese nivel. Evaluación que en palabras de la Agencia de Calidad:

Se propone proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden<sup>4</sup> (Agencia de Calidad de la Educación, s.f).

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones de los últimos años, son los siguientes:

---

<sup>4</sup> Disponible en web institucional <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>.

**Tabla N° 1: Resultados Nacionales SIMCE periodo 2012-2016**

Modalidad	2012		2013		2014		2015		2016	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
4° básico	267	261	264	256	264	256	265	260	267	262
6° básico	N/R	N/R	250	250	240	249	247	252	249	252
8° básico	N/R	N/R	255	262	240	261	243	263	N/R	N/R
2° medio	259	265	254	267	252	265	247	262	247	266

Abreviaciones: L= lectura; M= matemática; N/R= no rendida. Puntajes promedios  
Fuente: Elaboración propia, datos Agencia de Calidad. <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/>

En la tabla se observa un estancamiento de los resultados de aprendizaje en 4° y 6° año de educación básica, ya que se, si bien existen variaciones en el transcurso de los años, estas no son significativas tanto para Lectura como en Matemáticas.

En el caso de 8° año en Matemáticas también se observa un estancamiento en los puntajes, existiendo una variación de un punto la cual es estadísticamente poco significativa. Sin embargo, en Lectura se observa una situación muy desfavorable, debido a que existe un descenso de 12 puntos entre los años 2013 y 2015.

En II medio la baja de Lectura, al igual que en 8° año, es preocupante porque registra una baja significativa de 12 puntos. En el caso de Matemática mantiene resultados similares en todo el proceso considerado.

**Tabla N° 2: Resultados SIMCE Región del Maule periodo 2012-2016**

Modalidad	2012		2013		2014		2015		2016	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
4° básico	268	263	263	258	266	259	267	264	269	266
6° básico	N/R	N/R	252	253	244	251	248	253	252	255
8° básico	N/R	N/R	258	263	243	261	249	265	N/R	N/R
2° medio	257	259	252	263	252	259	250	262	249	264

Fuente: Elaboración propia, datos Agencia de Calidad. <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

En el caso regional, 4° y 6° año de educación básica en general mantienen los resultados, tanto en Lectura como en Matemáticas, los cuales a su vez son similares al promedio obtenido a nivel nacional. En 8° año se obtienen algunas variaciones significativas en la medición de Lectura, con una baja de 9 puntos entre los años 2013 y 2015, en Matemáticas un pequeño aumento de 2 puntos en relación a los mismos años, aunque esta es considerada como una variación no significativa.

En II medio la baja de Lectura es preocupante porque registra una baja sostenida en el periodo analizado, concluyendo el periodo con 9 puntos menos el puntaje inicial, baja considerada significativa. En el caso de Matemática mantiene resultados similares en todo el proceso considerado y a la vez estos son similares a los obtenidos en el promedio nacional.

Como se observa en las tablas de los resultados SIMCE no existe progreso considerado significativo, más bien son resultados considerados como similares y, en algunos casos, tendientes a la baja.

La segunda evaluación estandarizada desarrollada en el país es la PSU, la cual corresponde a una batería de pruebas estandarizadas, cuya finalidad es seleccionar a los postulantes para su continuidad de estudios en la universidad. Así el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (en adelante, DEMRE) define esta evaluación a partir de un Sistema Único de Admisión fijado por el Consejo de Rectores de Universidad Chilenas (CRUCH), el cual corresponde a:

[...] un proceso integrado, simultáneo, nacional, transparente, objetivo, dinámico y anual. Este proceso es coordinado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, y se utiliza como método de selección a las universidades del Consejo de Rectores y las universidades privadas adscritas al Sistema (DEMRE, 2018, p.2).

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones de los últimos años, son los siguientes:

**Tabla N° 3: Resultados Nacionales PSU periodo 2012-2016**

Modalidad	2012		2013		2014		2015		2016	
	N	μ	N	μ	N	μ	N	μ	N	μ
Municipal	83.253	469,4	83.156	469	81.122	469,7	86.070	469,3	86.360	469,3
Particular Subvencionado	121.175	500,1	123.525	500,7	124.520	499,9	132.825	501,5	136.785	501,7
Particular Pagado	24.529	609,9	24.778	607,3	25.383	604,5	26.293	599,4	26.525	598,5
Sin Información <sup>5</sup>	2.195	477	1.843	494,1	1.836	492	2.103	486,1	2.663	486,1
<b>TOTAL</b>	<b>231.152</b>	<b>500,5</b>	<b>233.302</b>	<b>500,7</b>	<b>232.861</b>	<b>500,7</b>	<b>247.291</b>	<b>500,6</b>	<b>252.333</b>	<b>500,6</b>

Abreviaciones: N= población; μ = Promedio. PSU Obligatorias: Lenguaje y Comunicación y Matemática (puntaje promedio)  
Fuente: Elaboración propia, datos DEMRE <https://psu.demre.cl/estadisticas/compendios-estadisticos>

En los resultados promedios obtenidos a nivel nacional estos son similares durante todo el periodo. En el caso de los resultados promedios obtenidos por los establecimientos Municipales se observa un estancamiento, es decir se mantiene el promedio a lo largo de los años con una variación muy menor que no alcanza el punto. Situación similar ocurre en los resultados de los establecimientos Particular Subvencionado, que muestran una variación que no supera los dos puntos en todo el proceso de los cinco años. La situación cambia en el caso del establecimiento educativo Particular Pagado quienes presentan resultados a la baja, la cual se sostiene a lo largo de los años, concluyendo en el periodo con -11,4 puntos. En el caso de las personas evaluadas provenientes de reconocimiento de estudios, validación de estudios o retirados son el único grupo que obtiene un promedio en los resultados con una variación positiva significativa, con un aumento de 9 puntos en el periodo.

<sup>5</sup> Reconocimiento de estudios - Validación de estudios – Retirados.

**Tabla N° 4: Resultados PSU Región del Maule periodo 2012-2016**

Modalidad	2012		2013		2014		2015		2016	
	N	μ	N	μ	N	μ	N	μ	N	μ
Municipal	6.249	475,8	6.027	476,1	6.010	474,4	6.469	477,5	4.119	475,2
Particular Subvencionado	6.742	497,6	6.853	498,1	6.996	499,4	7.334	502,1	4.528	499,9
Particular Pagado	674	619,7	665	617,0	651	620,9	706	616,9	405	589,7
Sin Información <sup>6</sup>	89	464,3	88	460,8	95	448,8	101	453,8	82	473,5
<b>TOTAL</b>	<b>13.754</b>	<b>493,3</b>	<b>13.633</b>	<b>493,9</b>	<b>13.752</b>	<b>493,9</b>	<b>14.610</b>	<b>489,6</b>	<b>9.134</b>	<b>492,5</b>

Abreviaciones: N= población; μ = Promedio. PSU Obligatorias: Lenguaje y Comunicación y Matemática (puntaje promedio)  
Fuente: Elaboración propia, datos DEMRE <https://psu.demre.cl/estadisticas/compendios-estadisticos>

En los resultados promedios obtenidos a nivel regional estos son similares durante todo el periodo, con una pequeña variación negativa en relación al inicio del periodo. A la vez este resultado es significativamente menor al promedio país, existiendo una diferencia de aproximada de -8 puntos. En el caso de los resultados promedios obtenidos por los establecimientos Municipales se observa un estancamiento, es decir se mantiene el promedio a lo largo de los años con una variación muy menor de aproximadamente un punto. En comparación con el promedio obtenido a nivel nacional existe una variación positiva significativa de alrededor de los 7 puntos. En los establecimientos Particular Subvencionado muestran una variación en ascenso sostenida, a excepción del último periodo, y concluye el periodo con un avance de aproximadamente 2 puntos. En comparación con el promedio obtenido a nivel nacional existe situación similar. La situación cambia en el caso del establecimiento educativo Particular Pagado quienes presentan resultados tendientes a la baja, con una caída de 30 puntos entre 2012 y 2016. En comparación con el promedio obtenido a nivel nacional existía un promedio bastante mayor, con aproximadamente 12 puntos favorables, hasta la última evaluación del periodo donde existió una baja considerable regional, y se obtuvo un promedio menor al nacional de aproximadamente 9 puntos. Finalmente en el caso de las personas evaluadas provenientes de reconocimiento de estudios, validación de estudios o retirados obtienen promedios en los resultados con una variación fluctuantes, la cual en comparación a los resultados nivel país esta aproximadamente 25 puntos bajo ese promedio.

Otro dato relevante es la baja significativa de la población de la evaluación del año 2016 en la región del Maule, lo cual es más llamativo dado que a nivel nacional la población que rindió la prueba fue mayor en comparación a los años anteriores, es decir hubo un aumento significativo en la población que rindió esa evaluación, pero en la región bajo alrededor de un tercio.

En síntesis los resultados alcanzados por los estudiantes, medidos por los programa de evaluación del propio Ministerio de Educación nos muestran, entre otras cosas, un estancamiento de los resultados promedio de los últimos años, tanto a nivel nacional como regional.

<sup>6</sup> Reconocimiento de estudios - Validación de estudios – Retirados.

Sin lugar a dudas es realmente importante contar con indicadores que nos muestren el qué y cuanto aprenden o han aprendido los estudiantes en su paso por la enseñanza básica y media del sistema educativo, como también es relevante asegurar a todo niño el derecho a una educación de calidad, pero ¿por qué no se ha logrado incrementar la calidad educativa en nuestro sistemas escolar?

Para Román y Murillo (2014) la respuesta se fundamenta de esta forma:

Desde la política y autoridades educativas, se argumenta que se debe a una débil o mala difusión de la información de los resultados de la evaluación del rendimiento de las escuelas hacia los padres, así como problemas para comunicar adecuadamente lo implicado en tales resultados (p. 5).

El desarrollo de esta investigación busca conocer la posible respuesta a la pregunta anterior, utilizando como recurso la apreciación de agentes claves de los establecimientos educativos.

## **1.2. Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuál es la percepción e interpretación (correcta e incorrecta) que tienen de las políticas de evaluación externa de aprendizajes (SIMCE, PSU) los agentes claves de los centros escolares (Jefe de UTP, Director)?
2. ¿Cuáles son los usos (deseados/indeseados) que se hacen de sus resultados?
3. ¿Qué grado de impacto tienen para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo estas políticas de evaluación externa de aprendizajes?
4. ¿Cuáles son las principales sugerencias y/o propuestas de mejora consideradas necesarias de establecer?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo General**

Analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógico de una escuela, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Conocer la percepción e interpretación que tienen estos agentes de las políticas de evaluación externa de aprendizaje tales como: SIMCE y/o PSU.
- Identificar desde la gestión directiva y técnica pedagógica el uso que hacen de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas de aprendizaje.

- Analizar el impacto que tienen las políticas de evaluación externa de aprendizaje en el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo.
- Determinar las principales propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa de aprendizaje.

#### **1.4 Justificación de la investigación**

Los resultados obtenidos en las evaluaciones externas de aprendizaje generan importantes consecuencias para los establecimientos, dado que se encuentran asociados a la calidad de la educación que imparten encasillando al centro educativo en niveles de desempeño (bajo, medio bajo, medio y alto), lo que influye en el prestigio institucional, en la matrícula y, por lo tanto, en la subvención, por otra parte, existen incentivos económicos a los docentes en caso de buenos resultados mientras que, en caso de que estos sean consistentemente bajos, pueden determinar el cierre del establecimiento.

Sin embargo, a pesar de la relevancia, existe escasa evidencia científica de cómo los directores y Jefes de UTP gestionan estos procesos evaluativos al interior de sus establecimientos. Poder desarrollar un estudio exploratorio en esta materia es necesario, ya que permitirá un primer acercamiento de cómo perciben algunos directivos este tipo de procesos, cómo gestionan el establecimiento hacia el mejoramiento de los resultados y qué utilidad le atribuyen a SIMCE y/o PSU, teniendo en cuenta la gran cantidad de recursos públicos que significan ambas evaluaciones.

En segundo lugar, este estudio permitirá analizar el grado de preparación de los directores y Jefes de UTP participantes para afrontar estos desafíos, específicamente para liderar los procesos de análisis de los resultados alcanzados y en el establecimiento de metas institucionales, lo cual es un tema trascendental si se pretende avanzar hacia el mejoramiento educativo, ya que se trata de los actores claves en el diagnóstico y en la toma de decisiones de los establecimientos y que permitirá desarrollar capacidades en aquellos casos en que sea necesario.

Al ser un tema escasamente sistematizado, esta investigación se convertirá en sustento teórico-empírico que guíe e inspire el desarrollo de nuevas investigaciones con mayor grado de complejidad en esta materia.

A nivel metodológico, el enfoque cualitativo empleado en este estudio favorece la comprensión del fenómeno con mayor grado de profundidad, podría en el mediano plazo ser complementada con un enfoque cuantitativo que posibilite la generalización de los resultados alcanzados. Además, la presente investigación proporciona un guion de entrevista semiestructurada que se encuentra validado por expertos y que, por lo tanto, puede ser utilizado en futuras investigaciones.



## **CAPÍTULO II: Marco Teórico**

En esta sección se plantean los principales conceptos y definiciones teóricas que sustentan la investigación. El marco teórico consiste en una revisión sistemática de lo escrito en libros, artículos, y otros trabajos, su función es presentar las bases conceptuales sobre las que se fundamenta esta investigación. Daros (2002) define este:

El concepto de “teoría” se refiere, entonces, a ideas inventadas con fines interpretativos, acerca de sucesos o cosas que no pueden ser observados directa o empíricamente, sino a través de sus manifestaciones (p. 78).

El marco teórico de esta investigación es construido bajo tres subdimensiones: i) El sistema educativo nacional, con contextos históricos de la evaluación externa de aprendizaje en Chile, ii) Ventajas de las evaluaciones externas de aprendizaje y iii) Desventajas de las evaluaciones externas de aprendizaje.

### **2.1 El Sistema Educativo de Chile**

Las constituciones de la República, en los años 1833, 1925 y 1980, dan cuenta de distintos paradigmas político-administrativos de la educación, siendo el debate sobre el modelo, la forma de concebirla, y su papel en la sociedad (Donoso, 2011). Oliva (2008), considera que los dos ejes del debate han sido, por un lado el Estado Docente, y por otro la Libertad de Enseñanza. El Estado Docente apela a “una educación dirigida por el Estado, laica y liberal, que privilegia lo público sobre lo privado” (Oliva, 2008, p. 211), en tanto Libertad de Enseñanza, ubica a la educación en el ámbito de la esfera privada dependiente de las familias.

Hasta el año 1980 el modelo dominante era el de Estado Docente, la que focalizaba su esfuerzo en tener una educación pública fuerte, con poder centralizado y total responsabilidad del Ministerio de Educación. Con la Constitución Política del año 1980 se produce un giro en el modelo estatal, pasando a un rol de Estado Subsidiario que incentiva la fuerte entrada del sector privado en la provisión de educación (Donoso, 2011). Tras este vuelco de responsabilización de la educación, esta pasa a ser un bien de consumo, regulado por la demanda. Por ello Oliva (2008) señala “la educación, que es un derecho y un bien público, termina transformándose en una mercancía” (p. 215).

Situados en este nuevo paradigma, la UNESCO (2011) considera que los principales documentos que norman la educación en Chile son los siguientes:

- El Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063 de 1980, que reglamentó el traspaso de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media y su personal desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades, normando el régimen de financiamiento de estos.

- El Decreto de Ley N° 3.476 de 1980, establece las Subvenciones Educativas, el que pasa de presupuesto a vouchers, dependiente de la matrícula y la asistencia, cuyo texto aún sigue vigente.
- La Constitución Política, aprobada en 1980 y reformada en 2003, el que además de los principios y conceptos fundamentales de educación, incluye diversas disposiciones generales que inciden sobre la organización y gestión del sistema educacional.
- La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) aprobada en 1990, el cual fue por un largo período la legislación matriz de la estructuración y funcionamiento del sistema educativo.
- El Estatuto de los Profesionales de la Educación, aprobada como Ley N° 19.070 el año 1991, y sus modificaciones. Junto con regular las remuneraciones, introduce disposiciones que amplían o precisan derechos, genera estabilidad laboral y establece nuevos principios.
- El Decreto Supremo N° 40 de 1996, se promulgaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación básica.
- En el año 2003 se modificó la Constitución mediante la Ley N° 19.876 de reforma constitucional, asegurando 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita para todos los jóvenes del país, hasta los 21 años.
- La Ley N° 20.129, promulgada en 2006, establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- La Ley General de Educación N° 20.370, promulgada en 2009, representando el marco para una nueva institucionalidad de la educación.
- La ley N° 20.422 promulgada en 2010, establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas discapacitadas.

El Centro de Estudios MINEDUC (2017) aporta otra línea de leyes relevantes de los últimos años que norman la educación en Chile son los siguientes:

- La Ley N° 20.248, promulgada el año 2008, Ley de Igualdad de Oportunidades y Excelencia académica, la que, entre otras cosas, crea la subvención escolar preferencia (SEP) asignando mayores recursos en los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar.
- La Ley N° 20.529 promulgada en 2011, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), generando una nueva institucionalidad, la Agencia de la Calidad de la Educación que a partir de año 2012 comenzó a direccionar la evaluación estandarizada SIMCE a través de cuestionarios de calidad y contexto de la educación que vinculan los entornos sociales y culturales, los que entregan datos a través de indicadores de Desarrollo Personal y Social para dar un nuevo significado al SIMCE y fortalecer sus resultados como un aporte real en la generación de aprendizajes, para esto entrega Reportes anuales a cada escuela para ser utilizados como instrumentos de gestión pedagógica al facilitar la comprensión, apropiación y reflexión.

- Ley N° 20.845, promulgada en 2015, inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- Ley N° 21.091, promulgada en 2018, crea un nuevo sistema de Educación Superior, fortalecido mediante la creación de una Subsecretaría y Superintendencia específica para el ámbito de educación superior y un Consejo Nacional de Acreditación que presenta una nueva conformación en cuanto a la integración de sus consejeros y modalidad de asignación así como importantes cambios en materia de acreditación. Además, define ciertos principios orientadores que le dan coherencia y sentido al sistema.

Aun cuando han existido una enorme lista de Decretos y Leyes al sistema educativo del país, los principios fundamentales del sistema educativo chileno se han consagrado principalmente por la Constitución Política de la República de Chile, aprobada en el año 1980 y modificada el 2003, y posteriormente en la nueva Ley General de Educación (en adelante LGE) N° 20.370, promulgada el año 2009 (UNESCO, 2011).

La LGE derogó la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada en 1990, producto del movimiento social de estudiantes secundarios del año 2006, quienes, por primera vez, desde la reforma del 81, lograron poner en la discusión pública temas relevantes de educación, logrando poner en entre dicho la LOCE (Donoso, Castro y Alarcón, 2015).

La nueva política educacional representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en el país en lo referente a la educación básica y media, aunque manteniendo la normativa anterior respecto a la educación superior. Define los principios y fines de la Educación Escolar; derechos y deberes de los integrantes del sistema escolar, incluyendo a la vez, la función del Estado; los niveles y modalidades educativas existentes en el sistema; los requisitos que autorizan a los establecimientos impartir Educación Escolar (UNESCO, 2011).

La LGE considera un sistema de provisión de educación de naturaleza mixta, es decir, incluye un sector público cuya propiedad y administración es responsabilidad del Estado, o sus órganos, y otro sector privado, el que puede estar habilitado para recibir financiamiento del Estado, de esta forma asegurando a las personas la libertad de elegir el establecimiento de su preferencia (Ley N° 20.370, 2009). Así en el sistema escolar chileno es posible encontrar cuatro tipos de establecimientos educacionales según su propiedad, financiamiento y administración. Según el MINEDUC (2016) esta clasificación se denomina Dependencia Administrativa, y se encuentran desagregada en:

- Establecimientos municipales: son centros educativos públicos pertenecientes a una municipalidad, quienes operan de sostenedores y reciben subvención del Estado. Pueden ser administrados por el Departamento de Administración de Educación

Municipal (DAEM) o por una entidad creada por el mismo municipio (Corporación Municipal).

- Establecimientos de administración delegada: son centros educativos de propiedad del Estado que son administrados por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro (Decreto Ley N° 3.166, 1980).
- Establecimientos particulares subvencionados: son centros educativos privados, de propiedad de una persona natural o jurídica privada, la que recibe financiamiento del Estado, vía subvención, para su operación y podrían a la vez, recibir pago de las familias, concepto denominado como co-pago, el cual se encontró vigente hasta el año 2015.
- Establecimientos particulares pagados: son centros educativos privados propiedad de una persona natural o jurídica, sin financiamiento público para su operación, y función con recursos de pago de las familias.

La estructura del sistema educativo consta de cuatro niveles de formación: i) Educación parvularia; ii) Educación básica; iii) Enseñanza media; y iv) Educación superior. Los niveles obligatorios que se encuentran actualmente en funcionamiento son la educación básica y la educación media. Los niveles no obligatorios son la educación parvularia o educación y cuidado de la primera infancia y la educación superior o terciaria. La educación parvularia atiende a niños de 6 meses hasta 6 años de edad. La educación parvularia se convirtió en obligatoria entre los 5 y 6 años en 2014 (MINEDUC, 2016; OCDE, 2018).

- Hay tres niveles de la educación parvularia en Chile. El primer nivel es sala cuna (sala cuna menor y sala cuna mayor) entre 0 y 2 años de edad. El segundo es el nivel medio (medio menor y medio mayor) de entre 2 y 4 años. El tercero es el nivel transición, nivel 1 y 2 (NT1 y NT2), o prekínder y kínder, entre 4 y 6 años, niveles de transición que normalmente se ofrecen en la escuela (OCDE, 2018).
- La educación básica dura ocho años (1° a 8° básico) y, en general, es para estudiantes de entre 6 y 14 años de edad. La educación media dura cuatro años (1° a 4° medio) y, en general, es para estudiantes de entre 14 y 18 años de edad. Las escuelas ofrecen tres modalidades en la educación media: la humanista-científica (HC), la técnica-profesional (TP) y la artística, siendo esta última la más pequeña en términos de matrícula. Todas las modalidades tienen el propósito de preparar a los estudiantes para la educación superior, pero la modalidad TP corresponde a la formación técnico-profesional (FTP). Por lo tanto, también tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para entrar directamente al mercado laboral, ofreciendo hasta 35 especialidades en 15 áreas ocupacionales (MINEDUC, 2016).
- En el nivel de educación superior, los programas de estudio pueden clasificarse como grados o títulos académicos, profesionales y técnicos. Los grados académicos se obtienen solo mediante las universidades e incluyen programas académicos de pregrado, los que normalmente tienen una duración de cinco años. Las universidades también ofrecen diplomas de un año, posgrados o magíster, grados de doctorado y otras especializaciones avanzadas. Las universidades chilenas e

institutos profesionales (IP) también ofrecen títulos profesionales sin licenciatura, que son programas de cuatro años. Finalmente, las universidades, los IP y los centros de formación técnica (CFT) pueden ofrecer programas de dos o dos años y medio con títulos técnicos (OCDE, 2018).

El sistema educativo chileno debe garantizar los derechos establecidos en la Constitución de la República (Capítulo III de los Derechos y Deberes Constitucionales, art. 10) y con ellos también los tratados internacionales ratificados por Chile, por ejemplo Decreto N° 53/2019, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD, Fortalecimiento de la calidad de la educación en el sistema educativo chileno; Decreto 873/1991, Aprueba convención americana sobre derechos humanos, denominada "pacto de San José de Costa Rica (MINEDUC, 2017).

De acuerdo a lo normado por la LGE, la educación chilena es entendida como:

El proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, y capacitando a las personas para, por un lado, convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, por otro, para trabajar y contribuir al desarrollo del país, es decir, el actual marco normativo apunta al desarrollo integral de las personas (Ley N° 20.370, 2009, art. 2).

Además, su fundamentación normativa se inspira en:

[...] los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad (Ley N° 20.370, 2009, art. 3).

En el sistema escolar chileno, en su búsqueda de la calidad y como método de control, existe una cultura evaluativa asociada a la aplicación de instrumentos estandarizados de medición, siendo, por un lado, para medir los logros de aprendizaje y avances a nivel nacional, así también como mecanismo de ingreso a los estudios de educación superior. Con la Ley N° 20.529 (2011), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SAC), se consolida una concepción de calidad asociada al cumplimiento de estándares y que contempla mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias (MINEDUC, 2016).

### **2.1.1 Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación escolar y terciaria**

El SAC surge como propuesta del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación<sup>7</sup>. Este Consejo fue creado por la Presidenta de la República Sra. Michelle Bachelet en el año 2006 como respuesta a las demandas sociales conocidas como “Revolución Pingüina” ocurridas ese mismo año entre los meses de mayo y junio, cuyo eje central fue contar con una educación pública y de calidad, la cual, hasta ese entonces, se encontraba en precarias condiciones (Valenzuela, Ramos y Gretel, 2008). De Esta forma, se comienza a planificar lo que sería el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y las instituciones que lo conformarían:

Se crea una Superintendencia o Agencia Aseguradora de la Calidad que tendrá la tarea, entre otras, de evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad definidos, de modo de velar efectivamente por el derecho a una educación de calidad (...) Esta Agencia también tendrá a su cargo la administración de las pruebas estandarizadas nacionales y de las pruebas comparativas internacionales. Deberá, además, proveer información completa a la ciudadanía acerca de los logros del sistema escolar y sugerir la salida de las instituciones del sistema (Consejo Asesor, 2006, p. 103).

Además, el Consejo Asesor (2006) señala que el nuevo régimen de aseguramiento de la calidad deberá contar con una institución pública y autónoma, encargada de verificar los niveles de logro de las instituciones educacionales basado en un sistema de estándares y que provea información completa y fidedigna a la ciudadanía acerca de los niveles de logro del sistema escolar.

Así, en el año 2011, con la promulgación de la Ley SAC N° 20.529, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, el cual es un órgano público funcionalmente descentralizado cuyo objetivo será “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 N° 20.529, 2011, art. 10).

De acuerdo con la OCDE (2017), Chile cuenta en la actualidad con dos sistemas de aseguramiento de la calidad, el primero encargado de regular la calidad de la educación en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media (SAC), y un segundo sistema encargado de regular la calidad del nivel postsecundario (SINACES).

Por un lado, el SAC se compone de cuatro instituciones (Santiago et al., 2017, citados en OCDE, 2017, p. 48):

---

<sup>7</sup> El Consejo Asesor para la Calidad de la Educación fue constituido por 87 miembros entre los que se encuentran especialistas en educación, académicos, personeros de distintas confesiones religiosas, representantes de las etnias originarias, representantes de padres y apoderados, estudiantes secundarios, universitarios, docentes y co-docentes, sostenedores municipales y privados y rectores de universidades privadas y tradicionales.

- Ministerio de Educación: encargado de dirigir el sistema, proponer e implementar la política educativa y desarrollar el currículum y otros instrumentos.
- Consejo Nacional de Educación (CNED): encargado de promover la calidad de educación en las escuelas. Entre sus funciones se encuentran la revisión de propuestas de los instrumentos curriculares, los programas de estudio y las evaluaciones realizadas por el MINEDUC.
- Agencia de Calidad de la Educación (ACE): Encargado de evaluar y orientar el sistema escolar para el mejoramiento de la equidad y calidad de los resultados de los estudiantes. La ACE aplica evaluaciones a los estudiantes, que pueden incluir evaluaciones nacionales como SIMCE, y evaluaciones internacionales como PISA o TERCE.
- Superintendencia de Educación Escolar: contribuye a la fiscalización de los recursos públicos por parte de los sostenedores y los establecimientos individuales.

Por otro lado, el SINACES, se encuentra constituido por tres actores claves (OCDE, 2017, p. 49):

- Ministerio de Educación: está formalmente a cargo del intercambio de información a través de su Servicio de Información de Educación Superior (SIES).
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA): Está a cargo de los procesos de acreditación. Tiene facultades de decisión en las siguientes áreas: acreditación institucional de las universidades, los IP y CFT autónomos, y acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas
- CNED: Realiza los procesos de autorización para el funcionamiento de instituciones de educación superior nuevas y privadas, también se espera que participe de procesos de intercambio de información y acreditación.

A partir del año 2018, con la promulgación de la Ley N° 21.091 se establece la creación de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), lo que conlleva una serie de cambios al sistema terciario de educación. La SES es un organismo dependiente del Ministerio de Educación, y se encarga de apoyar el mejoramiento tanto en el sistema universitario como en el técnico profesional:

La subsecretaría de la Educación Superior, creada por la Ley 21.091, es un órgano colaborador de la Ministra de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior, especialmente en materias destinadas a su desarrollo, promoción, internalización y mejoramiento continuo (MINEDUC-SES, 2019, párr. 1).

Además, con la Ley N° 21.091, se crea la superintendencia de Educación, “institución que se encuentra facultada para fiscalizar el buen funcionamiento de las instituciones y el correcto uso de los recursos” (MINEDUC-SES, 2020 párr. 3), y se crea el Nuevo Sistema de Acceso a la Educación Superior que “a través de dos comités técnicos compuestos por rectores y convocados por la Subsecretaría, regulará la postulación y admisión de

programas de pregrado” (MINEDUC-SES, 2020 párr. 6). Hasta el año 2019, este proceso se encontraba coordinado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), lo que se conocía como Sistema Único de Admisión, cuya prueba de acceso era diseñada históricamente por el DEMRE (Universidad de Chile-DEMRE, s.f.). En consecuencia, el Ministerio de Educación, que ocupaba un rol secundario hasta el 2019, se adjudica la responsabilidad de este proceso a contar de 2020.

De este modo, el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad se encarga de evaluar, asesorar y fiscalizar el proceso educativo en los niveles básica, media y superior, con instituciones descentralizadas y especializadas para realizar cada una de estas labores, que actúan en articulación con el Ministerio de Educación y que velan por el cumplimiento de estándares de aprendizaje necesarios para una educación de calidad.

### **2.1.2 Evaluaciones Estandarizadas**

Desde el retorno a la democracia, Chile ha aprobado varios instrumentos legales que, en su conjunto, han introducido cambios sustantivos en la estructura institucional y en el marco regulatorio del sistema educativo nacional. Pero sin duda, a partir de las movilizaciones estudiantiles del 2006, el proceso legislativo aceleró su paso en busca de ofrecer soluciones a los requerimientos (Brunner, 2008).

Estas demandas de los estudiantes, entre otras cosas, generaron cambios en la institucionalidad educativa, la cual incorporó mecanismos de mayor control de la calidad en función de estándares, con puntos de referencia internacional, adicionalmente con mayor apoyo a los establecimientos con bajo desempeño (García-Huidobro, 2008). El año 2011, bajo la Ley N° 20.529, se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), su objetivo es asegurar el acceso a una nueva educación de calidad con equidad para todos los estudiantes, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.

Rol importante en esta nueva institucionalidad es la medición de la calidad de la educación mediante la aplicación de evaluaciones estandarizadas, los que son instrumentos para acordar metas de calidad, estableciendo los desempeños mínimos que deben ser alcanzados, medir el desempeño profesional y gestión, y son herramientas de rendición de cuentas. Jornet (2017) define la estandarización:

[...] el proceso de sistematización de todos los elementos de acercamiento a una acción de recogida e interpretación de información, de manera que se utilicen los mismos: instrumentos o técnicas, criterios de corrección y/o síntesis o análisis de la información y criterios de interpretación de la misma (p. 5).

Chile ha participado en una variedad de estudios internacionales desde 1996, los cuales buscan evaluar el sistema escolar e identificar los elementos claves para una educación de calidad.



Los estudios internacionales aplicados por el MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación, en representación de Chile, son:

- ICILS es un estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) y tiene como objetivo investigar cuán preparados están los estudiantes de 8° básico en el uso de los computadores para manejar información. Este estudio es aplicado cada cinco años en una muestra representativa nacional de estudiantes de 8° básico. Junto a la prueba del estudiante, ICILS recoge información de contexto mediante cuestionarios aplicados a estudiantes, directores, coordinadores de TIC y profesores de los establecimientos. También, en cada país, la coordinación nacional completa una encuesta sobre el sistema educativo del país, las políticas sobre el uso de TIC en la enseñanza, el perfeccionamiento docente en uso de TIC y la inclusión de estas en prácticas en la gestión institucional; esto con el objetivo de generar un panorama comparativo internacional del contexto de aprendizaje de la alfabetización digital.
- PIRLS es un estudio del Progreso en Competencia Lectora, el que busca recoger información a partir de los logros de estudiantes de 4° básico respecto a la comprensión de textos literarios e informativos. Este estudio es desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) y tiene como objetivo mejorar la enseñanza y la adquisición de habilidades de comprensión lectora en los países participantes, entendiendo habilidades o competencias lectoras como la capacidad de comprender y emplear lo que se está leyendo. PIRLS se aplica desde 2001, cada cinco años, a estudiantes de 4° básico. Chile participó por primera vez en PIRLS 2016, donde fueron parte 50 países y 9 ciudades de todo el mundo. En el país, participaron en total 4.294 estudiantes de 154 establecimientos educacionales, 141 profesores y 147 directores. La aplicación se llevó a cabo entre el 20 de octubre y 05 de noviembre de 2015.
- TIMSS es un estudio internacional que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes de 4° y 8° básico en las áreas de Matemática y Ciencias Naturales. Este estudio, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), busca obtener información de calidad sobre los logros de aprendizaje y los contextos educacionales en los que los estudiantes aprenden las áreas evaluadas en los países participantes. El estudio aplica una prueba de rendimiento a través de computador y aplica cuestionarios de contexto al aprendizaje a estudiantes, profesores, directores y padres/apoderados (de los estudiantes de 4° básico), con el fin de recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. TIMSS se aplica desde 1995 y cada cuatro años. Chile ha participado en los años 1999, 2003, 2011, 2015 y 2019. En esta última aplicación, participaron 64 países de los cinco continentes y en Chile significó una muestra de 6.697 estudiantes en 4° básico y 6.759 en 8° básico.
- ICCS es un estudio de Educación Cívica y Formación Ciudadana, tiene como objetivo investigar las maneras en que los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en el siglo XXI. Para ello, el estudio informa sobre los

aprendizajes de los estudiantes de 8° básico en educación cívica y formación ciudadana, así como también sobre sus actitudes, percepciones y actividades en relación con este tema. Opcionalmente, permite implementar módulos regionales para los países de una misma región con el fin de explorar temas específicos de común interés a un conjunto de países. Este estudio es una iniciativa de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). La evaluación se basa en la concepción de que un buen ciudadano cuenta con: los conocimientos necesarios para comprender y valorar la vida en sociedad y las formas de organización democrática, la capacidad de razonar acerca de las instituciones, eventos, acciones y procesos que se desarrollan en sus comunidades y la habilidad de desarrollar y justificar opiniones y visiones sobre estos elementos; las actitudes favorables a la vida en democracia; y una disposición a participar activamente en las comunidades en las que es parte.

- ERCE, es el estudio de evaluación de aprendizajes latinoamericano y se aplica a estudiantes de 3° y 6° básico en las áreas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias (esta última solo en 6° básico). Es desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO). ERCE tiene como objetivo obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe, y sobre los factores asociados a dichos logros. Este estudio se ha aplicado en los años 1997 (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE), 2006 (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE), 2013 (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE) y recientemente el 2019 (Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Chile ha participado en todos los ciclos.
- PISA es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Chile ha participado en PISA en los ciclos 2001, 2006, 2009 y 2012, 2015 y 2018. Este se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años, que asisten desde 7° básico a cursos superiores. La evaluación se desarrolla mediante evaluaciones en computador que evalúan tres áreas principales: Lectura, Ciencias Naturales y Matemática, enfatizándose en cada ciclo la medición de una de ellas. Además, PISA entrega la opción a los países de medir módulos de evaluación con contenidos innovadores que se proponen para cada ciclo; los módulos realizados hasta el momento son Resolución de problemas en equipo, Alfabetización financiera, Pensamiento creativo, Competencia global y Bienestar subjetivo
- Los estudios internacionales son evaluaciones estandarizadas que se realizan en diversos países con el fin de comparar sistemas educativos. Estos estudios, utilizan como herramienta principal evaluaciones de rendimiento y cuestionarios de contexto de aprendizaje realizados a una muestra representativa de estudiantes de cada país. Los resultados que se obtienen, permiten comparar los logros de

aprendizaje de nuestros estudiantes con los de estudiantes de otros países alrededor del mundo, entregando información de calidad sobre el sistema educativo y los procesos y contextos que contribuyen al aprendizaje. También, permiten obtener información de tendencia, pudiendo comparar resultados a lo largo del tiempo; esto debido a que se aplican entre una cantidad establecida de años, evaluando cómo han progresado los aprendizajes en cada país y a nivel comparativo entre ellos.

Estas evaluaciones tienen una influencia importante acerca de cómo se diagnostica y se piensa el sistema educativo. Con ellos, ha sido posible complementar las mediciones nacionales con información comparativa y válida, pudiendo aportar al ajuste y desarrollo de políticas públicas que aportan a la calidad de la educación en Chile. Han ayudado a diversificar los focos de evaluación más allá de lo curricular, por ejemplo, en áreas innovadoras como resolución de problemas, formación ciudadana, pensamiento creativo, alfabetización financiera, alfabetización digital, entre otras. Así mismo, han impulsado el uso de nuevos métodos de evaluación, como la aplicación de pruebas y cuestionarios a través de computadores (Agencia de Calidad de la Educación s.f.)

### 2.1.3 Mediciones de Logros de Aprendizajes

El Informe del Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE del MINEDUC (2015), señala que Chile ha sido uno de los países pioneros en Latinoamérica en la creación de un sistema nacional de medición de logros de aprendizaje, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas en distintos niveles y asignaturas. Estas pruebas nacionales son:

**Tabla N° 5: Progresión de evaluaciones externas de aprendizaje**

<b>Años</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Institución a Cargo</b>
1967-1971	Pruebas Nacionales	Ministerio de Educación
1982-1984	Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER)	Departamento de Investigación y Tecnología de la Universidad Católica (DICTUC)
1985-1986	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE)	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
1988-actualidad	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	Universidad Católica de Chile (1988-1991) Ministerio de Educación (1992-2012) Agencia de Calidad de Educación (2012 – actualidad)

Fuente: Elaboración propia, según MINEDUC 2015

La primera evaluación externa de Aprendizajes se desarrolló entre los años 1968 y 1971, en el marco de la reforma educacional de los años 60, la cual se llamó la Prueba Nacional de Octavo Grado, era anual y a nivel nacional. La principal función de esta prueba en los años 1968 y 1969 fue difundir entre los profesores los tipos de conocimiento que la reforma intentaba impulsar, es decir, orientar la labor pedagógica, logrando este objetivo, se dio por finalizada esta evaluación en el año 1971 (Arancibia, 1997).

Para Inzunza y Campos (2017) la evaluación estandarizada de aprendizaje en Chile, con el rol central que hoy en día ocupa, se origina en la década de 1980 con la profunda transformación a la constitución política del país, dando paso al Estado Subsidiario, lo que

redujo el presupuesto de la educación, dejando el crecimiento del sistema educacional dependiente del sector privado, ante lo cual se esperaba que los establecimientos educativos compitieran, con ello mejoraran en calidad para hacerse más atractivos a las familias, quienes adquirirían un rol de clientes.

En ese contexto, la segunda experiencia de medición de calidad de la educación se desarrolló entre los años 1982 y 1984, a través del Programa de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER), el cual otorgaba información detallada y confiable sobre el rendimiento de los alumnos desagregada por objetivos, y tenía como objetivo descentralizar la responsabilidad del mejoramiento educativo desde el Ministerio hacia los establecimientos educacionales, bajo el supuesto de que los profesores podían mejorar la calidad de la educación si se daban cuenta de los problemas de aprendizaje de sus alumnos (Arancibia, 1997).

El PER Inicialmente se recomendó su aplicación en 2°, 4°, 6°, 8° y 10° grado, pero por razones financieras sólo se aplicó en 4° y 8° grado. Pese a que la intención también era regular la demanda por parte de las familias, la información de los rendimientos sólo fue entregada a las escuelas y autoridades ministeriales. El alto costo de la prueba, la oposición de las escuelas ante la amenaza de consecuencias negativas, y el hecho que la PUC no entregara las bases de datos al MINEDUC, hicieron que el convenio terminara en 1984 (Inzunza y Campos, 2017).

Luego, entre los años 1985 y 1986, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del MINEDUC, elaboró el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), con el objetivo de identificar factores que pudieran usarse para mejorar la calidad de la educación en la educación preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, no contaba con los recursos suficientes, aplicándose sólo una vez en 1986, evaluando sólo a un total de 9.300 estudiantes de octavo grado en 300 escuelas (Arancibia, 1997).

A partir del año 1988 el Ministerio de Educación crea el SIMCE, basados en los objetivos del PER. Esta nueva evaluación estuvo a cargo, en su primera etapa, por personal de la PUC y del MINEDUC, en un convenio que duró tres años, periodo tras el cual la prueba pasaría en absoluta responsabilidad al MINEDUC (Schieffelbein, 1998).

El desarrollo del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) reunió la experiencia de un equipo técnico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) que había estado trabajado desde 1983 en la implementación del PER. Con el objetivo de orientar a las familias en la selección de escuelas, el Ministerio de Educación solicita a este equipo la elaboración de una nueva herramienta de evaluación externa (Inzunza y Campos, 2017).

Luego de un periodo de instalación y asesoría internacional en los primeros años, entre los años 1988-1994, el SIMCE ha vivido diversas transformaciones. El primer cambio significativo ocurrió en el año 1995, cuando los resultados fueron entregados de forma

pública, no solo a las escuelas y organismos del sistema educacional como hasta el año anterior había sido. Con ello se esperaba orientar a las familias en sus decisiones y generar procesos de mejora en las escuelas mediante la competencia. Un segundo cambio se produjo a partir del año 1998, cuando el instrumento debió adaptarse a la reforma curricular iniciada el año 1997, tras lo cual el SIMCE se situó en la nueva Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC (Inzunza y Campos, 2017).

Un hito importante en el desarrollo y consolidación del SIMCE ocurrió el año 2003, tras el creciente cuestionamiento a la medición por parte de los propios establecimientos, sus docentes y directivos, el Ministro de Educación de la época Sr. Sergio Bitar, convocó a una comisión de expertos para analizar y revisar el SIMCE, llevando como nombre Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2003). Esta comisión hizo una serie de recomendaciones, pero partió con un respaldo total al SIMCE, indicando que entrega información válida y confiable sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes de todos los establecimientos del país. Fue así que reafirmo la importancia de los usos del SIMCE (Ortiz, 2012).

Como consecuencia del informe de la comisión de expertos del 2003, el 2005 comienza una nueva reestructuración del SIMCE, con la incorporación del área de estudios internacionales y la creación de la Coordinación Nacional de Gestión. Los resultados entregados a los establecimientos educativos comienzan a ser en términos de estándares de desempeño, permitiendo desagregar los resultados según el nivel de logro de los estudiantes, se incorporan más modalidades y asignaturas a las pruebas y los reportes fueron modificados para hacer entrega de sugerencias a los docentes, a los directivos y a los padres y/o apoderados, como también la realización de un segundo informe destinado a académicos y autoridades para entregar análisis descriptivos y explicativos de los resultados (Inzunza y Campos, 2017).

En esta época el país sufre un enorme cambio en el área de la política educativa. El movimiento social de los estudiantes secundarios (2006) significó una drástica modificación de la agenda de prioridades del gobierno. Se comenzó a estudiar, diseñar y finalmente se aprobó la nueva Ley General de Educación, reemplazando la LOCE. Al mismo tiempo forzó la creación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP de 2008) focalizando recursos en los contextos de mayor necesidad y guiar el sistema mediante la rendición de cuentas, determinándose que el SIMCE sería la herramienta a utilizar para evaluar el avance o retroceso de cada una de las escuelas (Donoso, 2018).

Con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la Agencia de la Calidad de la Educación comenzó a direccionar la prueba SIMCE, y con el objetivo de convertir esta evaluación en un aporte real para la generación de aprendizajes, se elaboran Informes de Resultados anuales a cada escuela para que sean utilizados como instrumentos de gestión pedagógica, ya que facilitan la comprensión, apropiación y reflexión (MINEDUC, 2016).

### 2.1.4 Evaluaciones de Ingreso a la Educación Superior

La Universidad de Chile ha sido históricamente la institución a cargo del proceso de admisión desde los orígenes de la educación superior en Chile:

A mediados del siglo XIX, adoptó el Bachillerato como método de admisión; luego fue la gestora de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en 1967; y, a comienzos del siglo XXI, fue fundamental en el surgimiento de la actual prueba de Selección Universitaria (PSU)” (Universidad de Chile-DEMRE, s.f., párr. 1).

De esta forma, los mecanismos e instrumentos que fueron utilizados para la selección de estudiantes a las universidades chilenas se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla N° 6: Progresión de los mecanismos de ingreso a las universidades chilenas**

Años	Mecanismo de acceso	Institución a cargo
1850-1966	Bachillerato	DEMRE
1967-2002	Prueba de Aptitud Académica	DEMRE
2003-2019	Prueba de Selección Universitaria	DEMRE
2020-2021	Nuevo Sistema de Acceso –Prueba de Transición	Subsecretaría de Educación Superior

Fuente: Elaboración propia a partir de información DEMRE <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision>

#### i) **Bachillerato**

Entre los años 1850 y 1966, se empleó el Bachillerato como requisito de admisión legal a la Universidad de Chile. Según Himmel (2014) este procedimiento “consistía en un grado académico que otorgaba la Universidad a través de la aprobación de pruebas sobre los contenidos de la Educación Media” (p. 82). Al ser aprobado, el postulante obtenía el grado de Bachiller en Filosofía y Humanidades, siendo éste el requisito de ingreso a la universidad. Según Simonsen (2020) esta prueba se podía rendir hasta tres veces por el postulante, siendo las fechas de rendición enero y marzo, si el alumno reprobaba en su tercer intento, no podría volver a rendirlo.

En su última etapa, el Bachillerato consistía en un conjunto de seis pruebas escritas de respuesta abierta, tres pruebas comunes a todos los candidatos: Comprensión y Redacción, Historia de Chile e Idioma Extranjero, además, debía elegir una cuarta prueba entre Letras, Matemáticas y Biología (Himmel, 2014).

El fin del Bachillerato se debió principalmente a la baja confiabilidad de la corrección al componerse de respuestas abiertas, por otra parte, se cuestionaba que el candidato al reprobado en su tercer intento tenía prohibido su ingreso a la universidad para siempre y la baja capacidad predictiva del rendimiento académico universitario, lo que significó que varios estudiantes de bajo desempeño se cambiaran a otras carreras o instituciones, lo que era permitido habiendo aprobado el Bachillerato (Himmel, 2014). De esta forma, y sumado al aumento de demanda por vacantes universitarias se decidió transformar el Bachillerato en un componente de selección de alumnos.

## ii) Prueba de Aptitud Académica

A mediados de la década de 1950, a partir de las críticas al Bachillerato, investigadores de la Universidad de Chile iniciaron un conjunto de estudios experimentales que comparan el rendimiento de estudiantes de primer año universitario con el de estudiantes de último año de enseñanza media, cuyo resultado fue la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en 1965 (Universidad de Chile-DEMRE, s.f., párr. 9).

La prueba PAA comienza a utilizarse como mecanismo de selección a contar de 1967 para todas las carreras de la Universidad de Chile, además, este sistema fue puesto a disposición de las otras siete universidades<sup>8</sup> existentes en la época (Universidad de Chile-DEMRE, s.f.). Su desarrollo se caracterizó por presentar dos etapas. Según Himmel (2014):

En su primera etapa estuvo integrada por pruebas compuestas por selección múltiple, estandarizadas. Una de éstas era obligatoria para todos los postulantes y medía habilidades generales, la Prueba de Aptitud Académica (PAA), que estaba contextualizada en los contenidos curriculares hasta Primer Año Medio. Las demás eran Pruebas de Conocimientos Específicos (PCE) en las áreas de conocimiento del mismo nivel educacional. De estas últimas, un programa de estudios universitario podía exigir una o dos, y el candidato tenía el derecho de rendirlas todas. Los resultados de los test y el Promedio de Notas de la Educación Media (NEM), transformado en un puntaje estándar, eran combinados con diferentes ponderaciones (p. 82).

Según Simonsen (2020), este procedimiento incluía las pruebas de aptitud Verbal y Matemáticas, y las específicas de Biología, Física, Matemáticas y Química. Para Himmel (2014), las PCE poseían un alto nivel de predictibilidad, lo que contribuía positivamente al pronóstico del desempeño de los alumnos en la universidad, además, la revisión computarizada de las pruebas objetivaba los resultados, aumentando su confiabilidad.

En su segunda etapa, se agregó la prueba de Historia de Chile como obligatoria y se vincularon sólo los resultados de la PAA con el financiamiento universitario (AFI<sup>9</sup>). Estos cambios repercutieron sobre la admisión, anulando prácticamente el requerimiento de los puntajes PCE y aumentando el valor de la PAA, lo que afectó su capacidad predictiva, haciéndola sensible al entrenamiento, además, comenzaba a mostrar signos discriminación por nivel socioeconómico dado el incremento al acceso a la educación media, lo que repercutió en diversos cuestionamientos creándose en el año 2000 una comisión para modificarla (Himmel, 2014; Simonsen, 2020).

---

<sup>8</sup> Las otras siete universidades eran: Universidad Técnica del Estado, Universidad Católica de Santiago, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Concepción y Universidad Austral.

<sup>9</sup> Aporte Fiscal Indirecto. Es un aporte monetario que se crea con el D.F.L. N° 4 de 1981 asignado anualmente por el Estado como una forma de reglamentar el financiamiento de las universidades chilenas.

### **iii) Prueba de Selección Universitaria**

En enero del año 2000, el Ministerio de Educación, convocó a una comisión “con el propósito de analizar las pruebas del sistema de admisión a las universidades y sus relaciones con la enseñanza, y de proponer ajustes y cambios que favorecieran la articulación de ambos niveles” (Universidad de Chile-DEMRE, s.f., párr. 15).

Sobre la base de este informe se elaboró un proyecto denominado Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), sin embargo, debido a un intenso debate fue desechado, determinándose que la PAA fuera sustituida por las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) desarrollada por DEMRE por acuerdo del CRUCH<sup>10</sup>. La PSU se focalizó en los contenidos mínimos obligatorios alineados con el marco curricular de la Enseñanza Media y comienza a utilizarse en el año 2003. (Universidad de Chile-DEMRE, s.f.).

La nueva Prueba de Selección Universitaria consta de pruebas independientes: dos pruebas obligatorias (Lenguaje y Comunicación y otra de Matemática); dos electivas (Historia y Ciencias Sociales y otra de Ciencias), con un módulo común y módulos optativos de Biología, Física y Química (Simonsen, 2020, párr. 21).

Dentro de las principales críticas a la PSU se encuentran su baja capacidad predictiva, el reflejo de inequidades del sistema escolar, el énfasis en contenidos más que en habilidades y que los alumnos provenientes de Liceos Técnico-Profesionales eran los más perjudicados, ya que poseían un nivel menor de preparación para las pruebas (Simonsen, 2020).

Según Himmel (2014):

La creación de la PSU propendía a una mejor articulación entre la universidad y la Educación Media, pero el acceso generalizado a este nivel ha contribuido a evidenciar los sesgos de las pruebas, explicados por diferencias en el nivel socioeconómico, que redundan en heterogeneidades de las oportunidades de aprendizaje, fundamentales en la calidad de la educación (p. 83).

Con el objetivo de reducir la inequidad, el CRUCH incorpora en el año 2013 el Ranking de Notas que busca reconocer el esfuerzo del estudiante durante su trayectoria escolar de acuerdo al contexto educativo en donde estudió, sin embargo, no fue suficiente, manteniéndose relativamente estables los niveles de inequidad (Simonsen, 2020).

### **iv) Nuevo Sistema de Acceso al Subsistema Universitario – Pruebas de Transición**

Con la entrada en vigencia de la N° Ley 21.091/2018, se crea el Nuevo Sistema de Admisión a la Educación Superior a través de dos comités compuestos por rectores y

---

<sup>10</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es un organismo colegiado que reúne a rectores de 27 universidades del país y que tiene por función coordinar la labor universitaria del país.



convocados por la Subsecretaría, que regulará la postulación y admisión de programas de pregrado:

Créase un Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior (en adelante, “Sistema de Acceso”) el que establecerá procesos e instrumentos para la postulación y admisión de estudiantes a las instituciones de educación superior adscritos a éste, respecto de carreras o programas de estudio conducentes a títulos técnicos y profesionales o licenciaturas. Este Sistema de Acceso será objetivo y transparente y deberá considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes (Ley N° 21.091, 2018, art. 11).

El Comité Técnico comenzó a sesionar en mayo de 2019, estableciendo que el nuevo sistema tendrá tres pilares fundamentales (MINEDUC-SES, 2020, p. 4):

- Mayor equidad: incorporando cambios que amplíen las oportunidades para acceder a la universidad.
- Mayor flexibilidad: para reconocer que las instituciones tienen realidades y modelos educativos diversos.
- Valorar la diversidad: entendiendo que una comunidad se construye y enriquece con historias, habilidades y trayectorias diversas.

Este Comité Técnico ha determinado reemplazar la PSU, dado los cuestionamientos por la inequidad observadas y por la baja predictibilidad de desempeño de los estudiantes en educación superior, a través de un proceso gradual de tres años:

El Comité Técnico de Acceso ha determinado iniciar desde 2020 un camino que terminará con el reemplazo de la PSU, con la gradualidad necesaria y suficiente para no afectar a los jóvenes que ya se han preparado para esta prueba. La transición de las pruebas obligatorias se iniciará a partir de este año y culminará el 2022 con una Prueba de Acceso Obligatoria de Competencias Lectoras, una Prueba de Acceso obligatoria de Competencias Matemáticas y una Prueba de Acceso electiva de Matemáticas Avanzadas, que se sumará a las pruebas electivas de Ciencias y de Historia y Ciencias Sociales (MINEDUC-SES, 2020, p. 4).

De esta forma, en 2020 y 2021 se tomarán Pruebas de Transición en Matemáticas y Lectura que, en la misma línea de la futura prueba, eliminarán los aspectos más cuestionados de la PSU y sumarán preguntas que midan competencias esenciales para el buen desempeño de los estudiantes en la Educación Superior, además, se reducirá el número de preguntas de 80 (PSU) a 65 en ambas pruebas (MINEDUC-SES, 2020).

Como medidas de equidad, se otorgará mayor relevancia al mérito escolar, con el objetivo de reconocer el esfuerzo de los estudiantes y sus familias y se aumentará la admisión especial:

Desde 15% a 20% y en zonas extremas el incremento pasa de un 20% a un 25%, abriendo así la posibilidad de que 1 de cada 4 estudiantes pueda ingresar a la educación superior a través del reconocimiento de otros talentos (MINEDUC-SES, 2020, p. 7).

Durante este periodo de transición, el Comité Técnico de Acceso se encargará de estudiar y analizar la incorporación de nuevos instrumentos y pruebas, además del monitoreo de los procesos de pilotaje de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior que se aplicarán a partir de 2022 (MINEDUC-SES, 2020).

## **2.2. Principales aportes de las evaluaciones externas de aprendizaje**

El desafío central del proceso educativo en Chile desde inicios del siglo XXI gira en torno a los conceptos de equidad y calidad (MINEDUC, 2017). Esto se observa en la reorientación del gasto público, que en las últimas décadas ha pasado de centrarse en la ampliación del acceso a enfocarse en la mejora de la calidad de la educación. En este escenario, el proceso de evaluación externa de los centros educativos ha adquirido un rol cada vez más relevante (Tiana, 1996; Herrera, Reyes-Jeldlicki y Ruiz, 2017; OCDE, 2019).

Según Tiana (2006) ha habido un intento por patologizar este proceso, debido a los malos usos y abusos que se realizan de sus resultados, pero si el propósito de la evaluación externa es conocer para mejorar es un mecanismo considerado necesario, significativo y relevante al servicio de la toma de decisiones:

Cuando evaluamos una realidad nos adentramos en sus ámbitos más sensibles y lo hacemos con una intención valorativa: esta invasión de la intimidad de la realidad y de las personas evaluadas exige como contrapartida centrar la atención en sus posibilidades de mejora (Tiana, 2006, p. 8).

Es así que las evaluaciones externas han generado oportunidades de mejoramiento al sistema educativo en países desarrollados y en vías de desarrollo (Tiana, 1996). Este proceso suele ser acompañado de visitas a las escuelas y de dispositivos presenciales y virtuales, que buscan fortalecer las capacidades institucionales, orientar los planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen (Horbath y García, 2014; INEE, 2017).

Según Horbath y García (2014):

Los resultados de las evaluaciones de aprendizajes se sintetizan en informes y reportes varios, los cuales alimentarán los programas de difusión hacia las autoridades, maestros, sociedad y especialistas con el propósito de que puedan impactar sobre la política educativa y apoyar la rendición de cuentas (p. 80).

A continuación, se presentan las principales ventajas de contar con sistema de evaluación externa de aprendizaje:

### **2.2.1. Permiten conocer y diagnosticar el sistema educativo**

La evaluación externa tiene como principal función proporcionar datos confiables y válidos que permiten hacer una interpretación precisa del estado y situación actual del sistema educativo, además, cuentan con un amplio desarrollo técnico y metodológico que se ha ido perfeccionado para medir los distintos componentes del sistema, entre ellos, los procesos de aprendizaje de los alumnos (Tiana, 1996; Tristan & Pedraza, 2017).

Horbath & Gracia (2014) sostienen que la calidad de un sistema educativo puede ser apreciada objetivamente gracias a los mecanismos rigurosos y confiables de las evaluaciones, destacando que sus resultados se difunden y utilizan para el mejoramiento de la calidad.

Según Tiana (1996) la función diagnóstica de las evaluaciones externas surge a partir del análisis y la interpretación que se realiza de los datos obtenidos, este sería el paso previo a la toma de decisiones susceptibles de producir una mejora educativa:

Los mecanismos de evaluación actualmente disponibles son capaces de suministrar una información rica y variada acerca del sistema educativo y de sus diversos componentes. Aunque no todos ellos sean igualmente accesibles a la tarea evaluadora, ni puedan menospreciarse las dificultades existentes para efectuar trabajos concretos en los diferentes ámbitos antes mencionados, parece suficientemente demostrada la capacidad de la evaluación para generar conocimiento válido, fiable y relevante acerca de la situación y el estado de la educación (p. 47).

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos se someten a constantes instancias de revisión por parte de expertos. Este es un paso que permite incorporar todos los aspectos necesarios y relacionados a aquello que se pretende evaluar, por este motivo es importante, afianzar lo que ya existe y desarrollar distintas líneas de política institucional que refuercen el uso de resultados y las intervenciones de mejora educativa (INEE, 2017).

A partir de estas revisiones, estos instrumentos se han perfeccionado incorporando nuevos indicadores e insumos para obtener un diagnóstico preciso del sistema educativo en su complejidad. Para la OCDE (2018) la evaluación externa debe ir más allá de los aprendizajes:

La evaluación de las escuelas debe poner la atención en los siguientes aspectos: La efectividad de las estructuras y los procesos, la implementación de políticas educativas y regulaciones nacionales dentro de la escuela, la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de las escuelas para mejorar (p. 384).

En este sentido, Chile ha sometido a análisis constantemente la prueba SIMCE desde el año 2003. Muestra de ello, y con la intención de otorgar un reporte más detallado respecto del desempeño de los estudiantes en estas evaluaciones, se implementan, a partir del año 2014, los Niveles de Aprendizaje, que agrupan a los estudiantes según su desempeño obtenido en la prueba SIMCE (ACE, 2014a). Esto que facilita la comprensión y sirve para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los estudiantes respecto del periodo evaluado.

**Tabla N° 7: Descripción de los Estándares de Aprendizaje**

Nivel de aprendizaje	Descripción
Adecuado	Describe el desempeño de estudiantes que han adquirido de manera satisfactoria las habilidades y los conocimientos básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
Elemental	Describe el desempeño de los estudiantes que han adquirido las lo exigido por el currículum de manera parcial, es decir, adquisición de conocimientos y habilidades más elementales.
Insuficiente	Describe a los estudiantes que no logran demostrar consistentemente que han adquirido las habilidades y los conocimientos más elementales estipulados en el currículum

Tabla XX: Elaboración propia según MINEDUC (2019)

Además, también a partir del año 2014, se agregan al cuestionario SIMCE los Otros Indicadores de Calidad (en adelante OIC) que, a contar del año 2016, pasan a llamarse Indicadores de Desarrollo Personal y Social (en adelante IDPS). Según el MINEDUC (2013) los OIC permiten ampliar la mirada de calidad y avanzar en el logro de una educación más integral para todos los niños, niñas y jóvenes del país, lo cual fue la principal solicitud de las movilizaciones escolares del año 2006, y que se encuentran plasmadas en la Ley General de Educación (LGE) Ley 20370/2009, ya que proporcionan:

Resultados relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas como SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizajes. Son elaborados por el Ministerio de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación (p. 3)

De esta forma, los IDPS otorgan información relevante con respecto a las distintas áreas de desarrollo de los estudiantes y entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral de los alumnos (MINEDUC, s.f). De acuerdo con la ACE (2017) los IDPS son:

- Autoestima académica y motivación escolar: evalúa autopercepción y autovaloración de los estudiantes en relación a su capacidad de aprender y percepciones y actitudes hacia el aprendizaje y el logro académico.
- Clima de convivencia escolar: evalúa percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

- Participación y formación ciudadana: evalúa actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento y percepciones de los estudiantes y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y la promoción de la vida democrática.
- Hábitos de vida saludable: evalúa actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación a la vida saludable, y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud (pp. 15-42).

Según Henríquez, Flores y Bravo (2018) los IDPS han dado la señal al sistema escolar de que la calidad es un concepto amplio:

La Agencia evalúa anualmente lo que los establecimientos realizan en temas de Participación y formación ciudadana, Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar y Hábitos de vida saludable. Además, se incorpora otros resultados educativos, como Asistencia escolar, Retención escolar, y la tasa de Titulación técnico-profesional y un indicador de Equidad de género del establecimiento. Todos estos indicadores tienen por objetivo evaluar a los establecimientos en sus esfuerzos por generar un contexto propicio para el desarrollo socioemocional de los estudiantes (p. 462).

Los IDPS se administran mediante cuestionarios de calidad y contexto a estudiantes, docentes y apoderados, y sus resultados vienen a complementar los obtenidos por cada establecimiento en los niveles de aprendizaje y en la prueba SIMCE, permitiendo que las escuelas puedan reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en su gestión pedagógica y en los aspectos que inciden en su desarrollo personal y social, orientando la autoevaluación para que sea incorporada por los establecimientos a su Plan de Mejoramiento Educativo o Plan Estratégico y gatille acciones concretas para su avance (MINEDUC, 2014).

Respecto de la valoración que directores y jefes de UTP hacen del SIMCE, Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau y Volante (2014), identificaron que los directivos destacan la calidad de la información proporcionada por la Agencia de Calidad de la Educación acerca de los resultados logrados por los estudiantes:

En cuanto a la valoración, los directores de establecimientos subvencionados de la región metropolitana tienden a destacar como contribución del SIMCE la posibilidad de monitorear el resultado (en términos de los aprendizajes de los estudiantes) de las escuelas en el país. En este sentido, los antecedentes tienden a reforzar la instalación de una valoración de la evaluación educativa a nivel de sistema (p. 74).

Con respecto a la PSU, esta prueba cuenta con asesoría experta nacional e internacional en el apoyo y acompañamiento a DEMRE para la validación de resultados y el aseguramiento de calidad, además, tiene como característica el dinamismo, lo que significa que también es un proceso en permanente evaluación, perfeccionamiento y readecuación (Universidad de Chile-DEMRE, 2018).

Hasta el proceso de admisión 2012, el ingreso de un estudiante a la universidad dependía del promedio de notas de enseñanza media (NEM) y del resultado PSU. No obstante, a partir de la admisión 2013, se incorpora el Ranking de Notas con la intención de reconocer el esfuerzo y la trayectoria escolar, beneficiando a estudiantes que presentan un buen desempeño de acuerdo a su contexto educativo. El Ranking de Notas “tiene un doble propósito: por un lado, ayuda a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria y, por otro, favorece la equidad en el acceso al sistema universitario” (Universidad de Chile-DEMRE).

Por otra parte, la corrección de esta prueba se hace de forma rigurosa para minimizar los errores “se realiza a través de procedimientos computacionales bajo estrictos estándares de seguridad, para garantizar que no exista manipulación de datos consignados en la hoja de respuestas” (Universidad de Chile-DEMRE, 2018, p. 2).

En síntesis, se establece que las evaluaciones externas son procedimientos necesarios que contribuyen a diagnosticar el sistema educativo, a través de información válida y confiable que es proporcionada por instrumentos en constante actualización.

### **2.2.2. Orientan en la mejora de la calidad de la educación**

La evidencia nacional e internacional muestra que los procesos de evaluación externa de aprendizajes tienen como objetivo principal conducir los procesos de mejoramiento y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles del sistema, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia (Tiana, 1996).

Para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México, la evaluación de sus escuelas ha permitido el diseño de políticas educativas destinadas a impulsar cambios orientados a la mejora educativa, apoyando y acompañando a los distintos actores del sistema educativo en temas como evaluación para la diversidad y generación estrategias de difusión y uso de resultados de evaluación (INEE, 2017).

Del mismo modo, en Chile, se considera que las evaluaciones externas a los establecimientos escolares son herramientas valiosas y necesarias para el mejoramiento de los aprendizajes, ya que permiten orientar los esfuerzos del Estado, de los sostenedores, de los directivos, docentes y de los mismos estudiantes (ACE, 2014).

El organismo a cargo de evaluar y orientar el sistema escolar chileno para el mejoramiento de la equidad y calidad es la Agencia de Calidad de la Educación para esto aplica las pruebas SIMCE y evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS o TERCE; el objetivo de la Agencia es fortalecer el proceso de mejoramiento mediante visitas de orientación y evaluación para ayudar a las escuelas a fortalecer sus capacidades internas y redes educativas (OCDE, 2018).

La Agencia de Calidad de la Educación elabora informes de resultados por cada establecimiento con el objetivo de apoyar su gestión hacia el mejoramiento educativo, “en primer lugar, se presenta información relevante sobre los IDPS y las evaluaciones de aprendizaje SIMCE, posteriormente, se presentan recomendaciones para el uso adecuado de los resultados educativos de este informe” (ACE, 2019, p. 7).

Además, a partir del 2014 se elaboran informes para las Secretarías Regionales y Provinciales de Educación y desde el año 2015 se entregan informes para los sostenedores con el objetivo de entregar resultados específicos para cada actor del sistema (directivos y docentes, a padres y apoderados, autoridades nacionales y la comunidad en general) en post del mejoramiento educativo. Según Henríquez et al. (2018):

A partir del SIMCE 2014, se elabora un informe específico para autoridades regionales (Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales de Educación) que contiene información sobre los resultados a nivel regional y comuna para el trabajo de diagnóstico, análisis y toma de decisiones de la gestión territorial. Desde la entrega de resultados de 2015 se entrega un informe específico para los sostenedores de establecimientos educacionales que incluye los resultados generales de la administración, el detalle de los resultados de los establecimientos a su cargo y orientaciones para el uso de estos resultados (p. 467).

Por otra parte, la Agencia cuenta con dispositivos de visitas de evaluación y orientación, que se despliegan en terreno con equipos multidisciplinarios que van a los establecimientos con la intención de guiar los procesos evaluativos de manera integral y generar competencias en las escuelas para el uso de las evaluaciones (ACE, 2019).

Según Manzi et al. (2014), los usos del SIMCE que se realizan en los establecimientos pueden clasificarse en cuatro grupos:

- a) Uso reflexivo: refiere al uso de la información desde un plano analítico y reflexivo en el cual participan los diferentes actores de la comunidad educativa y en donde se discuten y proponen estrategias de acción que en algunos casos se implementan y en otros no.
- b) Uso informativo: incluye todas las acciones orientadas a la difusión de los resultados del SIMCE, ya sea a los docentes del establecimiento como a los apoderados del colegio.

- c) Uso comparativo: a partir de la capacidad del SIMCE de clasificar a los establecimientos a nivel nacional o entre colegios de igual NSE.
- d) Uso práctico pedagógico: donde se implementan estrategias de acción concretas para mejorar los resultados SIMCE tales como planes de reforzamiento, adecuación de evaluaciones al formato SIMCE; reubicación de profesores; cambios en el currículum; agrupación de alumnos por niveles de rendimiento; ensayos SIMCE y aumento de horas en lenguaje y matemáticas.

A su vez, este estudio muestra que “los directores más jóvenes son quienes muestran una mejor predisposición respecto del SIMCE como instrumento de medición de aprendizaje y del uso que se hacen de los reportes entregados” (Manzi et al., 2014, p. 75). No obstante, estos autores concluyen que, en general, es necesario fortalecer las capacidades de los establecimientos para el análisis de la información proporcionada por la Agencia de Calidad de la Educación:

Lo anterior refleja las bajas capacidades instaladas en la mayoría de los establecimientos para interpretar la información del SIMCE, en especial en el uso de herramientas de procesamiento de datos y dominio de conocimientos estadísticos. Tal como han concluido otros estudios, esto puede deberse a las debilidades en la formación inicial de los docentes y directivos acerca del uso de datos (p. 76)

A pesar de estas dificultades, se ha identificado que los establecimientos tienden a tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en estas pruebas pese a que no son las sugeridas por la agencia, lo que da cuenta de su relevancia, estas se “enfocan principalmente en la implementación de talleres de reforzamiento, adecuación del formato SIMCE a otras evaluaciones y cambios en el currículum” (Manzi et al., 2014, p. 74).

Las evaluaciones censales son particularmente importantes, ya que además de proveer información para la toma de decisiones profesionales, permiten monitorear las brechas entre grupos de estudiantes e identificar con precisión dónde es necesario realizar acompañamiento, asignar recursos y construir capacidades (ACE, 2014). A partir del análisis longitudinal de las brechas socioeconómicas, se han podido evaluar la implementación de importantes reformas educativas, como la ley SEP:

Se puede concluir que las brechas tienden a disminuir, sobre todo aquellas calculadas para 4° básico, para la prueba de lectura y cuando esta brecha se calcula entre los deciles extremos de la distribución de NSE. Esto es interesante, la disminución de las brechas en 4° básico coincide con la implementación de la ley SEP... el llamado a la política pública es a reforzar los esfuerzos para disminuir las inequidades sociales a través de nuevas instancias. La ley de inclusión puede constituir un importante insumo (ACE, 2015, p. 18).



Este compromiso con el mejoramiento del sistema educativo también se observa en el DEMRE, quien elabora un Informe de Desempeño de Estudiantes de Enseñanza Media (IDEEM) para la comunidad escolar en donde se presenta el desempeño de los estudiantes que rindieron la PSU, con el objetivo de entregar información a los establecimientos para orientar sus procesos formativos y fortalecer los contenidos curriculares que son evaluados en esta prueba (Universidad de Chile-DEMRE, 2016).

(El IDEEM) agrega una serie de comparaciones entre el puntaje promedio de respuestas correctas alcanzado en la batería PSU por los estudiantes, en cada una de las el Área/Eje temático y Habilidades Cognitivas evaluadas. Las comparaciones son realizadas considerando las variables División Político-Administrativa (País, Región y Provincia) y Dependencia Administrativa (Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados) (Universidad de Chile-DEMRE, 2016, párr. 7).

Por otra parte, la participación en evaluaciones internacionales como lo son las pruebas PISA y TIMSS ha permitido centrar los esfuerzos en mejorar los niveles de calidad y equidad de la educación. En PISA 2015 y TIMSS 2015, los niños obtuvieron resultados significativamente más altos que las niñas en ciencias y matemáticas, mientras que las niñas superaron a los niños en lectura (OCDE, 2018). Sin embargo, se ha observado una reducción de las brechas por género desde la prueba SIMCE 2016 debido a la mejora de los resultados de las mujeres (ACE, 2018b).

Estos estudios internacionales han dejado de manifiesto que la principal dificultad a nivel de equidad del sistema escolar se observa en las brechas por nivel socioeconómico, la cual ha aumentado desde PISA 2006, estos hallazgos han posibilitado y respaldado el surgimiento e implementación de la ley de Inclusión Escolar, la cual se espera contribuya a reducir la inequidad existente en Chile, en donde sólo un 14,6% de los estudiantes desfavorecidos superan sus desventajas socioeconómicas (OCDE, 2018; ACE, 2018).

Según los resultados del Estudio Internacional de Alfabetización en Computación e Informática (ICILS) de 2013, sumados a los datos de los cuestionarios PISA 2015 y SIMCE 2015 sobre el uso de tecnologías de información y la comunicación (TIC) se identificó que los estudiantes chilenos entre 8° básico y II medio presenta dificultades en el pensamiento crítico y en la habilidad para distinguir y seleccionar fuentes de información confiables y verídicas, por lo que la principal orientación parte del MINEDUC a las escuelas es a fortalecer estas habilidades (ACE, 2018).

A partir de la revisión bibliográfica, se puede concluir que las políticas de evaluación externa de aprendizaje se encargan de orientar los procesos de mejoramiento educativo de los establecimientos. En Chile, tanto la Agencia como el DEMRE entregan reportes de

resultados a los establecimientos, los cuales deben servir de insumos para la toma de decisiones y establecer metas y acciones concretas de corto y mediano plazo.

### **2.2.3. Favorecen la transparencia y la rendición de cuentas**

Según Tiana (2003) los establecimientos se deben evaluar para aumentar la transparencia del sistema educativo, para rendir cuentas a la sociedad y a las autoridades y así controlar el funcionamiento de las escuelas y de los actores involucrados, debido a que la formación de personas constituye un factor fundamental para el desarrollo de los países, de ahí deriva la preocupación por conocer el estado y la situación del sistema educativo.

Son muchos quienes creen que la educación ha funcionado a la manera de una *caja negra*, cuya opacidad impide saber qué ocurre en su interior. En el momento actual, dicha imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia, en coherencia con los principios de una gestión democrática. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una tarea que, en democracia, compete a todos los ciudadanos (Tiana, 1996, p. 43).

De esta forma, la transparencia se convierte en una de las principales características del proceso de evaluación externa, ya que provee información a la ciudadanía y a las autoridades acerca de si el sistema escolar está proveyendo de oportunidades a los estudiantes. Henríquez, Flores y Bravo (2018) señalan que la evaluación externa cumple la función de determinar si los estudiantes han alcanzado los aprendizajes establecidos en el Currículum Nacional. Lo que se encuentra en sintonía en lo planteado por Eyzaguirre, citado en Herrera et al. (2017):

El rol del Estado debe estar orientado a los resultados, por lo cual es importante un mayor control y evaluación de lo realizado, así se pretende aumentar su nivel de participación en el control del currículum, la pedagogía y principalmente en la evaluación de resultados, aplicando estándares mínimos sobre las competencias de los docentes, lo que requiere de medios de verificación o acreditación independientes (p. 6).

Los recursos destinados a educación suponen una parte importante de los presupuestos de los países, por lo que es natural que crezca la demanda de información acerca de los resultados que produce dicha inversión. Según la OCDE (2018), el Gobierno chileno ha priorizado el gasto en educación en relación a otras necesidades, alcanzando para el año 2014 un 3,7% del PIB y un 15,4% del gasto público total, superando a los países de la OCDE cuyo promedio fue de 11,3% para el mismo año.

A nivel nacional, se reconoce que el SIMCE es una política educacional que actúa como mecanismo de control de calidad y transparencia. En esta materia, Henríquez et al. (2018)

señalan que la evaluación SIMCE permite saber cuántos estudiantes del curso evaluado presentan competencias o habilidades insuficientes, intermedias o adecuadas, lo que significa un gran aporte, ya que permite identificar a aquellos estudiantes que van quedando más atrás en su aprendizaje, siendo útil para la toma de decisiones del docente y del establecimiento.

Por otra parte, la PSU tiene a la transparencia como atributo central, destacando que el procedimiento y la normativa que lo rige son de conocimiento público, los cuales se informan a la comunidad nacional y se publican en la página del DEMRE y del Sistema Único de Admisión, al igual que los resultados obtenidos por los estudiantes (Universidad de Chile-DEMRE, 2018).

### **2.3. Características negativas de las evaluaciones externas de aprendizaje**

Las evaluaciones externas han generado un elevado interés en el mundo político y social, siendo consideradas como mecanismo de evaluar la calidad de la educación, es por ello la relevancia de los programas de evaluación internacional como por ejemplo TIMSS<sup>11</sup> o PISA<sup>12</sup>. Pérez y Soto (2011) establecen:

La evaluación y comparación de los sistemas escolares mediante indicadores comunes responde al propósito de favorecer el control social, informado, de la calidad de la educación como servicio público, pues constituyen instrumentos válidos para el diagnóstico y, en su caso, la mejora de la calidad del sistema. Se supone que la comparación de los resultados puede ayudar a detectar problemas, fortalezas y debilidades y a identificar y difundir las buenas prácticas escolares que producen resultados satisfactorios. (p.172)

El énfasis en las políticas de rendición de cuentas a través de las evaluaciones externas de aprendizaje nacionales o internacionales se debe a un conjunto complejo de factores, entre los que cabe destacar: el relativo reducido costo económico, el hecho de que se puedan gestionar y controlar desde fuera del sistema educativo, y la relativa velocidad con que pueden trasladarse los resultados a las estrategias políticas concretas que pretenden la mejora del sistema. (Linn 2000, citado en Pérez y Soto 2011)

El impacto producido por las evaluaciones externas motiva a los docentes a modificar sus prácticas de enseñanza y evaluación. Sin embargo, los cambios que motivan, y a veces imponen, suelen ser en general ajustes superficiales en los contenidos que hay que aprender y en las actividades que hay que desarrollar para preparar los test, y no generan cambios profundos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, debido a que la información proporcionada por estas evaluaciones externas es fundamentalmente sumativa, útil en el

---

<sup>11</sup> Siglas en inglés de: Third International Mathematics and Science Study, que en su traducción se refiere a El Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias

<sup>12</sup> Siglas en inglés de: International Program of Student Assessment, que en su traducción significa Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

mejor de los casos para identificar el progreso de cada escuela o del sistema pero de menor utilidad para orientar las prácticas de mejora, porque se distancian del currículo local y no proporcionan mucha información sobre las deficiencias, pudiendo generar juicios errados de los estudiantes, con respecto a sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, porque nos dicen muy poco sobre sus causas (Linn 2000, citado en Pérez y Soto 2011).

### **2.3.1. Cinco características negativas**

A continuación se definen cinco efectos negativos que se producen con el uso de las evaluaciones externas o estandarizadas, recolectadas de diversos autores. La primera de ellas la tensión que existe entre el concepto de inclusión y las evaluaciones estandarizadas, en segundo lugar la desatención de componentes del currículum, tercero la enseñanza para el test, ya en cuarto lugar la posibilidad de hacer trampa producto de los incentivos que esto genera y por último la falta de consideración de las diferencias contextuales de los alumnos que son evaluados. A continuación se presentan cada una de estas situaciones:

#### **i. Evaluaciones no inclusivas**

La diversidad es una realidad propia de cada contexto social, con ello por supuesto presente en cada establecimiento educativo y en toda situación de enseñanza y aprendizaje, en esta condición los estudiantes comparten y viven experiencias, lo que permite construir conocimientos en una dinámica de interacción única y particular (ACE, 2018). Todo sistema educativo persigue la búsqueda y adquisición del aprendizaje para todos los estudiantes, considerando sus diferencias. Esta concepción de educación considera que todos los estudiantes deben y pueden aprender lo mismo, siendo clave el considerar que hay muchos caminos para llegar al logro de los objetivos.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y los entornos de enseñanza-aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005 citado por Rappoport, Sandoval, 2015, p. 20).

Armstrong (1999) indica que cuando los niños y/o niñas empiezan la escuela, ya cuentan con formas de aprender que se vinculan más con un tipo de inteligencia específico que con otro. Armstrong menciona este punto con lo que Howard Gardner llama inclinaciones hacia inteligencias específicas, desde una muy temprana edad. En la misma dimensión, dichos autores concuerdan en que la mejor herramienta que tiene el docente para identificar las fortalezas de cada estudiante es la observación, y con ello es cuestionamiento de que las evaluaciones estandarizadas no considerarían la observación y el criterio del docente a la hora de evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Es así que desde otra perspectiva Rappoport y Sandoval (2015) señala:

Las evaluaciones estandarizadas se pueden considerar como formas de exclusión cuando obvian los progresos académicos de determinados grupos de estudiantes, ya sea porque el diseño de las pruebas no contempla sus capacidades y/o experiencias vitales, ya sea porque directamente se les excluye de su realización o no se les da la oportunidad de realizar evaluaciones más sensibles a sus diferencias, o porque la información que proporcionan las pruebas no implica la mejora de su enseñanza, entre las dimensiones más importantes (p. 20).

Las evaluaciones estandarizadas pueden ser consideradas inapropiadas e inclusive perder valides social, especialmente por parte de docentes y directivos, ya que valoran mediante una puntuación el aprendizaje estudiantil bajo una forma única, prueba de selección múltiple, sin considerar las diferencias individuales, formas de aprendizaje, tipo de inteligencia, y con estos resultados juzgar los establecimientos.

## **ii. Omisión del currículum oculto;**

El Ministerio de Educación de Victoria (Canadá) aporta una útil definición del término currículum al establecer que éste era todas las medidas que adopta un centro para hacer realidad el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, incluidas la secuenciación, formato y contenidos de las asignaturas; los métodos de enseñanza y la forma en la que están organizados los profesores y alumnos (Darling-Hammond, 2001).

Sepúlveda (2019) señala que las pruebas estandarizadas son instrumentos que se aplican para evaluar el currículum que comprende los propósitos de formación de los individuos en una institución. Resulta pertinente mencionar que el currículum se divide principalmente en dos categorías, el currículum de contenidos académicos, conceptuales y operativos, y el currículum oculto que encierra los comportamientos de los estudiantes en cualquier nivel de formación, donde las pruebas estandarizadas se enfocan principalmente en la primera categoría de currículum.

Darling-Hammond (2001), en similitud a Sepúlveda, sostiene que el currículum que se ejecuta en los establecimientos educativos, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no es una copia fiel del plan de estudios que recibe la escuela por parte de la institución reguladora. Existen diferentes tipos de currícula que se desarrollan de forma simultánea: por un lado está el currículum prescripto, el cual define los contenidos y objetivos de aprendizaje; y por otro lado, el currículum oculto, el que se desarrolla de manera inconsciente mediante las interacciones, métodos de enseñanza, convicciones personales, entre otros. En la relación entre ambos tipos de currículum se da forma el currículum real. Es decir, lo que se enseña en las escuelas implica una adaptación de lo pautado a la realidad de esa escuela.

De este concepto se puede inferir que el currículum real de las escuelas de un mismo país no es necesariamente homogéneo. Si bien es cierto que puede haber un núcleo que se repite en todos los currículos, también es cierto que los estudiantes de distintas escuelas aprenden diferentes conocimientos y con mayor razón diversas aptitudes. Por este motivo en las

evaluaciones estandarizadas, que no pueden contemplar esas diferencias, queda de manifiesto que lo que se evalúa no es necesariamente lo que los docentes enseñaron y con ello no se refleja a su vez lo que los estudiantes realmente saben, como lo plantea Darling-Hammond.

Popham (1980) considera que las pruebas estandarizadas generan una ilusión óptica de la calidad de la educación porque se centran en las pruebas de logros, dejando de lado el currículum oculto con el que se desarrollan los estudiantes, además señala que su aplicabilidad se ha convertido en un patrón de medida de la calidad de aprendizaje de los estudiantes y de las instituciones.

Sepúlveda (2019), en concordancia con lo que señala Popham, señala:

El poder cuantificar y cualificar la calidad educativa en un estudiante, en una institución, en una región o sociedad es un hecho que compete a una estructura formada no solo por los logros académicos alcanzados, sino por el conjunto de comportamientos del individuo y de la sociedad, enmarcados en el conocido currículum oculto. Por lo tanto las pruebas estandarizadas que actualmente existen deben ser replanteadas en su conformación y diseño, de tal modo que las puntuaciones que se obtengan al ser aplicadas no sesguen la capacidad en el aprendizaje del estudiante y en la calidad educativa tanto de él como de las instituciones (§ 4.1).

### **iii. Enseñanza basada en la preparación para la prueba;**

Las evaluaciones externas son utilizadas con el propósito de evaluar el nivel académico de un grupo de estudiantes, ya sea de un país, sector o bien de un establecimiento educativo. Una de las mayores ventajas de la utilización de este tipo de evaluaciones es la posibilidad de acceder a resultados de una población extensa a menor tiempo y menor costo a que si se realiza cualquier otro tipo de evaluación. Los resultados obtenidos por las evaluaciones estandarizadas establecen consecuencias importantes para la escuela o bien para un Estado, que se vinculan tanto al financiamiento como a su reputación. Es por ello que esto genera una clara tentación a hacer todo lo posible por elevar los resultados de dichas evaluaciones, incorporando estrategias que se pueden implementar de forma lícita como otras ilícitas (Eisner, 1987).

Así la enseñanza pensada y asumida como una preparación para rendir solo la evaluación externa es una de las vías lícitas, realizadas por los establecimientos y/o los propios docentes es la tendencia de privilegiar las asignaturas o contenidos que serán parte del proceso de evaluación, en desmedro de las otras asignaturas que no son parte de ese

proceso, como son las asignaturas asociadas al área artística o aquellas de formación actitudinal<sup>13</sup>.

Juste (2007) considera que las evaluaciones externas genera un grado de presión al profesorado y a los centros educativos, quienes son expuestos a la competencia y juicio público:

Los resultados de la evaluación tienen una enorme repercusión social; afectan al alumnado, por supuesto; pero, también, al profesorado, a los responsables de los centros educativos y a las familias. La aparición de los resultados de ciertas evaluaciones ocupa las portadas de la prensa y demás medios de comunicación y se constituye en arma arrojadiza entre los partidos políticos, con argumentos diferentes según estén en el gobierno o en la oposición (p. 3).

El juicio público al establecimiento y docentes es el principal argumento que lleva a las instituciones a basar su proceso de enseñanza en el entrenamiento de la evaluación externa, como señalan López y González (2018) en coincidencia con Juste, señalando que es por ello que las evaluaciones implican cambios en el funcionamiento interno del establecimiento:

En centros y aulas hay una modificación práctica del currículo que puede ir desde cambios en documentos de centro, como el Proyecto Educativo y Concreciones curriculares, hasta las modificaciones en las programaciones docentes (...) nos podemos encontrar con centros que focalicen sus recursos y sus esfuerzos en superar de manera solvente esas pruebas externas sin tener en cuenta, o llevando a un plano secundario, objetivos educativos que forman parte importante del proceso de formación integral del alumnado desvirtuándose por tanto, la función instrumental de la evaluación al tiempo que, tal como indica Shepard (2000), “impiden o expulsan valiosas prácticas de evaluación en el aula” (p. 323).

#### **iv. Posibilidad de trampa;**

Además de las estrategias mencionadas en el punto anterior, los cuales son parte lícita del proceso de evaluación, que están dentro de las normativas que regula la educación. Sin embargo también existen otras prácticas que son consideradas fraudulentas pero aun así son puestas en marcha para mejorar los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

En primer lugar a nivel de establecimientos o docentes Haladyana (1991, citado en Barrenechea 2010, p. 13) señala la posibilidad de que se puede modificar las hojas de respuestas de los estudiantes, borrando las respuestas escogidas por los estudiantes y marcando las respuestas correctas. Otra posibilidad de hacer trampa es por el hecho de

---

<sup>13</sup> La formación actitudinal se refiere a la formación de actitudes de una persona, su comportamiento ante la sociedad, compañeros y hacia sí mismo, lo cual tendrá una beneficiosa incidencia en el clima dentro y fuera de la institución y en su entorno de desempeño.

permitirles a los estudiantes con bajo rendimiento no asistir a clases los días que se tomaran los exámenes.

En segundo lugar a nivel de Estado también existen maniobras que se pueden llegar a utilizar con el fin de reflejar mejores resultados, como lo es el hecho de establecer o manejar los estándares. Por ejemplo Murnane (2007, citado en Barrenechea 2010, p. 13) sostiene que una de las tentaciones que plantea NCLB<sup>14</sup> es que los estados pongan estándares bajos con el fin de lograr un mejor resultado y con ello mayor financiamiento. De hecho, Barrenechea (2010, p. 13) sostiene que, por ejemplo, en el 2003 el 77% de los alumnos de cuarto grado de las escuelas de Alabama E.E.U.U., obtuvieron resultados de aprobación en los exámenes estatales, sin embargo, en el mismo año, solamente el 22% aprobó el examen administrado por agentes externos al país.

Con los ejemplos narrados se expone la existencia de la posibilidad de hacer trampa, donde tanto el docente, el establecimiento educativo como hasta el Estado tienen la posibilidad de contar con las herramientas para adaptar resultados de las mediciones, y las evaluaciones a las necesidades reales, que les permitan exponer mejores resultados, aun cuando se entienden como estrategias que claramente desnaturalizan el espíritu de las evaluaciones externas o estandarizadas.

#### **v. Evaluaciones sin considerar el contexto.**

Las evaluaciones externas o estandarizadas son aplicadas con todos los estudiantes del sistema educativo. Con ello se establece la problematización de inequidad, puesto que omite el factor sociocultural del alumnado como las distintas realidades que posee cada establecimiento. Así a la vez podría presentarse el o los casos, en que existen países en los que conviven estudiantes de diferentes culturas o lo que podría ser peor, diferentes idiomas.

Marchesi (2006) considera que las evaluaciones externas pueden llegar a ser un proceso injusto como evaluación de las escuelas, señala:

En muchos casos, los datos que se presentan solo hacen referencia a los resultados finales de los alumnos y apenas se tiene en cuenta el nivel inicial de sus conocimientos y su contexto socio-cultural. Por ello, la comparación que se establece no recoge el esfuerzo que cada escuela realiza a partir de las condiciones de sus alumnos (p. 48).

En las evaluaciones externas aún existe el desafío de considerar el aspecto contextual de los establecimientos educativos, ya que estas pruebas siguen siendo con total desconocimiento y consideración de las características propias de cada escuela, ya sea a nivel interno o bien externo respecto al contexto sociocultural en el que se ubican (López y González, 2018).

---

<sup>14</sup> La ley No Child Left Behind, (NCLB), E.E.U.U., traducido significa “Que ningún niño se quede atrás”.



Cruz, Medina, Vázquez, Espinosa, Alejandrino, (2014) consideran que “Los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos son sin duda, aspectos académicos, sociales, culturales, personales y económicos, mismos que pueden incidir directamente en el desempeño de los estudiantes y afectar directamente el mismo” (p. 26).

Una de las consecuencias de no considerar del contexto de los estudiantes, es que las escuelas que se encuentran por debajo de los estándares estatales probablemente sigan estándolo, puesto que adicionalmente tendrán que enfrentar esta situación disponiendo de menos recursos y financiamiento. Es decir, una vez que la institución es catalogada como ineficiente por sus resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas, debe mejorar sus resultados para poder estar a la altura de estándares, pero esto con la disposición de menos recursos, con los que en relación a los resultados ya obtenidos se perciben más lejanos. En la misma línea, Dworkin (2005) sostiene:

Quando del resultado de las evaluaciones estandarizadas se fija el grado de financiamiento que recibirán las escuelas se genera un perverso círculo vicioso, ya que aquellas escuelas que no obtienen buenos resultados no obtienen suficiente financiación para mejorar los servicios educativos; por lo tanto, ¿sin la financiación apropiada, cómo harán para obtener buenos resultados? (p. 172).

### **2.3.2. Referencia Nacional**

Las nuevas políticas educativas han implementado y desarrollado el sistema de aseguramiento de la calidad, el que se originan en un marco regulatorio que sigue la línea de diversos países con una propuesta de una Reforma Basada en Estándares (RBE<sup>15</sup>), el que establece un paquete legal que busca crear un equilibrio entre una regulación más fuerte desde el centro institucional y una autonomía de las escuelas y los sostenedores para elegir la estrategia más apropiada para mejorar la calidad. Esto basado en un concepto de calidad vinculado a los resultados obtenidos, considerando los estándares de desempeño para los actores e instituciones, con las evaluaciones periódicas en función de los estándares. Relevante es también el establecer que este marco legal asegura recursos, facilita el acceso a asistencia técnica para los establecimientos educativos, pero a la vez exige responsabilidad por los resultados. En el corazón de estas modificaciones esta la estandarización, ya que representan señales técnicamente validadas y socialmente acordadas sobre lo que se debe esperar que los estudiantes aprendan y a la vez sobre las competencias con que deben contar los actores para asegurar los aprendizajes. (Espínola, Claro 2010).

Es así que Espínola y Claro (2010) definen los estándares como:

Los estándares son instrumentos para acordar metas de calidad en los diferentes ámbitos de aplicación –aprendizaje, desempeño profesional y gestión– y son

---

<sup>15</sup> Básicamente se trata de un circuito de rendición de cuentas compuesto por los estándares, la evaluación y las consecuencias, el cual se complejiza según las necesidades de los países.

herramientas de rendición de cuentas. Miden la adquisición de conocimiento por los alumnos, pero también se utilizan para evaluar el desempeño de los profesores, de los directivos y de los administradores del sistema escolar (p.57).

Como referencia internacional cabe destacar que las RBE se empezaron a implementar desde mediados de la década de los 80 en los sistemas educativos de Estados Unidos e Inglaterra. Pero a partir de los 90 el modelo se expandió a países como Australia, Canadá, Holanda, Suecia y Rusia. El caso de Finlandia resulta paradigmático ya que decidió desistir de las políticas basadas en estándares e incluso ha eliminado las evaluaciones nacionales externas.

El sistema educativo chileno, como antes se mencionó, cuenta con dos tipos de evaluaciones estandarizadas propias del país, la primera de ellas es la prueba SIMCE, la cual permite complementar el diagnóstico sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos. El SIMCE enfatiza la entrega de información con foco pedagógico, incorporando resultados según género, resultados por eje en las diversas áreas evaluadas y reporte de errores comunes.

Cristian Bellei (2013) considera este tipo de evaluaciones son una herramienta de segregación social, puesto que los sistemas educativos son considerados como agentes claves en el proceso de socialización y la selección técnica de las personas, principalmente referidos al mercado laboral. Es así que Bellei señala: “La estratificación social basada en los sistemas de clases sociales considera al logro educacional simultáneamente como un predictor y como un componente de la posición de clase de un individuo” (p. 326).

El mismo autor, Bellei (2013) plantea:

El principio de equidad aplicado al campo de la educación institucional ha derivado en un constante proceso de estandarización del servicio educacional: la organización basada en clases, la enseñanza distribuida en grados secuenciales, la escolaridad obligatoria, la profesionalización de los docentes, el currículum nacional obligatorio, el calendario escolar, los sistemas de evaluación estandarizados, etc. Para que la desigualdad de las estratificadas sociedades contemporáneas sea reconocida como legítima parece condición que el conjunto de los ciudadanos haya tenido una cierta experiencia común en su proceso formativo (p.326).

En el año 2013 en Chile se inició una campaña para evitar la aplicación del test del SIMCE llamado *Alto al SIMCE*. Una de las razones principales utilizada por la campaña es que el SIMCE históricamente ha servido al mercado educacional en Chile, con consecuencias para profesores y estudiantes, atentando la justicia social. Pino, Oyarzún y Salinas (2016) señalan que:

La ley de aseguramiento de la calidad de la educación se presenta como un estandarte de la diversidad, la inclusión y la mejora continua. Sin embargo, el camino para poder llegar al puerto de la calidad se reduce a una ruta de

estandarización, enfatizando la lógica de la rendición de cuentas por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos (p. 347).

Los autores plantean la contradicción entre el SIMCE y los valores que debiesen ser promovidos por el sistema educativo en Chile, en el caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), se describe mecanismos de reparto competitivo de reconocimientos simbólicos a un 35% de los establecimientos educacionales y beneficios económicos a sus docentes, que consiste en reparto que se hace mediante un ranking elaborado por el Ministerio de Educación que pondera el puntaje SIMCE de cada escuela en un 65% y su contribución a la educación integral, diversa e inclusiva, que tenga por horizonte la colaboración en lugar de la competencia (Pino et al., 2016).

Así también, el Colegio de Profesores de Chile hacen la solicitud de terminar con la prueba SIMCE, ya que como señalan:

La estandarización exagerada ha resultado perjudicial para el sistema educativo en su conjunto ya que reduce el proceso de enseñanza y aprendizaje a indicadores cuantificables. Más aún, este enfoque está en abierta contraposición al paradigma de la inclusión que se viene instalando en el país en las últimas décadas (Colegio de Profesores de Chile, s.f).

A nivel de establecimientos, el SIMCE se valora por el hecho de ser la única herramienta disponible que evalúa de forma estandarizada los aprendizajes de los estudiantes. Aunque aun así presenta un gran cuestionamiento por su capacidad para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, lo cual se sustenta principalmente en dos argumentos, siendo el primero de ellos el ser una herramienta muy general, que no alcanza a obtener toda la información necesaria para medir los avances de los establecimientos, considerando que deja fuera factores relevantes que tienen relación con la calidad educacional. En segundo lugar, se critica la competencia y comparación excesiva que tiende a desvirtuar el objetivo propia de esta evaluación, pasando a ser un instrumento de segregación y discriminación, más que ser un instrumento para medir la calidad (Manzi et al., 2014).

La segunda evaluación relevante del país corresponde a la PSU, la cual atañe una batería de instrumentos estandarizados, considerada actualmente como uno de los factores de selección para definir el ingreso a carreras de Educación Superior en las universidades del CRUCH y las universidades adscritas que ingresaron al sistema el año 2012. El informe Pearson (2013, citado en González, Arancibia y Boyanova 2017) comenta que una de las críticas fuertes a este proceso evaluativo es el hecho que la PSU no ha sido capaz de corregir las diferencias socioeconómicas, o más bien sigue siendo un reflejo de las desigualdades del sistema educativo del país, por ello es un mecanismo inapropiado y poco equitativo, ya que los estudiantes de mayores recursos tienen acceso a mayores oportunidades de preparación, y debido a que la proporción del currículum escolar que es cubierto efectivamente está altamente correlacionado con el nivel socioeconómico del colegio.

Gil<sup>16</sup> considera que la PSU no sólo refleja la desigualdad de ingresos que existe en Chile, sino que constituye un nuevo acto de discriminación, ya que impide a estudiantes pobres que tienen habilidades, pero no tuvieron acceso a conocimientos, continuar una carrera profesional de cierta calidad. Así mismo Koljatic y Silva<sup>17</sup> focalizan su crítica al hecho que la PSU perjudica a un grupo específico dentro de los alumnos más vulnerables: los que estudian en establecimientos técnico-profesionales. El argumento es que la PSU fue diseñada para evaluar el currículum de la enseñanza científico humanista, desde 1° a 4° medio, sin la consideración en su creación y aplicación el currículum de los colegios técnicos profesionales, los que carecen de cursos de Ciencias desde 3° medio, siendo esto un grave defecto del sistema educativo que perjudica la formación de estos estudiantes (Fossa, 2011).

En esa misma línea las recomendaciones realizadas por la OCDE en el año 2017 al sistema educativo de Chile, señala que éste debiera emprender reformas para ampliar la equidad en el acceso a la educación superior de la más alta calidad, priorizando las iniciativas que probablemente sean más efectivas para ampliar la participación de los chilenos más vulnerables, considerando que este sector es el más afectado en cuanto a la preparación y educación recibida. Estas reformas debieran incluir esfuerzos para enfrentar las barreras económicas, así como también los considerables desafíos académicos y sociales que enfrentan los chilenos en situación socioeconómica desfavorable en la educación parvularia y obligatoria, durante la transición hacia la educación superior, para completar sus grados y entrar exitosamente en el mercado laboral (OCDE, 2017).

El informe de la OCDE (2017) señala:

Los chilenos de los seis deciles de más bajos ingresos tenían aproximadamente la mitad de probabilidades de acceder a la educación superior en 2015 que los chilenos del decil de más altos ingresos. Las tasas de participación en la educación superior para los chilenos de los seis deciles de más bajos ingresos oscilaron entre 28% y 36% en 2015, en tanto la participación de los chilenos del decil de más altos ingresos fue del 66% (p. 121).

La barrera financiera es el foco dominante del discurso público pero los estudiantes socioeconómicamente vulnerables enfrentan otro sinnúmero de barreras. En la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), solo el 17% de los jóvenes de las familias del decil de más bajos ingresos indicaron que las razones económicas explicaban por qué no estaban participando en educación superior (De Gayardon y Bernasconi, 2016, citado en OCDE 2017).

De todas formas es de gran importancia señalar que el ingreso a la universidad no es garantía de ningún tipo con relación al éxito académico en los programas de estudios.

---

<sup>16</sup> Ex decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago (Usach) y ex rector de la Universidad Cardenal Silva Henríquez.

<sup>17</sup> Ambos académicos de Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica.

Como en muchos otros sistemas de educación superior, los estudiantes chilenos de familias menos favorecidas socioeconómicamente abandonan más frecuentemente la educación superior (OCDE/Banco Mundial, 2009).

### **CAPÍTULO III: Marco Metodológico**

En este capítulo se desarrolla la metodología utilizada en el presente estudio, por lo que se presenta el diseño de la investigación, la metodología de búsqueda de información, la selección muestral de los establecimientos, la población de estudio y la técnica de recogida de información.

#### **3.1. Marco contextual de la investigación**

El trabajo de investigación se enmarca en el área de educación, específicamente en la línea de procesos de mejoramiento y gestión de calidad en educación, y tiene como propósito analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de los establecimientos educacionales, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves.

En la actualidad existen múltiples mecanismos de evaluación externa de aprendizajes. A nivel nacional se utilizan las pruebas SIMCE y PSU. Por otra parte, Chile participa activamente de evaluaciones internacionales como PISA, ERCE, TIMMS Y PIRLS, cada uno de estos procesos otorga un diagnóstico global confiable acerca del proceso de enseñanza aprendizaje a nivel nacional, el cual va acompañado de recomendaciones para mejorar las áreas curriculares más deficitarias y que serán evaluadas en una próxima instancia.

En este escenario, es muy importante conocer, por un lado, la percepción que los directores y los jefes de UTP de distintos establecimientos la Región del Maule tienen de las políticas de evaluación externa, así como también del uso que están haciendo de los reportes otorgados por la Agencia de Calidad y el DEMRE para la mejora de su establecimiento educacional.

#### **3.2 Relación problema, objetivos y opción metodológica**

La política educativa nacional ha orientado sus esfuerzos en implementar cambios significativos para mejorar la calidad del proceso de enseñanza, entre las que se destacan la Ley 20.248/2008 que crea la Subvención Escolar Preferencial y la Ley 20.529/2011 que establece la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Ambas reformas involucran acciones de evaluación, acompañamiento y fiscalización de los recursos asignados a los establecimientos educacionales. Sin embargo, se observa un estancamiento

en los resultados educativos de los establecimientos medidos a través de las pruebas SIMCE y PSU. El objetivo del presente estudio es analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizaje y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de los establecimientos educacionales, debido a la necesidad de sustentar cambios en los sistemas educativos que permitan avanzar hacia el logro de metas educativas.

Para alcanzar el objetivo propuesto se utilizará un enfoque cualitativo de alcance exploratorio de corte transversal. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014) el enfoque cualitativo se caracteriza por el dinamismo de la acción indagatoria entre los hechos y su interpretación. Además, utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica inductiva, es decir, en explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas (Hernández et al., 2014). “Emplear este enfoque permitirá obtener, con mayor grado de profundidad, perspectivas y puntos de vista de los participantes como sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos” (p. 9). En este caso, de la percepción que los directores y Jefe de UTP de los establecimientos seleccionados tienen de las políticas de evaluación externa.

### **3.3 Definición del tipo y diseño de investigación**

#### **3.3.1. Tipo de investigación**

La presente investigación es de alcance exploratorio. Según Hernández et al. (2014) los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, empleándose cuando el objetivo es analizar o examinar un tema poco estudiado o novedoso, o bien, si se desea indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas, como es el caso de esta investigación. A su vez, los estudios exploratorios permiten determinar tendencias y orientar estudios posteriores más elaborados y rigurosos.

Se opta por este tipo de investigación debido a que este estudio se trata de un primer acercamiento a un problema de investigación escasamente estudiado en Chile y particularmente en la región del Maule como es el impacto que generan en las prácticas de directores y Jefes de UTP las políticas de evaluación externa de aprendizajes. Además, los hallazgos obtenidos serán útiles para sustentar futuras investigaciones de mayor complejidad a nivel regional y nacional.

#### **3.3.2. Diseño de investigación**

El diseño es no experimental transversal exploratorio. Según Hernández et al. (2014) este diseño se emplea para analizar una situación o fenómeno en un momento del tiempo sin manipular deliberadamente las variables, es decir, sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural, tratándose, por lo tanto, de una exploración inicial en un momento específico. Este tipo de diseño que aplica a problemas de investigación nuevos o poco conocidos.

Se escogió este diseño, debido a que la recogida de información, mediante entrevistas semiestructuradas, se realizó en un único momento, además, no hubo manipulación de variables lo que permitirá comenzar a conocer con mayor grado de naturalidad el impacto que generan las políticas de evaluación externa en las prácticas de directores y Jefes de UTP de la región del Maule.

### **3.4 Población y muestra**

#### **3.4.1 Población**

La población, según Hernández et al. (2014), corresponde al conjunto de todos los casos que concuerdan con las determinaciones específicas del estudio.

La población del presente estudio comprende a los directores y jefes de UTP de establecimientos educacionales subvencionados de enseñanza básica y media de la Región del Maule y que se desempeñan en sus respectivos cargos por un período igual o mayor a tres años. Se establece esta población debido a que ambos roles se desempeñan directamente en la gestión de los establecimientos educacionales, orientando el quehacer de otros integrantes de la comunidad educativa (docentes y estudiantes) hacia el logro de metas institucionales, por tanto, cumplen un rol clave en la toma de decisiones y el mejoramiento continuo. Por otra parte, el requisito de contar con tres años o más de experiencia en el cargo, se establece con la finalidad de intentar garantizar que tanto directores como jefes de UTP cuenten con un mayor grado de madurez, validez en el cargo, y que se vea refleje en influencia y capacidad para tomar decisiones. Se considera que, con menos años en el cargo, tanto el director como el Jefe de UTP se encuentren en proceso de formación o aprendizaje en su rol, y probablemente no cuenten con la madurez necesaria en el abordaje de este tipo de evaluaciones.

#### **3.4.2 Muestra**

La muestra es de carácter no probabilística. Para Hernández et al. (2014) la muestra no probabilística corresponde a un subgrupo de la población en que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino que de las características de la investigación.

En este estudio, se seleccionaron sujetos de una población determinada en base a las características propias de esta investigación. Al tratarse de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo, que pretende analizar el impacto de las políticas de evaluación externa de aprendizajes en las prácticas de gestión de directores y Jefes de UTP, no se pretende generalizar los resultados obtenidos, sino que se busca documentar y analizar experiencias que constituyan la materia prima para investigaciones posteriores más precisas.

En este estudio participaron ocho personas: cuatro directores y cuatro Jefes de UTP, los cuales se desempeñan en sus cargos por un periodo igual o mayor a tres años. Fueron seleccionados por conveniencia, en base a la disposición y acceso del investigador. Según Hernández et al. (2014), la muestra por conveniencia está formada por los casos disponibles a los cuales tiene acceso el investigador.

### **3.5. Criterios de Selección**

Los criterios de selección se establecieron con la intención de delimitar los establecimientos educacionales que pueden formar parte de esta investigación. Los criterios fueron:

- Pertenecer a la región del Maule.
- Contar con director y Jefe de UTP, cada uno con una experiencia igual o mayor a tres años en el cargo.
- Impartir educación subvencionada y gratuita.
- Impartir educación básica y/o media, debido a que se pretende analizar la percepción de los agentes claves sobre la prueba SIMCE y PSU.
- Rendir anualmente pruebas de evaluación externa de aprendizaje como SIMCE y/o PSU.

### **3.6. Operacionalización de las variables**

Según Hernández et al. (2014) la operacionalización consiste en la conversión de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles que deben quedar plasmados en el instrumento de recogida de información.

Las variables operacionalizadas del presente estudio, responden a los objetivos específicos del mismo, los cuales dieron estructura al instrumento de recogida de información empleado en las entrevistas semiestructuradas. Las variables operacionalizadas son:

- Percepción en interpretación de las políticas de evaluación externa

El instrumento de recogida de información contiene una pregunta abierta que tiene como objetivo recabar información respecto de la importancia que, desde su rol, como director o



jefe de UTP, atribuyen a las evaluaciones externas. Esta pregunta permite, además, profundizar en la actitud y/o percepción que el entrevistado tiene hacia este proceso.

- Uso de resultados obtenidos de las evaluaciones externas.

El instrumento contiene una pregunta abierta sobre cómo, desde la gestión directiva y técnico pedagógico, utilizan la información obtenida de las evaluaciones externas al interior de su establecimiento.

- Impacto de la evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad.

El instrumento de recogida de información contiene dos preguntas abiertas las cuales recogen información respecto de la influencia o impacto que tienen las evaluaciones externas de aprendizajes tanto en la calidad del sistema educativo como en las prácticas de gestión de los directivos y jefes de UTP al interior del establecimiento.

- Propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa.

El instrumento contiene dos preguntas abiertas que permiten recopilar información sobre sugerencias o propuestas de mejora tanto para las mediciones SIMCE y PSU, así como también, recomendaciones para el uso de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el DEMRE al interior del establecimiento.

### **3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica que se empleó para la recogida de información es la entrevista semiestructurada. Según Hernández et al. (2014) en este tipo de entrevistas, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas, pero tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

El guion de entrevista utilizado para la recolección de datos cuenta con la validación de cuatro expertos en educación. Se compone de 6 preguntas abiertas que otorgan información respecto de i) cómo los agentes claves perciben e interpretan las políticas de evaluación externa de aprendizaje, ii) qué usos hacen de sus resultados, iii) qué impacto tienen en la calidad del sistema educativo y iv) qué propuestas de mejora considera oportuno realizar.

### **3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

El análisis de resultados se realizó a través de un sistema de codificación inductivo a partir de las experiencias narradas por los entrevistados. En primer lugar, se dividió a los participantes, presentándose en primer lugar el análisis de los resultados de los directores y luego el de los Jefes de UTP. Posteriormente, se analizaron las respuestas de acuerdo a la

pregunta planteada en el guion de entrevista, las cuales se habían organizado previamente por objetivo específico.

A partir del análisis individual, se dio paso al análisis colectivo de las respuestas en donde se construyeron categorías a partir de los temas y patrones relacionados, lo cuales se organizaron y fueron presentados por frecuencia.

Posteriormente, se definió cada categoría y se registraron, a modo de citas textuales, las respuestas de los entrevistados. Finalmente, se realizó un segundo análisis que consistió en la contrastación teórica de las categorías establecidas, con la intención de otorgar soporte a los resultados obtenidos.

Este procedimiento es coherente a lo planteado por Hernández et al. (2014), quienes señalan que en investigaciones cualitativas los resultados, si bien pueden ser presentados de diversas formas, suelen presentar una narrativa general compuesta por unidades de análisis, categorías, temas y patrones, así como también citas textuales a modo de ejemplos ilustrativos de cada categoría, además de reflexiones del investigador, hipótesis y contrastación teórica.

### **3.9. Fase de validación**

Inicialmente, se diseñó el guion de entrevista con 8 preguntas en coherencia a los objetivos propuestos y a las preguntas de investigación que guiaron este proceso. Posteriormente, se envió el instrumento a cuatro expertos con amplio conocimiento en gestión escolar, con trayectoria en desarrollo y análisis de estudios cualitativos en educación y, además, poseen el grado académico de doctor y/o magíster, desempeñándose en universidades u otras instituciones educacionales.

Los expertos tenían las atribuciones de modificar, validar o eliminar preguntas del instrumento diseñado. Estos, en un lapso de dos semanas, evaluaron con detalle el instrumento y otorgaron sus sugerencias de mejora. Posteriormente, se realizó un análisis de las recomendaciones ordenadas jerárquicamente por recurrencia. De esta forma se eliminaron 2 preguntas las cuales se encontraban contenidas en otras, estas correspondían a los objetivos específicos 1 y 2, reduciéndose así de 8 a 6 las preguntas del instrumento, además, se modificó la redacción de cuatro preguntas, se cambiaron palabras que inducían a la confusión o que pudiesen desviarse del objetivo.

El instrumento validado consta de 6 preguntas y permite obtener información sobre la percepción e interpretación que tienen los directores y jefes de UTP respecto de las políticas de evaluación externa, sobre cómo utilizan sus resultados, qué impacto han

generado en el mejoramiento de la calidad del sistema y qué recomendaciones realizan al proceso.

### **3.10. Consideración ética que asegura la confiabilidad**

La confiabilidad de la información recopilada es un elemento muy importante para realizar adecuadamente el análisis de los resultados. Por este motivo, las principales condiciones que se respetaron para asegurar la confiabilidad de los datos arrojados tras la aplicación y posterior análisis de los resultados, aborda:

- El carácter anónimo de las entrevistas tanto para directores como para jefes de UTP.
- La asignación durante el proceso de un código aleatorio a cada entrevista, de esta forma se resguarda la posibilidad de error.
- Durante el proceso de entrevista, no se intencionaron respuestas en los entrevistados, la actitud del entrevistador fue neutra respecto de la información recibida, así se controló el sesgo, el cual se entiende como un conjunto de creencias o tendencias ideológicas del investigador que afecten la objetividad de los resultados, por ende, su correcta interpretación (Hernández, et al. 2014).

## CAPÍTULO IV: Análisis y Resultados

En este apartado se analizan las entrevistas realizadas a los agentes claves, directores y jefes de UTP de los cuatro establecimientos participantes de la investigación, para luego establecer conexiones y resultados dando respuesta a la metodología establecida en el capítulo anterior.

Los resultados se presentan bajo dos sujetos de estudios que enfrentan similares preguntas, sujetos diferenciados de acuerdo el rol que desempeñan en los establecimientos educativos, por un lado las respuestas obtenidas por los Directores y a continuación los Jefes de U.T.P. El análisis es realizado mediante segmentación de los objetivos específicos y sus correspondientes preguntas de la entrevista.

### 4.1 Directores

En esta sección se analizan las entrevistas realizadas a los directores, entrevistas que son diferenciadas por objetivo específico con sus respectivas preguntas asociadas.

- 4.1.1. O.E. 1. Conocer la percepción e interpretación que tienen estos agentes de las políticas de evaluación externa de aprendizaje tales como: SIMCE y/o PSU.

En esta sección se pretende conocer la importancia asignada a las evaluaciones externas, generadas desde el rol del Director del establecimiento educacional, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 8: Importancia de las evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Datos estadístico	4
Proceso de mejora	2
Evaluación no pertinente	2

Fuente: Elaboración propia.

#### i) Definición de categoría

Datos estadísticos: Se entiende que, a partir de la información que el componente al que hemos denominado datos estadísticos, puede ser definido como la información que brinda acceso a un conocimiento específico, el que está vinculado a la cuantificación de un fenómeno y con ello permite hacer inferencias. Los datos estadísticos son los valores que se obtienen al realizar un estudio de tipo estadístico, es el producto de la observación de un fenómeno que se pretende analizar. Concepto de analizar que Fernández (2002) define como: “Describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido de la comunicación escrita entre personas, grupos, organizaciones, países, etc.” (p. 37).

Algunas de las respuestas realizadas por los entrevistados fueron:

*La importancia que le doy a la PSU es solo de resultado numérico, creo que es un mecanismo para obtener información con respecto a los resultados obtenidos por nuestros alumnos. (Entrevistado D.3)*

*El foco principal que consideramos como importante de estas evaluaciones es que nos entregan información acerca de cuanto están aprendiendo los alumnos en las asignaturas que se evalúan y reportar esta información para el trabajo de las escuelas (Entrevistado D.1).*

Proceso de mejora: El componente denominado proceso de mejora puede ser definido como un enfoque para la mejora de procesos que se basa en la necesidad de revisar continuamente los problemas. El proceso de mejora proporciona una visión continua, medición y retroalimentación sobre los rendimientos del proceso para impulsar la mejora de la ejecución. Desde el MINEDUC (2015) en el Marco para Buena Dirección y Liderazgo Escolar se define el proceso de mejoramiento como aquel recurso personal en el que los directivos:

[...] deben tener conocimiento de las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, las condiciones que lo facilitan o dificultan, métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos. Es parte del conocimiento de los directivos estar al tanto y actualizados de las orientaciones nacionales en temas de calidad institucional o mejoramiento escolar como son los estándares indicativos de desempeño y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). (p.34).

Algunas de las respuestas obtenidas por parte de los directores entrevistados fueron:

*La importancia que se le otorga a las pruebas SIMCE es como informativo, ya que consideramos que la Agencia de Calidad nos entrega información muy valiosa, la que nos permiten retroalimentar el trabajo de los docentes, analizando las prácticas que han provocado buenos resultados, el funcionamiento de la escuela, como fin mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Entrevistado D.1.).*

*Es necesario verlo así, como una oportunidad para mejorar nuestras prácticas de enseñanza y nos debemos esforzar por ser mejores, por el bien de nuestros propios estudiantes (Entrevistado D.4).*

Evaluación no pertinente: El componente denominado evaluación no pertinente puede ser definido como el proceso educativo a través del cual se pretende observar, recoger y analizar información pero que lamentablemente no necesariamente es considerada como significativa, respecto a las posibilidades, necesidades y logros de los estudiantes que permitan una reflexión, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para el mejoramiento de los aprendizajes. Eyzaguirre y Fontaine (1999) consideran: “las pruebas estandarizadas tienen un sesgo cultural y utilizan un vocabulario propio del grupo social

dominante y, por ello, discriminan negativamente a los niños de niveles socioeconómicos bajos y con carencias culturales” (p. 113).

Algunas de las respuestas obtenidas por parte de los directores fueron:

*Lo relevante del rol como director, no pasa exclusivamente por un enfoque resultadista, pasa por entregar una formación mucho más integral, respetando el tipo de alumnos que tenemos, comunidad con la cual trabajamos, la cual es de alta vulnerabilidad, por lo mismo nos parece hasta un instrumento muy injusto, que no permite mantener un principio de igualdad de oportunidades en el trato de cada niño y niña (Entrevistado D.2).*

*[...] La verdad es que lo considero como un proceso injusto, poco equitativo, ya que en el caso de nuestros alumnos, ellos en su mayoría no tenían expectativas de estudios superiores, por ser de sectores y familias vulnerables y de alguna forma eso recae en los juicios o cuestionamientos al propio liceo, al tener bajos resultados (Entrevistado D.3).*

## **ii) Análisis de respuesta**

Es así que ante la pregunta: Desde su rol en el establecimiento ¿Qué importancia se le atribuye a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? y ¿Por qué es así?, los directores, en coincidencia, indican que esto está determinado por tres condiciones, i) dato estadístico, ii) proceso de mejora y iii) evaluación no pertinente. Dichos actores señalan que se hace entrega de información considerada importante con datos concretos en relación a las evaluaciones realizadas, lo cual aporta como un proceso de mejora ya que las condiciones técnicas recibidas con el informe de resultados que aportan a la mejora de las prácticas de enseñanza, identificando de esta forma aquellas estrategias de aula que nos aportan mayor aprendizaje los estudiantes. Estas condiciones señaladas por directores son similares a lo que se indica en Informe del Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE (2014), el que señala, en primer lugar:

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 establecidas en el currículum para las áreas evaluadas (pp. 36 – 37).

Finalmente la tercera y última condición consideran que es una evaluación no pertinente, ya que es considerada un proceso y/o instrumento injusto, ya que mide a todos los alumnos

por igual, sin ningún tipo de consideración con estudiantes, con sus distintas cualidades y potencialidades, como tampoco el contexto social de ellos. Lo sostenido por los directores coincide con lo señalado en el Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE (2014) el que indica que:

[...] 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 (p. 19).

4.1.2. O.E.2. Identificar desde la gestión directiva y técnico pedagógico el uso que hacen de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas de aprendizaje.

En esta sección se pretende identificar el uso que hace el director del establecimiento educativo de los resultados de las evaluaciones externas, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 9: Uso de los resultados de evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Análisis	3
Socialización	2

Fuente: Elaboración propia.

**i) Definición de categoría**

**Análisis:** El componente que es descrito como análisis puede ser definido como el proceso de indagación en detalle de una cosa para conocer sus características o cualidades, o bien su estado, que se realiza considerando por separado cada elemento que la constituye y con ello extraer conclusiones. Algunas de las respuestas fueron:

*El uso de los resultados es más que nada de análisis, compartido por todos los profesores y directivos, liderado por el jefe de UTP, ahí tratamos de ver los datos estadísticos, buscar o proponer estrategias para tener mejores resultados (Entrevistado D.3).*

*El uso de estas evaluaciones es en post de la mejora de sus procesos de enseñanza aprendizaje, con el fin principal de generación de cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores. Es por eso que se utiliza esa información para hacer análisis, en conjunto con los docentes, ver de esa forma el qué hacemos bien, para poder potenciarlo, como también el qué debemos mejorar (Entrevistado D.1).*

**Socialización:** El componente identificado como socialización puede ser definido como el proceso de comunicación entre un grupo de personas en la cual se da a conocer ciertas

situaciones que involucran a todos los participantes. Su intención es hacer visible la implementación, ejecución o resultados de una acción. Una de las respuestas fue:

*El uso obtenido de esta muestra evaluativa es menor, ya que no lo consideramos como lo principal, entonces el uso se focaliza en la socialización con toda la comunidad educativa, ya que es importante que ellos también conozcan esa información y a la vez sepan nuestro parecer de estas pruebas (Entrevistado D.2).*

## ii) Análisis de respuesta

Es así que ante la pregunta: La información obtenida de las evaluaciones externas ¿cómo es utilizada por la comunidad educativa?, los directores coinciden, indicando que esto está determinado por dos condiciones, análisis y socialización. El análisis es considerado como acción relevante a realizar como equipo directivo y docentes, utilizando la información obtenida en la evaluación externa para ver de esta forma lo que se hace bien y también el que se debe mejorar; y la socialización hace referencia al compartir y comunicar a la comunidad escolar los resultados obtenidos en el proceso de evaluación externa ya que se considera importante que los conozcan. Lo señalado por los directores tiene es compartido con Manzi (2014), que señala que pueden clasificarse en algunos grupos del uso de la información obtenida por la evaluación externa:

- i) Uso reflexivo: refiere al uso de la información desde un plano analítico y reflexivo en el cual participan los diferentes actores de la comunidad educativa, y donde se discute y proponen estrategias de acción que en ciertos casos se implementan y en otros no.
- ii) Uso informativo: incluye todas las acciones orientadas a la difusión de los resultados del SIMCE, ya sea a los docentes del establecimiento como a los apoderados del colegio... (Manzi et al. 2014, p. 62).

### 4.1.3. O.E.3 Analizar el impacto que tienen las políticas de evaluación externa de aprendizaje en el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo.

En esta sección se pretende analizar el impacto de las políticas de evaluación externa desde la opinión del director del establecimiento educativo, lo cual está representado por dos preguntas, la primera de ellas ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? Tiene relación con analizar la influencia de las evaluaciones externas en la gestión institucional, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 10: Influencia de las evaluaciones externas en la gestión institucional**

Categoría	Número de recurrencias
Estrategias de mejora	4
Toma de decisiones	3

Fuente: Elaboración propia.



### i) Definición de categoría

Estrategias de mejora: El componente identificado como estrategia de mejora puede ser definido, como lo describe El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), el proceso de planificación, implementación, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación de trabajo, lo que da lugar a la gestión por procesos que busca aumentar el rendimiento y la capacidad de una organización. Algunas de las respuestas fueron:

*La influencia principal es en la búsqueda de estrategias que nos permiten tener mejores resultados, pero no como un proceso de mecanizar solamente, sino de preparar a nuestros estudiantes para que aprendan más y mejor (Entrevistado D.4).*

*[...] La influencia de sus resultados, bueno si igual la usamos para fortalecer ideas que están avances y modificar o cambiar estrategias que están deficientes en el mejoramiento de los objetivos planteados (Entrevistado D.2).*

Toma de decisiones: El componente llamado toma de decisiones puede ser definido como el proceso que permite resolver distintos problemas o desafíos a los que se debe enfrentar una persona o una institución. A la hora de tomar una decisión se apela a la capacidad analítica, el razonamiento para escoger el mejor camino posible, con el ideal de pasar a otro estadio, abriendo las puertas a la solución de conflictos reales y potenciales. Algunas de las respuestas fueron:

*La influencia de estos resultados está más que nada en compartir en reuniones de gestión para la toma de decisiones y poder llevar al consejo los acuerdos desde dirección (Entrevistado D.4.).*

*Desde mi rol en este establecimiento a la evaluación SIMCE se le otorga una importancia como dato, es decir que es considerada solo de orientación y desde esta poder tomar decisiones en base a los resultados de la muestra (Entrevistado D.2).*

La segunda pregunta, ¿Qué impacto tienen las políticas de evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo?, asociada el objetivo específico, tiene relación con analizar el impacto que tienen las evaluaciones externas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 11: Impacto de las evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Orientación	3
Genera cambios	2
Sin impacto	2

Fuente: Elaboración propia.

## ii) Definición de categoría

Orientación: El componente denominado orientación puede ser definido como una actividad llevada a cabo por un agente externo que pretende ayudar a encaminar el presente y futuro. La persona o institución que genera la orientación además proporciona respaldo y ayuda desde su rol para lograr los cambios de la mejor manera posible. Algunas de las respuestas fueron:

*Considero que el objetivo de la Agencia de calidad, mediante el SIMCE, es básicamente apoyar el proceso de enseñanza, por lo tanto me imagino que el impacto que debe causar el SIMCE es en beneficio de apoyar la labor docente y directiva de la escuela para avanzar en calidad de la educación y la mejora continua (Entrevistado D.1).*

*Las evaluaciones externas, PSU y SIMCE, yo creo que nos permite visualizar el aprendizaje que estamos logrando en los estudiantes, por lo mismo ayuda para establecer planes de mejora al interior del establecimiento (Entrevistado D.4).*

Genera cambios: El componente que se denomina genera cambios puede ser definido como cualquier factor que directa o indirectamente causa un cambio en la organización o en el funcionamiento interno de una institución. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] Nos entrega información que debemos usar con el propósito de generar ciertos ajustes a nuestro funcionamiento como liceo, fortalecer nuestra entrega a los estudiantes (Entrevistado D.4).*

*[...] es una herramienta que moviliza los procesos de mejora y de utilidad para avanzar en mayor calidad en los aprendizajes integrales de los estudiantes... (Entrevistado D.1).*

Sin impacto: El componente identificado como sin impacto puede ser determinado como los efectos que no se producen por ciertas actividades desarrolladas por una institución, lo que provocan como consecuencia, que en este caso no tiene ninguna en el funcionamiento interno. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] Por ahora se usa una forma que no me parece justa, no es lo mejor tener un tipo de prueba así, estandarizada, para ver quién puede o no entrar a la universidad. (Entrevistado D.3).*

*El impacto se mide en base solo a resultados y no mide la realidad en formas más integra. No considera que cada establecimiento es una realidad distinta (Entrevistado D.2).*

### iii) Análisis de respuesta

Ante las preguntas: ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? y ¿Qué impacto tienen las políticas de evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo? los directores, en coincidencia, indican que está determinado por cinco condiciones en total, en el caso de la primera pregunta, de las influencia en las prácticas de gestión, estas condiciones son estrategias de mejora, toma de decisiones, en la segunda pregunta de impacto de estas evaluaciones, las condiciones son orientación, genera cambios y sin impacto.

La influencia en las prácticas de gestión obtenida desde las evaluaciones externas, determinada por la posibilidad de incorporar estrategias de mejora y por la toma de decisiones, implica la realización cambios que van directamente relacionado al trabajo del aula, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y con ello mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El informe del equipo de tarea para la revisión del SIMCE, señala como una de las virtudes de estas evaluaciones externas:

[...] 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 (p. 37).

El impacto de las políticas de evaluación externa en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo está sujeto a las condiciones de orientación mediante las cuales se concluye el generar cambios en el funcionamiento de los establecimientos. Uno de los aspectos valorados por el Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE es:

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 (p. 36).

#### 4.1.4. O.E.4 Determinar las principales propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa de aprendizaje.

En esta sección se pretende determinar las propuestas de los directores de los establecimientos educativos al uso de los reportes y a las políticas de evaluación externa, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 12: Propuestas de mejora al uso de los reportes de evaluación externa**

Categoría	Número de recurrencias
Uso de reportes	2

### i) Definición de categoría

Uso de reporte: El componente es definido como uso de reporte puede explicitarse como la acción de uso de la información obtenida tras la realización de las evaluaciones externas, con lo que se pueden generar escenarios, pronósticos y reportes que apoyen a la toma de decisiones, lo que se traduce en una posible mejora. La clave del reporte es la información que genera y uno de sus mayores beneficios es la posibilidad de utilizarla en la toma de decisiones. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] se asume que una tarea pendiente es el fortalecer la información enviada, como el hecho de socializar con cada estamento dicha información, y a través de eso generar propuestas de mejora, escuchando también a los apoderados que de seguro también tienen algo que decir, algo que nos podrían aportar o a lo menos dando el espacio y oportunidad para que esto ocurra (Entrevistado D.2).*

*Una propuesta de mejora para el liceo, no sé, quizás usar de mejor forma esos reportes que nos llegan, es que la verdad uno se queda con los números nada más, y te soy honesto yo no veo mucho más, no reviso que otra información nos mandan, me centro en los números nada más y con eso vemos si hemos mejorado o no (Entrevistado D.3).*

**Tabla N° 13: Propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa**

Categoría	Número de recurrencias
Contextualización	3
No genere competencias	2

Fuente: Elaboración propia.

### ii) Definición de categoría

Contextualización: El componente que es llamado contextualización puede ser definido como el hecho de poner una circunstancia, hecho o discurso en relación con el entorno en el que se generó.

*[...] Lo que creo que es algo débil y sin duda se podría mejorar es directamente al instrumento, el que debiera ser creado de acuerdo a la región que viven los estudiantes, así generando preguntas basadas en el contexto de los alumnos (Entrevistado D.1.).*

*[...] que el instrumento sea mucho más contextualizado y no tan extenso, ya que no es equitativo para todos los estudiantes y tampoco considera como calidad la formación integral (Entrevistado D.2).*

No genere competencias: El componente denominado no genere competencias puede ser considerado como la acción que no invita a querer superar ni competir con otros docentes

ni con las escuelas vecinas, es decir que no busca la obtención del reconocimiento social solo la superación y mejoras del desempeño institucional. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] También cambiar el concepto que se asume y se le da comúnmente que es de competencia y resultadista, ya que hay otras formas y otros elementos tanto o más relevantes (Entrevistado D.2.).*

*[...] el sistema que ahora se hace es solo para algunos y se sigue dando preferencias a esos niños y familias que pueden pagar, pagar por un colegio particular o subvencionado o también en un buen preuniversitario (Entrevistado D.3.).*

### **iii) Análisis de respuesta**

En las preguntas: ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE, y por el DEMRE en el caso de la PSU? y ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y/o PSU?, los directores, en coincidencia, indican que está determinado por tres condiciones, en primer lugar consideran que es necesario mejorar el usos que se hace de este reporte de resultados dentro de establecimiento. En la misma línea, Manzi (2014), considera:

*[...] existen dificultades que influyen en el uso de los datos. Por un lado, los problemas relativos al SIMCE como, la escasez de información de los cuadernillos; la tardanza en la fecha de entrega de resultados; inseguridades en la interpretación de datos y limitaciones de tiempo para realizar jornadas de reflexión en torno a estos (p. 76).*

En segundo lugar, relacionado a las propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa, las condiciones indicadas son de contextualización, ya que la forma actual permite el cuestionamiento a su capacidad de aporte a la calidad del sistema por no hacer entrega de información totalmente representativa. Similar a lo considerado por los entrevistados, Marchesi (2006) señala que las evaluaciones estandarizadas, como el caso del SIMCE y PSU, representan procesos injustos: “En muchos casos, los datos que se presentan solo hacen referencia a los resultados finales de los alumnos y apenas se tiene en cuenta el nivel inicial de sus conocimientos y su contexto socio-cultural” (p. 48).

Y en tercer lugar, se considera que no genere competencia entre establecimientos, evitando que los puntajes obtenidos en las evaluaciones externas permitan establecer ranking de establecimientos educativos. Manzi (2014), coincide con lo señalado por los directores, este determinó que una de las críticas al sistema de evaluación externa es la competencia que se genera, y lo plantea de esta forma:

*[...] se critica la competencia y comparación excesiva que tiende a desvirtuar el objetivo central de la prueba, y pasa a ser un instrumento de segregación y*

discriminación, más que un instrumento para medir la calidad de la educación (p. 57).

#### 4.2. Jefes de UTP.

En esta sección se analizan las entrevistas realizadas a los Jefes de UTP, las que son diferenciadas por objetivo específico con sus respectivas preguntas asociadas.

##### 4.2.1. O.E.1 Conocer la percepción e interpretación que tienen estos agentes de las políticas de evaluación externa de aprendizaje tales como: SIMCE y/o PSU.

En esta sección se pretende conocer la importancia asignada a las evaluaciones externas, generadas desde el rol del jefe de UTP del establecimiento educacional, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 14: Importancia de las evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Información estadística	2
Irrelevante	2

Fuente: Elaboración propia.

#### i) Definición de categoría

Información estadística: Este componente, para la ocasión, es definido como un conjunto de datos supervisados y ordenados, los cuales construyen un mensaje basados en un cierto fenómeno. La información permite conocer la realidad desde otro punto de vista y con ello aportar a la toma de decisiones con un aprovechamiento racional basado en el conocimiento. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] La importancia de la PSU se relaciona principalmente con la información estadística que entrega el DEMRE de los resultados del curso, ya que nos permite visualizar desde otro punto de vista nuestro trabajo y apuntar de esta manera a mejoras en las prácticas que favorezcan los aprendizajes. De todas formas se entiende que esta medición nos otorga la oportunidad de comparar nuestro desempeño con estándares nacionales y lo más importante, de manera objetiva, lo que posibilita la evaluación del trabajo de todo el establecimiento (Entrevistado U.3).*

Sin relevancia: Este componente es definido como aquello que carece de relevancia o importancia. Como irrelevante designamos aquello que tiene poca o ninguna importancia, que es mínimo o insignificante. Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

*Desde mi rol como encargado de la unidad técnico pedagógica si bien considero que es importante y de mayor forma para la comunidad escolar el resultado de esta medición, para mí no es representativa y carece de un objetivo legítimo, ya que cada niño o niña es un ser diferente y no debiese ser evaluado mediante un test*

*estandarizado, no es una herramienta justa o equitativa, considera solo una forma de evaluación para clasificar el desempeño de los alumnos (Entrevistado U.1).*

*[...] no prestamos mayor importancia a las evaluaciones externas. Nuestra propuesta pedagógica no se enfoca en lo que se evaluará desde entidades externas, sino más bien en los aprendizajes que nuestros estudiantes deben lograr, así dar respuestas a los desafíos que se deben cubrir en la educación media (Entrevistado U.2).*

## ii) Análisis de respuesta

En la pregunta: Desde su rol en el establecimiento ¿Qué importancia se le atribuye a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? y ¿Por qué es así?, los jefes de la unidad técnico pedagógica, en coincidencia, indican que está determinado por dos condiciones, considerada como información estadística y a la vez que este tipo de evaluaciones son irrelevantes.

La información estadística es considerada como datos numéricos de los resultados obtenidos en una prueba por los estudiantes, lo que permite obtener otro punto de vista el trabajo del establecimiento y teniendo la oportunidad de comparar ese desempeño con estándares nacionales, pero en conexión con la segunda condición, los resultados obtenidos en las evaluaciones externas son irrelevantes, es decir que la evaluación externa no es importante porque no es una herramienta justa, ya que no considera las diferencias de cada establecimiento, por ende mucho menos las de los estudiante. Tal y como señalan Anijovich y Cappelletti (2017, citado por Calatayud 2019):

*[...]si las condiciones de los estudiantes siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes (p. 166).*

### 4.2.2. O.E.2 Identificar desde la gestión directiva y técnica pedagógica el uso que hacen de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas de aprendizaje.

En esta sección se pretende identificar el uso que hace desde la gestión del jefe de UTP del establecimiento educativo de los resultados de las evaluaciones externas, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla n° 15: Uso de los resultados de evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Análisis	4
Socialización	3

Fuente: Elaboración propia.

## i) Definición de categoría

Análisis: Este componente es definido como el proceso de indagación en detalle de una cosa para conocer sus características o cualidades, o bien su estado, que se realiza considerando por separado cada elemento que la constituye y con ello extraer conclusiones. Algunas de las respuestas fueron:

*El uso de las pruebas es analizar esos resultados con los docentes y asistentes, igual tratamos de proponer algunas formas de mejorar esos resultados (Entrevistado U.2).*

*Los resultados que llegan de la PSU y el SIMCE, claro que los usamos, se revisan en reuniones de equipo directivo, ahí los analizamos, comparamos con los resultados de los últimos años, conversamos de ellas y se plantean algunas propuestas que puedan aportar a mejorar esos resultados... (Entrevistado U.4).*

Socialización: Este componente es definido como el proceso de comunicación entre un grupo de personas en la cual se da a conocer ciertas situaciones que involucran a todos los participantes. Su intención es hacer visible la implementación, ejecución o resultados de una acción. Una de las respuestas que aborda esta perspectiva fue:

*[...] se comparten con los profesores, se vuelven a analizar en conjunto, con aportes de los docentes que hacen las asignaturas que fueron parte de las evaluaciones y se buscan estrategias para la mejora de los resultados, intentando que en esto sean con todos los profes partes de estas, aunque lamentablemente esto es difícil, porque no suelen participar o aportar todos (Entrevistado U.4).*

## **ii) Análisis de respuesta**

Ante la pregunta: La información obtenida de las evaluaciones externas ¿cómo es utilizada por la comunidad educativa? los jefes de la unidad técnico pedagógica coinciden indicando que está determinado por dos condiciones, análisis y socialización. La primera de ellas, el análisis, es realizado como equipo directivo y docente mediante la comparación de resultados obtenidos los últimos años, revisando así la progresión y con ello establecer conclusiones de las prácticas pedagógicas. La segunda condición, la socialización, consiste en dar a conocer los resultados obtenidos y parte de sus análisis a la comunidad educativa, a modo de transparencia. Manzi et al. (2014), plantea de importancia el uso analítico de los resultados obtenidos en la evaluación externa, sostiene:

*La comparación entre diferentes periodos SIMCE del mismo establecimiento es útil y aporta mayor información sobre los procesos de aprendizajes de los alumnos (p. 74).*

Pero considera que el análisis podría ser mejor si la información entregada a los establecimientos proporcionara de más elementos, y no fuese un promedio genérico, por ello plantea:



[...] sería útil contar con más datos sobre la trayectoria de los colegios ya que actualmente los cuadernillos para docentes y directivos solo entregan el puntaje promedio de la evaluación y el indicador de variación (p. 74).

#### 4.2.3. O.E.3 Analizar el impacto que tienen las políticas de evaluación externa de aprendizaje en el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo.

En esta sección se pretende analizar el impacto de las políticas de evaluación externa desde la opinión del jefe de UTP del establecimiento educativo, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 16: Influencia de las evaluaciones externas en la gestión institucional**

Categoría	Número de recurrencias
Genera cambios	2
Toma de decisiones	2

##### i) Definición de categoría

Genera cambios: Este componente es definido como cualquier factor que directa o indirectamente causa un cambio en la organización o en el funcionamiento interno de una institución. Una de las respuestas que aborda esta temática fue:

*Su influencia directa es más que nada el que nos suma información relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando indicios, dando señales en el sentido que hay que poner atención a ciertos indicadores y con ello aquello que podemos y debemos mejorar (Entrevistado U.1).*

Toma de decisiones: Este componente es definido como el proceso que permite resolver distintos problemas o desafíos a los que se debe enfrentar una persona o una institución. A la hora de tomar una decisión se apela a la capacidad analítica, el razonamiento para escoger el mejor camino posible, con el ideal de pasar a otro estadio, abriendo las puertas a la solución de conflictos reales y potenciales. alguna de las respuestas que aborda esta temática fue:

*La influencia de la PSU es solo en la toma de decisiones a nivel macro, ya que los resultados obtenidos por los estudiantes obedecen principalmente a sus capacidades y al trabajo de los docentes. Esto porque como establecimiento aún no contamos con políticas que conduzcan el actuar en relación a mediciones externas como SIMCE o PSU (Entrevistado U.3).*

**Tabla N° 17: Impacto de las evaluaciones externas**

Categoría	Número de recurrencias
Sin impacto	4

Fuente: Elaboración propia.

## ii) Definición de categoría

Sin impacto: Este componente es definido como los efectos que no se producen por ciertas actividades desarrolladas por una institución, lo que provocan como consecuencia, que en este caso no tiene ninguna en el funcionamiento interno. Algunas de las respuestas que aborda esta temática fueron:

*[...] a mi juicio estas mediciones no son un aporte considerable a la mejora de la calidad del sistema educativo, ya que si bien se caracteriza por su objetividad, este mismo punto es el que les da al carácter negativo por no considerar la realidad de la comunidad que está siendo evaluada, mide a todos con la misma vara a pesar de las diferencias (Entrevistado U.3).*

*Impacto así como significativo no mucho en realidad, porque esas políticas, como tú dices, están dirigidas a otro tipo de liceos o escuelas, y nos miden a todos por igual. Esa medición no tiene ninguna relación directa con los liceos técnicos. Es por eso que en el caso nuestro, esos resultados no nos son relevantes, no los consideramos realmente representativos de nuestro trabajo como liceo. (Entrevistado U.4).*

## iii) Análisis de respuesta

Ante las preguntas: ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?, ¿Qué impacto tienen las políticas de evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo? los jefes de la unidad técnico pedagógica indican que está determinado por tres condiciones. En la primera pregunta, relacionada a las influencia en las prácticas de gestión, estas condiciones son primero que genera cambios y luego la toma de decisiones. En el caso de la segunda pregunta, relacionada al impacto de las evaluaciones externas, existe una única condición, que es el hecho de no tener impacto.

La influencia en las prácticas de gestión, obtenida desde las evaluaciones externas, está determinada primero por la posibilidad de generar cambios, siguiendo por la toma de decisiones. La condición de generar cambios se debe a que las evaluaciones externas indican el donde hay que prestar atención, explicitando los indicadores con mayor y menor logro, con lo que promueven la búsqueda y propuesta de formas de mejorar los resultados. Esta búsqueda y propuesta conlleva la segunda condición del objetivo específico, la toma de decisiones, que requiere un quiebre de paradigma, de lo cual no necesariamente van a estar todos de acuerdo ni conformes. En este escenario el Informe del Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE (2015), considera:

*[...] 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 (p. 35).*

En consideración del uso de las evaluaciones externas, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) señala:

[...] Se espera que la información entregada por estas evaluaciones se utilice para monitorear los resultados del sistema escolar, orientar la política pública y para que las escuelas puedan tomar decisiones pedagógicas y de gestión que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes (p. 18).

En la dimensión del impacto de las políticas de evaluación externa, se indica que no es un aporte considerable a la mejora de la calidad del sistema educativo, el motivo es que la evaluación externa no considera el propósito institucional de las escuelas y liceos, las diversas realidades, desconoce el proceso de enseñanza y solo se focaliza en un puntaje final, por lo que su resultado no es representativo del trabajo del establecimiento. Casassus (2010), en concordancia con los jefes de UTP, considera que los estándares se imponen, no buscan promover el mejoramiento educativo, sino que buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo, en ese sentido sostiene:

En Chile, se elaboran estándares de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, ¿qué pasa si alguien piensa que lo más importante en educación no es el lenguaje y las matemáticas, sino otras dimensiones, como por ejemplo el desarrollo de personas emocionalmente equilibradas y maduras, dado el impacto que esto tiene en la vida de la sociedad? O, de la misma manera, la preferencia podría ser por la formación ciudadana, o la educación artística, etc. (p. 89).

Así mismo Calatayud (2019) desestima la evaluación externa como aporte al proceso de enseñanza, considerando que su fin es el exponer resultados, de esta forma afirma:

[...] aún persiste la evaluación dirigida casi exclusivamente a medir resultados finales de aprendizaje. La función social de la evaluación ha sido mucho más determinante que la función educativa, de análisis de los procesos, de diagnóstico, de comprensión, diálogo, retroalimentación y de participación activa del alumnado en el proceso evaluativo (p. 168).

#### 4.2.4. O.E.4 Determinar las principales propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa de aprendizaje.

En esta sección se pretende determinar las propuestas de los Jefes de UTP de los establecimientos educativos a las políticas de evaluación externa, ante lo cual se observa lo siguiente:

**Tabla N° 18: Propuestas de mejora al uso de los reportes de evaluación externa**

Categoría	Número de recurrencias
Uso de reportes	2

Fuente: Elaboración propia.

### i) Definición de categoría

Uso de reporte: Este componente es definido como la acción de uso de la información obtenida tras la realización de las evaluaciones externas, con lo que se pueden generar escenarios, pronósticos y reportes que apoyen a la toma de decisiones, lo que se traduce en una posible mejora. La clave del reporte es la información que genera y uno de sus mayores beneficios es la posibilidad de utilizarla en la toma de decisiones. Algunas de las respuestas fueron:

*La propuesta que realizaría para mejorar el aprovechamiento de esta información externa obtenida sería el tener un grupo de docentes que analice los datos y cree estrategias para mejorar y/o mantener los resultados, los cuales últimamente han sido fluctuantes, sin ninguna estabilidad en los resultados y sin lograr establecer un piso, y desde ese construir (Entrevistado U.1).*

*Realizar análisis conjunto con la comunidad y docentes. Identificar las prácticas de mayor utilidad al logro de un buen resultado, y al final proponer métodos de enseñanza con mayor eficiencia en el logro de los aprendizajes (Entrevistado U.2).*

**Tabla N° 19: Propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa**

Categoría	Número de recurrencias
No estandarizar	4
Proponer estrategias	2

Fuente: Elaboración propia.

### ii) Definición de categoría

No estandarizar: Este componente es definido como aquello que no necesariamente es lo más habitual o corriente, no establecer parámetros como norma de referencia para medir algo de una misma especie u origen. El proceso de no estandarizar hace referencia a no reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a indicadores cuantificables. Algunas de las respuestas fueron:

*[...] principalmente es que el test deje de ser estandarizado y a la vez que no sea un formato único para el universo de la muestra (Entrevistado U.1).*

*[...] Incorporar otros ítems en la medición, tipo evaluaciones cualitativas, las que den cuenta de las reales capacidades de los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior y que evidencian además los reales intereses vocacionales. Sería interesante considerar la trayectoria de los estudiantes, sus actividades extra programáticas y el aporte a la comunidad (Entrevistado U.3).*

Proponer estrategias: Este componente es definido como la acción de elaborar un plan para dirigir un asunto, compuesto por una serie de acciones que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles. La estrategia está orientada a alcanzar un objetivo siguiendo un plan de acción. Una de las respuestas que aborda esta temática fue:

*Que no sean punitivas, sino más bien sean un diagnóstico para la mejora. Que aporten a la mejora educativa, mediante la intervención directa del ministerio de educación en todas las unidades educativas (Entrevistado U.2).*

### **iii) Análisis de respuesta**

Ante las preguntas: ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE, y por el DEMRE en el caso de la PSU?, ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y/o PSU?, los jefes de la unidad técnico pedagógica indican que está determinado por tres condiciones: mejorar el uso, no estandarizar y proponer estrategias. Ante la primera pregunta, relacionada con propuestas de mejora al uso dentro del establecimiento, consideran que es necesario mejorar el uso que se hace de los reportes de resultados entregados desde la Agencia de Calidad y/o el DEMRE. En la segunda pregunta, proponer sugerencias al SIMCE y PSU, señalan en primer lugar no estandarizar y en segundo lugar que estas evaluaciones deben ser propositivas, es decir proponer estrategias de enseñanzas a los docentes del establecimiento.

La propuesta de mejora sugerida por los Jefes de UTP es mejorar el uso de los reportes, porque se considera que este no es el apropiado, desaprovechando la relevante información que este entrega y las oportunidades de implementar nuevas estrategias que aporten al proceso de enseñanza, facilitando y mejorando el aprendizaje de los estudiantes. Manzi et al. (2014) considera que los establecimientos educativos no hacen buen uso de los informes de las evaluaciones externas, por ello sugiere:

Fortalecer las capacidades para el uso de datos entre directores escolares: En el mediano y largo plazo resulta importante introducir formación específica que permita a directores escolares entender información estadística básica para interpretar los resultados del test (p. 78).

La sugerencia no estandarizar, considera la incorporación de otros ítems en la medición con una mirada cualitativa, en el que ingresar a la universidad no sea solo medido por una prueba, porque con ello aumenta la injusticia del sistema educativo, en el cual la condición económica de la familia es determinante en el éxito académico que tiene un estudiante. La segunda condición sugerida es que las evaluaciones externas, en sus respectivos reportes de resultados, propongan estrategias, métodos de enseñanza con mayor eficiencia, estrategias que aporten a la mejora educativa mediante la intervención directa del Ministerio de Educación, con la cual la evaluación externa deja de ser punitiva. En coincidencia con lo señalado por los jefes de UTP, Casassus (2010), plantea:

[...] con frecuencia se asume que estas pruebas estandarizadas tienen la capacidad de develar la calidad de la educación de un establecimiento y la de los estudiantes. Esta es una ilusión. Esta interpretación no tiene fundamento empírico sólido... la medición no refleja lo que los alumnos saben ni lo que enseñan los profesores. Una

de las implicaciones de esto es que no se puede establecer un sistema de rendición de cuentas, usando pruebas que no reflejan lo que se enseña en la escuela. No tiene sentido rendir cuentas sobre algo que no se enseña (p. 97).

Así mismo Bellei (2013), expresa una situación similar a lo determinado por los Jefes de UTP con relación al factor socioeconómico, planteando:

[...] la segregación socioeconómica y la segregación académica de la población escolar no son rasgos anecdóticos de los sistemas escolares, sino que constituyen factores relevantes de la (in)equidad educativa, en tanto afectan diferencialmente las oportunidades y logros de aprendizaje de los alumnos (p. 339).

## **CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones**

En esta sección se realiza las conclusiones finales obtenidas del proceso total de investigación, haciendo conexiones teóricas y de las prácticas mencionadas en las entrevistas realizadas. Además se realizan propuestas de mejora a las políticas educativas y de práctica institucional.

### **5.1. Conclusiones**

En la investigación se analizan las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en el funcionamiento de un establecimiento educativo en la gestión directiva y técnico pedagógico, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves como lo son el director y el jefe de la unidad técnica pedagógica.

La información que se presenta permite establecer una aproximación a la percepción e interpretación, los usos que se hacen de sus resultados, el grado de impacto que tienen para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, y las principales sugerencias y propuestas de mejora que tienen los directores y jefes de UTP sobre las evaluaciones externas de aprendizaje, SIMCE y PSU.

En el ámbito de la percepción e interpretación que tienen de las políticas de evaluación, directores y jefes de UTP sostienen que estas evaluaciones proporcionan datos, principalmente considerado como estadística de rendimiento de los estudiantes, pero que no posee igual importancia para ambos. Por un lado los directores consideran que la información obtenida en este proceso de evaluación es un aporte al proceso de mejora de la enseñanza, pero a la vez tienen una postura crítica al proceso de evaluación, quienes coinciden con uno de los efectos negativos mencionados en el marco teórico, al manifestar que no es pertinente, porque omite las diferencias contextuales. Por otro lado, son los jefes de UTP quienes plantean que este tipo de evaluaciones aportan solo una información estadística que no es significativa, al punto de manifestar tajantemente que la información obtenida es irrelevante.

Acerca del uso que se hace de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, los agentes claves tienen total coincidencia en las categorías establecidas, identificando tanto un uso de carácter técnico pedagógico en la que, directores y Jefes de UTP, consideran que el uso que se hace de los reportes de evaluación externa es, primeramente, mediante la realización de jornadas de análisis, es decir la realización de procesos de indagación que de la posibilidad de conocer sus características o cualidades o bien su estado, que se realiza considerando por separado cada elemento que la constituye y con ello extraer conclusiones. En esta categoría consideran de suma importancia el liderazgo pedagógico del Jefe de UTP, ya que este asume un rol protagónico en la realización de los análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas. La segunda categoría del uso, desde la gestión directiva, es la socialización, considerada para transparencia con la comunidad, comunicando a ellos los resultados. Esta actividad es relevante mediante la participación

activa de los apoderados, quienes tienen la posibilidad de no solo ser un receptor de la información, sino que adoptar un rol más propositivo.

Respecto al análisis del grado de impacto que tienen estas evaluaciones para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, esta expresado por dos categorías, la primera de ellas, las influencias de las evaluaciones externas en la gestión institucional en la cual los entrevistados expresan similitudes en sus puntos de vista. Los directores consideran que las influencias están relacionadas con la toma de decisiones y la búsqueda e implementación de estrategias de mejora. En el caso de los Jefes de UTP señalan que estas generan cambios y, coincidentemente con los directores, posibilitan la toma de decisiones en post de mejorar el proceso de enseñanza, y a la vez mejorar los resultados. Esta posición de los directores y Jefes de UTP, es compatible con una de las características positivas de la evaluación externa de aprendizaje, mencionados antes en el marco teórico, que permiten conocer y diagnosticar el sistema educativo, en este caso el establecimiento como institución.

La segunda categoría consiste en analizar el impacto que tienen las políticas de evaluación externa de aprendizaje, en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo de acuerdo a los agentes claves de los establecimientos. Los directores consideran que el impacto se origina porque este es un proceso orientador, que permite conocer la realidad educativa a nivel país con estándares nacionales, luego señalan que estas permiten generar cambios, como ya ha ocurrido en los últimos años, con modificaciones en las políticas tanto de recursos y curriculares, y por último otro grupo de directores señalan que esta no tiene impacto en la calidad del sistema porque su foco es básicamente resultadista, es decir que solo considera relevante tener un buen puntaje en la medición, sin dar importancia a la forma. En el caso de los Jefes de UTP coinciden en su totalidad en que no poseen impacto en el mejoramiento de la calidad del sistema.

Finalmente al determinar las principales sugerencias para el buen uso de los reportes y propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa de aprendizaje se expresan por cuatro categorías, en primer lugar, en sugerencias para el buen uso de los reportes, existe una respuesta clara y única, es necesario mejorar el uso de los reportes de evaluación externa en los establecimientos, aun cuando ya antes mencionaron que el uso de los reportes es de análisis y socialización, lo que demuestra no estar conforme con esa realización. En las propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa existen tres condiciones: Los directores consideran, en mayor medida, que las evaluaciones requieren de contextualización y por otro lado no deben generar competencia, por ejemplo realizar ranking de establecimientos. Los jefes de UTP consideran, en su mayoría, que no se debe estandarizar, indicando como un hecho de injusticia, y por otro lado, estas deben proponer estrategias.

De esta forma se logra dar respuesta al objetivo general planteado para la investigación: “Analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves” observando que, no existe total relación entre la política y sus objetivos,



con la percepción de los agentes claves, quienes plantean, en algunos casos, que estas carecen de relevancia. Agentes claves que a su vez determinan la existencia de uso de los informes, pero estos son considerados insuficientes, lo que podría estar limitado por un factor de capacidad técnica del establecimiento educativo. Finalmente señalan que estas evaluaciones poseen un grado de impacto en la gestión institucional, pero estas no aportan de manera significativa a la calidad del sistema puesto que pierden validez al ser un instrumento externo fuera de contexto.

## 5.2. Recomendaciones

A partir de la información obtenida en la investigación se considera que las evaluaciones externas tienen un rol de relevancia en el funcionamiento de los establecimientos educativos, ya que instan a la toma de decisiones y búsqueda de mejoras tanto de las prácticas de enseñanza como de los propios resultados. Aunque, en contraparte, se percibe como una política que no necesariamente aporta a la mejora de la calidad del sistema. A continuación se presentan algunas propuestas que debiesen ser consideradas para la mejora de la política educativa y la gestión en los establecimientos:

- a. **Relevar los Objetivos de las Evaluaciones Externas de Aprendizaje:** Extender la importancia de los objetivos educacionales del Ministerio de Educación, asociados a las evaluaciones externas, al nivel de que sean compartidos por todos los establecimientos educativos, por lo tanto, además de ser de gran utilidad como mecanismo de rendición cuentas sobre el aprendizaje que proporciona un establecimiento, sea visto como una herramienta que otorga la oportunidad de mejora mediante datos concretos en una medición objetiva.
- b. **Potenciar el Uso de los Informes de Resultados:** Resulta importante mejorar la utilización que se hace de los informes de resultados entregados en cada establecimiento. Si bien, como se ha visto en la información presentada, existe preocupación y uso de los datos obtenidos, mediante análisis y socialización de estos, también se considera por los propios agentes claves entrevistados, que se requiere mejorar el trabajo realizado con dichos reportes. Para ello es necesario capacitar tanto a directores como a jefes de UTP tanto en estrategias de uso de datos, como en los niveles de aprendizaje, elemento que no ha sido mencionado por los entrevistados, ya que esta aporta información sobre la equidad interna alcanzada por el establecimiento, evidenciando la diversidad de logros de aprendizajes. Información que puede potenciar la gestión curricular por parte de los establecimientos educativos y promover el compromiso profesional de docentes y directivos.
- c. **Contextualizar el Test:** Una de las mayores críticas a las evaluaciones externas por parte de los directores y jefes de UTP parte de la investigación, dice relación con que sea una prueba estándar a nivel país, sin consideración al factor social y económico que está inserto en cada establecimiento. Bajo esa situación, y con el propósito que tenga mayor respaldo por los propios establecimientos educativos,

sería trascendental que las evaluaciones externas del Ministerio de Educación fuesen construidas considerando esas diferencias, ya sea a nivel regional o provincial, mediante equipos técnicos zonales quienes se encarguen de hacer la articulación del conocimiento oficial con el conocimiento experiencial de los estudiantes y la cultura local en el que opera el establecimiento educativo, de esta forma acercar la evaluación al proceso cotidiano de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, sin variar la medición de los Objetivos de Aprendizajes.

- d. Evaluaciones Externas con Diagnóstico:** Las evaluaciones externas de aprendizaje de aplicación en el país son consideradas como mecanismo de medición de la culminación de un proceso de enseñanza, SIMCE en 4° año básico, 6° año básico, 8° año básico, 2° medio y PSU 4° medio, obviando el inicio del proceso educativo. Esta forma de control de aprendizajes olvida el proceso como tal, ya que no considera los reales avances en el aprendizaje de los estudiantes, desconociendo la situación de partida en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito los procesos. Es por ello que sería de gran aporte al mismo monitoreo y seguimiento de los aprendizajes, iniciar las evaluaciones externas con un diagnóstico y desde ahí poder medir el nivel de avance, el progreso en los aprendizajes que obtienen los estudiantes de un establecimiento.

Considerando que se sugiere una evaluación de entrada, esta debiese ser al inicio de cada proceso escolar, es decir, iniciando en primer año de enseñanza básica y primer año de enseñanza media, así conocer en qué estado están los estudiantes al comienzo del proceso académico, obteniendo información con relación a las aptitudes, las actitudes y los conocimientos de los estudiantes, y con ello tomar las decisiones que faciliten y mejoren el aprendizaje durante el desarrollo del proceso educativo, y a la vez, el reporte de resultados de culminación del proceso, SIMCE o PSU, sea involucrando una trayectoria de los estudiantes.

- e. Apoyo Técnico a los Establecimientos Educativos:** Los directores y jefes de UTP de los establecimientos entrevistados han descrito el proceso técnico de los informes de resultados de las evaluaciones externas, como un proceso propio de análisis sin existir la intervención de terceros, ya sea el Departamento de Educación municipal ni ministerial. Existe una débil asesoría técnica de apoyo a los establecimientos educativos, lo cual limita el crecimiento institucional en el desarrollo de procesos de mejoramiento. Es por ello que se hace necesario el fortalecimiento de las unidades ministeriales y locales encargadas de asegurar el apoyo y asistencia técnica a todos los establecimientos educativos. Para el logro de esto se requiere el diseño del sistema de apoyo mediante asesorías directas y de red de mejoramientos, ambas orientando y propiciando el uso de herramientas que promuevan la instalación y desarrollo de procesos educativos de calidad, articulados con el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativo.

En síntesis los agentes claves participantes de la investigación consideran que la importancia de la evaluación externa es básicamente el hecho de obtener los resultados de aprendizaje con datos estadísticos, proporcionando un recurso en post del proceso de mejora, pero que su validez genera cuestionamientos, por considerarla como proceso no pertinente, y a la vez irrelevante. En cuanto al uso de los resultados de las evaluaciones externas tiene dos usos frecuentes, el primero de ellos con un fin técnico profesional que consiste en la realización de jornadas de análisis que aporten a profundizar en las razones que producen ese resultado y como mejorarlos, y el segundo uso desde una acción de gestión directiva, es la socialización, rendir cuenta siendo transparentes con los apoderados y comunidad educativa. Con relación a la influencia de las evaluaciones externas de aprendizaje en la gestión institucional está intencionado principalmente a mejorar los resultados obtenidos en las evaluaciones externas. De igual forma en ambos roles, aunque en mayor medida en el rol del jefe de UTP, conciben que las evaluaciones externas, SIMCE y PSU, no aportan de manera significativa a mejorar la calidad del sistema educativo, más bien consideran que la importancia de estas evaluaciones es de carácter informativa, un dato cuantitativo de información estadística. Por último, las principales sugerencias al funcionamiento interno del establecimiento plantean mejorar el uso que se hace de los reportes de los resultados de las evaluaciones. En las propuestas a las políticas de evaluación externa mencionan la contextualización del instrumento, el arraigo de la competencia y sus ranking, que este no sea mediante un instrumento estándar, y finalmente que sea propositivo de estrategias a los establecimientos.

En cuanto a las recomendaciones, estas son cinco. La primera de ellas hace referencia a asignar mayor importancia a la evaluación externa, por parte de los establecimientos educativos. La segunda considera la capacitación sobre los niveles de aprendizaje a directores y jefes de UTP, potenciando en ellos el liderazgo pedagógico. La tercera, plantea la implementación de equipos técnicos zonales encargados de realizar ajustes contextuales a las evaluaciones externas. La cuarta, considera la necesidad de conocer qué saben y qué saben hacer los estudiantes antes de iniciar el proceso académico, con ello evaluar el progreso de los aprendizajes. Y por último, el diseño de un sistema de apoyo técnico a los establecimientos, que permita la asesoría tanto ministerial como del sostenedor.

### **5.3. Limitaciones y Proyecciones**

Una de las limitaciones que presenta la investigación es el tamaño, puesto que los entrevistados fueron ocho agentes, cuatro directores y cuatro jefes de UTP, por lo que no es posible establecer relaciones y generalizaciones significativas, al no ser una población representativa.

La segunda limitación es la forma de recolectar la información, puesto que la entrevista con preguntas abiertas no permite la realización de información estadística, por lo cual hubiese sido más completa si los datos recolectados hubiese sido mediante el uso de metodologías cualitativas, como se realizó, y cuantitativas, lo que hubiese favorecido a la realización de análisis más completos.

En cuanto a la proyección de este trabajo, como fue mencionado con anterioridad el objetivo consistió en analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de sus agentes claves (Director y Jefe de UTP), sin embargo los agentes claves no son únicamente los directores y jefes de UTP, y se dejó de lado a quien ocupa el rol más determinante dentro del proceso de enseñanza, el profesor de aula, por lo tanto en una futura investigación podría ser de gran valor el aporte que este agente representa.

En segundo lugar, para una exploración más exhaustiva de este análisis de las evaluaciones externas de aprendizaje, sería altamente provechoso aumentar el tamaño de la población participe de la investigación, lo que permitiría establecer relaciones y generalizaciones.

Tercero y último, podría plantearse abordar un estudio más profundo desde el punto de vista metodológico, es decir ampliar la metodología de recolección de datos y de análisis de estos, mediante una investigación mixta, es decir, a la información cualitativa obtenida adicionar la metodología cuantitativa, intentando determinar la correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, permitiendo así hacer inferencias causales.

Finalmente, en línea con la investigación realizada, me permito sugerir la realización a futuro sobre: “La alta dirección pública y su impacto en las evaluaciones externas de aprendizaje”, posibilitando el profundizar en el efecto de este en la mejora de la calidad educativa. Por un lado cabe indicar que la Alta Dirección Pública en Chile fue implementada con la Ley N° 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, siendo publicada en el Diario Oficial en febrero de 2011, y por otro si bien ya ha sido masivamente expresado por la literatura que los profesores son claves en el proceso de mejora, los directores son los responsables de segunda línea, ya que estos deben crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando al progreso. Como dicen Stoll y Temperley (2009, citado por Bolívar, 2010):

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p. 12).

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Fuentes Bibliográficas

- Agencia de Calidad de Educación-ACE (2017a). *Informe de resultados 2015 Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. Chile, Santiago: ACE.
- Agencia de Calidad de Educación-ACE (2017b). *Informe Nacional TIMSS 2015*. Chile, Santiago: ACE.
- Agencia de Calidad de Educación-ACE (2017c). *Informe nacional de resultados PIRLS 2016*. Chile, Santiago: ACE.
- Agencia de la Calidad de la Educación - ACE (2018), Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017: *Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Santiago, Chile. Ministerios de educación.
- Agencia de Calidad de Educación-ACE (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizaje. La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Chile, Santiago: ACE.  
Recuperado de  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema\\_Nacional\\_de\\_Evaluacion\\_17abr.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación-ACE (2018a). *Informe resultados educativos Docentes y Directivos Educación Básica*. Recuperado de  
[https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes\\_y\\_Directivos/basica/IRE\\_BASICA\\_2018\\_RBD-3329.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASICA_2018_RBD-3329.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación-ACE (2018b). *Hallazgos en Estudios de Calidad de la Educación (2014-2017)*. Chile, Santiago: ACE.
- Agencia de Calidad de Educación-ACE (s.f). *Estudios internacionales*. Recuperado del sitio de internet de la Agencia: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>
- Agencia de Calidad de la Educación (s.f). Recuperado de: <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl>
- Agencia de Calidad de Educación-ACE (s.f). *Estudios internacionales*. Recuperado del sitio de internet de la Agencia: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>
- Alles, M. A. (2002). *Dirección estratégica de recursos humanos gestión por competencias: el diccionario*. 108.
- Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. En UNESCO-LLECE (Ed.). *Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, 2. Chile, Santiago: OREALC.  
Recuperado de  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183651?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-930bb41c-51b4-470b-aca8-2f795cadce29>
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

- Arzola-Franco, D. (2016). *Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: Experiencias en escuelas secundarias del norte de México*. *Educación Vol. XXVI*, N° 50, pp. 28-46
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Bellei, C. (2013). *El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena*. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 325-345, 2013. Santiago, Chile. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Santiago, Chile: Unicef.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. — 2ª ed. — Santiago: Lom Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF, 2014. Recuperado de ISBN: 978-956-00-0527-4
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Brunner, J. J. (2008). *La Revolución Pingüina: causas, desafíos, soluciones*. Santiago de Chile: Fundación Santillana.
- Calatayud, M. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Casassus, J. (2010). *Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado*. *Educere et Educare*, v.5, n. 9, p. 85-107.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior : aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. In *Temas de la agenda pública* (Vol. 6).
- Colegio de Profesores de Chile (s.f). *Evaluación Estandarizada*. Recuperado de (<http://www.colegiodeprofesores.cl/superar-la-educacion-estandarizada-para-avanzar-a-concepciones-educativas-integrales-y-complejas/>).
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CNA Chile. (2016). *Guía para la Evaluación Externa*. Retrieved from [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion Institucional/AllItems/Guía para la evaluación externa Universidades.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Guía%20para%20la%20evaluación%20externa%20Universidades.pdf)
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. «Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - Nuestra historia». 2017
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. «Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - Autoridades del CRUCH». Archivado desde el original el 19 de junio de 2017. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. «Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - Secretaría General». 2017.

- Consejo Asesor (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación*. Chile, Santiago: Presidencia de la República.
- Cruz Z., Medina J., Vázquez J., Espinosa E., y Antonio A. (2014). *Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira*. Guanajuato, Mexico: Universidad Politécnica de Altamira. Pp. 24 – 38.
- Daros, W. (2002). *¿Qué es un marco teórico?*. Enfoques, XIV(1),73-112. ISSN: 1514-6006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259/25914108>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel, S. A.m.
- DEMRE, 2018. Prueba de Selección Universitaria. *Informe Técnico Admisión 2018*. Universidad de Chile.
- DEMRE- PSU. Compendio estadístico Prueba de Selección Universitaria. Recuperado de <https://psu.demre.cl/estadisticas/compendios-estadisticos>
- Donoso, S. (2011). La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. *CADERNO CRH*, 24 (61), 135-152.
- Donoso S., Castro M., Alarcón J. (2015). Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 305-324.
- Donoso, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista*, 34(68), 29-48.
- Dworkin, G. (2005). *The No Child Left Behind Act: Accountability, High-Stakes Testing, and Roles for Sociologists*. *Sociology of Education*, Vol. 78, No. 2, pp. 170-174.
- Eisner, E. (1987) *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Ediciones Martínez Roca. ISBN 84-270-1167-9
- Espínola, V. & Claro J.P. (2010). “*El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares*”. En Bellei, Contreras y Valenzuela (Eds), “Ecos de la Revolución Pingüina”
- Eyzaguirre, B; Fontaine, L. (1999) *¿Qué mide realmente el simce?* Estudios Públicos, 75. Santiago, Chile.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedad*, 27 (1), 68-79.
- Fernández M., Alcaraz N., Miguel M., (2017). *Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 51-67. <http://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Fernández, F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II, núm. 96. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Fossa, L. (2011). PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad <https://ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>

- García-Huidobro, J. E. (2008). *Comentarios a Proyecto de Ley sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*. Santiago de Chile: UAH.
- González, P. Arancibia, V. Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 171-191. Valdivia, Chile. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>
- Henríquez, C. (2018). Intervención del secretario ejecutivo de la agencia de calidad de la educación en el foro calidad en educación. *Revista Docencia*, 61, 19-22.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. México, D.F.: Mcgraw-Hill Education.
- Herrera, J., Reyes-Jedlicki, L. & Ruiz, C. (2017). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.
- Himmler (2014). Sistema de Admisión y búsqueda de equidad con calidad. En Valle, A., Lavanchy, S. y Sanhueza, P. (Eds.) *1954-2014 60 años del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (pp. 78-81). Santiago: CRUCH. [https://www.consejoderectores.cl/public/pdf/libro60/Libro-60-anos\\_cruch\\_13.pdf](https://www.consejoderectores.cl/public/pdf/libro60/Libro-60-anos_cruch_13.pdf)
- Horbath, J. & Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Políticas para vincular la evaluación con la mejora educativa en México*. México, Ciudad de México: INEE.
- Inzunza, J. y Campos, J. (2017). *El SIMCE en Chile: Historia, Problematicación y Resiliencia*. Ponencia presentada en XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Bogotá, Colombia.
- Jornet, J. (2017). Evaluación Estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8
- Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 6: 1 – 23. España.
- Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la Calidad: Una Política y sus Circunstancias. In A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Primera Ed, pp. 295–343).
- Ley N°19.305. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 23 de Abril de 1994.
- Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.
- Ley N° 20.529. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley N°21.091. Ley de Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de Mayo de 2018.
- Libertad y Desarrollo. 2018. SIMCE 2017: espaldarazo al sistema de aseguramiento de la calidad. *Temas Públicos N° 1352 – 1*. ISSN 0717-1528 1.
- López E., González A. (2018). Las evaluaciones externas y el rendimiento Académico de los alumnos como instrumento de Mejora educativa. *Tendencias pedagógicas N°31*.: 309 – 328. Universidad Camilo José Cela, Madrid, España



- 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*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Proyecto FONIDE N°: F711269.
- Marchesi, A. (2006). *Cambio educativo y evaluación de las escuelas*. *Transatlántica de Educación*, (1), 43-53.
- McNeil, L. (2000). Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing. El artículo se encuentra publicado en [www.nochildleft.com](http://www.nochildleft.com)
- MINEDUC (1964). Decreto 10.502: «Establece el Reglamento del Consejo de Rectores de las Universidades».
- MINEDUC (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, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2014a). *Otros indicadores de calidad educativa*. Chile, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2014b). *Otros indicadores de calidad educativa*. Chile, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Retrieved from <http://weekly.cnbnews.com/news/article.html?no=124000>
- MINEDUC (2015). «D.F.L. N° 4: Fija normas sobre financiamiento de las universidades», Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, consultado el 29 de diciembre de 2015.
- MINEDUC (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>
- MINEDUC (2016). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/07/Reporte-Nacional-OCDE-Efectividad-uso-de-recursos.pdf>
- MINEDUC (2017). Informe Nacional: *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf)
- MINEDUC (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación 2018 los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana*. Chile, Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC-SES (30 de julio de 2019). Subsecretaría de Educación Superior: Funciones y atribuciones. Recuperado de <https://educacionsuperior.mineduc.cl/subsecretaria-de-educacion-superior/>
- MINEDUC-SES (12 de marzo de 2020). Sobre el nuevo Sistema de Acceso. Recuperado de <https://educacionsuperior.mineduc.cl/sobre-el-nuevo-sistema-de-acceso/>

- MINEDUC (2020). «Ley N° 20.129: Establece un Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior», Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- MINEDUC-SES (2020). Nuevos sistema de Acceso a la Educación Universitaria. Recuperado el 27 de mayo de 2020 del Sitio Web <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/NUEVO-SISTEMA-DE-ACCESO-UNIVERSIDADES.pdf>
- Ministerio de Hacienda (04 de febrero de 1964), «Ley N.º 15561: Suplementa los ítem que indica del presupuesto corriente en moneda nacional para 1964 del Ministerio de Educación Pública para atender el pago del reajuste del personal de las universidades, declara constituida la Universidad del Norte, modifica la planta de la dirección de servicios eléctricos y de gas, aumenta los impuestos que indica y modifica los D.F.L. y las leyes que señala», Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, consultado el 1 de mayo de 2015.
- Ministerio de Hacienda de Chile (25 de septiembre de 2014), «Ley N° 19.287: Modifica Ley 18.591 y establece normas sobre fondos solidarios de crédito universitario», Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, consultado el 29 de diciembre de 2015.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51, 1-22.
- Montesinos R., Lama R. (2018). Tensiones del concepto calidad en el sistema de aseguramiento de calidad. *Revista Docencia N° 61*, pp. 26 – 28. Santiago, Chile.
- OCDE/Banco Mundial (2009). Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile 2009. OECD Publishing, París. En: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264051386-en>.
- OCDE (2012). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación México. Francia, París: *Publicaciones OECD*.
- OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Francia, París: Publicaciones OCDE.
- OCDE (2018). Revisiones de la OCDE sobre educación en Chile – Conclusiones principales. *Seminario “Tensiones y desafíos para la educación en Chile a la luz del informe OCDE”*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Francia, París: Publicaciones OECD.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos* 34(2), 207-226. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S07187052008000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S07187052008000200013&lng=es&tlng=es)
- 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
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas, *Cultura y Educación*, 23:2, pp. 171-182, DOI: 10.1174/113564011795944758

- Pino, M. Oyarzún, G y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, p. 337-354. doi: 10.1590/CC0101-32622016171362
- Popham, W.J. (1980), *Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Anaya. Madrid.
- Raczynski D., Weinstein J., Pascual J. (2013). Subvención escolar preferencial (sep) en Chile: un intento por equilibrar la Macro y micro política escolar. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 164-193. Madrid, España.
- Rappoport, S. Sandoval, M. (2015). *Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 2(8), 18 – 29.
- Rodríguez, J., Artiles, J., & Aguiar, M. (2015). *La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 213. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5427>
- Román. M., Murillo, F. J. (2014). *Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), 5-7.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2: SPECIAL FEATURES: EQUITY, INNOVATION, LABOUR MARKET, INTERNATIONALISATION. In Oecd (Vol. 2). <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- Schiefelbein, E. (1998). Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad, en S. Gómez (ed), *La realidad en cifras* (pp. 241-280), Santiago: FLACSO.
- Sepúlveda, Y. (2019, enero). *Las evaluaciones del ámbito escolar como enfoque a la calidad educativa*. Conference paper: National Open University and Distance. Bogotá, Colombia DOI:10.13140/RG.2.2.19128.80647
- Simonsen, E. (8 de enero de 2020). *Del Bachillerato a la PSU: La historia de la Admisión a las universidades en Chile*. Recuperado el 27 de mayo de 2020 del Sitio Web <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/del-bachillerato-a-la-psu-la-historia-de-la-admision-a-las-universidades-en-chile/965761/>
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, N° 10, 1996 (Ejemplar dedicado a: Evaluación de la Calidad de la Educación), pags. 37-62. 10.
- Tiana, A. (2003). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensayo, Evaluación y Políticas Públicas en Educación*, 7(2), 25-46.
- Tristán, A. & Pedraza, N. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31.
- UNESCO (2011). *Datos Mundiales de Educación* (7ª Ed.). Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf)
- UNESCO (2014). Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) 2ª edición
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning... Report, 83.

- Universidad de Chile. «Acerca del DEMRE». Consultado el 5 de febrero de 2016.
- Universidad de Chile. DEMRE (2018). *Prueba de Selección Universitaria informe técnico admisión 2018*. Chile, Santiago: Universidad de Chile.
- Universidad de Chile-DEMRE (s.f.). *Historia del examen de admisión*. Recuperado el 27 de mayo de 2020, del Sitio web del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo: de la Universidad de Chile: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision>
- Valenzuela, V., Ramos, C. y Gerter, D. (2008). *Revolución Pingüina: Caracterización del caso y descripción de los usos a las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2008/ffr175r/doc/ffr175r.pdf>

## **ANEXO N° 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Los directores y jefes de la Unidad Técnico Pedagógica, cuatro en cada caso, han aceptado la participación en la investigación, firmando el Consentimiento Informado como se presenta en el siguiente formato:

### **Participantes en entrevistas**

#### **Título del Proyecto de investigación**

**Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno**

**Patrocinante: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional**

**Estimado Sr. (Sra.):**

El propósito del documento es entregar toda la información necesaria para que usted pueda decidir libremente si desea participar en la **INVESTIGACIÓN** que se le ha explicado verbalmente, y que a continuación se describe en forma sucinta. Recuerde que debe firmar 2 copias, una es para usted y la otra para el investigador.

#### **Resumen del proyecto de investigación:**

Sustentar la necesidad de cambios en los sistemas educativos de tal manera que permitan avanzar hacia el logro de metas educativas, trasunta en saber hacia donde deben producirse los cambios y verificar los efectos que éstos tendrán. En este sentido, la Evaluación Externa es un medio que contribuye y orienta nuestro hacer educativo, aún cuando esté sometida a tensiones y críticas del medio externo o de los propios integrantes de las comunidades escolares.

Por tanto, adquiere especial interés contribuir con una base fundada al acervo de conocimiento sobre las Políticas de Evaluación Educativa Externa en Chile; para esto se examinarán sus propósitos, las actividades que derivan de su aplicación, el uso que hace el sistema educativo (como cada centro escolar) de la información obtenida a partir de los resultados, el impacto que posee y las principales propuestas que de allí emanen. En razón de lo expuesto, se hace necesario relevar las implicancias de cada uno de los hallazgos como insumo esencial en las políticas públicas en este ámbito, en cuanto al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

#### **¿Cuál es el objetivo central del proyecto?**

Analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de algunos de sus agentes claves (Directores y Jefes UTP).

### **¿En qué consiste su participación y qué implica?**

Usted ha sido considerado para ser entrevistado/a -junto a otras 31 personas-, por su nivel de conocimiento y rol como directivo escolar en los procesos de evaluación externa aplicados en Chile. (La entrevista en este caso, no debería extenderse más allá de 60 minutos).

Ciertamente su participación es voluntaria, y puede en cualquier momento revocar su aceptación, para ello aparte de manifestar verbalmente su opción, puede confirmar su decisión mediante el procedimiento establecido en este consentimiento informado.

Sus opiniones serán respetadas rigurosamente, manteniendo su anonimato mediante un sistema de codificación de entrevistas, se enviarán con posterioridad las transcripciones para vuestra revisión y la versión corregida por usted se constituirá en la oficial, la que se conservará en dispositivos electrónicos con códigos de acceso manejados solo por el Investigador Responsable.

Sus opiniones serán utilizadas exclusivamente para fines científicos y las publicaciones que en forma directa se deriven, siempre conservarán la respectiva reserva de identidad. Los datos no tendrán aplicación en otro proyecto o por personas ajenas al estudio, manteniendo siempre el investigador responsable la custodia de la información por un total de dos años, con posterioridad al término de la investigación.

### **¿Tiene algún costo para mí participar en este estudio?**

Su participación en la entrevista no implica costos directos ni indirectos más allá del tiempo que destine a esta actividad.

### **¿Cómo se comunicarán los resultados?**

Usted será invitado a una actividad académica preferentemente durante el primer semestre del año 2020, destinada a exponer los resultados del estudio y conocer sus principales conclusiones. Este evento se efectuara en la ciudad de Talca, y no tendrá costo de participación.

Sin perjuicio de lo anterior, se enviará mediante formato electrónico, las ponencias que se susciten con motivo de la actividad fijada, asimismo se comunicará a usted, las publicaciones que sean producto de esta iniciativa.

Toda COMUNICACIÓN CON EL INVESTIGADOR puede hacerse directamente los días laborales en horarios convencionales (9.00 a 18.00), al teléfono fijo 71 -2200253, al correo electrónico [dreyes@utalca.cl](mailto:dreyes@utalca.cl), o directamente en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Campus Lircay, Avenida Lircay s/n, Talca.

Desde ya muchas gracias,

Daniel Reyes Araya

Estimado/a participante recuerde que **la decisión** de participar **es absolutamente suya**. **Puede aceptar** o **rechazar** la investigación, e **incluso arrepentirse** de su primera decisión en el momento que usted estime conveniente contactándose con el Investigador en las preferencias expuestas con anterioridad.

### **Declaración**

He recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la investigación la cual consiste en estudiar los aspectos más relevantes del proceso de evaluación externa en el sistema educacional chileno, así como de los beneficios sociales que se espera esta produzca derivados de las publicaciones y/o eventos científicos del proyecto generados con posterioridad.

He sido informado/a respecto de en qué consiste mi participación en éste y sus implicancias, así como de la forma en que serán comunicados los resultados.

Estoy en pleno conocimiento de que la información obtenida será manejada de manera absolutamente confidencial, esto significa que sólo el investigador responsable tendrá acceso a mis datos y nadie más. En caso de que la información obtenida del estudio sea publicada esta se mantendrá anónima, ello significa que no aparecerá ningún dato con el que puedan identificarme en libros, revistas u otros medios de publicidad derivados de la investigación ya descrita.

Sé que la **decisión** de participar en esta investigación, es **absolutamente voluntaria**. Si no deseo participar en ella, o una vez iniciada la investigación no deseo seguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas y sin tener que dar explicación alguna. Para esto último solo debo enviar por correo electrónico (o físico) al Investigador responsable ([dreyes@utalca.cl](mailto:dreyes@utalca.cl)) o a la Casilla 747 de Talca, el formulario de revocación completo, -que se me ha entregado-.

Adicionalmente, el investigador responsable (Daniel Reyes Araya, [dreyes@utalca.cl](mailto:dreyes@utalca.cl), teléfono 71 - 2200253, horario de atención de 9:00 a 18:00 hrs) ha manifestado su voluntad de aclarar cualquier duda que me surja, antes, durante y después de mi participación en la actividad. Además, si deseo realizar mis consultas personalmente el domicilio para estos efectos es Campus Lircay s/n, Talca (Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional) con el investigador ya identificado.

## ACEPTACIÓN:

**He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.**

Yo, ....., Cédula de Identidad N°  
.....  
de nacionalidad ....., mayor de edad, con domicilio en  
.....  
.....

ciudad de ....., **ACEPTO** participar en la investigación denominada: *"Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno"*, y **AUTORIZO** al señor(a) Daniel Reyes Araya, investigador responsable del proyecto y/o a quienes este designe como sus colaboradores directos y cuya identidad consta al pie del presente documento, para realizar los procedimientos académicos requeridos por el proyecto de investigación descrito.

**Igualmente de participar en alguna instancia complementaria de carácter grupal o individual, si así lo decidiera, me comprometo formalmente a guardar plena confidencialidad de las opiniones vertidas y de quienes las planteen.**

Fecha:

Hora:

Firma de la persona que consiente:

.....

Investigador(a) responsable:

Daniel Reyes Araya  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

Firma

Profesional proyecto de investigación:  
Nombre Jaime O. Contreras Alegría

Firma



## ANEXO N° 2: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN ENTREVISTA

Estimado Sr.(a):

Vamos a dar inicio a la entrevista, como profesional investigador guardaré reserva de la información que usted señale, respetando íntegramente los compromisos asumidos a través del Consentimiento Informado, al que usted ha adherido voluntariamente.

En esta entrevista le invitamos a dar cuenta de su opinión personal, análisis y prácticas cotidianas a partir de algunas afirmaciones que poseen como objetivo central “*Analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de algunos de sus agentes claves*”.

Antes de comenzar, le pediré nos indique información puntual de carácter personal y de su establecimiento escolar que nos interesa conocer previamente.

### Datos personales:

#### I. Experiencia Profesional:

- Profesión<sup>18</sup>:
- Años de ejercicio profesional:
- Cargo que desempeña en la actualidad:
- Años de experiencia en este cargo:

#### II. Contexto educacional:

- Nombre del establecimiento:
- Tipo de dependencia:
- Niveles educativos que imparte:
- Características generales del centro educativo<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> Si se indica otro tipo de formación registrarla, especialmente en el caso de diplomados y/o postgrado, u otra formación que se detalle.

<sup>19</sup> Establece un espacio de respuesta abierta, que denote la caracterización esencial que otorgue la persona entrevistada.

## **PREGUNTAS DE ENTREVISTA**

1. Desde su rol en el establecimiento ¿Qué importancia se le atribuye a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU<sup>20</sup>)? y ¿Por qué es así?
2. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿cómo es utilizada por la comunidad educativa?
3. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?
4. ¿Qué impacto tienen las políticas de evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo? ¿Por qué?
5. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE, y por el DEMRE en el caso de la PSU?
6. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y/o PSU?

---

<sup>20</sup> Evaluación Externa (SIMCE o PSU) dependerá del nivel educativo que imparta el E.E.

## ANEXO N° 3      **Validación de Expertos**

Talca, octubre de 2019

Señor(a):

Presente

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración, dada su experiencia en el ámbito educacional como experto en Educación, para la revisión, evaluación y validación del presente instrumento. Este se aplicará a jefes de unidades técnico pedagógicas (UTP) y directores de establecimientos escolares de la Región del Maule.

El instrumento forma parte del estudio titulado **“Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno”** el cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional. Los objetivos del estudio son:

### **Objetivo General**

Analizar las políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes y su impacto en la gestión directiva y técnico pedagógica de una escuela, desde la perspectiva teórica y de algunos de sus agentes claves (Directores y Jefes UTP).

### **Objetivos Específicos**

- Conocer la percepción e interpretación que tienen estos agentes de las políticas de evaluación externa de aprendizaje tales como: SIMCE y/o PSU.
- Identificar desde la gestión directiva y técnico pedagógica el uso que hacen de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas de aprendizaje.
- Analizar el impacto que tienen las políticas de evaluación externa de aprendizaje en el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo.
- Determinar las principales propuestas de mejora a las políticas de evaluación externa de aprendizaje.

Esperando su buena acogida y agradecida/o de antemano, saluda cordialmente a usted:


## VALIDACIÓN DE EXPERTOS

### A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado **“Políticas de Evaluación Educativa Externa de Aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno”**.

### B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Julio Domínguez Maldonado
Profesión	Profesor de Educación General Básica
Postgrado	Magíster
Organización laboral	Universidad Católica del Maule
Cargo desempeñado en la actualidad	Director Magíster en Dirección y Gestión Educacional. Académico Facultad de Educación UCM
Años de experiencia	20 años en educación superior

Fecha: 21 /10/2019	Firma: 
--------------------	---

### C. REACTIVOS A EVALUAR

**Instrucción N° 1:** Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar el instrumento de investigación a aplicar.

PREGUNTAS ENTREVISTAS	Rango		
	1	2	3
1. ¿Qué opinión le merece evaluar aprendizajes escolares por medio de pruebas estandarizadas externas (SIMCE y/o PSU)?			X
2. ¿Qué importancia le atribuye usted a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?			X
3. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿es utilizada por la comunidad educativa,? si es así ¿de que forma?			X
4. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?			X
5. ¿Qué impacto le asigna a las políticas de evaluación externa de aprendizajes para el mejoramiento continuo de su establecimiento?			X
6. ¿Considera usted que las pruebas externas miden la calidad de la educación? ¿Por qué?			X
7. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE y por el DEMRE en el caso de la PSU?			X
8. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y PSU?			X

### OBSERVACIONES GENERALES

Por favor indíquenos sus apreciaciones y/o principales observaciones, referenciando el número de la pregunta (desde el número 1 al 8) al comienzo de ella.

Considerando el objetivo general y los objetivos específico, las preguntas para las entrevistas, me parecen muy bien redactadas y pertinentes para el logro de la investigación. A modo de sugerencia se podría haber separado las preguntas en categorías, para distinguir las que responden a cada uno de los objetivos propuestos (conocer, identificar, analizar y determinar).



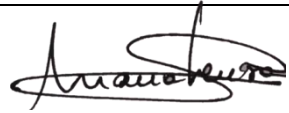
## VALIDACIÓN DE EXPERTOS

### D. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “**Políticas de Evaluación Educativa Externa de Aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno**”.

### E. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	María Teresa González Muzzio
Profesión	Educadora de Párvulos
Postgrado	Magister en ciencias de la educación
Organización laboral	Universidad Católica del Maule
Cargo desempeñado en la actualidad	Académica
Años de experiencia	21

Fecha: 24 de octubre 2019	Firma: 
---------------------------	--

### F. REACTIVOS A EVALUAR

**Instrucción N° 1:** Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar el instrumento de investigación a aplicar.



<b>PREGUNTAS ENTREVISTAS</b>	<b>Rango</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. ¿Qué opinión le merece evaluar aprendizajes escolares por medio de pruebas estandarizadas externas (SIMCE y/o PSU)? redacción		x	
2. ¿Qué importancia le atribuye usted a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? Agregar ¿por qué?		x	
3. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿es utilizada por la comunidad educativa? si es así ¿de qué forma?			x
4. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?			x
5. ¿Qué impacto le asigna a las políticas de evaluación externa de aprendizajes para el mejoramiento continuo de su establecimiento? Agregar ¿por qué?		x	
6. ¿Considera usted que las pruebas externas miden la calidad de la educación? ¿Por qué? Introducen tema de calidad de educación, pero en los objetivos no hacen referencia a ello de forma explícita, sino que refieren a evaluación de aprendizajes, lo que es diferente de calidad de la educación	x		
7. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE y por el DEMRE en el caso de la PSU?			x
8. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y PSU?			x

### **OBSERVACIONES GENERALES**

Por favor indíquenos sus apreciaciones y/o principales observaciones, referenciando el número de la pregunta (desde el número 1 al 8) al comienzo de ella.



## VALIDACIÓN DE EXPERTOS

### G. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “**Políticas de Evaluación Educativa Externa de Aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno**”.

### H. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Marcos Antonio Ramírez Reyes
Profesión	Profesor de educación General Básica
Postgrado	Licenciatura en Administración Educacional Magister en Currículum y Evaluación Educativa
Organización laboral	Departamento de Administración de Educación Municipal, Escuela Ángel Cruchaga Santa María, Longaví.
Cargo desempeñado en la actualidad	Director ADP
Años de experiencia	2 años de docencia en aula 19 años Profesor Encargado 9 años Director

Fecha: 24 – Octubre – 2019

Firma:

### I. REACTIVOS A EVALUAR

**Instrucción N° 1:** Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar el instrumento de investigación a aplicar.



<b>PREGUNTAS ENTREVISTAS</b>	Rango		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. ¿Qué opinión le merece evaluar aprendizajes escolares por medio de pruebas estandarizadas externas (SIMCE y/o PSU)?	X		
2. ¿Qué importancia le atribuye usted a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?			X
3. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿es utilizada por la comunidad educativa,? si es así ¿de qué forma?		X	
4. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU) ?			X
5. ¿Qué impacto le asigna a las políticas de evaluación externa de aprendizajes para el mejoramiento continuo de su establecimiento?			X
6. ¿Considera usted que las pruebas externas miden la calidad de la educación? ¿Por qué?		X	
7. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE y por el DEMRE en el caso de la PSU?			X
8. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y PSU?			X

### **OBSERVACIONES GENERALES**

Por favor indíquenos sus apreciaciones y/o principales observaciones, referenciando el número de la pregunta (desde el número 1 al 8) al comienzo de ella.

**Pregunta n° 1:** Pregunta está contenida en la pregunta n°2.

**Pregunta n° 3:** Pienso que está mejor expresada en la pregunta n° 4m por lo que existe la posibilidad de mejorarla o eliminarla definitivamente.

**Pregunta n° 6:** Pregunta estaría respondida en una buena fundamentación de la pregunta n° 2.




## VALIDACIÓN DE EXPERTOS

### J. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta ENTREVISTA que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Graduación titulado “**Políticas de Evaluación Educativa Externa de Aprendizajes. Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad del sistema escolar chileno**”.

### K. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Nibaldo Enrique Benavides Moreno
Profesión	Profesor
Postgrado	Doctor en Educación
Organización laboral	Universidad de Talca
Cargo desempeñado en la actualidad	Académico
Años de experiencia	

Fecha: 18/10/2020	Firma: 
-------------------	--

### L. REACTIVOS A EVALUAR

**Instrucción N° 1:** Mediante una escala de 1 a 3, usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Para cada criterio, marque con una X el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

RANGO	SIGNIFICADO
1	Descriptor no adecuado y debe ser eliminado
2	Descriptor adecuado pero debe ser mejorado
3	Descriptor óptimo para su aplicación

Al terminar la categorización según los descriptores presentados se establece un espacio para comentarios y/o sugerencias, en función de mejorar el instrumento de investigación a aplicar.

<b>PREGUNTAS ENTREVISTAS</b>	Rango		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. ¿Qué opinión le merece evaluar aprendizajes escolares por medio de pruebas estandarizadas externas (SIMCE y/o PSU)?		x	
2. ¿Qué importancia le atribuye usted a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?	x		
3. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿es utilizada por la comunidad educativa,? si es así ¿de que forma?		x	
4. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU) ?		x	
5. ¿Qué impacto le asigna a las políticas de evaluación externa de aprendizajes para el mejoramiento continuo de su establecimiento ?		x	
6. ¿Considera usted que las pruebas externas miden la calidad de la educación? ¿Por qué?	x		
7. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE y por el DEMRE en el caso de la PSU?		x	
8. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y PSU?		x	

### **OBSERVACIONES GENERALES**

Por favor indíquenos sus apreciaciones y/o principales observaciones, referenciando el número de la pregunta (desde el número 1 al 8) al comienzo de ella.

<p><b>La pregunta 2 es considerada en la pregunta 1, por tanto yo la eliminaría Ídem con la 6</b></p>
---

**MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN.**



## RESUMEN VALIDACIÓN DE EXPERTOS

N° de Pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4
Pregunta n° 1	<b>1</b>	2	3	2
Pregunta n° 2	3	2	3	<b>1</b>
Pregunta n° 3	2	3	3	2
Pregunta n° 4	3	3	3	2
Pregunta n° 5	3	2	3	2
Pregunta n° 6	2	<b>1</b>	3	<b>1</b>
Pregunta n° 7	3	3	3	2
Pregunta n° 8	3	3	3	2

Observaciones de los expertos:

**Experto 1.** Pregunta 1: Esta pregunta está contenida en la pregunta n°2. Pregunta 3: está mejor expresada en la pregunta n° 4 por lo que existe la posibilidad de mejorarla o eliminarla definitivamente. Pregunta 6: esta pregunta estaría respondida en una buena fundamentación de la pregunta n° 2.

**Experto 2.** Pregunta 1 mejorar la redacción. Pregunta 2 agregar ¿por qué? Pregunta 5 agregar ¿por qué? Pregunta 6 Introduce tema de calidad de educación, pero en los objetivos no hacen referencia a ello de forma explícita, sino que refieren a evaluación de aprendizajes, lo que es diferente de calidad de la educación.

**Experto 3.** Considerando el objetivo general y los objetivos específicos, las preguntas para las entrevistas, me parecen muy bien redactadas y pertinentes para el logro de la investigación. A modo de sugerencia se podría haber separado las preguntas en categorías, para distinguir las que responden a cada uno de los objetivos propuestos (conocer, identificar, analizar y determinar).

**Experto 4.** La pregunta 2 es considerada en la pregunta 1, por tanto yo la eliminaría. Ídem con la 6.

Experto 1: Marcos Ramírez Reyes  
Experto 2: María Teresa González Muzzio  
Experto 3: Julio Domínguez Maldonado  
Experto 4: Nivaldo Benavides Moreno



## **PREGUNTAS ENTREVISTAS**

1. ¿Qué opinión le merece evaluar aprendizajes escolares por medio de pruebas estandarizadas externas (SIMCE y/o PSU)? **(ELIMINADA)**
2. Desde su rol en el establecimiento ¿Qué importancia se le atribuye a las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)? y ¿Por qué es así? **(MODIFICADA)**
3. La información obtenida de las evaluaciones externas ¿cómo es utilizada por la comunidad educativa? **(MODIFICADA)**
4. ¿De qué manera influye en sus prácticas de gestión los resultados obtenidos de las evaluaciones externas (SIMCE y/o PSU)?
5. ¿Qué impacto tienen las políticas de evaluación externa de aprendizajes en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo? ¿Por qué? **(MODIFICADA)**
6. ¿Considera usted que las pruebas externas miden la calidad de la educación? ¿Por qué? **ELIMINADA**
7. ¿Qué propuestas de mejora haría usted para el buen uso en su establecimiento, de los reportes entregados por la Agencia de Calidad de la Educación y el MINEDUC respecto a SIMCE, y por el DEMRE en el caso de la PSU?
8. ¿Qué sugerencias realizaría usted a las mediciones SIMCE y/o PSU?

\* Preguntas que dice: SIMCE y/o PSU, se considera solo una de ellas de acuerdo si la entrevista es aplicada al equipo directivo de enseñanza básica o enseñanza media.

**ANEXO N° 4:**

**Análisis de Entrevista**

**I. Directores**

Objetivo específico N° 1	Percepción e interpretación de las políticas de evaluación externa	D.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información valiosa, un dato relevante.</li> <li>▪ Permite retroalimentar prácticas de los docentes y el funcionamiento de la escuela.</li> <li>▪ Permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>▪ Entrega información acerca de cuanto están aprendiendo los alumnos.</li> </ul>	D.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se le otorga una importancia cómo dato.</li> <li>▪ Es un instrumento muy injusto, qué no permite mantener un principio de igualdad de oportunidades.</li> </ul>
		D.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La importancia es solo un resultado numérico.</li> <li>▪ Mecanismo para obtener información con respecto a los resultados de los alumnos.</li> <li>▪ Proceso injusto y poco equitativo.</li> </ul>	D.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Queremos que los estudiantes enfrente o mejor posible la prueba para que el rendimiento sea lo más óptimo posible.</li> <li>▪ Es muy importante apoyar a nuestros jóvenes ya que es un proyecto de vida.</li> <li>▪ Es una información importante, es un dato concreto.</li> <li>▪ Es una oportunidad para mejorar nuestras prácticas de enseñanza.</li> </ul>
Objetivo específico N° 2	Uso de sus resultados	D.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se utiliza esa información para hacer análisis.</li> <li>▪ Ver que se hace bien para poder potenciar como también que debemos mejorar.</li> <li>▪ Toma de decisiones, buscar diferentes estrategias y metodologías que permita nivelar a nuestros estudiantes.</li> <li>▪ Generar acciones de mejoramiento en la escuela, consentido y enfoque en lo pedagógico.</li> </ul>	D.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es un dato cuantitativo, un número.</li> <li>▪ Orientación y desde esta poder tomar decisiones en base a los resultados de la muestra.</li> <li>▪ El uso se focaliza en la socialización con la comunidad educativa.</li> <li>▪ Permite hacer una planificación de estrategias.</li> <li>▪ Buscamos algún tipo de solución para un mejoramiento.</li> <li>▪ Fortalecer ideas que estén mostrando avances y cambiar estrategias que están siendo deficientes.</li> </ul>
		D.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis compartido por todos los docentes y directivos, liderado por la jefa de UTP.</li> <li>▪ Proponer algunas estrategias para tener mejores resultados.</li> </ul>	D.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se comparte en reunión de profesores, se analizan los resultados y se buscan nuevas estrategias para la mejora de los aprendizajes.</li> <li>▪ Permite la toma de decisiones.</li> <li>▪ La influencia principal es la búsqueda de estrategia que nos permite tener mejores resultados, de preparar a nuestros estudiantes para que aprendan más y mejor.</li> </ul>

Objetivo específico N° 3	Impacto en la calidad del sistema educativo de las políticas de evaluación externa	D.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyar en el proceso de enseñanza.</li> <li>▪ Apoyar la labor docente y directiva de la escuela para avanzar en calidad de la educación y la mejora continua.</li> <li>▪ Herramienta que moviliza los procesos de mejora.</li> </ul>	D.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El impacto se mide en base solo a resultados y no de la realidad en forma más integral. No considera que cada establecimiento es una realidad distinta.</li> <li>▪ El Simce es una orientación para cada establecimiento.</li> </ul>
		D.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No veo impacto, se usa una forma que no me parece la más justa, no es la mejor, tener un tipo de prueba así para ver quién puede o no entrar a la universidad.</li> </ul>	D.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos permite visualizar el aprendizaje que estamos logrando.</li> <li>▪ Ayuda a establecer planes de mejora al interior de establecimientos.</li> <li>▪ Nos permite generar ciertos ajustes a nuestro funcionamiento.</li> <li>▪ Nos otorga momentos de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo.</li> </ul>
Objetivo específico N° 4	Sugerencias y/o propuestas de mejora	D.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se le da bastante al uso de la información que entrega la agencia de la calidad. Nos ha ido muy bien siendo los mejores resultados de la comuna, por lo que no necesitamos hacer más cosas.</li> <li>▪ El instrumento debe ser acorde al contexto.</li> <li>▪ Las pruebas son muy extensas.</li> </ul>	D.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Socializar con cada establecimiento dicha información y a través de eso generar propuestas de mejora, escuchando también a los apoderados.</li> <li>▪ Que sean solo mediciones orientadoras, que sirvan como una herramienta más, en busca de una mejora.</li> <li>▪ Cambiar el concepto que se asume de competencia y de resultadista.</li> <li>▪ Que el instrumento sea más contextualizado y no tan extenso.</li> </ul>
		D.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que no se de la PSU. Se debe buscar una forma menos estresante, tensional y más justa. Se sigue dando preferencia a esos niños y familia que pueden pagar un colegio particular o subvencionado o un buen preuniversitario.</li> <li>▪ Es necesario contar con los recursos humanos y financiero para darle sentidos a los reportes.</li> </ul>	D.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Volver a los preuniversitarios que se realizaban años atrás, los días sábado.</li> <li>▪ Que se analice la población de personas que deben viajar a tempranas horas a otra localidad a rendir la PSU. Falta una sede para que los jóvenes rindan su prueba sin tener que viajar largas distancias a tempranas horas de la mañana.</li> </ul>

## II. JEFE UTP

Objetivo específico N° 1	Percepción e interpretación de las políticas de evaluación externa	U.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>Es importante y de mayor forma para la comunidad escolar.</li> <li>No es representativo y carece de un objetivo legítimo.</li> <li>No es una herramienta justa o equitativa.</li> <li>Le quita validez la relevancia de una asignatura sobre otra.</li> </ul>	U.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>No prestamos mayor importancia a las evaluaciones externas.</li> </ul>
		U.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>La importancia se relaciona principalmente con la información estadística que entrega el DEMRE.</li> <li>Nos permite visualizar desde otro punto de vista nuestro trabajo, apuntar a mejoras en las prácticas que favorezcan los aprendizajes.</li> <li>Nos otorga la oportunidad de comparar nuestro desempeño con estándares nacionales, de manera objetiva.</li> </ul>	U.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>No es algo tan relevante.</li> <li>Nos entrega información, datos numéricos de los resultados obtenidos en un aprueba por nuestros alumnos, pero no lo consideramos tan relevante porque la mayoría de nuestros alumnos son del área técnica.</li> </ul>
Objetivo específico N° 2	Uso de sus resultados	U.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>Es analizada y compartida con todos los docentes.</li> <li>Permite toma decisiones y conclusiones de las prácticas pedagógicas.</li> <li>Nos suma información relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	U.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar los resultados con docentes y asistentes.</li> <li>Proponer algunas formas de mejorar esos resultados.</li> <li>Dar a conocer a la comunidad educativa en cuenta pública.</li> <li>No tiene mayor influencia en la toma de decisiones pedagógicas.</li> </ul>
		U.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>Se utiliza para hacer gráficos de desempeño y realizar modificaciones en el apoyo que se le entrega a los estudiantes en horas de libre disposición.</li> <li>Permite la toma de decisiones a nivel macro, ya que los resultados obtenidos por los estudiantes obedecen principalmente a sus capacidades y al trabajo de los docentes.</li> </ul>	U.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>Se revisan en reuniones de equipo directivo, se analizan, comparamos con resultados de otros años y se plantean algunas propuestas que puedan aportar a mejorar esos resultados.</li> <li>Es utilizada para conocer el progreso que hemos tenido, lo socializamos con toda la comunidad y buscar estrategias de mejora.</li> <li>Nos permite saber el cómo nos ven desde afuera, la imagen que dejamos y que necesitamos mejorar.</li> <li>Tratamos de cambiar algunas prácticas de aula o imitar esas que están dando mejores resultados</li> </ul>



Objetivo específico N° 3	Impacto en la calidad del sistema educativo de las políticas de evaluación externa	U.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>Solo se obtienen datos para analizar, como también tenemos otros dentro del establecimiento.</li> </ul>	U.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>No presentan mayor impacto en la calidad de la educación.</li> </ul>
		U.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>El impacto aún es bajo, no contamos con políticas que sistematicen el trabajo para la rendición de mediciones externas.</li> <li>Estas mediciones no son un aporte considerables a la mejora de la calidad del sistema educativo.</li> <li>No considera la realidad de la comunidad que está siendo evaluada.</li> </ul>	U.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto significativo, no mucho la realidad.</li> <li>Esa medición no tiene ninguna relación directa con los liceos técnicos, no lo consideramos realmente representativos de nuestro trabajo como liceo.</li> </ul>
Objetivo específico N° 4	Sugerencias y/o propuestas de mejora	U.1. <ul style="list-style-type: none"> <li>Tener un grupo de docentes que analice los datos y cree estrategias para mejorar o mantener resultados.</li> <li>Que el test deje de ser estandarizado.</li> </ul>	U.2. <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar análisis conjunto con la comunidad y docentes.</li> <li>Identificar las prácticas de mayor utilidad al logro de un buen resultado.</li> <li>Proponer método de enseñanza con mayor eficiencia.</li> <li>Que no sean evaluaciones punitivas.</li> <li>Que se utilicen para mejorar las prácticas educativas.</li> <li>Que aporten a la mejora educativa mediante la intervención directa del ministerio de educación.</li> </ul>
		U.3. <ul style="list-style-type: none"> <li>Contar con carga horario para docentes destinadas al análisis más profundo de resultado.</li> <li>Incorporar otros Ítems en la medición, las que den cuenta de las reales capacidades de los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior.</li> <li>Sería interesante considerar la trayectoria de los estudiantes, sus actividades extra programáticas y el aporte a la comunidad.</li> </ul>	U.4. <ul style="list-style-type: none"> <li>Usamos la información, la analizamos, intentamos generar estrategias que permitan mejorar los números.</li> <li>Que los puntajes o resultados fueran solo considerando el área humanista o por lo menos haciendo la diferencia entre científico humanista y los técnicos.</li> <li>Que el ingreso a Universidad no sea solo medido por una prueba porque es injusto, no refleja el trabajo del Liceo ni si los alumnos están preparados o no.</li> <li>Que los Liceos técnicos tengan acceso directo a la Universidad para estudiar algo relacionado con lo que ya viene estudiando desde hace un par de años.</li> </ul>



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magister en Política y Gestión Educacional

**Políticas de evaluación educativa externa de aprendizajes.  
Alcances, desafíos y propuestas para avanzar hacia la calidad  
del sistema escolar chileno**

Trabajo de Graduación para la obtención  
Del Grado Académico de  
Magister en Política y Gestión Educacional

Estudiante:  
**Jaime Contreras Alegría**

Profesor Patrocinante:  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, Mayo 2020