



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados.

Investigador Principal: Jorge Manzi A.
Investigadores Secundarios: Francisca Bogolasky
Gabriel Gutiérrez
Valeska Grau
Paulo Volante

Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile
Proyecto FONIDE N°: F711269

Abril 2014

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC.
Fono: 2 406 6073. E-mail: fonide@mineduc.cl

I. Resumen

Chile ha emprendido recientemente reformas que utilizan la información proveniente del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para fijar metas de desempeño y evaluar a las escuelas. Sin embargo, pese a la importancia de este tipo de exámenes para la medición de aprendizajes y la retroalimentación de las políticas educativas, no se cuenta con información actualizada respecto de la valoración, conocimiento y uso que dan las comunidades escolares a los datos que de esta medición se desprenden.

Utilizando una encuesta a una muestra representativa de directores de establecimientos escolares de la región metropolitana se describen los principales usos de la información, conocimiento acerca de los resultados y trayectoria de los establecimientos que dirigen y percepciones acerca del rol de esta herramienta en el sistema educacional. Adicionalmente, se testea el conocimiento de los directores escolares para analizar información básica proveniente de la medición.

Los resultados sugieren que pese a existir una declaración de alta valoración respecto de la utilidad de esta herramienta, los directores no conocen sus objetivos y dificultades para identificar las habilidades que mide cada prueba. Se verifica, además, que los establecimientos emprenden numerosas acciones a partir de los resultados del test, siendo alguno de éstas de carácter pedagógico y otras con foco en preparación para el test. Respecto del conocimiento de los indicadores de la propia escuela en el test (puntaje, trayectoria, proporción de estudiantes en niveles de aprendizaje) se observan bajos niveles de conocimiento por parte de los directores. A la vez, se recogen las percepciones de directores respecto del instrumento y su utilidad para la escuela, registrando que dadas las características del test y su implementación se considera que sus resultados tienen un limitado potencial para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela

II. Introducción

Chile ha impulsado un proceso de reforma basada en estándares que incluye, entre sus principales dimensiones, una mayor asignación de responsabilidad a las escuelas frente a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Espínola y Claro; 2010). En este contexto, la información que proveen las pruebas estandarizadas externas constituyen el principal insumo utilizado para dar cuenta del éxito y/o efectividad de los establecimientos escolares (Koretz, 2008). Sin embargo, pese a la importancia de este tipo de exámenes para la medición de aprendizajes y la retroalimentación de las políticas educativas, no es claro que a partir de sus resultados, las comunidades escolares emprendan acciones concretas de mejoramiento para alcanzar mejores resultados de aprendizaje (Hein y Taut, 2010).

Debido a lo anterior, en los sistemas educativos que han iniciado este tipo de reformas (Estados Unidos, Nueva Zelanda, Inglaterra, Canadá, Holanda, entre otros) se ha comenzado a observar con especial atención la forma en que las comunidades escolares y administradores educacionales se aproximan a los datos que proveen las pruebas de carácter estandarizado y las decisiones que toman en función de la información disponible (Wyman, Spring, Lemke, Lehr; 2012).

En el contexto de la Reforma en desarrollo, el sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) adquiere una renovada importancia como parte del Sistema Nacional de Medición de Resultados de Aprendizaje (Vanni y Bravo; 2010). Por una parte, se fortalecerá su dimensión orientadora de las decisiones de las familias para la elección de escuelas y, por otra parte, entregará insumos para el mejoramiento de los resultados de las escuelas en miras al cumplimiento de estándares. Mientras que la dimensión asociada las decisiones de los padres y apoderados ha sido extensivamente estudiada en la literatura en marcada en las nociones de School Choice (Elaqua y Fábrega; 2006; Elacqua, Schneider y Buckley; 2006; Mizala y Urquiola, 2011; Gallego, Cortés, Lagos y Stekel; 2006), la dimensión referida a la entrega de insumos para el fortalecimiento del quehacer de las escuelas, en cambio, cuenta con muchos menores antecedentes disponibles. Esta falencia resulta relevante en la medida

en que uno de los propósitos explícitos de la herramienta es la retroalimentación de las prácticas pedagógicas y de gestión de docentes y directivos, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bravo, 2011).

III. Antecedentes Conceptuales

Uno de los aspectos que ha ganado relevancia en las reformas educativas contemporáneas es el uso de datos como mecanismo para evaluar el propio desempeño y generar acciones de mejoramiento basadas en evidencia. Esta línea de acción, cuya denominación en los países anglófonos corresponde a *Data-Driven Decision Making*, es aplicable en diversos ámbitos y sectores. En el terreno educacional, en particular, se ha entendido como parte de este enfoque las acciones sistemáticas de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de datos sobre materias relevantes para la escuela y el sistema educativo (Mandinach, 2012). En la operacionalización de esta noción, los sistemas educativos han enfatizado diferentes aspectos. Mientras algunos han optado por generar circunscribir su uso de forma preferente en los niveles distritales con el objetivo a incrementar el accountability del sistema, otros lo han priorizado como una herramienta para alimentar decisiones pedagógicas en los diferentes establecimientos, originando esta última aproximación el llamado *Instructional decision making* (Means, 2011).

Los usos de datos por parte de administradores educacionales (Ministerios, distritos, agrupaciones de escuelas) son variados. Entre ellos se cuenta la búsqueda de acortar brechas de rendimiento entre grupos, incrementar la calidad de los profesores, aumentar el alineamiento curricular, aumentar la participación de apoderados, evaluar programas y comunicar de forma efectiva los resultados (Messelt, 2004).

Aunque las comunidades escolares tienden a entregar, mediante su acción, insumos importantes para el accountability para el sistema, el principal uso que se hace de los datos a nivel de escuela es la modificación de las propias prácticas para la obtención de mejores resultados por parte de los estudiantes (Mandinach, 2009). En particular, los usos que se hacen de datos en las comunidades escolares pueden resumirse en la evaluación de niveles de aprendizajes en los alumnos, la identificación necesidades específicas en grupos de alumnos, redistribución de recursos en función de las metas y los avances registrados y; establecer metas comunes (Rand, 2006)

El debate e investigación acerca del uso de datos en el sistema escolar se ha centrado en: a) Los niveles de aceptación y/o resistencia que se percibe en las escuelas (y administradores educacionales) respecto de las evaluaciones estandarizadas externas; b) El nivel de dominio de los conocimientos estadísticos necesarios para tomar decisiones basadas en datos y el nivel de dominio de herramientas de procesamiento de datos y; c) Los tipos de usos que se desprenden de los datos que las evaluaciones arrojan (March, Pane y Hamilton; 2006; Mandinach; 2012)

Este enfoque ha sido recogido principalmente por dos vertientes (Hein y Taut; 2010). La primera de ellas, aborda los desafíos de un uso formativo de tales evaluaciones, con el fin de retroalimentar las prácticas pedagógicas y de gestión educativa en los establecimientos, con miras al mejoramiento escolar (William, Lee, Harrison y Black; 2004; Ruiz-Primo y Furtak; 2006; Looney; 2007). Una segunda línea, explora como el uso de los datos e información puede ayudar que mejore la efectividad escolar, entendida como los resultados de los estudiantes (Carlson, Borman y Robinson, 2011).

Una primera conclusión de este set de investigaciones es que existe gran heterogeneidad en las aproximaciones al uso de datos para la toma de decisiones. Un primer grupo de estudios recalca que cuando los docentes están inmersos en comunidades cuyos líderes y administradores mantienen una cultura de uso de datos, estos mantienen actitudes positivas hacia el uso de éstos como medio de mejoramiento de prácticas escolares (Wayman & Stringfield, 2006; Copland, 2003; Datnow et al., 2007; Lachat & Smith, 2005; Knapp et al., 2006). Por el contrario, otros estudios recogen las suspicacias de los educadores frente al uso de los datos, estableciendo que se trata de información poco aplicable a sus contextos particulares o cuyo análisis requeriría de un gran esfuerzo en comparación a la baja utilidad que presentaría (Ingram et al., 2004; Valli & Buese, 2007; Young, 2006).

Respecto del nivel de dominio del uso de datos provenientes de pruebas estandarizadas, los estudios tienden a concluir que existen bajas capacidades instaladas en la mayor parte de las escuelas analizadas desde aproximaciones cualitativas (Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek y Barney; 2006). Asimismo, se destaca que parte de la explicación de este bajo nivel de dominio

podría deberse a las debilidades en la formación inicial de educadores y directivos acerca de uso de datos y recomiendan el desarrollo de programas de entrenamiento en la materia (Schildkampa, Ehrena, Kuin Lai; 2012).

La literatura referida a *data-based decisión making* centra gran parte de su atención en el rol del director escolar. En este sentido, se reconoce como característica de las escuelas efectivas en la toma de decisiones basada en datos que el director destine tiempo específico para trabajar en función de datos y establezca expectativas claras respecto de lo que se espera a partir del uso de éstos (Wayman y Stringfield, 2006; Copland, 2003; Halverson, Prichett, y Watson, 2007). Aún a pesar de este tipo de acciones positivas, los estudios tienden a reconocer que mayoritariamente los directores no presentan estrategias asociadas al uso de datos o se muestran desinteresados en gestionar a partir de éstos (Anderson et al., 2010; Wayman et al., 2007; Young, 2006).

Respecto a los usos de la información, las conclusiones son variadas. Aunque se reconoce que la gran mayoría de las escuelas no ha implementado estrategias de mejoramiento basadas en la observación de datos (Schildkampa, Ehrena, Kuin Lai; 2012), existen registros de prácticas instruccionales adecuadas a partir de la toma de decisiones en base a datos: priorización de tiempo de enseñanza por asignatura, estrategias diferenciadas con grupo que presentan retraso en áreas específicas, acciones remediales con estudiantes de bajo desempeño, evaluación del trabajo instruccional en el aula, revisión de prácticas docentes en áreas deficitarias, entre otras (IES, 2009)

Finalmente, es necesario consignar que la investigación acerca de *data-based decisión making* ha abordado también los usos estratégicos que las comunidades escolares pueden hacer de los datos con fines que no benefician a los estudiantes. Algunas de las prácticas consignadas en esta literatura (que ha ganado importancia a partir de la implementación de No Child Left Behind en Estados Unidos y su intensivo sistema de evaluaciones asociado) son desestimar la realización de análisis más complejos que podrían beneficiar a grupos minoritarios; estrechamiento del currículum, prestar atención desmedida al ensayo de habilidades básicas (que frecuentemente están mayormente representadas en los test), preparación intensiva

para responder el test y exclusión de estudiantes de los procesos de medición, entre otros (Darling-Hammond; 2007)

Si bien la mayor parte de las investigaciones de las últimas décadas han tendido a destacar efectos positivos asociados a una mayor valoración del uso de datos, conocimiento y dominio efectivo de la información disponible (incluyendo pruebas estandarizadas) y sus usos (especialmente con fines formativos), existen pocos estudios que permitan afirmar con mayor propiedad (desde una perspectiva experimental) los beneficios de esta aproximación. Lai, McNaughton, Turner y Hsiao (2009), por ejemplo, registraron efectos significativos y positivos (aunque de baja magnitud) en los puntajes de comprensión lectora frente a la implementación de estrategias de uso de datos por parte de escuelas en Nueva Zelanda en un estudio cuasi experimental. Por otra parte, Carlson, Borman y Robinson (2012) observaron los efectos de una intervención asignada aleatoriamente a más de 500 escuelas en 59 distritos escolares en siete estados de Estados Unidos. La intervención desarrollada por el John Hopkins Center for Data-Driven Reform in Education mostró resultados positivos y estadísticamente significativos en el área de matemáticas y positivos (pero no estadísticamente significativos) en mediciones de lenguaje.

Aunque sólo se cuente con evidencia incipiente acerca de los efectos de un mayor conocimiento y/o intensidad en el uso de datos al interior de comunidades escolares, existen ciertas conclusiones sistematizadas, especialmente a partir de las aproximaciones cualitativas. Una primera línea de conclusiones al respecto expresa que los educadores han de contar no sólo con apoyo para el análisis e interpretación de los datos, sino que los resultados se muestran perdurables en aquellos espacios en que las comunidades escolares presentan la posibilidad de decidir autónomamente a partir de la información obtenida (Wohstetter, 2008). De esta forma, un adecuado equilibrio entre la relevancia que los datos presenten tanto para el nivel central como para el local resulta fundamental. Por otra parte, aun cuando exista un esfuerzo importante por dotar a los educadores de herramientas específicas para trabajar con datos, existen problemas estructurales asociados a la disponibilidad y naturaleza de los datos que pueden afectar su uso efectivo (Schildkamp, 2013)

Entre los principales factores que influyen en el uso de datos para la toma de decisiones se cuenta la calidad de estos (real y percibida), su vigencia, la disponibilidad de tiempo para su análisis y de que su análisis sea colectivo, la flexibilidad para modificar la implementación del currículum y la tecnología disponible para procesarla (March, 2006)

A nivel nacional, se han explorado (con diferente grado de intensidad y frecuencia) tres aspectos asociados a la relación de las comunidades escolares con el SIMCE desde una aproximación de mejoramiento educativo: a) La valoración de la herramienta y la información que entrega; b) El grado de conocimiento que tienen actores claves de las escuelas (Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, Directores, Docentes y apoderados) respecto de los resultados obtenidos en sus escuelas en mediciones recientes y; c) El uso que dan actores de las comunidades a la información que mediante este instrumento reciben.

A nivel de valoración se cuenta con encuestas a actores de las comunidades escolares (Docentes, Directivos) que dan cuenta de un creciente reconocimiento de la importancia de esta herramienta entre docentes y establecimientos particulares subvencionados. Asimismo, estos instrumentos muestran una creciente valoración de la herramienta durante la última década por parte de docentes y directivos (CIDE, 2010).

Respecto al conocimiento, se cuenta con investigación que indaga sólo tangencialmente acerca de esta materia. Taut, Cortés, Sebastián y Preiss (2008), a partir de la evaluación de instrumentos de reporte de resultados SIMCE para padres y escuelas examinaron, entre otras variables, la comprensión existente respecto de la información recibida. Los resultados de este estudio indican que tanto directores como jefes de UTP estaban en mayor proporción enterados de la trayectoria de puntajes de la escuela respecto de la última medición en comparación a los profesores que exhibían muy bajas tasas de conocimiento. El mismo estudio evaluó el nivel de conocimiento efectivo de directores, jefes de UTP y docentes respecto del SIMCE solicitando a los entrevistados interpretar los resultados de escuelas ficticias. Los resultados mostraron que todos los actores exhibieron considerables dificultades para la adecuada interpretación de los casos expuestos.

Finalmente, respecto del uso del SIMCE, el mismo estudio analizó las prácticas que los establecimientos tenían a partir de los resultados del test. Sistemáticamente el relato de este levantamiento cualitativo refiere a acciones que se organizan en los establecimientos para preparar la medición y nulas medidas destinadas a retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más amplia.

La falta de investigación acerca de la valoración, conocimiento efectivo y usos asociados de la principal herramienta de medición de calidad educativa en Chile contrasta con la creciente importancia que este tipo de evaluaciones ha ido adquiriendo tanto en el debate teórico como en la evaluación empírica en los distintos sistemas educativos. Con especial énfasis, aquellos sistemas que han comenzado reformas basadas en estándares han comenzado a observar la aproximación que tienen las comunidades escolares frente a este tipo de mediciones estandarizadas externas.

IV. Objetivos

Objetivo General

Analizar el nivel de valoración, conocimiento y uso de información del SIMCE de Lenguaje y Matemáticas de cuarto básico que presentan los directores escolares de establecimientos subvencionados en la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos

1. Construir una tipología de valoración, conocimiento y uso del SIMCE por parte de Directores escolares.
2. Describir como se asocian las tipologías de valoración, conocimiento y uso del SIMCE a las características socio-académicas de escuelas y sus sostenedores
3. Describir como se asocian las tipologías de valoración, conocimiento y uso del SIMCE a las características sociales, laborales y académicas de los directores.
4. Analizar el grado de asociación entre diferentes niveles de valoración, conocimiento y uso del SIMCE con las trayectorias y resultados de aprendizaje de las escuelas.

V. Metodología

a. Metodología Cuantitativa

En una primera etapa se utiliza una aproximación cuantitativa. Para estos efectos, se recolectó información mediante dos cuestionarios:

1. Directores de Establecimientos Escolares Subvencionados de Región Metropolitana:

Este cuestionario se aplicó a una muestra representativa de directores de establecimientos escolares subvencionados de la Región Metropolitana, con el objetivo de explorar el nivel de valoración, conocimiento y uso que éstos le dan a los resultados SIMCE. En la selección de los establecimientos se respetó la proporcionalidad entre dependencias.

Se realizarán encuestas presenciales con una duración aproximada de 45 minutos. Éstas se aplicaron entre el 1 de Junio y el 26 de Septiembre.

A partir del levantamiento cuantitativo a directores, se generarán tipologías de valoración, conocimiento y uso, mediante la utilización de una metodología de análisis por conglomerado. En este caso, el análisis de conglomerado se hará con categorías excluyentes (no anidados). Esta construcción de tipologías será utilizada para la selección de la muestra cualitativa.

El análisis de los datos cuantitativos incluye análisis univariado y bivariado. Para ver las posibles asociaciones entre las tipologías de valoración, conocimiento y uso SIMCE, se aplicará análisis multivariado.

2. Jefes UTP:

El segundo cuestionario se aplicó a un grupo de Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de los establecimientos seleccionados para encuestar a directores.

Mediante este instrumento se recopilaron antecedentes referidos específicamente al uso que se hace en los establecimientos de los resultados SIMCE, pero con foco en las acciones pedagógicas que se emprenden. Con esta información se pretende identificar acciones específicas que se podrían desarrollar en el establecimiento y sobre las cuales el director no tuviera conocimiento detallado.

Para la recolección de información desde Jefes de UTP, se realizaron encuestas telefónicas, con una duración aproximada de 10 minutos.

b. Metodología Cualitativa

La segunda fase del estudio involucra una metodología cualitativa, que busca profundizar en los resultados obtenidos en el levantamiento cuantitativo. En esta etapa se pretende explorar y conocer las razones y justificaciones que respaldan las decisiones de los directores por dar determinados usos a los resultados de las pruebas SIMCE, y por tomar acciones específicas a partir de estos resultados. También se espera indagar con mayor profundidad en la valoración de los directores respecto del instrumento SIMCE, así como los otros usos que eventualmente le da a la información SIMCE.

Para estos efectos, se recolectó información desde un grupo de directores escolares a los cuales se aplicó previamente encuestas y que representan las diferentes tipologías de uso, conocimientos y valoración del SIMCE.

Se realizarán entrevistas semi-estructuradas. El cuestionario cualitativo incluyó, entre otras, las siguientes dimensiones:

- Justificación del nivel de valoración del instrumento SIMCE
- Justificaciones de los usos que se da al cuestionario SIMCE
- Otros usos para la Información provista pro SIMCE
- Necesidades en términos de conocimiento del instrumento

c. Selección muestral y Recolección de Datos:

Selección de la muestra

Para explorar el conocimiento, valoración y uso que presentan los directores de la información que entrega el SIMCE esta investigación utiliza una muestra representativa de establecimientos subvencionados de la región metropolitana que aplicaron el SIMCE en cuarto básico en el año 2012 (n=1578).

El tamaño de muestra se ha diseñado para tener un 95% de nivel de confianza y un error de 5%¹:

Tabla 1: Distribución de muestra propuesta

Dependencia	Universo	Muestra
Municipales	773	151
Particular Subvencionado	805	159
Total	1578	310

Para lograr la muestra se seleccionó mediante procedimiento aleatorio a 454 establecimientos del marco muestral. Se consideró 454 establecimientos (más de la muestra esperada de 310 casos) ya que se estimó una sobre muestra, calculando que estudios similares cuentan con aproximadamente un 30% de establecimientos que resulta imposible contactar o que rechazan participar. En la selección de los establecimientos se respetó la proporcionalidad entre dependencias. A cada uno de ellos se les contactó telefónicamente y fueron invitados a participar del estudio. La tabla 2 muestra las características de este grupo en términos de dependencia administrativa.

Tabla 2: Establecimientos por dependencia en Marco Muestral

Dependencia	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	150	33,0%
P. Subvencionado	304	66,9%
Total	454	100,0%

De los 454 establecimientos contenidos en el marco, 152 no fueron finalmente incluidos. La principal razón para que un establecimiento no fuera incluido fue que su director rechazara participar (21,5%) y, en segundo lugar, que no se lograra establecer contacto con el director

¹ Se utiliza en la estimación de la muestra un supuesto de varianza máxima.

(11,8%). La tabla 3 detalla la distribución de estas razones de no inclusión según dependencia administrativa.

Tabla 3: Establecimientos según Estado de aplicación y Dependencia administrativa

Estado Aplicación	Municipal	Particular Subvencionado	Total
Sin Respuesta	18	36	54
Rechaza Participar	29	69	98
Aplicado	103	199	302
Total	150	304	454

Al comparar los establecimientos que aceptaron participar del estudio y aquellos que no fueron contactados o rechazaron participar no se detectan diferencias estadísticamente significativas en variables observables como el índice de vulnerabilidad escolar o los puntajes promedio en las pruebas SIMCE de Lenguaje o Matemáticas (4° Básico). Esto, sugeriría que el rechazo no estaría sesgando la muestra en estos aspectos, aunque no se puede refutar que podría existir asociación entre rechazar participar del estudio y presentar distintos niveles de conocimientos, valoración y uso del SIMCE.

La muestra lograda (ver tabla 4), en tanto, equivale a 302 casos. De éstos, el 34,1% corresponde a establecimientos municipales, un 65,8% a particulares subvencionados.

Tabla 4: Muestra de directores lograda según dependencia administrativa

Dependencia	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	103	34,1%
P. Subvencionado	199	65,8%
Total	302	100,0%

La muestra lograda resulta equivalente en términos de proporciones al marco inicialmente propuesto.

Recolección de datos:

El proceso de coordinación de terreno y aplicación de la encuesta presencial estuvo a cargo del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica. A continuación se describe el procedimiento de pre-testeo del instrumento y la capacitación de aplicadores.

Pre-Test Encuesta

Para verificar el funcionamiento del cuestionario, se testeó el instrumento con 5 directores de establecimientos con los se mantiene contacto desde la Universidad Católica. Adicionalmente, se validó el cuestionario con funcionarios de la agencia y representantes de instituciones educativas:

Nombre	Cargo/Institución
María Domeyko	Directora Académica, EducaUC
Jasna Yelincic	Directora de Pregrado Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo.
Loreto Sazo	División de Información a la Comunidad, Agencia de Calidad de la Educación
Andrea Krebs	Agencia de Calidad de la Educación
Adriana Gaete	Jefa de la División de Visitas de Evaluación y Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación

En base al pre-test y comentario de expertos, surgieron dos aspectos principales sobre los cuales se introdujeron modificaciones al instrumento:

- Incorporación de nuevas preguntas acerca de materiales usados por la agencia: Se incorporaron pregunta referidas al conocimiento y uso de materiales de difusión del SIMCE.
- Modificación de fraseos en preguntas referidas a prácticas realizadas a partir del SIMCE: Se cambiaron términos para hacerlos más apropiados al lenguaje utilizado por los directores de los establecimientos.

Capacitación

Se realizó una capacitación con los encuestadores para explicar el cuestionario, los protocolos, y solucionar cualquier duda respecto de las preguntas o temática de la investigación. La capacitación se realizó en el Campus San Joaquín de la Universidad Católica. En la capacitación se leyó en conjunto con los encuestadores el cuestionario, de manera de ir resolviendo dudas al respecto.

Los encuestadores que participaron del proceso eran estudiantes de la carrera de sociología o profesionales de carreras del área de las Ciencias Sociales, todos con experiencia previa en la aplicación de encuestas.

Encuesta Jefes Unidad Técnico Pedagógica

Además de la encuesta presencial a directores, se realizó una encuesta telefónica a Jefes UTP. Se contactó al 100% de los jefes UTP de los establecimientos de la muestra lograda de directores. Según lo planteado en el proyecto, se esperaba una tasa de logro al menos un tercio de los establecimientos seleccionados para la encuesta a directores. De los 302 establecimientos, se logró encuestar a 179 Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, lo que corresponde a un 59,2% del total de la muestra de directores. Entre las causas de rechazo a contestar la encuesta, las principales razones fueron que en el establecimiento no hubiera Jefe UTP, o que el mismo Director/a tuviera el cargo de UTP, por lo que en ese caso hubiese contestado la encuesta nuevamente.

La aplicación de la encuesta telefónica se realizó durante 1 mes, comenzando a mediados de octubre. La distribución por dependencia de la muestra lograda de UTP es la siguiente:

Tabla 5: Muestra de Jefes de UTP lograda según dependencia administrativa

Dependencia	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	68	37,9%
P. Subvencionado	111	62,1%
Total	179	100,0%

Descripción Encuesta

En términos generales, es importante señalar que la encuesta se orientó a explorar la valoración, conocimiento y uso de información del SIMCE de Lenguaje y Matemática en Cuarto Básico. Para cumplir con este objetivo, la encuesta se dividió en 5 módulos:

1. Caracterización Director

En este módulo, se realizaron preguntas que buscaban caracterizar a los directores encuestados en términos de su experiencia laboral, formación académica y distribución del tiempo.

2. Caracterización Establecimiento

El módulo de caracterización del establecimiento contiene preguntas enfocadas a identificar ciertas características de los establecimientos que puedan ser relevantes al momento de analizar los datos. Así, el módulo incluye preguntas relacionadas con la pertenencia del establecimiento a alguna red educativa, el cobro de mensualidad del establecimiento y la existencia de pruebas externas, adicionales al SIMCE.

3. Conocimiento

Este módulo busca identificar en los directores su conocimiento respecto a los distintos aspectos del SIMCE. De esta manera, se incluyen preguntar respecto al conocimiento del puntaje de su establecimiento, análisis de datos a partir de tabla de resultados SIMCE y también conocimiento respecto a los objetivos, propósitos y habilidades que mide el SIMCE.

4. Uso

El módulo de uso busca explorar las principales acciones que los establecimientos implementan a partir de los resultados SIMCE. Se indaga respecto de la relevancia que los directores le atribuyen a las distintas medidas y acciones, así como respecto de la efectividad de estas estrategias.

5. Valoración

Finalmente, el módulo de valoración explora cuáles serían los aportes del SIMCE para el sistema escolar chileno, de acuerdo a la percepción de los directores. Se indaga sobre las percepciones respecto de la incorporación de nuevas pruebas, y sobre las opiniones de los directores, en general, respecto de la utilización de estrategias para la preparación del SIMCE.

Como se ha mencionado anteriormente, también se aplicó un set de preguntas a Jefes de UTP en los establecimientos ya entrevistados. En este instrumento se incluyeron preguntas para caracterizar al UTP, describir su conocimiento del SIMCE y, especialmente, abordar sus usos en el establecimiento. Ambos cuestionarios pueden encontrarse como anexos de este documento.

Selección Casos y descripción de levantamiento de datos para Focus Groups

Como se explicó en la sección de metodología, en la etapa cualitativa se buscó profundizar en los resultados obtenidos en el levantamiento cuantitativo.

Para lograr esto, se recolectó información desde un grupo de directores o jefes técnicos pedagógicos, a los cuales se aplicó previamente encuestar y que representan las diferentes tipologías de uso, conocimiento y valoración del SIMCE generados en la etapa del análisis de conglomerado.

La selección de los directores/jefes técnicos a entrevistas se realizó mediante un muestreo intencionado, en que se escogen intencionalmente las unidades de estudio de acuerdo a los objetivos de la investigación. Dado que se generaron 4 tipologías, la muestra esperada era de 16 casos (4 casos por tipología). Dados los resultados del estudio cuantitativo, donde se veía que las mayores diferencias entre establecimientos se daban a partir del criterio de vulnerabilidad, la muestra se construyó en base a criterios de tipologías y vulnerabilidad (alta/baja²). Además, se buscó diversidad en términos de dependencia y comunas.

Finalmente, dados los tiempos del estudio, se logró entrevistar a 13 de los 16 directores esperados. Así, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera:

Tabla 6: Casos seleccionados entrevistas a directores y jefes UTP

Tipología	Nº	Actor	NSE	Vulnerabilidad	Dependencia	Comuna
Accountability	1	Director	37.55	Baja	PS	San Miguel
	2	Jefe UTP	80.21	Alta	Municipal	Quinta Normal
	3	Jefe UTP	85.98	Alta	Municipal	Renca
Alto-Alto	4	Jefe UTP	86.86	Alta	PS	Recoleta
	5	Director	53.74	Baja	PS	La Florida
	6	Jefe UTP	58.32	Baja	PS	La Florida

² El promedio de vulnerabilidad en la muestra es de 63% por lo que se consideró alta vulnerabilidad sobre 63%.

Bajo-Bajo	7	Director	83.42	Alta	Municipal	Lampa
	8	Director	87.97	Alta	Municipal	Sn. Bernardo
	9	Director	23.31	Baja	PS	Las Condes
Formativo	10	Jefe UTP	84.29	Alta	Municipal	Estación Central
	11	Director	80.16	Alta	Municipal	La Florida
	12	Jefe UTP	32.23	Baja	PS	Maipú
	13	Director	57.66	Baja	PS	Sn. Bernardo

Tabla 7: Resumen Muestra Cualitativa

DEPENDENCIA	Grupo Accountability	Grupo Alto-Alto	Grupo Bajo-Bajo	Grupo Formativo	TOTAL
Vulnerabilidad Alta	2	1	2	2	7
Vulnerabilidad Baja	1	2	1	2	6
TOTAL	3	3	3	4	13

VI. Análisis Descriptivo de Encuestas a Directores

La presente sección muestra los datos recolectados en la encuesta aplicada a directores en las tres dimensiones que guían el desarrollo de esta investigación: conocimiento, valoración y uso del SIMCE. La información se organiza en cuatro partes. La primera de ellas caracteriza a los entrevistados en base a sus atributos académicos y laborales. La segunda parte, en tanto, describe el nivel de conocimiento que presentaron los directores entrevistados acerca de los puntajes obtenidos por el establecimiento y su capacidad para interpretar datos asociados a este sistema. La tercera parte, corresponde a una caracterización del uso que hacen de los datos los establecimientos. La última sección está destinada a describir la valoración que presentan los directores de la herramienta en su realidad escolar.

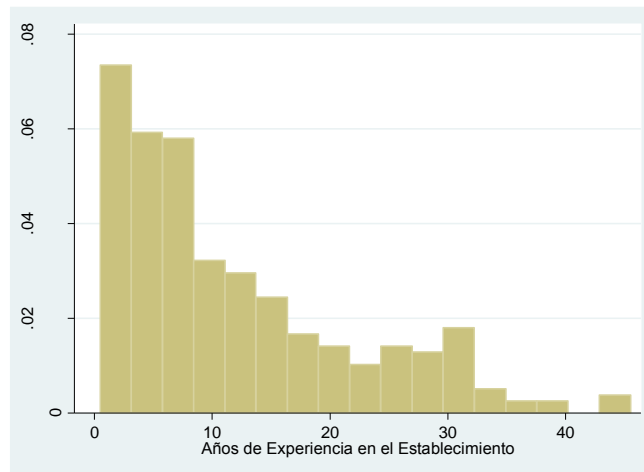
Las descripciones se complementarán, en los casos que sea relevante, con los resultados obtenidos de la encuesta telefónica a Jefes de Unidad Técnico Pedagógica.

Caracterización de Directores de Establecimientos de la Muestra.

Como se ha mencionado en la sección en que describe la muestra inicialmente estimada y la efectivamente lograda, los casos incluidos en este estudio corresponden a un total de 302 establecimientos de la Región Metropolitana. En todos ellos se intentó contactar de forma preferente a los Directores de establecimientos, aunque en ciertos casos se optó por aplicar el instrumento al subdirector o jefe de UTP, por cuanto el director no estaría disponible en el corto plazo (licencia médica, cargo temporalmente desierto).

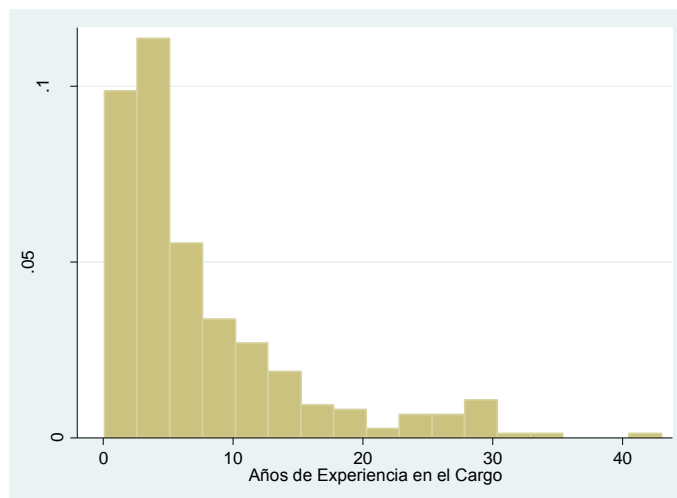
Según se muestra en el Gráfico 1, la mitad de los directores encuestados declara llevar 8,5 años o menos en el establecimiento. El promedio de antigüedad entre los directores de la muestra es de 12 años. En el caso de los Jefes UTP, el promedio de experiencia en el establecimiento es de 13 años.

Gráfico 1: Distribución de Directores según Experiencia en el establecimiento



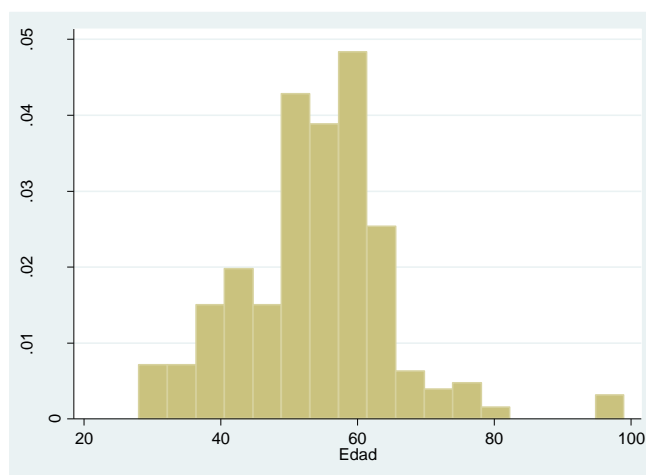
En cuanto a la experiencia en el cargo, se observa que la mitad de los directores encuestados lleva cinco años o menos ejerciendo el cargo. El promedio de años de ejercicio del cargo es de 7,5 años, lo que varía a 6 años para los Jefes UTP.

Gráfico 2: Distribución de Directores según Experiencia en el Cargo



El Gráfico 3 muestra la distribución de edad de los directores entrevistados. El promedio de edad de los entrevistados es de 53,5 años. Asimismo, sólo un 10% de los entrevistados tiene menos de 40 años y un 15 tiene más de 65 años.

Gráfico 3: Distribución Directores según Edad



Tal como se observa en la tabla 8, respecto de la variable “Sexo”, se observa una mayor proporción de hombres, alcanzando cerca de un 60% de los entrevistados.

Tabla 8: Distribución por Sexo de Directores encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	122	40,4%
Masculino	180	59,6%
Total	302	100,0%

Por el contrario, en el caso de los Jefes de UTP la distribución del “Sexo” de los encuestados se invierte, con un 76% de mujeres entre los Jefes UTP, como se observa en la tabla 9 a continuación.

Tabla 9: Distribución por Sexo de Jefes de UTP encuestados

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	42	23,9%
Femenino	134	76,1%
Total	169	100,0%

Respecto a la formación académica, más de un 90% de los entrevistados declara ser profesor y aproximadamente un 6% tener otra profesión del área educación.

Tabla 10: Distribución de Directores según Profesión

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Profesor (Básica o Media)	275	91,2%
Otra profesión del área Educación	20	6,6%
Profesional de otra área	2	0,6%
No sabe/No responde	5	1,6%

Total	302	100%
-------	-----	------

Según lo descrito en la tabla 11, la mayor parte de los entrevistados tiene el grado de magíster (40,7%), seguido por quienes cursaron un postítulo (23,5%) y quienes sólo cuentan con el grado de licenciado (20,8%)

Tabla 11: Distribución de Directores según Profesión

Mayor nivel de Formación	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado	67	20,8%
Diplomado	36	11,9%
Post Título	71	23,5%
Magister	123	40,7%
Doctor	5	1,6%
Total	302	100%

En cuanto a la formación de los Jefes UTP, nuevamente se ve una mayoría de profesores, con un 93% de los casos. En el caso del mayor nivel de formación, un 35% de los Jefes UTP cuenta con un Magíster, mientras un 39% de ellos cuenta con algún Post Título.

Por último, cabe señalar que en la muestra la mayor parte de los directores (68,5%) no tenía experiencia previa como director en otro establecimiento.

Tabla 12: Experiencia Previa como Director (Directores)

Experiencia Previa como director	Frecuencia	Porcentaje
SI	95	31,4%
NO	207	68,5%
Total	302	100%

En el caso de la experiencia previa de los Jefes UTP, destaca que menos de un 30% había tenido ese cargo anteriormente. Un 98% ha trabajado como docente anteriormente, y porcentajes menores como Jefe Departamento o Director.

Tabla 13: Experiencia Previa en cargos (Jefes de UTP)

	Jefe UTP (n=169)	Profesor (n=176)	Jefe Departamento (n=177)	Director (n=177)
Si	27.9%	98,3%	45,8%	18,6%
No	69.8%	1,7%	54,2%	81,6%
Total	100%	100%	100%	100%

Descripción de los establecimientos

Además de los atributos de los directores, se presentan las principales características de los establecimientos incluidos en el estudio. Un primer aspecto son los resultados obtenidos por los establecimientos en las dos últimas pruebas SIMCE en cuarto básico (con resultados disponibles). Según lo expresado en la tabla 14, los puntajes promedios en las pruebas se ubican entre 250 y 253 puntos para la prueba de Matemáticas y entre 258 y 260 puntos en la prueba de Lenguaje.

Tabla 14: Promedio Puntajes SIMCE Matemáticas y Lenguaje (2011 y 2012)

Puntaje 2011		Puntaje 2012	
Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
250,11	258,83	253,90	260,06

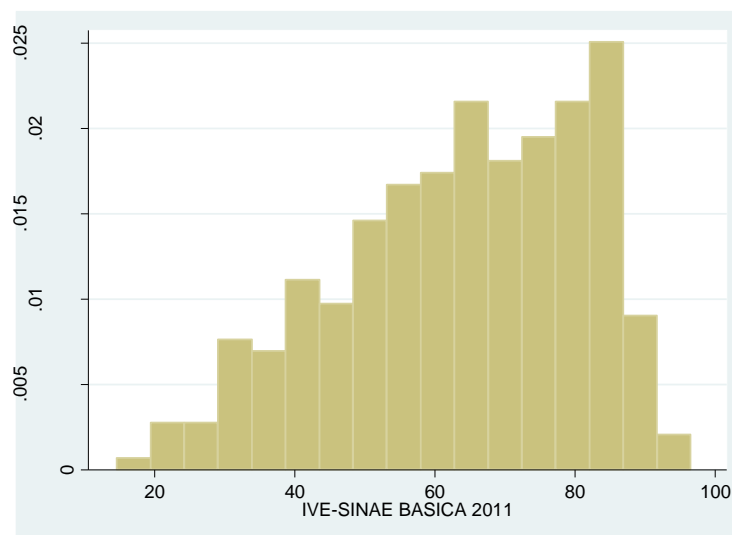
Tomando como parámetro los grupos socioeconómicos que utiliza SIMCE, se observa (de acuerdo a la tabla 15) que la mayor parte de los establecimientos se ubican en el grupo “Medio” (34,3%), seguido por el grupo “Medio Bajo” (32,0%).

Tabla 15: Distribución de Establecimientos por Grupo Socioeconómico SIMCE 2012.

Grupo Socioeconómico SIMCE	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1 (Bajo)	31	10,3%
Grupo 2 (Medio Bajo)	96	32,0%
Grupo 3 (Medio)	103	34,3%
Grupo 4 (Medio Alto)	63	21,0%
Grupo 5 (Alto)	7	2,3%
Total	302	100%

Al utilizar como medida el valor del Índice de Vulnerabilidad Escolar para la Enseñanza Básica, se observa que los establecimientos de la muestra presentan un promedio 63,8% de alumnos vulnerables. En el gráfico 4 se observa que los casos tienden a ubicarse en el segmento de mayor vulnerabilidad.

Gráfico 4: Distribución de Establecimientos según IVE-SINAE (Básica 2011)



Finalmente, como parte de las preguntas iniciales del cuestionario se indagó acerca del uso de otras pruebas externas en el establecimiento. Un 47,0% declaró usar otras pruebas, mientras que un 52,3% declaró no utilizar otras pruebas externas en el establecimiento.

Tabla 16: Aplicación de Pruebas Externas en Establecimientos

Aplicación de otras pruebas externas además de SIMCE	Frecuencia	Porcentaje
SI	142	47,0%
NO	158	52,3%
NS/NR	2	0,6%
Total	302	100

Nivel de conocimiento de Directores respecto del SIMCE

Para evaluar el nivel de conocimiento que presentan los directores de los establecimientos respecto del SIMCE, se formuló una serie de preguntas de comprensión respecto de los principales indicadores asociados al test en el establecimiento y los objetivos de la prueba a nivel de sistema educativo. A la vez, se formularon preguntas que pretendían testear el nivel de conocimientos de los directores para interpretar los resultados del test, generar comparaciones entre establecimientos e interpretar modificaciones de puntajes entre mediciones (considerando la significancia estadística de las variaciones).

Un primer aspecto evaluado fue el conocimiento que presentaban los directores acerca del puntaje SIMCE que obtuvo el establecimiento en la prueba aplicada en el año 2012. Para esto, se consideraron los promedios en las pruebas de Matemática y Lenguaje.

En el caso de la prueba de Matemáticas, se registró que un 41,2% pudo reportar de manera exacta el resultado obtenido por el establecimiento en la medición del año anterior. Un grupo cercano al 20% equivocó el puntaje entregado en entre 1 y 3 puntos, mientras que el restante 39,2% se equivocó por 4 puntos o más³.

Tabla 17: de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Matemáticas (2012)

Nivel de conocimiento o Error en estimación de puntaje Matemáticas 2012	Frecuencia	Porcentaje
Reporta Puntaje Exacto	125	41,2%
Entre 1 y 3 puntos de Error	59	19,4%
Entre 4 y 7 puntos de Error	43	14,5%
Entre 8 y 14 puntos de Error	31	10,2%
Entre 15 y 28 puntos de Error	26	8,5%
28 o más puntos de Error	18	5,9%
Total	302	100%

En la prueba de Lenguaje las tendencias se mantienen, de forma de que un 44% de los directores logra acertar en el puntaje exacto obtenido por el establecimiento en el test. Asimismo, un 19,5% equivoca la estimación en entre 1 y 3 puntos. El restante 36,4% equivocó la estimación en 4 puntos o más.

Tabla 18: Nivel de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Lenguaje (2012)

Nivel de conocimiento o Error en estimación de puntaje Lenguaje 2012	Frecuencia	Porcentaje
Reporta Puntaje Exacto	133	44,0%
Entre 1 y 3 puntos de Error	59	19,5%
Entre 4 y 6 puntos de Error	34	11,2%
Entre 7 y 12 puntos de Error	31	10,2%
Entre 13 y 24 puntos de Error	26	8,6%
25 o más puntos de Error	19	6,2%
Total	302	100%

³ Los límites superiores de cada tramo equivalen a proporciones de desviaciones estándar en la distribución de puntajes de los establecimientos que participan del estudio en la prueba referida. De esta forma, 26 puntos equivale a una Desviación Estándar; 14 a media desviación estándar y así sucesivamente.

Si se analiza el número de directores que reportó correctamente ambos puntajes, se concluye que 106 directores (34,9%) fueron capaces de identificar correctamente los dos puntajes.

Al dividir la muestra entre los establecimientos que obtuvieron puntajes mayores a la media y aquellos que se ubicaron bajo la media de los establecimientos⁴, se observa (ver las tablas 19 y 20) que en el grupo de puntajes más altos una mayor proporción conoce el puntaje exacto logrado en Matemáticas. En términos generales, se advierte que los establecimientos de mejor desempeño tienden a equivocarse en menor medida el puntaje obtenido en esta área.

Tabla 19: Nivel de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Matemáticas (2012), según nivel de logro en SIMCE Matemáticas (Directores/ n=302)

Nivel de conocimiento o Error en estimación de puntaje Matemáticas 2012	Establecimientos bajo la media	Establecimientos sobre la media
Reporta Puntaje Exacto	37,9%	44,5%
Entre 1 y 3 ptos. de Error	17,9%	21,0%
Entre 4 y 7 ptos. de Error	13,1%	15,2%
Entre 8 y 14 ptos. de Error	11,0%	9,5%
Entre 15 y 28 ptos. de Error	13,1%	4,4%
28 o más ptos. de Error	6,9%	5,1%
Total	100	100

La misma tendencia se observa en el caso de la prueba de lenguaje, logrando los directores de los establecimientos de más alto desempeño un mayor conocimiento del puntaje exacto logrado en el test.

Tabla 20: Nivel de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Lenguaje (2012), según nivel de logro en SIMCE Lenguaje (Directores/ n=302)

Nivel de Conocimiento o Error en estimación de puntaje Lenguaje 2012	Establecimientos bajo la media	Establecimientos sobre la media
Reporta Puntaje Exacto	41,5%	47,9%
Entre 1 y 3 ptos. de Error	19,6%	19,3%
Entre 4 y 6 ptos. de Error	12,5%	9,2%
Entre 7 y 12 ptos. de Error	11,4%	8,4%
Entre 13 y 24 ptos. de Error	9,2%	7,5%
25 o más ptos. de Error	5,4%	7,5%
Total	100	100

⁴ La media de la prueba de Matemáticas 2012 en los establecimientos de la muestra fue de 253 puntos, mientras que el Lenguaje fue de 260.

Al preguntar por los resultados del establecimiento en el año 2011, el número de directores que conoce exactamente el puntaje desciende respecto del año 2012 aproximadamente en 14 puntos porcentuales en cada una de las pruebas.

Tabla 21: Nivel de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Matemáticas (2011), según nivel de logro en SIMCE Matemáticas (Directores/ n=302)

Nivel de Conocimiento o Error en estimación de puntaje Matemáticas 2011	Frecuencia	Porcentaje
Reporta Puntaje Exacto	92	30,4%
Entre 1 y 3 puntos de Error	50	16,5%
Entre 4 y 7 puntos de Error	50	16,5%
Entre 8 y 14 puntos de Error	35	11,5%
Entre 15 y 28 puntos de Error	31	10,2%
29 o más puntos de Error	44	14,5%
Total	302	100%

Tabla 22: Nivel de conocimiento o error sobre puntajes en Prueba SIMCE de Lenguaje (2011), según nivel de logro en SIMCE Lenguaje (Directores/ n=302)

Nivel de Conocimiento o Error en estimación de puntaje Lenguaje 2012	Frecuencia	Porcentaje
Reporta Puntaje Exacto	101	33,4%
Entre 1 y 3 puntos de Error	46	15,2%
Entre 4 y 6 puntos de Error	33	10,9%
Entre 7 y 12 puntos de Error	46	15,2%
Entre 13 y 24 puntos de Error	31	10,2%
25 o más puntos de Error	45	14,9%
Total	302	100

Al mismo tiempo, se constata que 72 directores (23,8%) conocían exactamente el puntaje logrado por el establecimiento en ambas pruebas. Esto constituye una baja de cerca de 12 puntos porcentuales respecto de la respuesta referida los puntajes 2012.

Otro aspecto consultado para medir el conocimiento de los directores acerca de los resultados SIMCE en el establecimiento refería a la tendencia que experimentaban los resultados desde el año 2011 al 2012. De esta forma, los encuestados debieron calificar los resultados del año 2012 en cada prueba como “Más altos”, “Similares” o “Más bajos” respecto de los del año 2011.

La tabla 23, muestra como sólo un 44,7% de los directores logró identificar correctamente la tendencia de sus resultados en la prueba de Matemáticas, mientras que un 40,7% conocía este dato en el caso de la prueba de Lenguaje. Una vez más, existen diferencias entre el grupo que

tiene puntajes sobre la media y quienes se ubican bajo esta cifra. El porcentaje de directores que identifica correctamente la tendencia muestra una diferencia de 20 puntos porcentuales en el caso de la prueba de Matemáticas y de aproximadamente 10% en el caso de la prueba de Lenguaje.

Tabla 23: Identificación de tendencia de resultados SIMCE Matemáticas y lenguaje (2011-2012), según nivel de desempeño de establecimiento en SIMCE.

Identifica Correctamente Tendencia	Matemática (n=302)			Lenguaje (n=302)		
	Establecimientos bajo la media	Establecimientos sobre la media	Total	Establecimientos bajo la media	Establecimientos sobre la media	Total
SI	34,4%	54,1%	44,7%	37,1%	46,2%	40,7%
NO	65,5%	45,8%	55,3%	62,8%	53,7%	59,2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Además de la identificación de los puntajes obtenidos en las mediciones recientes, los directores fueron consultados acerca del porcentaje de estudiantes en cada nivel de aprendizaje en el año 2012. La cifra declarada fue contrastada con el dato real contenido en los registros administrativos de la Agencia de la Calidad y que es informado a los directores al darse a conocer los resultados. Los Gráficos 5 y 6 muestran la comparación entre el porcentaje declarado para cada nivel de aprendizaje por los directores con el número efectivo. Las dos primeras tablas muestran sólo los datos referidos a aquellos establecimientos que obtuvieron un puntaje SIMCE superior a la media de la muestra⁵ en la medición de cuatro básico en el año 2012.

Se puede observar que este grupo tiende a identificar con bastante cercanía el porcentaje de estudiantes en cada nivel. En el caso de la prueba de matemáticas, los directores identifican adecuadamente el porcentaje de estudiantes en nivel “insuficiente”, subestiman levemente el grupo en la categoría “elemental” y sobre estiman también levemente la proporción de estudiantes en el grupo “adecuado”. En la prueba de Lenguaje, en tanto, se registra una pequeña sobre estimación del grupo en las categorías “insuficiente” y “elemental.” Por el contrario, existe una leve subestimación del grupo correspondiente al nivel “adecuado”.

⁵ La media de la muestra corresponde a 253,9 puntos en el test de Matemáticas y a 260 puntos en la prueba de Lenguaje.

Gráfico 5: Porcentaje de Estudiantes (declarado y real) en cada nivel de aprendizaje por establecimiento sobre la media en Matemáticas en 4° Básico (253,9 puntos)

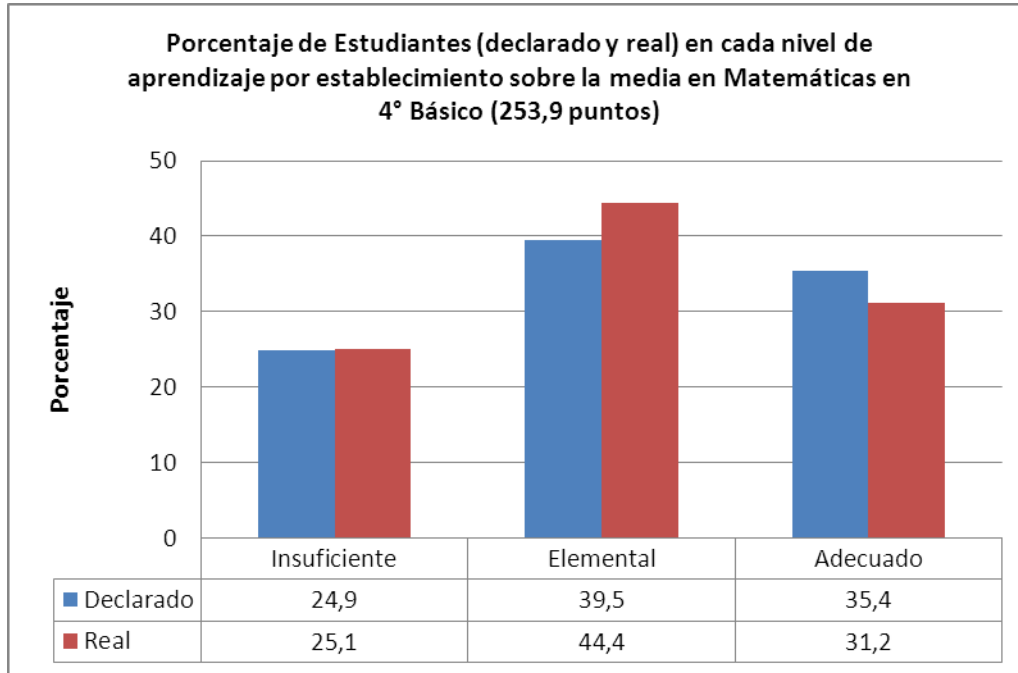
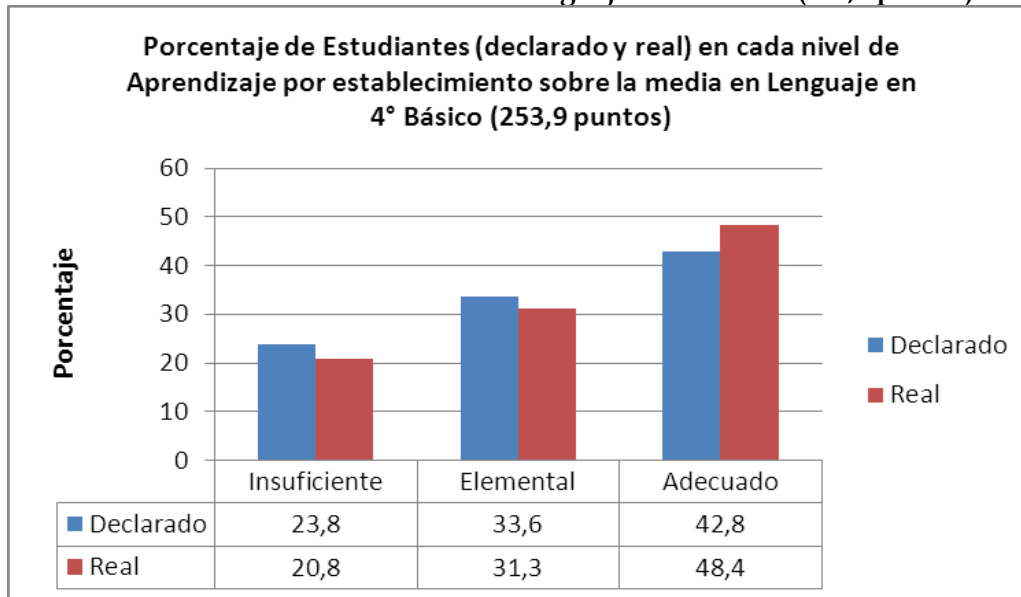


Gráfico 6: Porcentaje de Estudiantes (declarado y real) en cada nivel de Aprendizaje por establecimiento sobre la media en Lenguaje en 4° Básico (253,9 puntos)



En contraste con lo observado en el grupo con resultados SIMCE superior a la media, cuando se analiza al de menor desempeño respecto de la media se notan diferencias marcadas entre las declaraciones de los directores y los datos reales. En los gráficos 7 y 8 se observa una

notoria subestimación del grupo de estudiantes que se encuentra en el nivel “insuficiente”, registrándose una brecha de aproximadamente 18 puntos en la prueba de matemáticas y 12 en la de Lenguaje. Por el contrario, la proporción de estudiantes en las categorías “elemental” y “adecuado” tienden a ser sobreestimados por los directores, levemente en el caso de Lenguaje y notoriamente en el caso de Matemáticas, en que la brecha llega aproximadamente a 11 puntos.

Gráfico 7: Porcentaje de Estudiantes (declarado y real) en cada nivel de aprendizaje por establecimiento bajo la media en Matemáticas en 4° Básico (253,9 puntos)

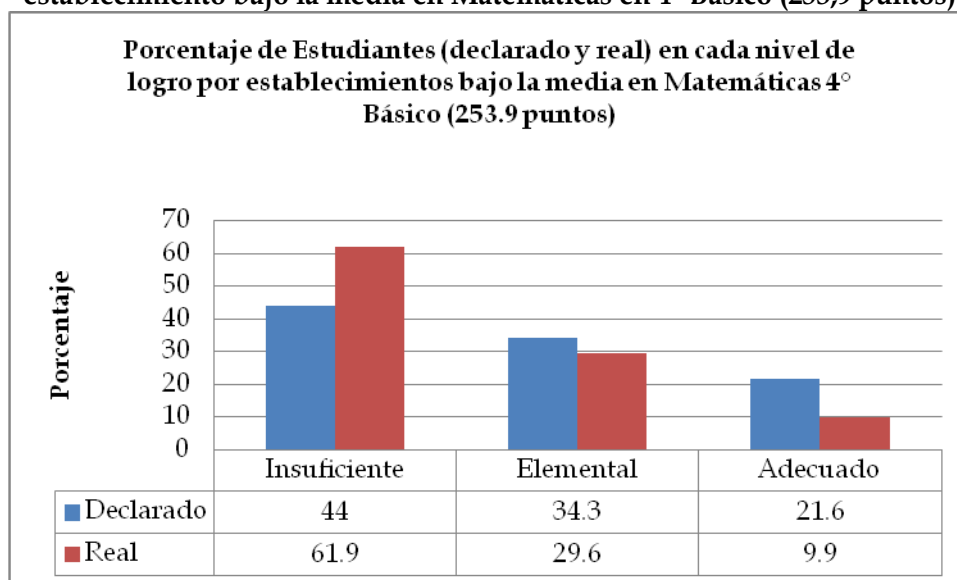
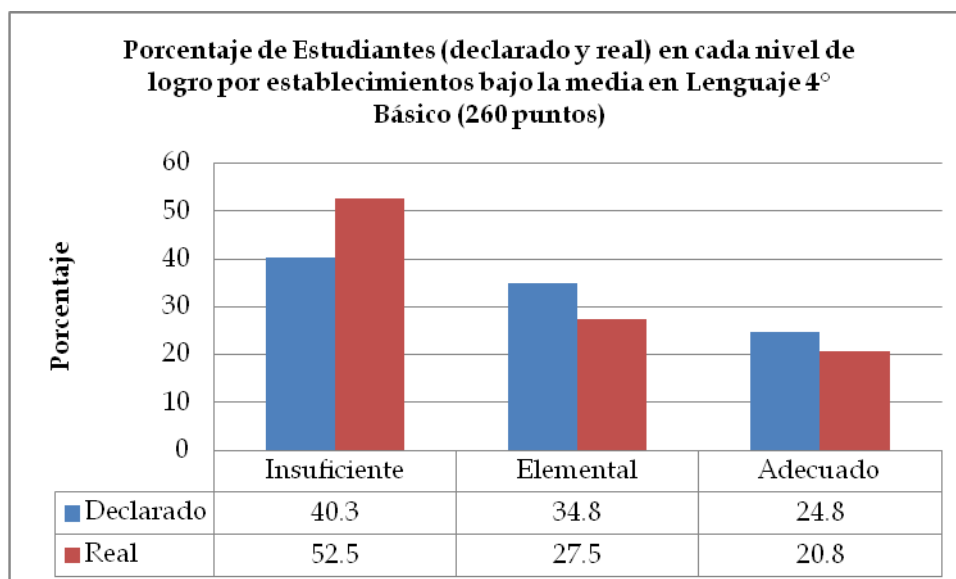


Gráfico 8: Porcentaje de Estudiantes (declarado y real) en cada nivel de aprendizaje por establecimiento sobre la media en Lenguaje en 4° Básico (253,9 puntos)



Además, de los antecedentes referidos al desempeño de la escuela y las comparaciones entre periodos, se incluyó un set de preguntas que sirve para identificar el nivel de dominio de los directores sobre aspectos que se debe conocer para interpretar los resultados SIMCE⁶. Para estos efectos, se utilizaron los propios ejemplos que se muestran en la publicación “Resultados para Docentes y Directivos, 4° Educación Básica, 2012” distribuido por la Agencia de la Calidad.

El primero de estos ejercicios pedía a los directores calificar los puntajes de una escuela ficticia (N°1) respecto de los de otra escuela ficticia (N°2) tanto en las prueba de Lenguaje como de Matemáticas en el mismo año de medición (2012).

En este ejercicio los directores debían tomar en consideración que para la comparación de puntajes entre escuelas se debe observar el número de alumnos de la escuela más pequeña. En este caso, la escuela N°1 tenía 33 alumnos que rendían el test, por lo que para que hubiera una diferencia estadísticamente significativa con la escuela N°2, debería haber al menos 12 puntos de diferencia en los puntajes de cada prueba. En la prueba de matemáticas la diferencia entre establecimientos era de 15 puntos (a favor de la escuela N°2), mientras que en la de Lenguaje ascendía a 10 puntos (a favor de la escuela N°1). De esta forma,

⁶ Ver en anexos preguntas 24 a 27 de Cuestionario de Directores.

correspondía indicar que la escuela N°1 tenía puntajes “Más Bajos” en Matemáticas y “Similares” respecto de la escuela N°2.

Tal como muestra la Tabla 24, respecto de la prueba de Matemáticas se registró un 61,2% de respuestas correctas. Sin embargo, estos resultados deben ser observados con cuidado puesto que una simple observación de las cifras podría conducir a la misma conclusión (los resultados son, en términos absolutos, menores en la Escuela N° 1 que en la escuela N°2 en esta prueba). Al observarse los resultados en Lenguaje (en que si no se consideraba el factor “alumnos que rindieron el test” la respuesta basada en la estimación de los valores absolutos sería errada) se observa que un 64,5% de los directores contestó de forma incorrecta. Es importante señalar que sólo un 11,9% de los directores logró contestar correctamente la pregunta para el caso de matemáticas y lenguaje.

Tabla 24: Resultados de ejercicio de comparación de resultados SIMCE de dos escuelas ficticias

Respuesta	Matemáticas		Lenguaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Correcta	185	61,2%	107	35,4%
Incorrecta	117	38,7%	195	64,5%
Total	302	100%	302	100%

A partir del mismo ejemplo, se solicitó a los entrevistados calificar los puntajes de la escuela N°1 en 2012, respecto de los puntajes de la misma escuela en el año anterior (tanto en Matemáticas como Lenguaje). Para ambos casos, se registra más de un 70% de respuestas correctas, interpretándose adecuadamente la simbología que los reportes SIMCE ocupan para explicar la evolución de los puntajes de la escuela en mediciones sucesivas (Tabla 25).

En este caso, un 64,9% de los directores contestó correctamente la comparación tanto en el caso de Matemáticas como en el de Lenguaje.

Tabla 25: Resultados de ejercicio de comparación de resultados SIMCE de una misma escuela en dos años

Respuesta	Matemáticas		Lenguaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Correcta	233	77,1%	215	71,1%
Incorrecta	69	22,8%	87	28,8%
Total	302	100%	302	100%

A partir del mismo ejemplo, se pidió también a los directores que calificaran los resultados de la escuela N°1 respecto de los de establecimientos del mismo Grupo Socioeconómico, tanto en la prueba de Matemáticas como de Lenguaje (Tabla 26). En el caso de la prueba de matemáticas, el 62,2% de los directores contestó correctamente, indicando que los resultados eran similares (puesto que no habría una diferencia estadísticamente significativa). Un mayor porcentaje (78,4%) contestó correctamente en el caso de la prueba de Lenguaje. La menor proporción de respuestas correctas en el caso de matemáticas puede deberse a que la alternativa de respuesta indicaba un valor negativo, pero utilizaba un signo (•) para definir que no existía diferencia estadísticamente significativa. En este caso, un 50,0% de los directores encuestados logró contestar correctamente esta pregunta tanto para matemáticas como para lenguaje.

Tabla 26: Resultados de ejercicio de comparación de resultados SIMCE entre escuelas ficticia del mismo GSE

Respuesta	Matemáticas		Lenguaje	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Correcta	188	62,2%	237	78,4%
Incorrecta	114	37,7%	65	21,5%
Total	302	100%	302	100%

En términos más generales también se indagó acerca del nivel de conocimiento que presentaban los directores acerca de las habilidades que mide el SIMCE. Para esto, se construyeron diferentes alternativas de respuestas (correctas e incorrectas) según la prueba en cuestión. En la tabla 27 se presentan los resultados para describir el porcentaje de directores que logró identificar correctamente las habilidades que mide el SIMCE de Matemáticas y cuáles no mide el test.

Se observa que el 100% de los directores es capaz de identificar la habilidad de “Resolución de Problemas” que mide el test de matemáticas.

Tabla 27: Identificación de Habilidades medidas en prueba SIMCE de Matemáticas (Directores/n=302)

Habilidad en Prueba de Matemáticas	Respuesta		¿Es medida esta habilidad en la Prueba? ⁷
	Correcta	Incorrecta	
Localizar Información	75,8%	24,1%	SI
Relacionar e Interpretar información	94,9%	5,0%	NO
Resolución de Problemas	100%	0%	SI
Extraer información de Fuentes diversas	24,0%	75,9%	NO

Se observa (ver tabla 28) que un grupo importante de directores es capaz de identificar correctamente las habilidades que mide el SIMCE de Lenguaje en este nivel: “Localizar Información” (86,0%), “Relacionar e Interpretar Información” (95,6%) y “Reflexionar sobre el Texto” (95,2%). Por otra parte, llama la atención que un grupo importante de directores (41,2%) crea que la prueba mide “Velocidad Lectora”, “Resolución de Problemas” (66,7%) o “Extraer información de Diversas Fuentes” (85,8%).

Tabla 28: Identificación de Habilidades medidas en prueba SIMCE de Lenguaje (Directores/n=302)

Habilidad en Prueba de Lenguaje	Respuesta		¿Es medida esta habilidad en la Prueba?
	Correcta	Incorrecta	
Localizar Información	86,09%	13,9%	SI
Relacionar e Interpretar información	95,65%	4,3%	SI
Reflexionar sobre el texto	95,25%	4,7%	SI
Velocidad Lectora	58,78%	41,2%	NO
Resolución de Problemas	33,22%	66,7%	NO
Extraer información de Fuentes diversas	14,14%	85,8%	NO

Es relevante destacar que 86 directores, equivalente a un 28,4% de los entrevistados, pudieron identificar correctamente las tres habilidades medidas por el SIMCE de lenguaje en cuarto básico.

Además de los factores asociados al conocimiento del test, para aproximarse al nivel de conocimiento de los directores acerca del SIMCE se ha incluido una pregunta inicial que indagaba acerca de los objetivos que el director creía que tenía el test.

Según muestra la tabla 29, los directores identifican con mayor frecuencia “Evaluar el logro de aprendizajes esperados en asignaturas evaluadas” (82,4%) como objetivo del test, seguido

⁷ Las habilidades que se mencionan en las tablas 27 y 28 fueron extraídas de los materiales que reciben los directores de establecimientos. En particular, se usó el “Informe de Resultados para Docentes y Directos, 2012- 4° Básico”

por “Evaluar las habilidades logradas por los estudiantes en las asignaturas evaluadas” (69,2%) y “Evaluar la calidad educativa que posee el establecimiento” (66,2%).

Llama la atención que un grupo importante de directores mencione alternativas como “Identificar profesores que presentan buen rendimiento o rendimiento deficiente” (19,5%) o “Identificar estudiantes que presentan bueno y mal rendimiento escolar” (15,5%) que se alejan de los propósitos del test y sobre los cuales existen incluso advertencias entre los materiales distribuidos por la Agencia de la Calidad. Más aún, dado que los directores no reciben puntajes individuales de los estudiantes, difícilmente esto puede ser entendido como un objetivo de la prueba.

Al explorar las respuestas de los Jefes UTP en términos del conocimiento que tienen respecto de la prueba SIMCE, se observa en la tabla 29 que en general hay bastante acuerdo respecto que el SIMCE tendría como objetivo evaluar el logro de los aprendizajes esperados en las asignaturas evaluadas, evaluar las habilidades logradas por estudiantes, y monitorear el logro de las escuelas a nivel país. Para todas estas alternativas, más de un 70% de los jefes UTP contestó afirmativamente. También existe importante nivel de acuerdo con que uno de los objetivos del SIMCE sería entregar información a las familias para la elección de la educación de sus hijos.

Tal como en el caso de los directores, resulta preocupante que un porcentaje importante de Jefes UTP (31% y 24%, respectivamente), considere como objetivo del SIMCE la identificación de docentes y estudiantes con buen o mal rendimiento. Esto es incorrecto, dado que el SIMCE no entrega resultados válidos a nivel de alumnos a los establecimientos, ni tampoco busca responsabilizar a los docentes por el rendimiento obtenido en sus cursos.

Tabla 29: Identificación de Objetivos del SIMCE por parte de Directores y Jefes de UTP.

Objetivos	Directores (n=302)		Jefes UTP (n=179)	
	Sí	No	Sí	No
Evaluar logro aprendizajes esperados en asignaturas evaluadas	82,4%	17,5%	78.5%	21.5%
Evaluar habilidades logradas por estudiantes en asignaturas evaluadas	69,2%	30,8%	84.7%	15.3%
Identificar profesores que presentan buen rendimiento o	19,5%	80,4%	31.7%	68.9%

rendimiento deficiente				
Identificar asignaturas que presentan mayores y menores dificultades en aprendizaje de los escolares	48,3%	51,6%	74,6%	25,4%
Identificar estudiantes que presentan buen o mal rendimiento escolar	15,5%	84,4%	24,3%	75,7%
Evaluar la calidad educativa que posee el establecimiento	66,2%	33,7%	69,3%	30,7%
Entregar información a las familias para que elijan la educación de sus hijos	46,3%	53,6%	69,3%	30,7%
Monitorear el logro de las escuelas a nivel país	63,58%	36,42%	81,1%	18,9%

Usos del SIMCE en los Establecimientos

La presente sección describe los resultados obtenidos frente a preguntas que indagaban acerca del uso que dan los establecimientos a los resultados del test, así como éstos influyen en la labor del establecimiento.

Una primera dimensión evaluada correspondió a las “Acciones o medidas” que emprendió el establecimiento a partir de los resultados en el test del año 2012. Los antecedentes expuestos en la tabla 30, denotan un uso intensivo de acciones como “talleres reforzamiento para alumnos de bajo rendimiento” (83,4%). Esta acción tiende a estar más presente en establecimientos municipales (87,3%) y en aquellos que pertenecen al tercil⁸ con mayores índices de vulnerabilidad (85,2%). La segunda acción más mencionada “talleres de reforzamiento para todos los alumnos para reforzar los contenidos evaluados” se comporta de la misma manera.

Es importante advertir que todas las acciones tienden a ser declaradas más frecuentemente por los establecimientos que atienden a los alumnos más vulnerables.

En el caso de los Jefes UTP, las tendencias coinciden con las declaradas por los directores. En este sentido, más de un 80% de los Jefes UTP declara la realización de talleres de reforzamiento para alumnos de bajo rendimiento, pero de igual manera un 70% declara que estos talleres se realizan además para todos los alumnos.

⁸ El primer tercil agrupa los establecimientos con un IVE-SINAE superior a 75,01%; el segundo tercil a aquellos con un índice que varía entre 75,0% y 57,3%. El tercer tercil, finalmente, agrupa a todos los establecimientos con un IVE-SINAE menor a 57,3%.

Destaca el que existe en un importante número de establecimientos la reasignación de hora de clases para preparar a los alumnos para el SIMCE y que se modifique el plan de trabajo de los profesores en base a los resultados SIMCE obtenidos. Un 36% de los Jefes UTP declara la existencia de estas prácticas en sus establecimientos.

Tabla 30: Acciones o medidas que se tomadas en el establecimiento a partir de los resultados del SIMCE 2012 (Directores/UTP)

Acciones o medidas que se tomadas en el establecimiento a partir de los resultados del SIMCE 2012	Directores (n=302)			Jefes UTP (n=179)	
	SI	NO	NS/NR	SI	NO
Se incrementa el tiempo de la hora de la asignatura para preparar a los alumnos para que rindan mejor la prueba SIMCE	30,7%	67,2%	1,9%	35,8%	64,2%
Se realizan talleres dirigidos a todos los alumnos para reforzar los contenidos evaluados	65,8%	33,7%	0,3%	67,6%	32,4%
Se realizan talleres para reforzar a los alumnos con bajo rendimiento	83,4%	15,8%	0,6%	80,6%	19,4%
Se modifica el plan de trabajo de los profesores	44,7%	54,6%	0,6%	36,0%	64,0%
Se realizan jornadas con los profesores para familiarizarlos con la prueba SIMCE	54,3%	45,0%	0,6%	59,4%	40,6%

Respecto a los usos específicos que se da a los resultados del test, la alternativa referida a “Monitorear el progreso del establecimiento” es declarada por el 96,3% de los directores.

Es interesante constatar que ciertas alternativas son especialmente declaradas menos frecuentemente por lo directores de establecimientos que atienden a una mayor proporción de estudiantes vulnerables. Así, quienes se ubican en el tercil con más alumnos vulnerables declaran con menor frecuencia usar los resultados del test para “comparar el establecimiento con resultados nacionales” (62,7%), “Comparar el establecimiento con otros similares” (61,7%). Por el contrario, los directores de establecimientos del tercil con menor proporción de estudiantes vulnerables afirman con menor frecuencia usar los resultados del test para “Tomar decisiones respecto del currículum” (68,6%).

Al comparar con las declaraciones de los Jefes UTP, se observa en la tabla 31 que un porcentaje mayoritario utiliza el SIMCE para propósitos esperables. Es decir, un 95% lo utiliza para monitorear el progreso del establecimiento, mientras que un 87% lo utiliza para motivar al uso de análisis de datos. Además, se ve como un grupo importante utiliza los

resultados para comparar el establecimiento con otros, ya sea similares o a nivel nacional. Esta es justamente información que se entrega a los establecimientos en los resultados SIMCE y por tanto se esperaría que los establecimientos utilizaran esta información.

Destaca, además, que un grupo importante de establecimientos (41%) utilice los resultados para evaluar la efectividad de los profesores, y que un 77% lo utilice para tomar decisiones respecto del currículo⁹. Por otra parte, al explorar las dos acciones más importantes, destacan nuevamente el monitoreo del establecimiento año a año, y justamente la efectividad docente como mayoritarias. Este es un elemento relevante que se profundizará en el estudio cualitativo, pues parece ser clave en las acciones de los establecimientos a partir de sus resultados SIMCE.

Tabla 31: Usos que da el establecimiento a los resultados de la prueba SIMCE (Directores/UTP)

Usos que da el establecimiento a los resultados de la prueba SIMCE	Directores (n=302)			Jefes UTP (n=179)	
	SI	NO	NS/NR	SI	NO
Comparar el establecimiento con resultados nacionales	67,8%	31,7%	0,3%	65,7%	34,2%
Monitorear el progreso del establecimiento año a año	96,3%	3,6%	0%	94,9%	5,1%
Evaluar la efectividad de los profesores	62,5%	36,7%	0,6%	40,9%	59,1%
Comparar el establecimiento con otros similares	67,8%	31,7%	0,3%	68,7%	31,3%
Evaluar el desempeño del director	48,6%	49,3%	1,9%	11,9%	88,1%
Tomar decisiones respecto del currículum	76,1%	23,8%	0%	77,3%	22,7%
Motivar a profesores a que utilicen análisis de datos sobre el progreso académico de los estudiantes	87,4%	12,2%	0,3%	86,7%	13,3%

Entre las estrategias específicas de preparación para el test más frecuentemente utilizadas se cuentan las “Pruebas de Ensayo” (97,0%), “Adecuar el tipo de evaluaciones para que se parezcan al SIMCE” (79,8%) y el uso de “Clases de reforzamiento” (78,4%).

Al analizar considerando la vulnerabilidad de los alumnos que atiende el establecimiento, se observa que aquellos que tienen un promedio IVE-SINAE en el tercio más alto tienden a “Reasignar profesores” (41,1%), “Adecuar el tipo de evaluaciones para que sean similares al SIMCE” (84,3%) y “Reagrupar estudiantes según nivel de Rendimiento (35,2%).

⁹ El tipo de decisiones asumidas, sin embargo, será detallado posteriormente.

Como se observa en la tabla 32, los directores declaran que a partir de los resultados SIMCE se tomaban decisiones respecto al currículum. Al profundizar con los jefes UTP en qué tipo de decisiones son las que se toman, surgen elementos interesantes que posteriormente se analizarán en el estudio cualitativo. Al clasificar las respuestas de los jefes UTP, se obtiene que un porcentaje relevante de ellos afirma poner foco en los contenidos y habilidades de las asignaturas evaluadas. En este sentido, se dan ejemplos como el tipo de pruebas implementadas y el tipo de contenido que se enfatiza en clases. Además de esto, surgen bastantes directores que declaran implementar talleres de reforzamiento y reasignar horas (especialmente las horas de libre utilización) para preparar a los alumnos para el SIMCE.

Tabla 32: Decisiones sobre el currículum tomadas por el establecimiento a partir de los resultados en SIMCE (Jefes de UTP)

	N° Menciones	Jefes de UTP (n=179)
Reasignación horas	24	13,4%
Foco en contenidos y habilidades de asignaturas evaluadas	67	37,4%
Contratar profesores especialidad	2	1,1%
Reasignación docentes	10	5,6%
Reasignación estudiantes	4	2,2%
Implementación Talleres Reforzamiento	25	14,0%
No se realizan modificaciones	20	11,2%
Apuntar a cobertura curricular	20	11,2%
Capacitación docente	3	1,7%
Otros	17	9,5%

La utilización de estrategias que declaran los Jefes UTP se asemeja bastante a lo declarado por los directores. Así, las “Pruebas de Ensayo” (96,0%), “Adecuación del tipo de Evaluación” (72,6%) y “Clases de Reforzamiento” (60,0%) serían las estrategias utilizadas con mayor frecuencia. Llama la atención, sin embargo, que existe una diferencia importante entre el porcentaje de directores en comparación a los Jefes de UTP que declara utilizar clases de reforzamiento (78,4% y 60,0%, respectivamente). Una posible razón podría ser que el reforzamiento exista, pero que los Jefes UTP no lo identifiquen necesariamente como una estrategia de preparación del SIMCE.

Tabla 33: Estrategias específicas de preparación del SIMCE (Directores/UTP)

Estrategias específicas de preparación del SIMCE	Directores (n=302)			Jefes UTP (n=179)	
	SI	NO	NS/NR	Sí	No
Prueba de Ensayo	97,0%	2,9%	0%	96,0%	4,0%

Clase de reforzamiento	78,4%	21,5%	0%	60,0%	40,0%
Destinar más horas a las asignaturas evaluadas	26,4%	73,1%	0,3%	19,5%	80,5%
Reasignar profesores	33,4%	66,2%	0,3%	35,6%	64,4%
Contratar profesores de especialidad desde el primer ciclo para los cursos que serán evaluados en SIMCE	23,5%	75,5%	0,9%	24,6%	75,4%
Adecuar el tipo de evaluaciones internas para que sean similares al SIMCE	79,8%	19,5%	0,6%	72,6%	27,4%
Reagrupar alumnos por nivel de rendimiento	23,1%	76,4%	0,3%	23,3%	76,7%

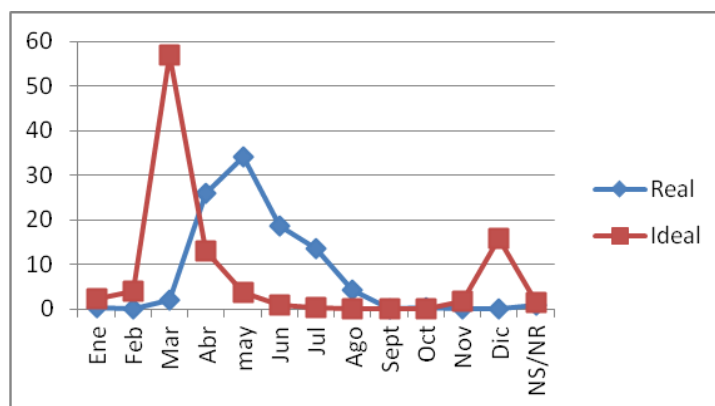
Respecto de los materiales que la Agencia de la Calidad pone a disposición de las comunidades escolares y el público general, se observa que las más utilizadas por los directores son el “Informe de Resultados para Docentes y Directivos” (90,7%) y las “Orientaciones para Directivos” (86,4%). Aunque generalmente los materiales reciben buenas evaluaciones en términos de su utilidad, destacan los casos del “Banco de Preguntas” que es calificado como “Muy útil” por el 62,4% de quienes lo utilizan y el “Informe de Resultados para Docentes y Directivos”, calificado como “Muy útil” por un 61,1% de sus usuarios.

Tabla 34: Uso de materiales provisto por Agencia de la Calidad (Directores/ n=302)

Uso de materiales provisto por Agencia de la Calidad	Respuesta		
	SI	NO	NS/NR
Orientaciones para Directivos	86,4%	10,2%	3,3%
Informe de Resultados para Docentes y Directivos	90,7%	6,2%	2,9%
Folleto de Difusión de Nuevas Pruebas	54,9%	36,0%	8,9%
Modelo de Pruebas Nuevas	58,2%	33,4%	8,2%
Banco de Preguntas de la Página web de la Agencia	70,2%	24,1%	5,6%

Adicionalmente, se consultó a los directores acerca del mes del año en que recibían los resultados del establecimiento. Como se puede observar en el Gráfico 9, la mayor parte de los directores recibe los resultados entre los meses de abril y junio. Esto contrasta con las fechas ideales de recepción de esta información que declaran los directores. Desde la perspectiva de éstos, sería útil adelantar la recepción de tal información al mes de marzo. Es necesario destacar que un porcentaje importante de entrevistados solicita que los resultados sean recibidos en Diciembre. Más allá de la factibilidad de esta opción (dado que las pruebas se rinden tradicionalmente en Noviembre), se puede inferir que los entrevistados consideran mejor esa fecha para que los resultados puedan ser tomados en consideración en los procesos de planificación del siguiente periodo escolar.

Gráfico 9: Meses de recepción de Resultados SIMCE y periodo ideal de recepción.



Valoración del SIMCE en los Establecimientos

La última dimensión incorporada en este estudio refiere a la valoración que tienen los directores escolares sobre esta prueba y sus efectos sobre el sistema educativo, además de una breve evaluación sobre algunas de las modificaciones que ha tenido el sistema de evaluación.

Un primer aspecto evaluado corresponde al aporte que estima que tiene el SIMCE sobre el sistema educativo nacional. Según los datos presentados en la tabla 35, un porcentaje importante de directores (91,3%) indica que “Evaluar el aprendizaje de los escolares de enseñanza básica” (en diversas asignaturas). A un porcentaje también muy importante señala estar “Muy de Acuerdo” o “De acuerdo” con implementar evaluaciones de este tipo (94,9%).

Por otra parte, las alternativas mencionadas con menor frecuencia son las referidas a “Ordenar jerárquicamente los establecimientos” (48,6%) y “Clasificar las escuelas” (43,7%).

Tabla 35: Percepción de aporte del SIMCE al sistema escolar Chileno. (Directores/n=302)

Percepción de aportes del SIMCE al sistema escolar chileno	Respuesta		
	SI	NO	NS/NR
Evaluar el aprendizaje de los escolares de enseñanza básica en Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales	91,3%	8,2%	0,3%
Obtener información tendiente a mejorar la calidad de la educación, particularmente en los sectores de más bajos ingresos	70,2%	28,4%	1,3%
Ordenar jerárquicamente los establecimientos Educativos del país en relación al nivel de logro de los estudiantes en asignaturas como Matemáticas y Lenguaje	48,6%	50,6%	0,6%
Clasificar escuelas como “buenas” o “malas” dependiendo del puntaje	43,7%	53,3%	0,9%

obtenido en la prueba			
Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos	82,7%	16,8%	0,3%
Pensar como ofrecer clases más estimulantes y provechosas para estudiantes con distintos niveles de logro	74,1%	25,5%	0,3%
Monitorear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintas áreas curriculares	83,1%	16,2%	0,6%
Reflejar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas evaluadas	79,4%	20,2%	0,3%

Por otra parte, se consultó a los encuestados acerca de la incorporación de nuevos niveles y nuevas asignaturas al sistema de evaluación. Respecto del primer punto (ver tabla 36), un 78,4% de los entrevistados percibe como “Positiva” o “Muy Positiva” la incorporación de nuevos niveles a la evaluación, mientras que sólo un 8,7% lo considera “Negativo” o “Muy Negativo”.

Tabla 36: Percepción de incorporación de nuevos niveles a medición SIMCE

Percepción de incorporación de nuevos niveles a la evaluación SIMCE	Frecuencia	Porcentaje
Muy Positivo	83	27,4%
Positivo	154	50,9%
Negativo	46	15,2%
Muy Negativo	17	5,6%
NS/NR	2	0,6%
Total	302	100

Acerca de la incorporación de nuevas asignaturas al sistema de evaluación (ver tabla 37), un 71,8% califica la iniciativa como “Positiva o “Muy positivo”, mientras que el 27,4% la considera “Negativa” o “Muy Negativa”

Tabla 37: Percepción de incorporación de nuevas asignaturas a medición SIMCE

Percepción de incorporación de nuevas asignaturas a la evaluación SIMCE	Frecuencia	Porcentaje
Muy Positivo	75	25,8%
Positivo	139	46,0%
Negativo	66	21,8%
Muy Negativo	17	5,6%
NS/NR	5	1,6%
Total	302	100

Finalmente, se consultó acerca de las posibilidades que perciben que determinados factores afecten los resultados del establecimiento. Así, los directores reconocen identifican con mayor frecuencia los “Métodos de enseñanza de los profesores” como un factor que podría

afectar “Mucho” los resultados del test (88,0%). Otros factores frecuentemente mencionados son la “Gestión de los Directivos” (85,1%) y la capacidad de aprendizaje de los alumnos (70,5%). Por el contrario, los que menos menciones agrupan son “El número de alumnos por sala” (45,3%) y las “Características socio-culturales de los padres” (62,9%).

Tabla 38: Percepción de Influencia de factores sobre resultados SIMCE (Directores/n=302)

Cuanto dependen los resultados del SIMCE de los siguientes factores	Mucho	Algo	Nada
De los métodos de enseñanza de los profesores	88,0%	11,2%	0,6%
De la capacidad de aprendizaje de los alumnos	70,5%	26,1%	2,6%
Del número de alumnos por curso	45,3%	38,7%	15,2%
De nivel educacional de los padres	65,8%	26,8%	7,2%
De las características socioculturales de los padres	62,9%	28,4%	6,9%
De la gestión de los directivos	85,1%	13,9%	0,9%

VII. Tipología de establecimientos educacionales

En esta sección del trabajo se buscó identificar tipologías de establecimientos según las respuestas entregadas por los directores a las preguntas referidas al conocimiento, uso y valorización del SIMCE. En una primera etapa, se llevó a cabo un análisis de componentes principales de las respuestas a dichas preguntas, con el propósito de identificar agrupamientos de ítems que tuvieran consistencia empírica. Ello condujo al establecimiento de 7 escalas, una basada en las preguntas de conocimiento, 4 a partir de respuestas relacionadas con el uso del SIMCE y dos acerca de la valorización del SIMCE. La Tabla 39 identifica estas escalas, así como su consistencia interna (estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach). Cabe mencionar que en la mayoría de los casos los niveles de consistencia interna se encuentran por debajo de 0,7 (en dos casos por debajo de 0,5). Este resultado en parte se explica por el número relativamente bajo de indicadores que conforma cada escala, pero también revela que varias de las escalas no conforman entidades suficientemente consistentes. Este hecho es relevante para cualificar los análisis posteriores basados en estas escalas.

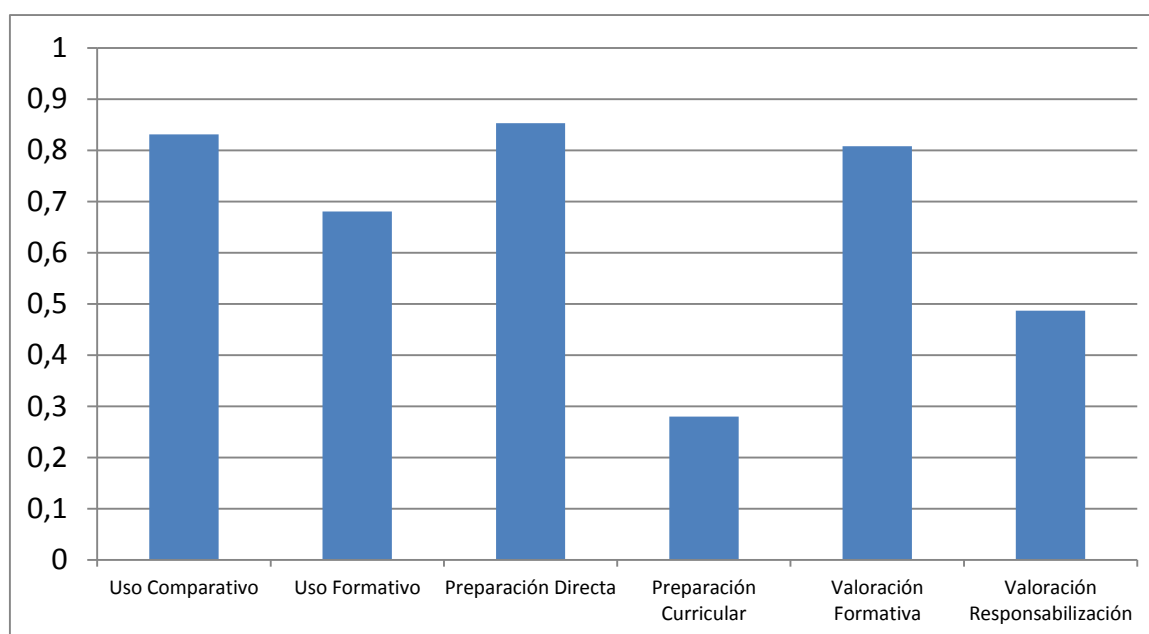
Tabla 39: Escalas establecidas a partir del Análisis de Componentes Principales de las respuestas de los Directores

Escala	Alfa de Cronbach
Conocimiento acerca del SIMCE	0,53

Uso de información con fines comparativos	0,46
Uso de información del SIMCE con fines formativos	0,72
Acciones de preparación directa para el SIMCE	0,50
Acciones de preparación curricular	0,41
Valorización del SIMCE orientada a la calidad	0,66
Valorización del SIMCE orientada a la responsabilización	0,82

El gráfico 10 muestra los promedios en cada una de las escalas. Dado que las respuestas se expresaron en forma dicotómica (Si-No), los promedios son en este caso proporciones (donde un mayor valor indica una mayor proporción de directores que responde afirmativamente los ítemes respectivos). Se puede apreciar que con la excepción de las escalas referidas a preparación curricular y valorización del SIMCE con fines de responsabilización, en todos los otros casos los promedios son altos, en tres de los casos (uso comparativo, preparación directa y valorización formativa), superior al 80%.

Gráfico 10: Promedios de Escalas empleadas en Tipología de Directores



Nota: Los promedios corresponden a la proporción de directores que responde afirmativamente los ítemes de cada escala

Finalmente, se calculó la matriz de intercorrelaciones entre estas escalas, la que aparece en la Tabla 41. Las mayores correlaciones se constatan entre las escalas referidas al uso del SMCE, donde su empleo con fines formativos se asocia fuertemente ($r=0,49$) a la adopción de

medidas para la preparación directa del SIMCE, así como con medidas de preparación curricular ($r=0,43$). Es decir, se constata que cuando los directores indican que emplean el SIMCE con fines formativos, ello también los predispone a adoptar un amplio rango de acciones para mejorar los puntajes en el SIMCE. Las otras correlaciones significativas se ubican en un rango menor. Llama la atención que la escala de conocimiento se relaciona débilmente con las escalas de uso y con la valorización formativa del SIMCE, pero de manera inversa.

Tabla 40: Intercorrelaciones entre escalas empleadas en tipología de Directores

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Conocimiento (1)	-0,17*	-0,17*	-0,07	0,01	-0,18*	0,00
Uso Comparativo (2)		0,21*	0,20*	-0,09	0,13*	0,14*
Uso Formativo (3)			0,49*	0,43*	0,30*	-0,01
Preparación Directa (4)				0,16*	0,03	0,04
Preparación Curricular (5)					0,11	0,06
Valor Formativo (6)						-0,08
Valor Responsabilización (7)						

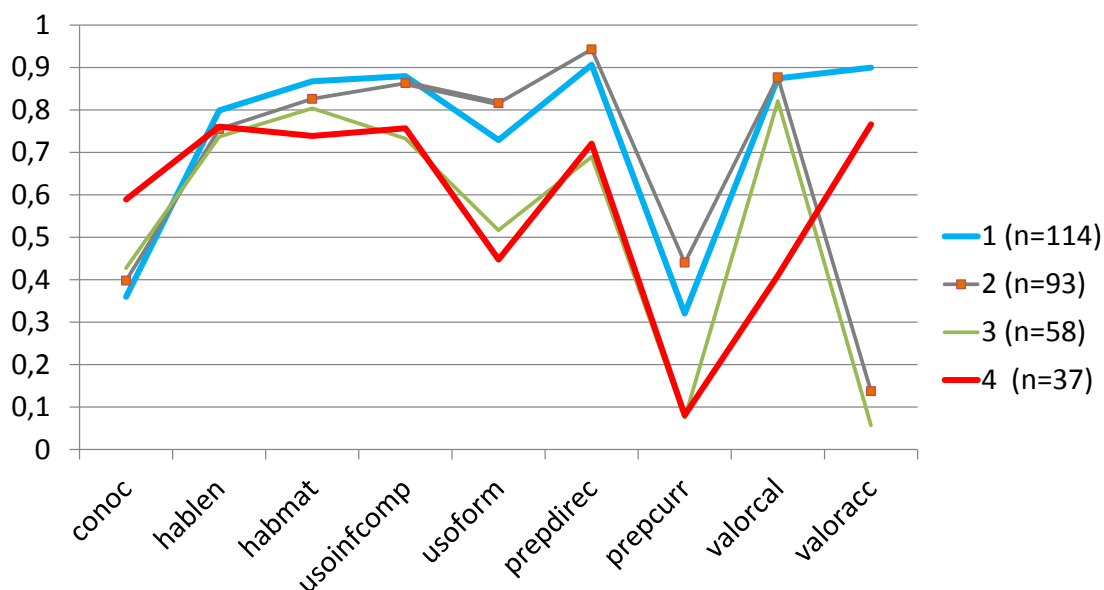
Establecimiento de tipología de Directores

Con el propósito de identificar posibles agrupamientos de directores según sus patrones de respuestas a las preguntas incluidas en las escalas previamente establecidas, se llevó a cabo un análisis de conglomerados, empleando el método k-promedios. Se intentaron soluciones con diferente número de grupos, desde 2 a 6, observándose que la solución que permitía establecer grupos de tamaño razonable (excluyendo agrupamientos con muy pocos directores) y que al mismo tiempo tuvieran sentido conceptual, estaba conformada por 4 grupos. El gráfico 11 permite observar el perfil de estos 4 grupos en las 7 escalas de agrupamiento. Tal como puede constatarse, en 5 de las 7 escalas los grupos 1 (N=114) y 2 (N=93) presentan un perfil más elevado que los grupos 3 (N=58) y grupo 4 (N=37). Es decir, en estas 5 escalas las diferencias entre los grupos no son propiamente en cuanto a perfiles diferentes, sino en grados, pero siguiendo las mismas tendencias. Las diferencias se manifiestan principalmente en la última escala (la valorización del SIMCE con fines de responsabilización), donde los dos grupos por perfil más elevado, así como los dos con perfil más bajo, muestran diferencias (el grupo 1 y el grupo 4 muestran una alta valorización en esta escala, mientras que los otros dos sugieren una baja valorización de la misma). En su

conjunto, los análisis de conglomerados muestran que es difícil identificar patrones diferenciales entre los directores considerando las 7 escalas. Se aprecia, sin embargo, que en torno a la valorización del SIMCE (en su dimensión formativa y de responsabilización) era posible reconocer patrones diferenciales. En consecuencia, se resolvió emplear esta información como base para una tipología basada en criterios lógicos (usando la mediana de las dos escalas de valorización como punto de corte para identificar niveles altos o bajos):

- Grupo Alto-Alto: alta valorización del SIMCE en su dimensión formativa y de responsabilización (N=72)
- Grupo Bajo-Bajo: baja valorización del SIMCE en ambas dimensiones (N=78)
- Grupo Responsabilización: alta valorización en la escala de responsabilización y baja en la formativa (N=43).
- Grupo Formativo: alta valorización de la escala formativa, baja de la escala de responsabilización (N=45).

Gráfico 11: Perfil de cuatro grupos identificados en análisis de conglomerado en las siete variables utilizadas en dicho análisis.



A partir de la tipología establecida con criterios lógicos, se llevaron a cabo análisis complementarios para establecer si las agrupaciones se asociaban a otras escalas o aspectos evaluados en el cuestionario de directores. En términos generales, los análisis revelaron muy

pocos efectos estadísticamente significativos. En cuanto a la formación de los directores, se constató un efecto marginal ($\chi^2(6)=12,35; p=0,55$), que indica que entre directores con licenciatura (N=41) hay mayor presencia en los grupos formativo y Alto-Alto, mientras que entre quienes tienen postítulo (N=86) y Postgrado (N=106) hay una relativa mayor concentración en el grupo Bajo-Bajo. En cuanto a la dependencia de los establecimientos educacionales, se constató una relación estadísticamente significativa con los grupos, observándose que en términos relativos, en los municipales hay una mayor presencia en el grupo formativo (29% vs 13%), mientras que en los particulares subvencionados se observa una mayor frecuencia relativa en el grupo Alto-Alto (34% vs 24%). Adicionalmente se constató una diferencia en la escala de preparación curricular para el SIMCE, observándose que en ella el grupo Formativo presentaba un promedio más alto.

Análisis de entrevistas a directores y jefes de UTP

En esta sección se presentarán los principales resultados de las entrevistas aplicadas a directores y jefes UTP con el objetivo de profundizar en los principales hallazgos expuestos en el levantamiento cuantitativo. La muestra es de trece entrevistas seleccionadas según vulnerabilidad del establecimiento escolar y tipologías de valoración, conocimiento y uso del instrumento SIMCE.

Es relevante señalar que las percepciones de los directores y jefes UTP no reflejan diferencias sustantivas según las tipologías de valoración de la prueba SIMCE. De esta manera, se expondrán de forma general los principales resultados del análisis cualitativo según las tres dimensiones de conocimiento, valoración y usos del SIMCE, identificando las diferencias tipológicas en aquellos casos que corresponda.

Objetivos del SIMCE

De acuerdo a la percepción de los directores de los establecimientos escolares y jefes UTP, el SIMCE responde principalmente a dos objetivos: **medir aprendizajes y comparar entre establecimientos**. Respecto al primero, se define al SIMCE como una herramienta de medición de aprendizajes y contenidos en los estudiantes, en lenguaje, matemáticas, historia y ciencias, lo cual refleja el nivel de cobertura del currículo escolar. Asimismo, la gran mayoría considera que el SIMCE busca comparar y clasificar a los colegios de acuerdo a los puntajes obtenidos.

“(El objetivo del SIMCE es) Medir, medir de acuerdo a un sistema de medición estandarizado, hacer una comparación entre las escuelas y ver también cuanto una escuela avanza, cuanto una escuela logra de la estructura curricular, busca eso básicamente, medición”. (E10, Formativo)

“Es emplear un mecanismo o una, un indicador de evaluación para podernos encasillar y clasificar las escuelas según los puntajes obtenidos, en la consecución de los aprendizajes. No existe otra, otro modo de control, otra forma, en la cual tenemos que regirnos por estos indicadores”. (E8, Bajo-Bajo)

Una vez que se les pregunta directamente si dentro de los objetivos del SIMCE se encuentra el evaluar a los docentes del establecimiento, la gran mayoría niega que éste sea un objetivo

explícito de la prueba, pero inevitablemente está presente. Esta percepción se acentúa en aquellos establecimientos con valoración Alta-Alta y de Accountability, quienes afirman que los puntajes reflejan los niveles de aprendizaje de los alumnos, y por ende, el trabajo de los profesores durante el año escolar.

“(El objetivo del SIMCE es) Medir los resultados, medir los aprendizajes más que nada en los estudiantes. Ese es el primer, y comparar, y poder comparar como lo están haciendo las distintas escuelas (...) Detrás de todo esto hay un tema de evaluar el sistema en el fondo, evaluar profesores, evaluar los equipos directivos y como muestra es los niños, pero yo creo que es más que eso. El SIMCE se ha transformado en el instrumento de evaluación general”. (E1, Accountability)

“No, yo creo que... Bueno de forma implícita evalúa a los profesores, ahí se les ve si realmente ellos pasaron la cantidad de contenidos, de materia, que ellos tiene que pasar el desarrollo de las habilidades completas que ellos tienen que tener hasta 4° básico”. (E2, Accountability)

Desempeño 2012 y factores que influyen

Respecto al desempeño en la prueba SIMCE del año 2012, ocho entrevistados consideran que mantuvieron sus puntajes con respecto al año anterior, tres señalan que subieron y dos que bajaron sus puntajes. La mayoría afirma que dichos resultados son coherentes con la realidad que observan a través de sus evaluaciones internas.

Sobre las razones que afectan a los resultados del SIMCE, no se observan diferencias entre tipologías. Todos los entrevistados coinciden en que el factor más relevante que incide en el test corresponde a la vulnerabilidad social de los alumnos y el contexto social en el cual se encuentran, caracterizados por problemas económicos, pobreza, problemas de alimentación, bajo nivel de escolaridad de los padres, consumo de drogas y delincuencia. Esto a juicio de los directores y jefes UTP ha significado priorizar el foco en lo social versus en lo académico.

“(...) Esta escuela tuvo durante años un foco muy social, una escuela que atiende muchos alumnos prioritarios (...) Tenía una función muy social muy contenedora, entonces primero había que asegurar que los niños permanecieran en el sistema escolar, y priorizando eso se deja, o queda en segundo lugar lo pedagógico. Entonces el trabajo va más que nada en lo social, además que uno revisa la misión de la escuela y la misión no es precisamente ser número uno en rendimiento académico. Ahora eso yo considero uno de los factores, hay muchos más, mucho más condicionantes que se van dando para que uno tenga un mal SIMCE...” (E10, Formativo)

“Mira, el desempeño de esta escuela a nivel SIMCE es pésimo. Nosotros somos el peor colegio de la comuna. Tenemos un promedio anual de 219 lo que lo hace estar en una categoría bastante baja. El colegio no es un colegio malo pero sí que no obtiene los resultados esperados a través de SIMCE. Ahora, estamos hablando de una escuela donde pasa el 90% de vulnerabilidad...”. (E4, Alto-Alto)

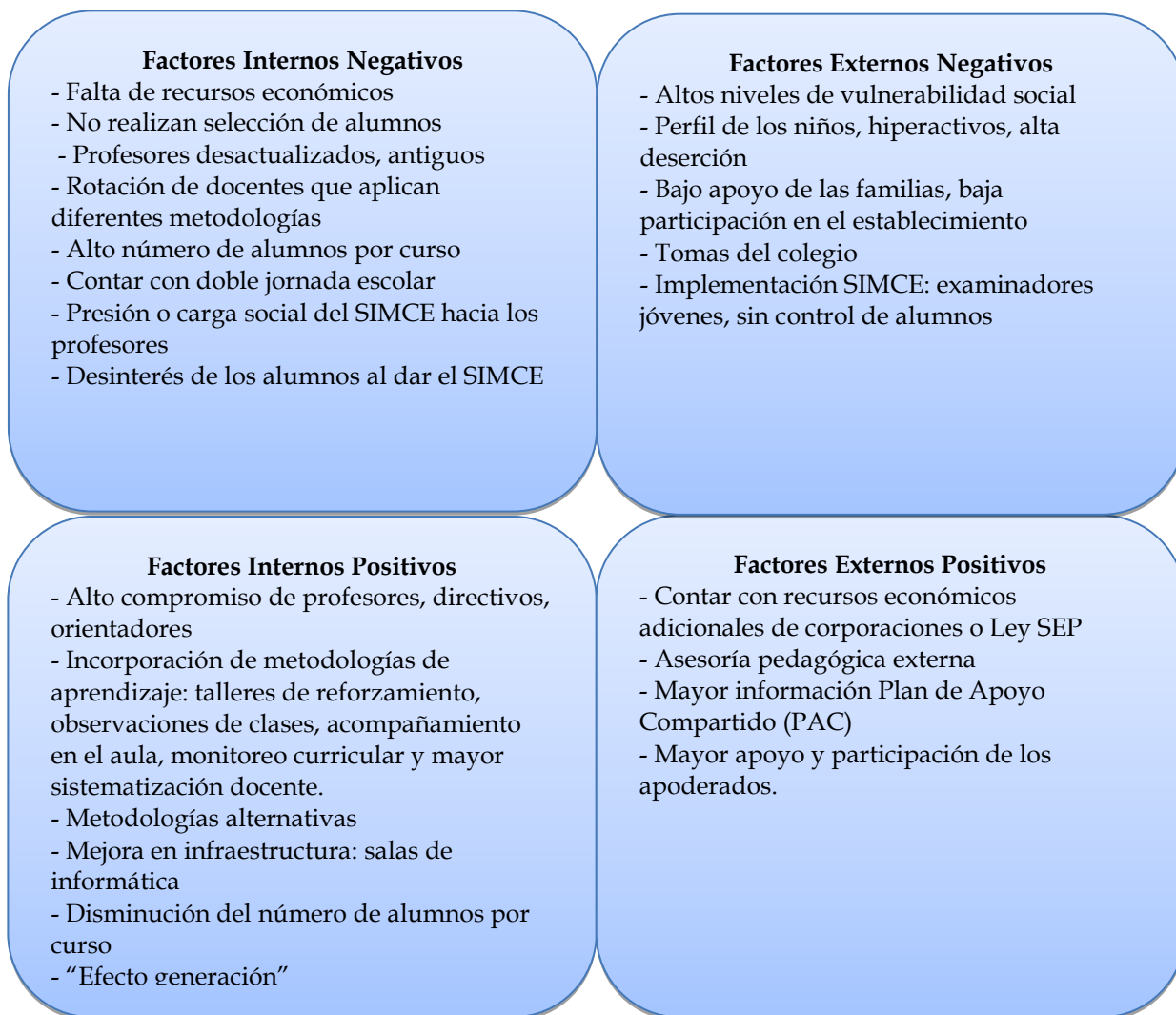
Otros factores que influyen en los bajos resultados son la falta de recursos económicos en la escuela especialmente para implementar nuevas metodologías y capacitar a los docentes; la antigüedad, desactualización y alta rotación de los profesores; el alto número de alumnos por curso (sobre 40); no contar con jornada escolar completa; la deserción escolar, y la prohibición de realizar procesos de selección de alumnos. Esta última es mencionada en reiteradas ocasiones a lo largo de los discursos.

Con menor frecuencia se mencionan factores asociados directamente con el SIMCE, como la presión social hacia profesores por obtener buenos resultados; la actitud despreocupada de los niños frente a la prueba al no verse afectados directamente por los resultados y también a la detección de problemas en la implementación de la prueba (examinadores jóvenes y sin capacidad de control de los alumnos). En un caso se señala que el hecho de que colegio estuviera en toma y se relocizara influyó en los puntajes del SIMCE.

Por otro lado, existen mayores dificultades para identificar factores positivos que inciden en los resultados SIMCE, lo cual puede estar condicionado a que gran parte de los colegios de la muestra obtiene bajos puntajes en la prueba. Sin embargo, los establecimientos que lograron mejorar sus resultados asocian esto a estrategias internas tales como: implementación de talleres de reforzamiento; observaciones y acompañamiento en clases; sistematización y monitoreo del rendimiento de los alumnos; inversión en tecnología; mayor compromiso del equipo docente; disminución del número de alumnos por curso y aplicación de metodologías alternativas basadas en potenciar el arte, emociones, etc. Además, en dos casos se reconoce que contar con mayores recursos durante el último año (provenientes de corporaciones o de la Subvención Escolar Preferencial) ha permitido fortalecer nuevas instancias de aprendizajes que influyeron en el alza de los puntajes SIMCE.

Por último, un director reconoce que el “efecto generación” influyó de forma importante en el alza de los puntajes, esto refiere a que el curso presentaba en promedio mayores niveles de aprendizaje en comparación a otras generaciones.

Diagrama 1: Factores que influyen en los resultados SIMCE



Áreas de mayor debilidad en el SIMCE e información necesaria para conocer dichas áreas

No todos los entrevistados tienen claridad de cuáles son las áreas de mayor debilidad en el SIMCE, sólo siete casos lograron identificarlas. Las más frecuentes en matemáticas son “razonamiento” y “situaciones problemáticas” y en lenguaje, “comprensión lectora”.

Por otro lado, la mayoría considera que la información que entrega el cuadernillo para docentes y directivos es sumamente general, y sería necesario incluir mayores detalles sobre los resultados de los alumnos, en especial sobre: alumnos con bajos puntajes; las áreas en las que están más débiles y consejos o estrategias para mejorar los resultados. Asimismo sería útil contar con asesoría o apoyo en la interpretación de puntajes.

“Más que nada, el tema del resultado individual porque el sistema en la forma de trabajo nuestra no se basa en globalidades, sino que se basa en, en apuntar hacia aquellos alumnos que tienen dificultad. Pero el SIMCE cuando da los resultados, te dice que, que tanta cantidad de niños están en un nivel inicial, otro que está en un nivel intermedio y otros que están en un nivel destacado, o sea no te dice qué niños son los que están... Y es más, incluso se sacan los que están en un nivel muy alto, con los que también están en un nivel muy bajo, es decir los saca del cálculo del total”. (E11, Formativo)

“(Respecto a los cuadernillos) Sí, pero un poco escueto. Hay que ser más técnico para poder manejarlo. Porque cuando te habla de comprensión lectora, es muy abstracto. Yo soy psicopedagoga y lo entiendo, pero tal vez un profesor básico o un director que no sepa, es difícil de entender”. (E7, Bajo-Bajo)

A pesar de que consideran que sería bueno contar con más información, también afirman que ellos conocen mejor que nadie a sus alumnos y sus dificultades, y la información que entrega la prueba “no es nada nuevo”, “es información que se obtiene a partir de pruebas de seguimiento” o “más aporte entrega el PAC” (Plan de Apoyo Compartido).

“No, nosotros la obtenemos por las pruebas de seguimiento y las pruebas de coeficiente dos que las tabulamos. No por lo que da el SIMCE, porque ahora el SIMCE ha estado muy limitado, no entrega toda la información, no libera preguntas, realmente no es específico, es bastante globalizado el informe que entrega”. (E5, Alto-Alto)

A lo anterior se agrega que la tardanza en la recepción de la información del SIMCE les impide incorporarla en los procesos de planificación escolar, percepción que es transversal en las diferentes tipologías.

“Y en ese sentido más aporte nos da el PAC que el SIMCE en sí, porque el SIMCE... o sea los niños dieron la prueba ahora en octubre. Nos entregan el resultado en abril. ¿Qué conclusión puedo sacar? ¿Qué, qué, cómo voy a planificar el 2014 y va a ser en abril con suerte te entregan los resultados? Entonces no es real el trabajo que se puede hacer”. (E6, Alto-Alto)

“Yo una vez lo dije y sería, que el Simce los resultados fueran entregados la primera semana del año y que te dieran unos días de trabajo, para que los profesores puedan organizar desde principio de año los resultados, sino que te los hacen analizar desde unas veces en julio, las vacaciones cuando ya has trabajado un semestre o bien ahora llegaron a finales de año, cuando nadie pesca, lo único quieres es finalizar el año y te llegan las cartillas del Simce, ya pasó todo el año y te vienes a dar cuenta de los ripios que tenían los cabros, resulta que ya terminaste el año (...) Pero te dicen también que los análisis del Simce lo hagan también en el consejo docente, son dos horas, tu para hacer una reflexión del Simce mínimo son dos días, dos jornadas...”. (E9, Bajo-Bajo)

Capacidad del establecimiento para comprender o interpretar los resultados SIMCE

Todos los directores y jefes UTP señalan que su establecimiento tiene las capacidades necesarias para comprender e interpretar los resultados del SIMCE. Dentro de las fortalezas mencionadas están aquellas relacionadas con trabajo en equipo, compromiso con la enseñanza, capacidad reflexiva y buen dominio de contenidos. Por el contrario, no hay alusión a habilidades técnicas asociadas al uso de herramientas de procesamiento de datos o dominio de conocimientos estadísticos.

“Mira la fortaleza que tenemos es que trabajamos en unidad, somos bien cohesionados, tenemos muy buena recepción de los profesores en ese sentido, tenemos profesores muy comprometidos, que están siempre en el colegio, y no tenemos licencias...”. (E1, Accountability)

“La fortaleza es que, partiendo de una debilidad que era trabajar en equipo para los docentes y para nosotros los directivos también. Porque si no existe una conciencia de que somos un equipo, no un grupo, y que el directivo es un líder porque somos profesores igual que ellos solamente que ya no estamos en aula 100%. Y esa debilidad se transformó en nuestra fortaleza, porque los colegas independiente de que a lo mejor no todos tengan un dominio perfecto de qué es el SIMCE, no, pero sí son capaces de conversar, de intercambiar estrategias y superar las barreras personales”. (E6, Alto-Alto)

Otros entrevistados señalan que quién analiza y observa los resultados suele ser el director, o una persona concreta (UTP) quien después comunica o presenta los resultados al equipo.

Respecto a las debilidades del establecimiento en analizar los resultados se encuentran: (1) La falta de tiempo para realizar una reflexión, sistematización y monitoreo de resultados, (2) La antigüedad de los docentes que muchas veces no están familiarizados con el sistema de medición del SIMCE, y (3) La inseguridad en la interpretación de resultados.

“(...) Nosotros tratamos de analizar y sacar el mayor provecho en cuanto a la información que nos llega, eso sí, pero eso es según lo que nosotros podemos, pero yo no te podría decir si lo estamos haciendo realmente bien, no te podría confirmar (...) Yo creo que es súper importante, ahora es la agencia de la calidad que tomó el Simce, yo creo que es muy importante que ellos, vengán hacer el análisis apoyado o vengán a presentar los resultados... uno interpreta los puntos, las flechas para arriba para abajo, lo que uno lee, pero uno puede estar equivocada, nadie te dice que estás equivocada...” (E2, Accountability)

Ninguno de los entrevistados cuenta con apoyo de una Agencia Técnica Educativa (ATE) u otra instancia para interpretar los resultados SIMCE.

VALORACIÓN

Valor del SIMCE en mejorar la calidad de la educación en Chile

El SIMCE se valora en parte por su **componente de exclusividad**, es decir, por ser la única herramienta disponible que evalúa de forma estandarizada los aprendizajes de los alumnos. A pesar de esto, la mayoría de los entrevistados cuestiona la capacidad del SIMCE para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, esto básicamente por dos motivos, el primero debido a que es una **herramienta muy general**, que no alcanza a obtener toda la información necesaria para medir los avances de los establecimientos. En relación a esto, cuatro entrevistados cuestionan la definición de calidad que propone el SIMCE, pues deja fuera factores relevantes que igualmente tienen relación con la calidad educacional. Al mismo tiempo, no existe una “bajada real” sobre el aporte del test a la calidad.

“Yo creo que sí (aporta calidad en la educación), desde el punto de vista que te arroja números que te permite decir éste está bueno, éste está malo, creo que hay mentes que definen un rendimiento mínimo aceptable en el Simce que te diera si hay alguien que esté bajo ese rendimiento mínimo, mal está desde ese punto de vista desde el número, supongo que ayuda a la calidad, pero para el sistema de calidad no. Deja muchas cosas atrás, como te digo deja todo el entorno, el número tiene que tener sustancia, no es lo mismo que te digan que un colegio es clase ABCD que te digan que es de colegio Clase D por lo tanto necesita estos refuerzos, te dicen que es clase D no más. Entonces claro te dice está mal pero no hay sustancia detrás, si es un número no más, lo que falta es cuerpo, por lo tanto para que ayude y sea preponderante”. (E9, Bajo-Bajo)

“Está con el 50% (...) Los análisis son malos, a lo mejor de repente quizás en la Agencia que ve calidad puede ser más eficiente en cómo bajar la información y hacer estos cambios que ellos quieren hipotéticamente en sus, en sus planes. Mejor hacer una bajada más real...” (E6, Alto-Alto)

En segundo lugar, 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.

“Mire yo soy súper crítico del SIMCE, yo creo que el SIMCE hoy día ya se transformó en una cosa de competencia absoluta (...) Yo creo que el SIMCE no mide lo que tiene que medir. Como tú vas a medir el Verbo Divino cuarto básico con el cuarto básico de la escuela F55 de la Pintana. Obviamente que los resultados van a ser mejores (...) Entonces no es una prueba que está bien diseñada siento yo. Es bueno el espíritu quizá que tiene, pero no es la forma de evaluar a todos por igual. Porque Chile no es un país igual. Hay diferencias sociales, económicas, y el SIMCE mide a todos por igual, y eso a mí no me parece”. (E1, Accountability)

“Yo lo veo más como un, digamos lo que he visto en el tiempo, es que ha servido más para separar, hacer de, ahondar más en la tremenda eh, la tremenda brecha que existe entre colegios particulares con colegios públicos. Ha ahondado esa brecha por cuanto los colegios particulares con los medios que tienen, con digamos, con el tipo de alumnos que tienen, que son alumnos que están apoyados, que tienen en sus casas computador, que tiene padres que se pueden darles el tiempo para apoyar la labor de los alumnos, obviamente, esa brecha se nota mucho. Y para hacer una suerte de, de discriminación social”. (E11, Formativo)

“(...) Desgraciadamente como no es tan transparente, tan bien organizado, ahora esto en los últimos años se desvirtuó, se desvirtuó las líneas de lo que es el SIMCE, cuando yo era antes en otra escuela también todos pacíficos, venían, nosotros nos vamos a tomar el área. Sipo, estaban todos totalmente enfocados a un objetivo de competencia y de calificar, y de hacer desaparecer a los que no están bien, en circunstancias que, mira, aquellos que más están mal, son aquellos que más tengo que apoyar, más profesionales tengo que insertar para que puedan salir adelante, y aquí es pura competencia”. (E5, Alto-Alto)

Valor del SIMCE como reflejo de los aprendizajes de los alumnos

Existen diferentes opiniones y nuevamente no se observan diferencias entre tipologías. Un grupo de directores y jefes UTP considera que la prueba refleja un mayor o menor aprendizaje de los alumnos, que en la mayoría de los casos se condicen con las mediciones internas de los establecimientos. Además la clasificación que realiza el SIMCE según el nivel bajo, intermedio y avanzado los ayuda a medir avances en los alumnos.

“(Refleja un mayor aprendizaje) Sí, ahora sí porque nosotros sabemos perfectamente qué alumnos más o menos tenemos en un nivel inicial, que sabemos cuántos grupos tenemos con nivel avanzado (...) Uno también se pregunta, bueno si este alumno tuvo puntajes bien altos, es porque efectivamente el trabajo que se hizo en el aula fue bueno...” (E10, Formativo)

Por el contrario, cinco entrevistados señalan que la prueba no refleja resultados de aprendizajes, ya sea porque sólo evalúa contenido y no otros elementos del aprendizaje; o bien porque es una prueba puntual que no mide un proceso y por tanto pueden interferir factores tales como la desmotivación de los alumnos al dar la prueba, nerviosismo, dificultades en la implementación del SIMCE, etc. En un caso se destaca que algunos establecimientos preparan a los niños para el test, lo que genera una mecanización o familiarización con el SIMCE que no necesariamente implica mayores aprendizajes.

“(Refleja un mayor aprendizaje) No siempre (...) Porque los aprendizajes no tienen que ver solamente con contenido, tienen que ver con la parte valórica, con la parte de persona (...) No, no se refleja. Porque lo que mide son contenidos”. (E11, Formativo)

“(Refleja un mayor aprendizaje) No, porque es una prueba de un solo minuto, no es un proceso. De partida en lenguaje estamos netamente lectura, porque es un solo eje, estamos ya limitados. Y en matemáticas es un proceso dijéramos, una prueba que se aplica al inicio del año escolar, una prueba al medio, creo yo. Las pruebas de seguimiento son más transparentes de lo que los niños aprenden y las que arrojan más información que el SIMCE”. (E5, Alto-Alto)

“(Refleja un mayor aprendizaje) Tampoco, tampoco creo que los refleja. Porque los chicos los preparan para, se mecanizan con ciertos ejercicios forma de responder. Todo pensado en eso, entonces no. Hay colegios que juegan con los niños, que no lo mande a lo mejor porque este niño no va a dar su... es un poco como la evaluación de los profesores po, un desastre, en la evaluación docente hay profesores que pagan pa que les hagan su carpeta, tiene un nombre, los portafolios famosos, las planificaciones, entonces no. Siento que no”. (E1, Accountability).

Valor del SIMCE para retroalimentar prácticas pedagógicas de los colegios

La mayoría de los entrevistados considera que **el SIMCE no permite al establecimiento reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas** y en cómo ofrecer clases más estimulantes y provechosas para los estudiantes con diferentes niveles de logro. Esto se debe principalmente a la escasez de información y recursos disponibles del SIMCE. Esta percepción está presente en todas las tipologías, incluso en las del grupo Alto-Alto y Formativo.

“No, no creo que entregue ese, esa información porque entrega un número. Y el número es interpretable de acuerdo de, de la realidad en cual tú la estés viendo. En el hecho que yo te esté interpretando que a esta escuela le va mal porque trabajamos con un estrato cultural bajo donde el nivel cultural de los padres es menor, incluso en el caso de los alumnos. Aquí yo tengo muchos apoderados que no saben leer ni escribir. Entonces ese número uno lo puede interpretar de acuerdo con la realidad donde lo esté mirando. Eh, pero es una información, es una información”. (E4, Alto-Alto)

“Eh, creo que eso no. No, yo creo que ese es una, un déficit de SIMCE y me imagino yo con la Agencia va, va a mejorar, ah. Me imagino que los elementos, los insumos que van ir a comenzar a aparecer podrían ser mejores. O sea no solamente las estadísticas, ah, y, y los indicadores”. (E12, Formativo)

Por el contrario, cinco entrevistados coinciden en que la prueba les permite retroalimentar sus estrategias pedagógicas, sin embargo, no existe claridad sobre la forma en que lo hacen en la práctica.

“El SIMCE sirve, el SIMCE si nos permite reflexionar, reflexionar sobre las prácticas, porque cuando uno no, solamente por las preguntas que hace el SIMCE sino las habilidades que pretende desarrollar, uno dice bueno, si nosotros tenemos tal habilidad del pensamiento y nosotros nos fue mal en esto, obviamente decimos nosotros no conseguimos que el alumno lograra resolver esto. Eh, básicamente porque un estudiante debería independiente del instrumento que sea, que si se mide habilidad, debiera irle bien si la escuela le aprendió. A responder bien. Entonces ahí es cuando el foco en el lenguaje, son estas tres habilidades que nos interesaban, en matemática son estas cinco, esa guía. Así que nos ayuda bastante a la reflexión. Nosotros siempre hemos reflexionado sobre eso, y vamos fijando objetivos”. (E10, Formativo)

“Fíjese que a mí el SIMCE me indica en varias partes como debe ser la clase, o como deben hacer las clases nuestros colegas. Porque, bien fácil y bien simple, las clases a mi parecer deben ser clases-taller, y que es lo que hace el SIMCE (...) Aprender haciendo. Aprender haciendo, o sea uno de los mejores ejemplos es el DUOC. Por lo tanto nos vamos, los profesores nos vamos por la teoría y por el aprendizaje conductista, no, no trabajamos las habilidades. Eso me doy cuenta. Y que es lo que mide el SIMCE, habilidades. Por lo tanto yo creo que ahí nosotros tenemos que sacar de los que nos muestra el SIMCE, sacar en la metodología SIMCE aplicarlas a nuestra sala de clases. No hacer clases tipo SIMCE, porque Ud. me puede decir, me voy a polarizar. No, pero hay muchas cosas que uno puede trabajarlas siguiendo la, los mecanismos que utiliza el SIMCE. Guías de trabajo, clases donde el alumno sea él, el actor principal y no el que solamente escucha, o escribe. Sino que desarrolle y fabrique educación”. (E8, Bajo-Bajo)

Valor del SIMCE en su capacidad para ordenar los establecimientos

Los entrevistados coinciden en que el SIMCE cumple con su objetivo de ordenar y clasificar a los establecimientos educacionales, sin embargo la gran mayoría no está de acuerdo con la forma en que se hace y la importancia social que ha adquirido a través del tiempo. Esto, ya que el SIMCE estigmatiza, discrimina y produce mayor segregación entre colegios tomando en cuenta sólo un factor, la adquisición de contenidos y las habilidades de los alumnos. Esta

percepción no difiere en las tipologías, y tampoco en los colegios que han experimentado avances en los resultados en comparación con el año anterior.

“A nadie le conviene que te clasifiquen (...) aquí la actividad más fuerte es la contención de los niños, ¿y quién pone semáforo de eso?”. “No (es útil para ordenar los colegios)”. (E6, Alto-Alto)

“Porque se encasillan establecimientos. Y se estigmatizan establecimientos que pueden tener muchas otras potencialidades, muchas otras cosas y pueden demostrar mucho, mucho, como se llama, de, de cosas positivas como por ejemplo, vuelvo a repetir, actividades sociales, convivencia escolar, deportiva,, extra programáticos, Actividades culturales. Pero pienso que el SIMCE es determinante en el momento de que salen los resultados y las escuelas quedan en un ranking, entonces ese ranking toma solamente lo cognitivo. Está bien, si estamos de acuerdo si la escuela es para aprender, pero también para desarrollar habilidades sociales”. (E8, Bajo-Bajo)

“Nefasto, me parece nefasto y que se circunscriba solo a eso entiendo que tenga la calidad de un concepto de clasificación en ranking pero la calidad se asociación solo aquello es nefasto, por que empieza todo lo que es la depredación, entre los colegios y las clasificación de colegios buenos, colegios malos, que puede ser real pero eso siempre y cuando tenga otras variables, como son las situación socioeconómica de que trabaja, en el colegio de la gente que estudia en el colegio, el nivel socioeconómico comunal, regional, ósea no es lo mismo un compadre que estudia teniendo toda su comida en el cuerpo a uno que revive el desayuno a las 9 de la mañana, pero todo eso está dentro de solo un concepto de calidad en este momento. Entonces se olvida de que la calidad para mi gusto es la superación de sí mismo, que es lo más importante”. (E9, Bajo-Bajo)

“No, no ordena. O sea puede ordenar respecto de quien ehh, digamos desde dar la perspectiva que se tiene para medir, pueden ordenar, decir estos son buenos, estos son malos, estos son regulares, pero no, no da soluciones respecto de eso, no entrega soluciones, porque la educación tiene que ir a la par con proponer también”. (E11, Formativo)

Existe una mayor valoración a la comparación interna que el establecimiento escolar puede hacer con los resultados SIMCE a través del tiempo, versus la comparación a nivel nacional, o incluso entre establecimientos del mismo grupo socioeconómico.

“(…) No lo le doy mucho valor al tema de compararme con otras escuelas, yo digo yo me comparo conmigo mismo y digo el resultado anterior fue, y ni eso yo digo que el grupo del año anterior no fue el mismo. Yo lo que sí puedo comparar y que es más coherente si al cuarto lo comparo a cómo le va en el Simce de sexto y concluyo en el octavo, pero con los mismos niños. Eso para mí es más útil”. (E3, Accountability)

“Claro, pero entre nosotros mismos yo creo que la mejor forma de nosotros medirnos es compararnos con nosotros mismos, con respecto a lo que hemos logrado otros años. Porque las

comparaciones en general son, para nosotros, son más odiosas, me entiende, e incluso a veces son hasta decepcionantes". (E10, Formativo)

Por último, algunos discursos presentan errores en la interpretación de resultados, por ejemplo, el considerar que no es posible comparar entre escuelas de similares características, o bien, la comparación entre cursos con mayor o menor número de alumnos.

Capacidad SIMCE para dar cuenta de esfuerzos de la calidad de las escuelas

La mayoría de los entrevistados señalan que el SIMCE da cuenta de los esfuerzos de la calidad de las escuelas solo de manera parcial, ya que no es posible controlar los factores relacionados con la vulnerabilidad del alumno o los procesos de selección. En este sentido, hay múltiples elementos que influyen en los resultados. Un colegio puede lograr altos avances en deserción escolar, repitencia, participación familiar, integración social o implementación de actividades extracurriculares, que dan cuenta de los esfuerzos que hacen las escuelas y también se consideran como avances en la calidad de la enseñanza. Llama la atención que los más críticos en este punto corresponden al grupo de valoración Alto-Alto, quienes cuestionan el concepto de calidad que utiliza el SIMCE:

"Si fuera calidad también debieran incluir esta otra parte (...) la calidad también pasa porque el niño, o el colegio sea capaz de mantener alejado por más tiempo posible a ese niño de la droga (...) Existen 3 parámetros que tiene que educar filosóficamente un colegio y eso está en los planes y programas: saber hacer, saber ser y saber conocer. Y lo único que se evalúa con el SIMCE es el saber conocer". (E6, Alto-Alto)

"(...) Eh, todo da a entender que lo que uno hace mal es recibir gente que tiene malos resultados de aprendizaje. Ahora hay escuelas que toman el SIMCE como algo muy, muy significativo y otras no tanto. En esta escuela no, no tiene gran valor. Nos gustaría tenerlo si es que fuera bueno pero como es malo no, no....sabemos que hay un punto de inicio que... en nuestros resultados SIMCE. A partir de ese resultado obviamente trabajamos para poder eh, mejorar po". (E4, Alto-Alto)

A pesar de lo anterior, todos los entrevistados consideran que las escuelas son las principales responsables de los resultados de los alumnos en las pruebas SIMCE, en cuanto éstas son las instituciones a cargo del aprendizaje y formación de los alumnos. Algunos mencionan que si bien son los primeros responsables, también lo son las familias y el Estado.

“Mucho, somos responsables, todos los equipos que estamos involucrados en esto y tenemos la gran responsabilidad de tener la claridad del tipo de alumno con el que estamos tratando, proyectar sus capacidades reales de aprendizaje, planificar y aplicar lo más adecuado. Ir revisando constantemente, evaluando para retroalimentar, un montón de cosas. El rol de la escuela es ineludible”. (E3, Accountability)

USOS

Usos del SIMCE

De acuerdo a los discursos de directores y jefes UTP los usos del SIMCE 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 donde se discute y proponen estrategias de acción que en ciertos 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, y **(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 currículo; agrupación de alumnos por niveles de rendimiento; ensayos SIMCE y aumento de horas en lenguaje y matemáticas. A continuación se exponen citas sobre los diferentes usos de la prueba SIMCE.

Diagrama 2: Usos de la prueba SIMCE

a) Uso reflexivo

- "Se analiza (...) Las UTP, UTP y inspectoría y dirección, y se trata de identificar cuáles son las falencias..."
- "En el consejo semanal de profesores, se dedica media hora para analizar los resultados obtenidos en la prueba"
- "Lo que hacemos es eh, mejorar, digamos eh, monitorear, digamos los estados de avance"
- "Lo analizamos en conjunto"

b) Uso informativo

- "Hacer participe a los padres de los resultados"
- "Solamente informativo"
- "Se los damos a conocer a los padres, que lo entiendan"
- "Se le informa a las reuniones de apoderados también, las cartillas que envía el ministerio..."

c) Uso comparativo

- "Siempre se compara (...) nosotros tomamos los resultados de los otros colegios y vemos en qué situación estamos".
- "Nos interesa mucho más compararnos con nosotros mismos"
- "Nos comparamos cuando llega el resultado, con los pares, con los colegios con similares"
- "Se ha utilizado también para hacer comparación entre las escuelas municipales"
- "Yo digo yo me comparo conmigo mismo y digo el resultado anterior fue..."

d) Uso práctico pedagógico

- "Se elaboran los planes de acción (...) si se utilizan para reforzamiento"
- "Se hizo un taller de iniciación a la matemática"
- "Nosotros colocamos dos horas más de lenguaje y dos horas más de matemáticas"
- "Aplicamos algunos SIMCE, para que ellos conozcan el formato de responder y sigan las instrucciones"
- "Ofrecemos aumento de horas, también ofrecemos talleres para los alumnos que vemos un poquito más lentos"

En una primera aproximación sobre los usos que realiza el establecimiento con los resultados SIMCE se observan ciertas diferencias tipológicas, en especial entre el grupo Accountability y el Formativo. En el grupo de valoración **Accountability**, los usos del SIMCE se vinculan principalmente a la reflexión de los resultados, la comparación con otros establecimientos y sobretodo la difusión de información a la comunidad escolar, destacando la transparencia y rendición de cuentas al momento de socializar los resultados, sean estos positivos o negativos.

"Aquí se hace consejos todas las semanas y todos los días media hora, se va analizando primero un área después otra área, después se retroalimentan y se trabaja con los niños... se hace

responsable como grupo, para mejorar. El profesor responsable lo enfrenta en una reunión con los apoderados, les damos a conocer el trabajo que hemos hecho la retroalimentación, los niños este año subieron 50 puntos, entonces a los niños se les hizo un desayuno, porque tuvieron un buen puntaje, no fue brillante pero subieron y se les hizo ver a los papás que con el apoyo y el esfuerzo y apoyo, se les mando una comunicación de agradecimiento por la preocupación y todo eso. Siempre tratamos de hacer partícipe al apoderado de todos los aprendizajes del alumno sean positivos o negativos, es importante que estén al tanto después ellos preguntan y no saben que responder". (E2, Accountability)

"Primero análisis de la información, que te habla de la reflexión, se analiza la información se proyecta, para el siguiente año, se planifica se organiza el trabajo futuro de lo que se va hacer. Hacemos uso de las cartillas del Ministerio de Educación, que se entregan a la comunidad bajo firma, es todo un tema. Es un tema bien diseñado. Se les comunica a los apoderados. El Simce se informa a través de la cuenta pública, hay un apartado donde se habla de cuenta pública. Es todo un instrumento para ir haciendo un trabajo en el tiempo. El uso principalmente es de planificación o sistematizar el trabajo futuro. Pero teniendo como base el tema de mejorar la calidad de la educación, lo primordial es que los niños mejoren". (E3, Accountability)

"Sí, todo es transparente. Se hacen consejos de profesores donde se estudian los resultados, se analiza el por qué fallamos en esto, porque fallamos en esto otro, que bueno hicimos, eh, se le informa a las reuniones de apoderados también, las cartillas que envía el Ministerio, y tratamos de ir mejorando las formas de enfrentar la manera de entregar los contenidos". (E1, Accountability)

Respecto a los establecimientos del **grupo Formativo** se observa en dos discursos el fuerte uso práctico pedagógico, por medio de la implementación de talleres de reforzamiento, cambios curriculares y aumento de horas en lenguaje y matemáticas. Esto, aun cuando al igual que otros establecimientos presenta alta vulnerabilidad social. Estos planes de reforzamiento en general se dan a partir de los resultados SIMCE, pero con el objetivo de preparar a nuevas generaciones para la rendición de esta prueba, como se refleja en las siguientes citas.

"Pero el SIMCE sí es un insumo importante para, por ejemplo, repensar el proyecto de jornada escolar completa, ya. En el fondo nosotros este año tomamos decisiones con respecto también de nuestros resultados, ah, para reestructurar nuestro proyecto, ya (...) Qué se hizo, por ejemplo. Se hizo un taller de iniciación a la matemática, cierto, en preescolar hasta 4º básico. Eh, se está trabajando en forma especial también en lenguaje, ya". (E12, Formativo)

"Y lo que yo mencionaba antes que era el foco pedagógico como la segunda opción, hoy día es la primera opción. Tenemos foco en lo pedagógico y hay mayor seguimiento curricular, mayor acompañamiento al aula, mayor preocupación dentro de lo técnico, pero no dejamos de lado lo social (...) Bueno lo que se ha hecho en caso del lenguaje se han priorizado en tres ejes, está el área de información explícita, implícita y reflexión sobre el texto, entonces eso también ha conllevado a cambios en las prácticas. Obviamente lo que se hace ahora es tener mayor

orientación hacia el desarrollo de habilidades (...) Vamos llevando a cabo un programa que se llama Apoyo Compartido para primer ciclo, entonces eso nos aseguró la cobertura curricular, también un trabajo pedagógico sistemático, porque todos tenían un cuaderno, todo lo iban haciendo ahí. Así que se enfocó a esos tres ejes en el caso de lenguaje. Y en el caso de matemáticas también cinco (...) Dentro de nuestro plan de mejora, estaba que en la hora de libre disposición que tenemos, porque la jornada escolar completa tiene horas que son de libre disposición, nosotros colocamos dos horas más de lenguaje y dos horas más de matemáticas pero para trabajar principalmente habilidades de comprensión lectora en el caso de nuestra escuela, y habilidades de comprensión de matemáticas". (E10, Formativo)

En un caso incluso se utilizan los resultados para **desvincular profesores** del establecimiento:

"(...) El tema SIMCE en este momento es un indicador incluso para la desvinculación de los profesores. O sea si hay, durante tres años o cuatro años el docente, cierto, no ha logrado tener un resultado importante respecto a SIMCE, también se considera como un insumo para su desvinculación". (E12, Formativo)

En cuanto al grupo Bajo-Bajo, dos entrevistados señalan que no realizan mayores acciones a partir de los resultados, más allá de informar a la comunidad educativa y aplicar ensayos SIMCE durante el año.

"Yo creo que la información, yo creo que, no creo en informaciones externas. Creo que nosotros somos capaces para identificar, que ya lo hemos hecho, tenemos el equipo necesario, así, no soy, lo digo con bastante humildad, con los años que llevamos trabajando en la escuela. Pienso que tenemos la capacidad para detectar, identificar y reconocer aquellos tópicos en los cuales los alumnos están fallando". (E8, Bajo-Bajo)

Sin embargo un caso Bajo-Bajo afirma que han desplegado una estrategia completa en función de los resultados SIMCE, modificando el plan de acción de la escuela y difundiendo mayor información a la comunidad educativa. Esto puede estar condicionado a la importante alza en el promedio de resultados del año 2012 reportada por el director del colegio.

"Pusimos una ayudante permanente. La primera permanencia se la mandamos para ella. La otra ayudante hacia las estadísticas, aplicamos las pruebas. Mandé a diferencial a los chicos no lectores, con hartas horas. Les quité arte, tecnología, y computación... computación les encanta, el que mejoraba le dábamos computación como premio". (E7, Bajo-Bajo)

Por último, los tres entrevistados pertenecientes al grupo de valoración Alto-Alto señalan en primera instancia que no realizan mayores cambios a partir de los resultados SIMCE. De acuerdo a estos, su uso es “solamente informativo”, “no mucho, más pruebas de seguimiento”, “no es referente, sino sólo un dato”. Sin embargo al profundizar en los discursos se observan usos relevantes que implican cambios en la metodología de las escuelas.

“Tratamos de, de hacer evaluaciones periódicas para que los niños estén acostumbrados a un método de prueba (...) adecuar nuestras evaluaciones a que pasen las respuestas a una hoja de respuestas, cosas que podrían facilitar el hecho de que los niños den un SIMCE más acostumbrados (...) Cuando viene la jornada SIMCE (...) Tenemos que compararnos con los colegios que están cercanos a los nuestros”. (E4, Alto-Alto)

“Siempre tratamos de dar los cursos que dan SIMCE a los profesores que tienen mayor experiencia pedagógica, porque o si no no sirve, pero más allá de eso no”. (E5, Alto-Alto)

Cabe señalar que dos directores enfatizan nuevamente que la comparación más efectiva no es la que realizan con los resultados nacionales, o con otros establecimientos del mismo GSE, sino que la comparación de puntajes anteriores del establecimiento, pues entrega un dato “más real” sobre los avances o retrocesos del mismo.

¿Quién decide los usos del SIMCE?

Frente a la pregunta de quién decide los usos de la prueba SIMCE es posible identificar dos grupos. Por un lado, aquellos entrevistados que declaran que las decisiones se toman a nivel directivo, entre el director, jefe UTP, coordinador y en ciertos casos el sostenedor.

“Bueno, eso lo conversamos con el director, en general cuando llegan los resultados, llegan dirigidos a él, y después junto conmigo, con el jefe UTP conversamos, analizamos los resultados y definimos, y lo que comunicamos”. (E10, Formativo)

“Bueno, el director, pero con reunión con el jefe de departamento y el sostenedor”. (E7, Bajo-Bajo)

Otro grupo afirma que las decisiones se toman de manera consensuada, incluyendo la participación de docentes o incluso de asesores externos, de esta forma se utiliza una

estrategia inclusiva y participativa. Es más, en algunos colegios los profesores tienen la opción de proponer proyectos focalizados en mejorar los resultados del test.

“(Se decide) Con todos los profesores, todos los acuerdos se hacen a nivel de profesores, el equipo directivo presenta una idea pero son ellos los que aprueban. Y esas estrategias las plantea las diseña con los profesores y si ellos están de acuerdo las aplicamos en el aula”. (E2, Accountability)

“Sí. Fundamentalmente nace, nace de actividades con los propios profesores. O sea los propios profesores tienen instancias de dialogar con el equipo de gestión respecto de cuáles son sus necesidades su problemáticas. El equipo, cierto, también eh, evalúa, ya. Pero también tenemos asesorías externas muchas veces que nos, nos colaboran en este proceso. Pero es un trabajo colaborativo, no es un trabajo que viene desde arriba hacia abajo (...) Los profesores pueden presentar proyectos de innovaciones, proyectos de innovación que tengan como objetivo, cierto, elevar los resultados”. (E12, Formativo)

Se obtienen diferencias en dos de las tipologías, todos aquellos que tienen valoración Alta-Alta toman decisiones a nivel directivo, mientras que los del grupo Accountability lo hacen de manera grupal.

Ajustes o modificaciones a partir de los resultados SIMCE

Existen establecimientos donde los cambios realizados en el colegio se relacionan directamente con resultados SIMCE, tales como la implementación de talleres de reforzamiento en las áreas que se encuentran débiles los alumnos; modificación curricular; colocación de profesores en cursos que rendirán SIMCE y ensayos o simulacros del test.

“Si se han hecho, de hecho y también debido a la misma resultados SIMCE, y también dentro de nuestro plan de mejora, estaba que en la hora de libre disposición que tenemos, porque la jornada escolar completa tiene horas que son de libre disposición, nosotros colocamos dos horas más de lenguaje y dos horas más de matemáticas pero para trabajar principalmente habilidades de comprensión lectora en el caso de nuestra escuela, y habilidades de comprensión de matemáticas. Entonces cada curso tiene dos horas más (...) En el caso del segundo ciclo, una de las cosas que a lo mejor muy sencillo pero que nosotros no hemos asegurado y que al menos este año nosotros fuimos asegurando, que al menos este año se preguntara el curriculum, de que efectivamente a los alumnos se les pasara lo que se le tenía que pasar...” (E10, Formativo)

“Sí. A ver, a partir de los resultados SIMCE que llegan al colegio se elaboran, cierto, los planes, eh, o sea los planes de acción, cierto, para mejorar, cierto, los resultados que llegan. Ahora, no obstante nosotros también tenemos procesos internos de, de SIMCE, hay de PSU, que también tienen como objetivo, cierto, elevar los resultados. En el fondo sí se, sí se utilizan para reforzamiento, ah, eh... (...) Pero el SIMCE sí es un insumo importante para, por

ejemplo, repensar el proyecto de jornada escolar completa, ya. En el fondo nosotros este año tomamos decisiones con respecto también de nuestros resultados, ah, para reestructurar nuestro proyecto, ya". (E12, Formativo)

Otro grupo señala que los cambios implementados en el colegio, no necesariamente se deben al efecto del SIMCE, sino a estrategias institucionales y diagnósticos levantados por ellos mismos. Llama la atención que esta percepción es defendida principalmente en el grupo de valoración Alto-Alto.

"O sea lamentablemente, algo tiene que hacer el colegio cuando no le está yendo bien, y hay un indicador externo que nos está diciendo, fueron, descendieron en los puntajes, por lo tanto algo hay que hacer. Pero el colegio tiene por práctica tener siempre a los niños más descendidos en sus niveles de aprendizaje en talleres de reforzamiento, pero no son talleres que nos motive el SIMCE". (E5, Alto-Alto)

Por último, el nivel de decisión sobre las estrategias enfocadas en mejorar los resultados SIMCE, se encuentra muchas veces condicionada por la estructura del establecimiento y los recursos económicos. Por ejemplo, no contar con jornada escolar completa les impide reestructurar horas de clases o implementar talleres de reforzamiento.

"Lenguaje ocupa ocho horas, matemáticas ocupa siete horas. Y esas son las horas porque esta no es una escuela de jornada escolar completa entonces no tenemos horas de libre disposición que es probablemente lo que nos amarra a no poder hacer innovaciones en relación a poder tener más horas de lenguaje o de reforzamiento como se hace en otros colegios. El, el hecho está en que esta escuela tiene doble jornada y todas las horas que se deben ocupar son las horas formales que nos plantea el cu, el, el currículum". (E4, Alto-Alto)

"Si, se van reforzando pero dentro de la misma clase. No se hacen actividades, por lo que le digo yo. Porque resulta de que nosotros como no tenemos jornada escolar completa no podemos agregar talleres que pudieran beneficiar a los niños en ese sentido. Lo que sí, y, tratamos de que el tiempo se ocupe, ehh, ehh, adecuadamente y, y con mejores resultados". (E11, Formativo)

"El problema está, pasa por una situación económica, usted sabe que las escuelas municipales no tenemos recursos, el recurso que llega a los escuelas en este momento, es el kiosco, que es un aporte que hace el concesionario que es muy poco. Pero no tenemos nosotros, ehh, ehh, dinero por ejemplo ¿para poder tener una gran cantidad de folletos, de facsímiles, ehh, de cuadernillos, porque hay que cambiar po. Hay que cambiar un poco los cuadernos, cambiar el libro, cambiar la información que pueda tener el niño. ¿para eso nosotros tenemos que cambiar todo lo que es estructura física". (E8, Bajo-Bajo)

Implementación de estrategias específicas de preparación de la prueba SIMCE

Tal como lo señalaron los datos en la sección anterior, según los entrevistados existe un uso intensivo de acciones orientadas a preparar a los alumnos para el SIMCE, siendo la más frecuente la aplicación de ensayos de preparación. También se realizan talleres de reforzamiento; adecuación del formato SIMCE a otras evaluaciones y reforzamiento en grupos según nivel de rendimiento. Estas actividades suelen focalizarse en las áreas más deficientes de lenguaje y matemáticas.

Existe un uso frecuente de la adecuación de las pruebas al formato SIMCE (8 casos), el cual se concibe como un mecanismo normal y aceptable en cuanto ayuda a los niños a familiarizarse con la estructura de respuesta. Al mismo tiempo, se trabaja de forma diferenciada agrupando a los alumnos según nivel de rendimiento académico (3 casos). Ambas prácticas, como se mencionó en los antecedentes del presente informe, no son recomendadas por la literatura en cuanto no benefician a los estudiantes.

“Si, las pruebas eran con formato Simce, con los contenidos curriculares, pero con formato Simce. Fue una decisión de escuela como para que los alumnos fueran acostumbrando al tipo de prueba, porque fue Simce 2, 4, 6 y 8, fue una determinación de escuela de hacer las pruebas con ese tipo de formato, para que los niños se fueran acostumbrando para que cuando se enfrentaran a la prueba oficial”. (E2, Accountability)

“Mira nosotros al diagnosticar la escuela y conociendo las características de los alumnos, se ponen a veces por niveles, grupos de trabajo y dentro de eso se establecen ejercicios de reforzamiento, para aquellos niños, por nivel de logro y se van trabajando en talleres, en talleres de reforzamiento. Esa es una estrategia, lo otro serían los ensayos y lo otro la conversación directa con el profesor ahí es donde yo me agarro con ellos”. (E3, Accountability)

Se menciona en dos casos que se han incorporado iniciativas provenientes de los mismos docentes, para reforzar lenguaje y matemáticas de una manera más lúdica, que de igual forma, contribuyen a preparar a los niños en el SIMCE.

La única distinción entre tipologías observada corresponde a los establecimientos del grupo **Bajo-Bajo** quienes dicen realizar pocas actividades de preparación, y que dichas instancias no responden a estrategias exclusivas frente a los resultados del SIMCE.

“Yo considero que son pocas, porque, ya vuelvo a repetir, me gustaría que las clases no fueran con, eh, si las clases no tienen por qué ensayar. Si las clases deben ser, apuntando a lo que el SIMCE quiere, o sea vuelvo a repetir, tampoco quiero polarizarme, pero no, ¿por qué hacer ensayos SIMCE? Han hecho, pero eso lo queremos cambiar”. (E8, Bajo-Bajo)

“No es nuestro proyecto de jornada completa, con Simce o sin Simce hacemos lo mismo...” (E9, Bajo-Bajo)

Estrategias efectivas para el mejoramiento de los puntajes SIMCE

La mayoría de los entrevistados percibe que las estrategias orientadas a la preparación del SIMCE han resultado efectivas. Esta percepción no difiere entre las tipologías, pero sí se da con mayor énfasis en aquellos establecimientos que aumentaron sus puntajes en comparación con el año anterior.

“Si han funcionado, de hecho este mejoramiento relativo que te decía, ha salido en base a las estrategias que la escuela ha tomado para hacer, ósea de lo contrario, si hubiéramos estado haciendo más de lo mismo, no hubiésemos tenido estas instancias de mejoramiento”. (E3, Accountability)

Por otro lado, tres casos señalan que no es posible determinar la efectividad de las estrategias, ya que estas son muy recientes y habría que esperar más tiempo para conocer los resultados.

Todos los entrevistados afirman que el establecimiento no excluye alumnos al momento de rendir la prueba SIMCE. El discurso de la discriminación se encuentra interiorizado, “que no se excluyan niños del SIMCE”, “eso tiene efecto negativo en los mismos niños”, “si un alumno falta se va a buscar” y por tanto dicha práctica es altamente sancionada en el entorno educativo. Algunos señalan que conocen otros establecimientos que lo hacen o incluso que era una práctica común hace años atrás en su colegio, pero se les ha advertido explícitamente no hacerlo.

Estrategias permiten mejorar aspectos de la enseñanza y aprendizaje que van más allá del SIMCE

No hay claridad de que las estrategias orientadas a mejorar el SIMCE mejoren a su vez aspectos de la enseñanza que van más allá del test. Si bien la mayoría de los entrevistados

afirma que éstas influyen en otros ámbitos de la enseñanza, no especifican sobre cuáles son dichos elementos, y sólo mencionan aspectos generales como “aprenden más”, “afecta al aprendizaje interno”, “conocen un tipo de prueba estándar”. Esto se relaciona a la creencia de que el SIMCE no marca la pauta del trabajo de los establecimientos, y por tanto la relación debiera ser inversa, es decir, existen aspectos de la enseñanza y aprendizaje que afectan a los resultados del SIMCE, y bajo esa causalidad, se mencionan aspectos relacionados con “mejoras en el ámbito emocional de los alumnos” o “el trabajo de una psicopedagoga” que pueden provocar mejores resultados SIMCE.

“A ver, es que el criterio final, en el fondo, es que el niño aprenda, es eso, que los niños aprendan, que sea el principalmente el beneficiado de esto, ¿ya? El SIMCE no debe llegar, nosotros tenemos la convicción que eso va a llegar producto de un buen trabajo, el resultado SIMCE, pero nosotros no trabajamos en función del SIMCE”. (E10, Formativo)

“Por lo menos pasó algo que por lo menos el año pasado no se había dado, que no hubieron repitentes en el 4º básico. Ahora eso se puede dar a lo mejor debido a que este taller proporcionó mejores resultados. O puede ser también coherente de que este año se implementó la llegada de una psicopedagoga. Se han buscado estrategias para mejorar los aprendizajes. Pero como tú me lo planteas todo en relación del SIMCE, no es tanta la mirada que nosotros le damos al SIMCE”. (E4, Alto-Alto)

Planificación pensando en el próximo SIMCE

La mayoría de los entrevistados ha planificado o se encuentra en proceso de planificar ajustes o modificaciones pensando en el próximo SIMCE. Este proceso incluye continuar con talleres de reforzamiento, ensayos o simulacros SIMCE, el trabajo en grupos personalizados, y reevaluar las unidades y el currículo educativo. En menor medida se incluye fortalecer otros ámbitos como habilidades sociales, trabajar el respeto y la confianza, o implementar metodología más prácticas (salidas al teatro).

Un grupo señala que no ha planificado en función del SIMCE ya que: no han recibido aún los resultados de la prueba; su estrategia institucional no trabaja en base a dicha prueba; o porque presentan problemas puntuales que le impiden hacerlo (rotación en el equipo docente). No se observan diferencias tipológicas.

VIII. Resumen de Principales Resultados

Los datos presentados proveen de información relevante para identificar la aproximación de los directores de establecimientos subvencionados de la región metropolitana respecto de su conocimiento, uso y valoración del SIMCE.

A nivel de conocimiento, la información sugiere que los directores tienen un conocimiento relativamente alto acerca de los puntajes obtenidos por el establecimiento en la evaluación del año anterior. Así, cerca de la mitad de los entrevistados logró identificar de forma exacta el puntaje en la prueba de Matemáticas o de Lenguaje y un tercio de los directores conocía de forma precisa ambas puntuaciones.

A pesar de lo anterior, sólo un cuarto de los directores logra identificar si los puntajes obtenidos por los alumnos de cuarto básico del establecimiento en la última medición (2012) eran superiores, similares o inferiores respecto de los alcanzados el año anterior (2011). Por otra parte, se observó que los directores de establecimientos de más bajo desempeño no sólo tendían a conocer menos el puntaje obtenido por su establecimiento en las mediciones sino que además tendían a subestimar la proporción de estudiantes que pertenecen al nivel de aprendizaje “Insuficiente” y, por el contrario, sobrestiman a los grupos “Elemental” y “Adecuado”.

Al momento de enfrentar situaciones ficticias que simulan los análisis básicos para interpretar la información que provee el SIMCE, se registran evidentes carencias en las comparaciones de puntajes entre escuelas. Por otra parte, comparar los puntajes de una escuela en dos momentos del tiempo y comparar respecto a otro grupo socioeconómico presenta menos dificultades (aunque cerca de un tercio de los encuestados no logra resolver correctamente el ejercicio).

Respecto de los propósitos de este sistema de medición, los entrevistados tienden a destacar su rol de retroalimentación acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes de diferentes niveles de enseñanza y como indicador de resultados a nivel nacional. Sin embargo, cerca de un quinto de los directores mantiene ideas erradas acerca de los

propósitos del SIMCE, incluyendo aspectos tales como la identificación de alumnos de bajo desempeño o de medición de la efectividad de los profesores.

En el caso del estudio cualitativo, los entrevistados conocen el objetivo general del SIMCE, considerado como una herramienta de medición de aprendizajes en los alumnos que permite clasificar y comparar a los establecimientos. Tal como en el estudio cuantitativo, en ciertos casos se relaciona de forma equivocada el objetivo con acciones tales como la evaluación docente y la identificación de alumnos con bajo desempeño.

Acerca de los usos que se dan a los resultados del test y las formas de aproximarse a esta prueba, los datos sugieren que se observa una preocupación importante por afectar los resultados de la medición, desplegándose simultáneamente variadas estrategias y acciones. Entre las principales se cuenta el uso de actividades de preparación para el test y reforzamiento (especialmente para los alumnos académicamente desaventajados). Los directores sin embargo, no siempre están convencidos de la efectividad de las acciones que emprenden. A la vez, se reportan de manera frecuente ciertas prácticas que la literatura asocia a iniciativas negativas asociados al uso de este tipo de mediciones: adecuación de las pruebas del establecimiento para que se parezcan al SIMCE, agrupación de alumnos según nivel de rendimiento académicos, entre otras.

La mayoría de los factores que inciden en los resultados del SIMCE a juicio de los entrevistados, se deben a componentes estructurales tales como la vulnerabilidad social y el contexto del cual provienen los niños. Sin embargo, aquellos colegios que experimentaron un alza en los puntajes SIMCE, logran visualizar factores positivos vinculados a modificaciones y estrategias implementadas en el colegio, tales como talleres de reforzamiento; monitoreo de los alumnos y mayor compromiso de los docentes.

Entre los usos reportados del test no se registraron muy frecuentemente acciones que podrían asociarse a la entrega de resultado para que los padres elijan una escuela o de diferenciación respecto de otros establecimientos en una lógica de competencia por matrícula. Sin embargo, existen algunos antecedentes aún no procesados en esta área que entregarán mayores antecedentes para fases posteriores del estudio.

La mayoría de los establecimientos realizan acciones para mejorar los resultados del test. El grupo Accountability da énfasis al uso informativo y comparativo, mientras que el grupo Formativo, se enfoca principalmente en la implementación de talleres de reforzamiento, adecuación del formato SIMCE a otras evaluaciones y cambios en el currículo. Por otro lado, se observa un grupo reacio a tomar medidas exclusivas en función del SIMCE. Llama la atención que los grupos Alto-Alto y Bajo-Bajo hayan sido los más escépticos, al declarar que el test no guía sus prioridades y estrategias de acción.

Se observan diferencias en la toma de decisiones de las estrategias frente a los resultados SIMCE, principalmente en la tipología Alto-Alto, cuyas decisiones se realizan a nivel directivo, mientras que el grupo Accountability lo hace de manera grupal y participativa. Al parecer no es clara cuál es la mejor estrategia para la toma de decisiones, ni tampoco qué es lo que recomienda la Agencia de Calidad de la Educación. Es probable que esto responda a los mecanismos tradicionales de toma de decisiones de los establecimientos.

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. A diferencia de lo anterior, los niveles de acuerdo tienden a ser más bajos frente a las propuestas de clasificación u ordenamiento de escuelas.

En relación a lo anterior, los entrevistados en el estudio cualitativo reconocen que la comparación entre diferentes periodos SIMCE del mismo establecimiento es útil y aporta mayor información sobre los procesos de aprendizajes de los alumnos. Al respecto 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. Podría evaluarse incorporar más años por ejemplo, a modo de observar tendencias del colegio.

Sin embargo, hay bastantes elementos que se valoran de manera negativa. Por ejemplo, existe una baja valoración del test en la retroalimentación de las prácticas pedagógicas de los colegios, que a juicio de los entrevistados se debe a la escasa información que entregan los cuadernillos, pues esperan que en éstos se especifique o recomiende la manera de hacerlo. Además, Donde se observa mayor resistencia de los entrevistados es en la capacidad del SIMCE para clasificar a los establecimientos, concibiéndose como un mecanismo de segregación, discriminación y exclusión social. Esto es altamente cuestionado en cuanto el SIMCE solo mide un factor -los niveles de conocimiento y habilidades en los alumnos- dejando fuera otros que también son importantes, como avances en la integración social, participación familiar e implementación de talleres extracurriculares.

En términos generales, los entrevistados señalan que el SIMCE se valora por ser la única herramienta disponible que evalúa de forma estandarizada los aprendizajes de los alumnos. A pesar de esto, se cuestiona su capacidad de aporte al mejoramiento de la calidad de la educación, ya que la información a la cual acceden es limitada y no logran visualizar una “bajada real” para afirmar su real aporte al mejoramiento de la educación en Chile.

Se considera que las escuelas corren un riesgo al concebir al SIMCE como un fin en sí mismo y no como un sistema de medición, lo que significa desplegar estrategias completas según los resultados, que pueden variar año tras año conforme cambian las tendencias, generando un ambiente inestable y perjudicial para los estudiantes. Este punto es relevante, ya que no existe claridad si lo que hay que hacer efectivamente es trabajar “para el SIMCE” o no, pues si bien en ocasiones el sentido común les sugiere que no, la presión social y la comparación excesiva parecen incentivar y justificar la aplicación de estrategias como la desvinculación docente; la agrupación de alumnos por rendimiento académico y la adecuación de formatos de la prueba.

Los directores a su vez, tienden a apoyar la tendencia de establecer mediciones en más niveles de enseñanza, aunque son menos quienes suscriben la idea de aumentar las asignaturas evaluadas. Es importante destacar que los datos de percepción están afectados de forma importante por la edad de los directores, siendo los más jóvenes quienes apoyan de

forma más frecuente al SIMCE como herramienta para evaluar el aprendizaje y para obtener información relevante que ayude a mejorar la calidad de la educación en el país.

En términos de la información que reporta el SIMCE, Se desprende de las entrevistas que 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. Además existen dificultades asociadas a las capacidades y características del establecimiento, tales como el tipo de jornada escolar y la falta de flexibilidad para ajustar los currículos, y la falta de recursos económicos, por ejemplo para la impresión de material.

A pesar de que los directivos y jefes UTP están al tanto de los resultados y tendencias del SIMCE de su establecimiento, no hay claridad sobre las áreas de mayor debilidad. Además existen problemas en la interpretación de resultados, al considerar que no es posible comparar entre escuelas de similares características socioeconómicas, o bien, la comparación entre cursos con mayor o menor número de alumnos.

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 (Schildkampa, Ehrena, Kuin Lai; 2012). En esta línea sería necesario evaluar mecanismos de retroalimentación y apoyo de la Agencia de Calidad de la Educación, para que los educadores cuenten con mayores herramientas para analizar e interpretar los datos, tomando en cuenta las limitantes que declaran como la escasez de tiempo y la desactualización y antigüedad de los profesores.

Finalmente, es importante indicar que en las respuestas tiende a haber bastante equilibrio al comparar entre directores de establecimientos de diferentes dependencias administrativas. A la vez, no se suelen detectar diferencias importantes al analizar según el grado de experiencia del director, su nivel de formación, preparación específica en el área de evaluación o su edad

(salvo en la dimensión de valoración). Por el contrario, especialmente en el caso de las acciones emprendidas a partir del test y los usos que se dan a los resultados de la prueba, existen diferencias en las respuestas al analizar según el nivel de vulnerabilidad de los alumnos que atiende el establecimiento o según el tramo de puntaje obtenido en la prueba. Estos aspectos también deberán abordarse en el estudio de casos.

Por su parte, en las entrevistas no se observaron mayores diferencias entre tipologías de valoración, conocimiento y uso del SIMCE. Se intuye que los discursos están fuertemente condicionados a factores tales como los niveles de vulnerabilidad social de los alumnos; el nivel de flexibilidad en la toma de decisiones; los recursos económicos disponibles, y también a los resultados anteriores del SIMCE. Esto se refleja en parte, porque no es clara la identificación entre acciones tomadas exclusivamente a partir de los resultados del SIMCE y aquellas tomadas según otros parámetros, o bien a incongruencias en los discursos al señalar que “no trabajan para el SIMCE”, pero a la vez, logran identificar actividades concretas para mejorar los resultados.

IX. Implicancias para las Políticas Públicas

A partir de los datos expuestos en esta investigación se confirma que los resultados SIMCE tienen un importante rol movilizador en las escuelas tanto en aspectos curriculares, pedagógicos como docentes. Aunque existe una valoración positiva del sistema, se verifica que subsisten ideas erradas respecto del test y preparación insuficiente para la interpretación de datos. A continuación se enuncian campos que debieran ser abordados desde las políticas públicas para superar los déficits de manejo de información y usos equivocados de la información que proveen las pruebas:

- a) **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. Como se ha visto en los datos presentados, existen importantes errores en la interpretación de datos de trayectoria de puntajes, comparación entre escuelas similares y comparación entre escuelas de similar GSE. Una forma de abordar este desafío es incorporando estos ámbitos en eventuales programas de formación de directivos. En el corto plazo, resulta necesario revisar la información disponible para los directores, facilitando especialmente que no sólo los puntajes sean presentados incluyendo comparaciones entre años, sino que también en lo referido a porcentaje de estudiantes que alcanzan diferentes niveles de aprendizaje. A la vez, es necesario fortalecer la información destinada a que el establecimiento identifique su desempeño en términos comparativos con los otros establecimientos del mismo GSE.
- b) **Clarificar y comunicar aspectos básicos del sistema de medición:** Los datos ofrecidos en el contexto de esta investigación señalan que aunque existe un conocimiento general del test y su funcionamiento, hay grupos importantes de directores que presentan problemas para identificar aspectos básicos del SIMCE. Lo anterior, puede deberse en parte a que la información disponible (año 2013) para los directores no siempre es precisa y completa. Aunque existe abundante material en el marco de la evaluación, aspectos básicos como los objetivos del SIMCE (como sistema) no se encuentran explícitos salvo en documentos técnicos de antigua data

(2003). A la vez, la descripción de habilidades medidas en cada una de las pruebas es también confusa.

Los propósitos del test parecen no estar claros en la información disponible y sería muy relevante que estos fueran precisados y priorizados (en caso de ser posible) por las autoridades. De este modo, sería posible hacer explícito que es lo que se espera que las escuelas hagan con los resultados del test. En este sentido, dado que ha existido cambios importantes en el sistema educativo a nivel institucional en los últimos años, es necesario revisar si los propósitos originales del test siguen vigentes o conviene establecer ajustes.

- c) **Facilitar uso pedagógico de los resultados del test:** Un grupo importante de los directores encuestados y entrevistados en el marco de este estudio establecen que existe una distancia importante entre los resultados que ofrece el test y la necesidad de su escuela de mayor información para promover el mejoramiento. Esto está caracterizado por dos aspectos: la información de SIMCE no permite identificar quiénes son los alumnos de más bajo desempeño (para establecer estrategias diferenciadas de apoyo) y los resultados son entregados con importante desfase respecto de los tiempos que usualmente usan las escuelas para evaluar su labor y planificar la enseñanza. Aunque algunos de estos aspectos dependen de características técnicas de la construcción del instrumento, es necesario revisar qué tipo de información resulta más relevante para la escuela recibir y en qué momento. Aunque la entrega de resultados según nivel de aprendizaje (estándares) constituye un avance, desde la visión de los directores sería importante avanzar en clarificar cuáles son las habilidades o ejes temáticos en los que se registran dificultades en las escuelas, de modo de contar con más datos relevantes para la gestión pedagógica.
- d) **Evaluar el desarrollo de prácticas de preparación del test u otras estrategias no pedagógicas para influir en los resultados:** Como se ha mencionado anteriormente, los resultados de la encuesta aplicada muestran importantes niveles de uso de prácticas de preparación de test (adecuar pruebas para que se parezcan al SIMCE, por ejemplo) y efectos sobre la organización curricular en la escuela (destinar mayor cantidad de horas a las áreas evaluadas, talleres de reforzamiento en las materias evaluadas). Estas acciones se han dado en un marco de presión por resultados por competencia entre escuelas y podrían intensificarse en la medida en que se

implemente completamente el sistema de ordenación de escuelas (como parte de las funciones de la Agencia de la Calidad). Para evaluar el éxito de este sistema corresponde observar las acciones que a partir de éste se generan en los establecimientos, cuidando que no se produzcan usos indebidos de la información y que el foco del mejoramiento sea de carácter pedagógico/educativo y no estratégico. La experiencia de sistemas educativos que han implementado este tipo de medidas debe ser revisada y monitoreada como parte de la evaluación del éxito de esta política.

Bibliografía

(IES, 2009) Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making. U.S. Department of Education.

Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro el sistema nacional de evaluación. Centro de Estudios Públicos.

Carlson, D., Borman, G.D., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 378–398.

Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of “No Child Left Behind”

Documento interno MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards. Thousand Oaks, CA: Sage.

Elacqua, G. y Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Tomo II, p353-398, PREAL.

Elacqua, G., Schneider, M., and Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol.25, N 3, pag. 577-601.

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”

Gallego, F., Cortés, C., Lagos, F., Stekel, Y. (2008). El rol de la información en la educación: cartillas de información sobre indicadores de resultados educativos de establecimientos educacionales subvencionados a padres y apoderados. En *Propuestas para Chile*, Centro de Políticas Públicas Universidad Católica.

Hein, A. & Taut, S. (2009). Informe de un estudio de comprensión y uso de la información SEPA.

Ingram, D., Louis, K. S., & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. Teachers College

Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112(4), 496–520

Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard

Lachat, M. A., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 10(3), 333–349.

Mandinach, E (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice.

Marsh, J., Pane, J., & Hamilton, L. (2009) Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education. Evidence from Recent RAND Research

May, H. & Robinson, M. A. (2007). A randomized evaluation of Ohio's Personalized Assessment Reporting System (PARS). Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education

Mizala, A. and Urquiola, M. (2011) "School markets: The impact of information approximating schools' effectiveness". *Record*, 106, 1258–1287.

Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11 (3-4), 237-263. doi: 10.1080/10627197.2006.9652991

Schildkamp, K., Ehren, M., Lai, M. (2102). Editorial article for the special is on data-based decision making a the world: from policy to practice results

Stringfield, S., & Datnow, A. (2002). Systemic supports for schools serving students placed at risk. In Stringfield, S., & Land, D. (Eds.) (2002). *Educating at-risk students*. Chicago: National Society for the Study of Education.

University Press. Looney, J. (2007): Formative assessment in adult language, literacy and numeracy.

Vanni, X. y Bravo, J. (2010). "En búsqueda de una Educación de Calidad para Todos: El Sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad". En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Chile: UnEsCo/PUC.

Wayman, J. C. (2010, May). The Data-Informed District: A preliminary framework. Paper presented at the 2010 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver CO.

Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112(4), 549–571.

Wayman, J. C., Cho, V., & Johnston, M. T. (2007). The Data-Informed District: A district-wide evaluation of data use in the Natrona County School District. Retrieved February 1, 2010 from <http://edadmin.edb.utexas.edu/datause>

Wayman, J. C., Cho, V., & Shaw, S. M. (2009a). First-year results from an efficacy study of the Acuit data system. Austin: Authors.

Wayman, J. C., Spring, S. D., & Lemke, M. A., Lehr, M. D. (2012, April). Using data to inform practice: effective principal leadership strategies

Wayman, J. C., Spring, S. D., & Lemke, M. A., Lehr, M. D. (2012, April). Using data to inform practice: effective principal leadership strategies. Paper presented at the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.

William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. J. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65.

ANEXO

Ítemes incluidos en escalas establecidas a partir del Análisis de Componentes Principales de las respuestas de los Directores

Escala	Ítemes
Conocimiento acerca del SIMCE	p16_2 p16_4 p16_6 p16_7 p16_8
Uso de información con fines comparativos	p38_2 p38_3 p40_1 p40_5
Uso de información del SIMCE con fines formativos	p38_4 p38_5 p38_6 p38_7 p38_8 p40_2 p40_3 p40_4 p40_6 p40_7 p40_8
Acciones de preparación directa para el SIMCE	p45_1 p45_2 p45_7
Acciones de preparación curricular	p45_3 p45_4 p45_5
Valorización del SIMCE orientada a la calidad	p55_1 p55_2 p55_6 p55_7 p55_8
Valorización del SIMCE orientada a la responsabilización	p55_3 p55_4 p55_5

Nota: Cada ítem se identifica a partir del número de la pregunta.

NOMBRE ENCUESTADOR:

FECHA REALIZACIÓN	HORA INICIO	HORA TÉRMINO
/ / 2013		

NOMBRE DIGITADOR:

NOMBRE ESTABLECIMIENTO:

RBD:

ESTAMOS REALIZANDO UN ESTUDIO PARA EXPLORAR LA VALORACIÓN Y USO DE INFORMACIÓN DEL SIMCE DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS DE 4TO BÁSICO POR PARTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA. SU IDENTIDAD Y LA DE SU ESTABLECIMIENTO SERÁN ABSOLUTAMENTE CONFIDENCIALES. ¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN!

I. CARACTERIZACIÓN DIRECTOR

4. Sexo encuestado (no preguntar)

1. ¿Cuál es su cargo actual en este establecimiento?

Masculino	1
Femenino	2

Director (a)	1
Sub-Director (a)	2
Otro directivo (Especifique)	3

5. ¿Cuál es su profesión?

Profesor (básica o media)	1
Otro profesional del área de educación (Especifique) _____	2
Profesional de otra área (Especifique) _____	3
No Profesional	4
NS/NR (No mencionar)	9

2. ¿Cuánto tiempo (años y meses) lleva en el establecimiento?
¿Cuánto tiempo lleva como director?

	Años	Meses
2.1 Tiempo en Establecimiento		
2.2 Tiempo en este cargo		

6. ¿Cuál es su mayor nivel de formación? (Marque UNA alternativa)

Licenciado	1
Diplomado	2
Postítulo	3
Magíster	4
Doctor	5
NS/NR (No mencionar)	9

Pase a pregunta 8

3. ¿Me puede decir su edad?

7. ¿Qué estudios de especialización (postítulos y/o postgrados) vinculados al tema Educación tiene? (Marque todas las que correspondan)

		Nivel de Estudio		
		Diplomado/Postítulo	Magister	Doctorado
Administración Educacional	1			
Evaluación	2			
Orientación	3			
Gestión Educativa	4			
Liderazgo Educativo	5			
Curriculum	6			
Otra (Especifique) _____	7			
NS/NR (No mencionar)	99			

8. ¿Ha tenido en éste y/u otro establecimiento alguno de los siguientes cargos? (Marque todas las que corresponda)

Profesor	1
Jefe Departamento	2
Jefe UTP	3
Otro, ¿Cuál?	5

NS/NR (No mencionar)	99

9. ¿Ha sido director previamente, en otro establecimiento?

Si	1
No	2
NS/NR (No mencionar)	99

Pase a pregunta 11

10. ¿En qué tipo de establecimiento ha sido director antes? (Marque todas las que corresponda)

Municipal	1
Particular Subvencionado	2
Particular Pagado	3
NS/NR (No mencionar)	99

11. Considerando una semana normal, ordene del 1 al 4 a cuál de éstas prácticas le dedica mayor cantidad de tiempo (siendo 1 a lo que le dedica más tiempo y 4 aquello a que le dedica menos tiempo) (Mostrar Tarjeta P.11)

Gestión Interna (planificar las acciones del establecimiento, realizar evaluación institucional, etc)	
Gestión Externa (participar en reuniones con directores de otros establecimientos o autoridades de educación, establecer relaciones con la comunidad, etc)	
Administración y Control (organizar el horario de los profesores, definir la forma de uso de los recursos del establecimiento, preocuparse por la disciplina en el establecimiento, etc)	
Gestión Pedagógica (monitorear desempeño docente, estimular a los profesores a que analicen sus prácticas, dirigir reuniones de profesores, etc)	

12. Dados los objetivos de este establecimiento, ¿Cómo sería su distribución ideal? (Ordene del 1 al 4 éstas prácticas (siendo 1 a lo que idealmente le dedicaría más tiempo y 4 aquellas prácticas a las que le dedicaría menos tiempo) (Mostrar Tarjeta P.11)

Gestión Interna (planificar las acciones del establecimiento, realizar evaluación institucional, etc)	
Gestión Externa (participar en reuniones con directores de otros establecimientos o autoridades de educación, establecer relaciones con la comunidad, etc)	
Administración y Control (organizar el horario de los profesores, definir la forma de uso de los recursos del establecimiento, preocuparse por la disciplina en el establecimiento, etc)	
Gestión Pedagógica (monitorear desempeño docente, estimular a los profesores a que analicen sus prácticas, dirigir reuniones de profesores, etc)	

II. CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTO

13. ¿Este establecimiento es parte de un Red Educativa?

Sí	1	¿Cuál? (Especifique)
No	2	
NS/NR	99	

14. En este colegio, ¿los padres pagan alguna mensualidad?

Sí	1	¿Aproximadamente cuánto?
No	2	
NS/NR	99	

15. Además del SIMCE, ¿en este establecimiento se aplica otra prueba externa?

Sí	1	¿Cuál?
No	2	
NS/NR	99	

III. CONOCIMIENTO

16. ¿Qué objetivo cree usted que tiene el SIMCE? (en general, más allá de lo que ocurre en su establecimiento) (Marque todas las que corresponda) (MOSTRAR TARJETA P16)

Evaluar el logro Aprendizajes Esperados en las asignaturas evaluadas, con el fin de mejorar la calidad de la educación	1
Evaluar las habilidades logradas por los estudiantes en las asignaturas evaluadas	2
Identificar cuáles son los profesores que presentan buen rendimiento o un rendimiento deficiente en la enseñanza de sus alumnos.	3
Identificar cuáles son las asignaturas que presentan menores y mayores dificultades en el aprendizaje de los escolares.	4
Identificar a los estudiantes que presentan buen y mal rendimiento escolar.	5
Evaluar la calidad educativa que provee el establecimiento	6
Entregar información a las familias para que elijan la educación de sus hijos	7
Monitorear el logro de las escuelas a nivel del país	8

17. ¿Me podría decir qué puntaje obtuvo este establecimiento en las prueba SIMCE 2012 de Matemáticas y Lenguaje de 4to Básico? (Encuestador: El director/a no debe mirar el informe o buscar resultados exactos. En caso que lo solicite, pida los valores aproximados)

Puntaje Matemática	Puntaje Lenguaje

18. ¿Cómo calificaría usted los puntajes SIMCE obtenidos por esta escuela en las pruebas SIMCE 2012 de Matemática y Lenguaje de 4to Básico? (Marcar una alternativa)

Matemática	
Excelentes	1
Buenos	2
Regulares	3
Malos	4
Muy Malos	5
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Excelentes	1
Buenos	2
Regulares	3
Malos	4
Muy Malos	5
NS/NR (No mencionar)	99

19. En comparación con los resultados obtenidos por este establecimiento en el año 2011, ¿Los puntajes de 2012 son?:

Matemática	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

20. ¿Cuáles fueron los resultados obtenidos por esta escuela en la evaluación SIMCE 2011 de Matemática y Lenguaje de 4to Básico?

Puntaje Matemática	Puntaje Lenguaje

21. Si usted compara los resultados obtenidos por este establecimiento en 2012 con los puntajes obtenidos en establecimientos de nivel socioeconómico similar al de su establecimiento, usted diría que estos:

Están por encima del promedio de otras escuelas similares a la suya	1
Están en el promedio de otras escuelas similares a la suya	2
Están bajo el promedio de otras escuelas similares a la suya	3
NS/NR (No mencionar)	99

22. Le voy a pedir que identifique un establecimiento del sector que se orienta a estudiantes similares a los suyos. ¿Me puede decir el nombre de ese establecimiento?

23. Si usted compara los resultados obtenidos por su establecimiento en 2012 con los puntajes obtenidos por la escuela (INSERTAR NOMBRE ESCUELA) que me acaba de mencionar, usted diría que los resultados de su establecimiento (si el encuestado pregunta de cuál prueba, pedirle que considere el promedio de matemática y lenguaje)

Están por encima del promedio de esa otra escuela	1
Son equivalentes a los de la otra escuela	2
Están bajo el promedio de esa otra escuela	3
NS/NR (No mencionar)	99

24. A continuación se le presentará una tabla con un formato similar al usado por el SIMCE, que muestra datos de una situación ficticia. Revísela y luego responda las preguntas que se detallan a continuación (Mostrar tarjeta P24)

	Prueba	Puntaje promedio 2012	Variación con respecto a evaluación anterior	Comparación con establecimientos del mismo GSE
Escuela 1 (33 alumnos)	Matemáticas	240	↑ 18	•-5
	Lectura	280	•7	↓ -15
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	220	•5	↓ -20

	Prueba	Puntaje promedio 2012	Variación con respecto a evaluación anterior	Comparación con establecimientos del mismo GSE
Escuela 2 (68 alumnos)	Matemáticas	265	↑ 20	•-5
	Lectura	270	•5	↓ -15
	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	240	•7	↓ -20

De acuerdo a la información que muestran las tablas anteriores, conteste las siguientes preguntas:

25. ¿Cómo calificaría los puntajes de la escuela 1 en el 2012 en comparación a los resultados de la escuela 2 en 2012? (MOSTRAR TARJETA P. 24)

Matemática	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

26. ¿Cómo calificaría los puntajes de la escuela 1 en 2012, en comparación a los puntajes de la misma escuela para el año 2011?(MOSTRAR TARJETA P. 24)

Matemática	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

27. ¿Cómo calificaría los puntajes de la escuela 1 en 2012, en comparación a los puntajes de establecimientos del mismo GSE?(MOSTRAR TARJETA P. 24)

Matemática	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Más Altos	1
Similares	2
Más Bajos	3
NS/NR (No mencionar)	99

28. ¿Ya recibió el Informe de Resultados del SIMCE 2012?

Sí	1
No	2
NS/NR (No mencionar)	99

Pase a P.30

Pase a P.29

29. Considerando los resultados del SIMCE 2011 y los Estándares de Aprendizaje que establece el MINEDUC, ¿Qué porcentaje de alumnos fueron clasificados en nivel adecuado, elemental e insuficiente en su establecimiento?

Matemática	
Adecuado	1
Elemental	2
Insuficiente	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Adecuado	1
Elemental	2
Insuficiente	3
NS/NR (No mencionar)	99

PASE A PREGUNTA 34

30. Considerando los resultados del SIMCE 2012 y los Niveles de Aprendizaje que establece el SIMCE, ¿Qué porcentaje de alumnos fueron clasificados en nivel adecuado, elemental e insuficiente en su establecimiento?

Matemática	
Adecuado	1
Elemental	2
Insuficiente	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Adecuado	1
Elemental	2
Insuficiente	3
NS/NR (No mencionar)	99

31. En comparación al año 2011, usted diría que

Matemática	
Aumentó el porcentaje de alumnos en el nivel adecuado	1
Se mantuvo el porcentaje de alumnos en nivel adecuado	2
Disminuyó el porcentaje de alumnos en nivel adecuado	3
NS/NR (No mencionar)	99

Lenguaje	
Aumentó el porcentaje de alumnos en el nivel adecuado	1
Se mantuvo el porcentaje de alumnos en nivel adecuado	2
Disminuyó el porcentaje de alumnos en nivel adecuado	3
NS/NR (No mencionar)	99

32. En su establecimiento, en 4to Básico, ¿Hay más de un curso?

Sí	1
No	2
NS/NR (No mencionar)	99

Pase a Pregunta 34

33. En caso de tener más de un curso en 4to Básico, ¿Cuál de estos cursos tiene el mejor puntaje en el SIMCE 2012? (Indicar letra o número del curso)

--

34. ¿Cuáles de las siguientes habilidades son medidas en el SIMCE de 4to Básico de Lenguaje?

35. Para las que contestó SI: ¿Cuán relevante le parece cada una de esas medidas?

	P.34 Habilidades		
	Sí	No	NS/NR
Localizar Información	1	2	99
Relacionar e Interpretar Información	1	2	99
Reflexionar sobre el texto	1	2	99
Velocidad Lectora	1	2	99
Resolución de Problemas	1	2	99
Extraer Información de Diversas Fuentes	1	2	99
10. Otra, ¿Cuál? _____	1	2	99

P.35 Relevancia				
Muy Relevante	Relevante	Poco Relevante	Nada Relevante	NS/NR
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99

36. ¿Cuáles de las siguientes habilidades son medidas en el SIMCE de 4to Básico de Matemáticas?

37. Para las que contestó SI: ¿Cuán relevante le parece cada una de esas medidas?

	P.36 Habilidades		
	Sí	No	NS/NR
Localizar Información	1	2	99
Relacionar e Interpretar Información	1	2	99
Resolución de Problemas	1	2	99
Extraer Información de Diversas Fuentes	1	2	99
10. Otra, ¿Cuál? _____	1	2	99

P.37 Relevancia				
Muy Relevante	Relevante	Poco Relevante	Nada Relevante	NS/NR
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99
1	2	3	4	99

IV. USO

38. Considerando los puntajes que obtuvo su escuela en la medición SIMCE 2012, ¿se generan en su establecimiento educacional algún tipo de iniciativas, medidas o acciones relacionadas con estos puntajes? (Marque todas las que corresponda) (MOSTRAR TARJETA P38)

39. Para las que contesta SI, ¿Cuán relevante le parece de implementar cada una de estas acciones?

	P.38 Iniciativas		
	Sí	No	NS/NR
1.Los resultados obtenidos en el SIMCE por el establecimiento son analizados por los profesores de los respectivos niveles	1	2	99
2.Los resultados obtenidos en el SIMCE por el establecimiento son dados a conocer a los respectivos profesores de asignatura	1	2	99
3.Los resultados obtenidos en el SIMCE por el establecimiento son dados a conocer a los padres y profesores de los cursos evaluados	1	2	99
4.Se incrementa el tiempo de la hora de clases para preparar a los alumnos para que rindan mejor la prueba SIMCE	1	2	99
5.Se realizan talleres dirigidos a todos los alumnos para reforzar los contenidos evaluados	1	2	99
6.Se realizan talleres para reforzar a los alumnos con bajo rendimiento	1	2	99
7.Se modifica el plan de trabajo de los profesores	1	2	99
8.Se realizan jornadas con los profesores para familiarizarlos con la prueba SIMCE	1	2	99
9.Se eliminan del currículo actividades o contenidos para preparar a los alumnos para el SIMCE	1	2	99
10. Otra, ¿Cuál?	1	2	99

Muy Relevante	P.39 Relevancia				NS/NR
	Relevante	Poco Relevante	Nada Relevante		
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	
1	2	3	4	99	

40. En este establecimiento, ¿se utilizarán los resultados de la prueba SIMCE para alguno de los siguientes propósitos? (Marque todas las que corresponda) (MOSTRAR TARJETA P40)

41. Para las que contesta SI, ¿Cuán relevante le parece cada una de estos propósitos?

	P. 40 Propósitos			P.41 Relevancia				
	Sí	No	NS/NR	Muy Relevante	Relevante	Poco Relevante	Nada Relevante	NS/NR
1. Para comparar el establecimiento con resultados nacionales	1	2	99	1	2	3	4	99
2. Para monitorear el progreso del establecimiento año a año	1	2	99	1	2	3	4	99
3. Para evaluar la efectividad de los profesores	1	2	99	1	2	3	4	99
4. Para identificar aspectos de la instrucción o enseñanza o currículum que pudiesen ser mejorados	1	2	99	1	2	3	4	99
5. Para comparar el establecimiento con otros establecimientos similares	1	2	99	1	2	3	4	99
6. Para evaluar el desempeño del director y/o equipo directivo	1	2	99	1	2	3	4	99
7. Para tomar decisiones respecto del currículum	1	2	99	1	2	3	4	99
8. Para motivar a profesores a que utilicen análisis de datos sobre el progreso académico de los estudiantes	1	2	99	1	2	3	4	99
9. Otra, ¿Cuál?	1	2	99	1	2	3	4	99

42. Pensando en últimos 2 años, ¿en qué mes llegaron los resultados SIMCE de año anterior?

43. Pensando en el uso que el establecimiento le da a los resultados SIMCE, ¿cuál sería el mejor mes para recibir estos resultados?

44. Dado que recibe los resultados una vez que ya ha comenzado el año escolar, ¿cuál de las siguientes acciones realiza una vez que recibe los resultados? (Marcar todas las que corresponda) (MOSTRAR TARJETA P44)

Se insertan dentro del proceso de evaluación interna	1
Informa a apoderados de los resultados del establecimiento	2
Los utiliza a fin de año para planificar el año siguiente	3
Los utiliza como referente a lo largo del año	4
Otro, ¿Cuál? _____	5

45. ¿Qué estrategias específicas de preparación de la prueba SIMCE se utilizan en este establecimiento?

46. Para las que USA, ¿Cuán efectivas han resultado ser estas estrategias?

	P45. Estrategias			P46. Efectividad de la Acción			
	Usa	No Usa	NS-NR	Nada efectivo	Algo efectivo	Muy efectivo	NS-NR
Pruebas de Ensayo	1	0	99	1	2	3	99
Clases de Reforzamiento	1	0	99	1	2	3	99
Destinar más horas a las asignaturas evaluadas	1	0	99	1	2	3	99
Reasignación de Profesores	1	0	99	1	2	3	99
Contratar profesores de especialidad desde primer ciclo básico para los cursos que serán evaluados con el SIMCE	1	0	99	1	2	3	99
Selección de alumnos para que rindan las pruebas SIMCE	1	0	99	1	2	3	99
Adecuar el tipo de evaluaciones internas para que sean similares al SIMCE	1	0	99	1	2	3	99
Reagrupación de alumno por nivel de rendimiento	1	0	99	1	2	3	99
Otro, ¿Cuál? _____	1	0	99	1	2	3	99

47. ¿Cuál es su opinión acerca del uso de estrategias de entrenamiento para el SIMCE

Considero que es una práctica muy correcta	1
Considero que es una práctica correcta	2
Considero que es una práctica incorrecta	3
Considero que es una práctica muy incorrecta	4
NS/NR (No mencionar)	99

48. ¿Utiliza alguno de los siguientes materiales que se les envía a los establecimientos desde la Agencia de Calidad?

49. Para aquellos que USA, ¿Cuán útiles le han sido estos materiales para comprender el sentido y resultados de la Prueba SIMCE?

	P48. Uso Materiales			P49. Utilidad Materiales			
	Usa	No Usa	NS-NR	Muy Útil	Algo Útil	Nada Útil	NS- NR
Orientaciones para Directivos	1	0	99	1	2	3	99
Informe de Resultados para Docentes y Directivos	1	0	99	1	2	3	99
Folleto de Difusión Pruebas Nuevas	1	0	99	1	2	3	99
Modelo de Prueba Pruebas Nuevas	1	0	99	1	2	3	99
Banco de Preguntas de la Página web de la Agencia de Calidad de la Educación	1	0	99	1	2	3	99

50. ¿Se realizan reuniones específicas para analizar los resultados del SIMCE? (Marcar una alternativa)

Sí	1
No	2

Pase a pregunta 54

51. ¿Quién participa de estas reuniones? (Marque todos los que correspondan)

Director(a)	1
Jefe UTP	2
Jefes Departamento	3
Docentes de las asignaturas y niveles evaluados	4
Todos los docentes	5
Otro ¿Cuál? (Especificar) _____	6

52. ¿Cuántas reuniones se realizan desde que recibe el Informe de Resultados hasta el SIMCE siguiente?

--

53. ¿Cuál es el objetivo de estas reuniones? (Marque todas las que corresponda),

Informar de los resultados SIMCE	1
Analizar las causas o factores que explican los resultados	2
Decidir qué acciones implementar a partir de los resultados	3
Diagnosticar los desafíos de los directivos, de los docentes y de los apoderados del establecimiento para que los estudiantes logren mejorar sus aprendizajes.	4
Evaluar si las estrategias utilizadas hasta el momento han contribuido a mejorar los aprendizajes de los estudiantes	5
Generar un plan de trabajo con plazos, responsables e indicadores de cumplimiento bien definidos para mejorar los aprendizajes.	6
Otro ¿Cuál? (Especificar) _____	7

54. Considerando las diferentes acciones que se implementan en este establecimiento respecto del SIMCE, ¿cuánto considera usted que éstas aportan al mejoramiento de la calidad de la educación que imparte el establecimiento?

Aportan Mucho	1
Aportan Algo	2
No aportan Nada	3
NS/NR (No mencionar)	99

V. VALORACIÓN

55. ¿Cuáles de los siguientes son en su opinión aportes de la prueba SIMCE para el sistema escolar chileno? (marque todas las que corresponda) (MOSTRAR TARJETA P55)

56. De las que contesta SI, ¿Cuán de acuerdo está con esas acciones?

	P. 55 Aportes			P.56 Grado De Acuerdo				NS/NR
	Sí	No	NS/NR	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo	
1.Evaluar el aprendizaje de los escolares de enseñanza básica en Lenguaje y Comunicación, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales	1	2	99	1	2	3	4	99
2.Obtener información tendiente a mejorar la calidad de la educación, particularmente en los sectores de más bajos ingresos	1	2	99	1	2	3	4	99
3.Ordenar jerárquicamente los establecimientos educacionales del país en relación al nivel de logro de los estudiantes en asignaturas como Matemáticas y Lenguaje	1	2	99	1	2	3	4	99
4. Ordenar jerárquicamente los establecimientos educacionales del país en relación al nivel de logro de los estudiantes en asignaturas como Matemáticas y Lenguaje, considerando el Nivel Socioeconómico	1	2	99	1	2	3	4	
5.Clasificar escuelas como “buenas” o “malas” dependiendo del puntaje obtenido en la prueba	1	2	99	1	2	3	4	99
6.Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos	1	2	99	1	2	3	4	99
7.Pensar como ofrecer clases más estimulantes y provechosas para estudiantes con distintos niveles de logro	1	2	99	1	2	3	4	99
8.Monitorrear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintas áreas curriculares	1	2	99	1	2	3	4	99
9.Reflejar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas evaluadas	1	2	99	1	2	3	4	99
10. Otra, ¿Cuál?	1	2	99	1	2	3	4	99

Según se ha anunciado, progresivamente se aplicará todos los años pruebas SIMCE en 2do Básico, 6to Básico, 8vo Básico y 2do Medio. Además, se proyecta la incorporación de pruebas de nuevas asignaturas (Escritura, Educación Física, Tecnología, Inglés).

57. ¿Cuán positivo le parece la incorporación de nuevos niveles a las pruebas SIMCE?

Muy Positivo	1
Positivo	2
Negativo	3
Muy Negativo	4
NS/NR	99

58. ¿Cuán positivo le parece la incorporación de nuevas asignaturas?

Muy Positivo	1
Positivo	2
Negativo	3
Muy Negativo	4
NS/NR	99

59. A su juicio, ¿Cuánto dependen los resultados SIMCE de los siguientes elementos?

	Mucho	Algo	Nada	NS/NR
De los métodos de enseñanza de los profesores	1	2	3	99
De la capacidad de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	99
Del número de alumnos por curso	1	2	3	99
De nivel educacional de los padres	1	2	3	99
De las características socioculturales de los padres				
De la gestión de los directivos	1	2	3	99