

EL SIGNIFICADO DEL SIMCE PARA LOS ESTUDIANTES: ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS

THE MEANING OF SIMCE FOR STUDENTS: BETWEEN DIFFERENTIATION AND RESPONSIBILITY FOR RESULTS

Emanuel Arredondo González*

Resumen

El sistema educativo chileno se ha caracterizado por su orientación de mercado, con un Estado como evaluador y árbitro de proveedores educacionales, siendo el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) el instrumento objetivo y comparable para evaluar su calidad. En este contexto, el siguiente artículo indagó en el significado que los estudiantes de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares de la quinta región generan sobre sí mismos, la escuela y actores con que se relacionan, tanto en su comunidad-escuela como en su vida cotidiana producto de los resultados del SIMCE. Se aplicaron 11 entrevistas en profundidad a estudiantes de diferentes tipos de escuelas. Los hallazgos evidencian que el SIMCE es un instrumento que es empleado en las escuelas y que permite la diferenciación de los estudiantes y la responsabilización por los resultados. El uso del SIMCE como medida de la calidad de la educación reporta consecuencias en los estudiantes que impactan en sus experiencias educativas.

Palabras Claves: Evaluación Estandarizada, Resultados, Estudiantes

Abstract

The Chilean educational system has been characterized by its market orientation, with a State as evaluator and referee of educational providers, being the Education Quality of Measurement System (SIMCE) is the objective and comparable instrument to evaluate its quality. In this context, the following article analyzed the meaning that the students of public schools, charter schools, and private schools, from the fifth region, generate about themselves, the school and the actors with which they relate, both in their school community in their daily life product of SIMCE results. 11 in-depth interviews were applied to students of different

* Emanuel Arredondo González. Sociólogo, Magíster en Educación. Escuela de sociología, Universidad de Valparaíso. Miembro Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación Educativa. Valparaíso, Chile. emanuel.arredondo@gmail.com.
Fecha de Recepción: 26 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 06 de junio de 2019

types of schools. The findings show that SIMCE is an instrument that is used in schools and that allows the differentiation of students and the responsibility for results. The use of SIMCE as a measure of the quality of education reports consequences on students that impact on their educational experiences.

Keywords: High Stake Test, Results, Students

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno se ha caracterizado en las últimas décadas por una profunda orientación neoliberal. Su génesis se puede situar en las políticas implementadas en el golpe de Estado de Chile (1973), que tuvieron como objetivo privatizar los servicios ofrecidos y garantizados por el Estado (Chile, 1974; Chile 1980). Desde esta perspectiva, el cambio más profundo que sufrió la educación fue el cambio en la comprensión y sentido otorgado tanto por la ciudadanía como por las políticas públicas, pasando de ser considerada como un derecho a un bien de consumo.

No obstante, actualmente el sistema educativo chileno se encuentra en pleno debate desde la aprobación de la Ley de Inclusión y la Ley de la Nueva Educación Pública, que implica una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018). A pesar de aquello, persisten elementos anteriores que cuentan con vigencia legal y con una estructura gubernamental que afirma su funcionamiento. Uno de estos corresponde a la Agencia de la Calidad de la Educación y, dentro de ella, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

El SIMCE fue creado en 1982 como un indicador objetivo y comparativo de la calidad de las escuelas. Con la finalidad de entregar información respecto de la calidad de la educación a los padres para que escojan una escuela para sus hijos (Meckes y Carrasco, 2010), además, con fines pedagógicos para los educadores y, para controlar el cumplimiento del curriculum mínimo para el Estado (Falabella, 2015).

El SIMCE es considerado uno de los principales elementos que ha permitido dinamizar el mercado educativo, mediante la competencia entre las escuelas, la libre elección y el libre mercado. En otras palabras, se ha considerado que el mercado es más eficiente que el Estado para asegurar la calidad de la educación (Chubb & Moe, 1988). En este sentido, desde el año 1995 los resultados comienzan a ser publicados en la prensa nacional y organizados en un ranking (Himmel, 1997), para que así puedan ser empleados para tales fines. En este contexto, los resultados SIMCE, en conjunto con la creación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), regulan la entrega de incentivos en función de los resultados obtenidos.

De este modo, el Estado se constituye como un Estado fuerte, no por la inversión o el apoyo, sino por estandarizar, evaluar, demandar y castigar (Falabella, 2015). En otras palabras, el Estado es un árbitro dentro del mercado escolar. Con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el Estado tiene como finalidad la evaluación, la inspección, la clasificación de las escuelas de acuerdo a sus resultados y la difusión de los mismos. Las escuelas en este marco son las responsables por el desempeño asimismo como del incremento de los resultados de calidad.

En este marco, el siguiente artículo indaga en el significado que los estudiantes de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares de la quinta región, generan sobre sí mismos, la escuela y actores con que se relacionan, tanto en su comunidad-escuela como en su vida cotidiana producto de los resultados del SIMCE.

1.1. CONSECUENCIAS A NIVEL INTERNACIONAL

Para Klenowski & Wyatt-Smith (2012), las evaluaciones estandarizadas han surgido fruto de la industrialización y la escuela universal, sirviendo la evaluación a los imperativos económicos; además, por el aumento de la clase media y el capitalismo, siendo las evaluaciones medidas objetivas del logro de los

estudiantes y; el surgimiento de miradas de la educación con foco en los propósitos de la enseñanza y la evaluación, siendo una dimensión política del logro de resultados.

Ahora bien, ¿cuál es la presunción respecto de las evaluaciones estandarizadas? Un primer elemento radica en la superioridad epistemológica de los indicadores que son medidos (Beltrán Llavador & Teodoro, 2017), siendo considerados objetivos y contruidos de manera consensuada (Hardy, 2017). Un segundo aspecto consiste en que actualmente los puntajes de las pruebas estandarizadas se han convertido en la única medida de los profesores de la calidad de las escuelas. Lo cual limita lo que es considerado calidad de la enseñanza y calidad de la educación (Jones, 2007).

En este contexto, hemos sido dominados por los números, al punto que estos definen nuestra subjetividad (Ozga, 2008). Keddie, Mills, & Pendergast (2011) señalan que la identidad que se genera es producto de ideologías más amplias, fomentadas por la eficiencia, la economía y la competencia, lo que implica una mayor responsabilidad de las escuelas por los resultados académicos de los estudiantes (Graham & Neu, 2004). En este contexto, Ball (2015) señala que actualmente estamos gobernados por la tiranía de los números.

Au (2007) señala que las evaluaciones de alto impacto tienen un efecto sobre lo que se considera relevante de aprender, lo que se enseña y cómo se enseña. En otras palabras, se ha documentado el angostamiento curricular que provocan (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton, & Callahan, 2003; Hardy, 2017). Sobre este aspecto Berliner (2011) indica que restringen la creatividad y limitan la adquisición de las habilidades consideradas más útiles para el siglo XXI (Sahlberg, 2010).

Asimismo, Berliner (2011) señala que entre las consecuencias de las pruebas estandarizadas se encuentra el hacer trampa o inflar los puntajes (Linn, 2001; Koretz, 2008), la preparación excesiva (Moon et al., 2003) y el retiro de

estudiantes con mal desempeño (Stobart & Eggen, 2012; Darling-Hammond, 2007).

Junto con lo anterior, Polesel, Dulfer & Turnbull (2012) evidencian que las pruebas estandarizadas tienen, además, un impacto sobre la salud de quienes participan en ellas (Linn, 2001). En el caso de los profesores, la aplicación de estas pruebas genera un ambiente estresante (Keddie et al., 2011), que se expresa en preocupación, ansiedad, nervios, sudor, lágrimas, dolor de estómago, irritabilidad, vómitos, dolores de cabeza y pérdida del sueño (Jones, 2007). Esta situación se profundiza al emplear los resultados para castigar o premiar a los docentes (Brooke, 2016), culpando de los profesores de escuelas pobres por el bajo desempeño (Stromquist, 2017). Todo lo cual socava la moral y el profesionalismo de los profesores (Klenowski & Wyatt-Smith, 2012).

En el caso de los estudiantes, Au (2011) señala que la evaluación estandarizada los reduce a cosas. En este contexto, para Ball (2015), los números son fundamentales para la construcción de la escuela moderna, debido a que se constituyen como una tecnología para de clasificación, división y exclusión (Linn, 2001).

En esta misma línea, para Knoester & Au (2017), el impacto de las pruebas estandarizadas se refleja en la segregación racial y de clase en las escuelas. Sobre este aspecto, Horn (2003) afirma que los estudiantes que no son blancos ni asiáticos, así como también los estudiantes con necesidades especiales, son los grupos más altamente afectados por las evaluaciones de alto impacto. Al mismo tiempo, los estudiantes de minorías culturales, de bajos ingresos o que pertenecen a ambientes en riesgo son discriminados (Scott, Webber, Lupart, Aitken, & Scott, 2014).

Para Peters & Oliver (2009), las pruebas estandarizadas promueven la estigmatización y la exclusión de estudiantes. Al respecto, Au (2011) señala que las pruebas estandarizadas determinan ganadores y perdedores, como una forma de distinguir a unos estudiantes de otros, lo cual es empleado para mantener la estandarización.

Sin embargo, a pesar la evidencia mostrada anteriormente también se han reportado casos en los cuales las pruebas de alto impacto han permitido ampliar el currículum, la integración de conocimiento y del desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes (Au, 2007). Para Sahlberg (2010), la evidencia respecto del uso de las pruebas de alto impacto es controversial, debido a que existen casos en los cuales mejora la calidad y la eficiencia de la educación.

1.2. CONSECUENCIAS DEL SIMCE

Dentro de las consecuencias que ha generado el SIMCE a nivel nacional se encuentra el impacto sobre el currículum, es decir, en la organización y selección de lo que se enseña (reducción curricular). En otras palabras, se ha otorgado menos estatus a las materias que no son evaluadas y generando una orientación instrumental hacia la prueba, que define lo que se enseña y lo que se ejercita en el aula (del Solar, 2009; Docencia, 2009; OPECH, 2005; Angulo, 2009; Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014).

En este ámbito, los profesores al focalizarse en las habilidades y contenidos que son medidos por el SIMCE dejan de lado habilidades de orden superior, que constituyen las competencias claves del siglo XXI que en su mayoría no son evaluadas por el SIMCE (Bellei y Morawietz, 2016; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Falabella, y Opazo, 2014).

En términos de las prácticas, a los profesores de las áreas en que se evalúa el SIMCE se les motiva a que utilicen pruebas que se ajusten al formato SIMCE, con preguntas de selección múltiple y centradas en los contenidos (Flores, 2013; Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau y Volante, 2014). Fruto de estos procesos, se han reportado experiencias de establecimientos en los cuales los estudiantes son preparados excesivamente para rendir estas pruebas (McMeekin, 2006).

En relación a los estudiantes, los con mejores expectativas de logro son seleccionados (Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Flórez, 2013;

Falabella y Opazo, 2014) y aquellos que registran un menor desempeño se les presiona para que no se presenten a dar el SIMCE (Himmel, 1997) o son expulsados (Falabella y Opazo, 2014). Junto con lo anterior, se han reportado experiencias en las cuales los estudiantes son amenazados con “la repetencia de curso” o “notas al libro” y, además, con incentivos para el logro de mejores resultados (Falabella, y Opazo, 2014; Flórez, 2013). Lo que les genera ansiedad, al dudar de sus capacidades y conocimientos (Docencia, 2014a). Además, frente a los resultados de las evaluaciones los profesores por lo general atribuyen la responsabilidad a los estudiantes, como factores explicativos del rendimiento (Becker et al., 2014; del Solar, 2009).

En el caso de los docentes, se han reportado experiencias que dan cuenta del stress y agobio por el logro de resultados (Manzi et al, 2014; Flórez, 2013, Falabella y Opazo, 2014; Del Solar, 2009; Cornejo, 2014) más que la entrega de un apoyo orientado hacia la mejora de resultados de aprendizaje (Casassus, 2010; Meckes, 2007; Feldfeber, 2010).

En relación con lo anterior, los profesores tienden a disociar su propia práctica respecto a los resultados de evaluaciones cuando estos son negativos y por tanto invalidan cualquier tipo de información externa respecto a sus prácticas (Meckes, 2007), cuestión crucial en contextos de alta vulnerabilidad, donde los resultados bajos son reiterativos y tienden a ser deslegitimizados e interpretados sólo como una medida de control externo, generando una tensión permanente para quienes son evaluados (Meckes, 2007; Montt, 2009).

Fruto de los cuestionamientos anteriores, se ha evidenciado el sobre énfasis en la “responsabilidad individual” (Docencia, 2014b). Esta situación ha implicado que tanto las directivas escolares como los mismos docentes, personalicen los resultados SIMCE al desempeño de un profesor en particular (Campos-Martinez & Fernándes, 2014) y al ejercicio de los directores, quienes apuestan por “profesores SIMCE” (Docencia, 2014a).

Sobre la comunidad educativa se ha documentado que la presión por la estandarización proviene desde el exterior, no considerando ni a los profesores ni a los directivos, implica una pérdida de autonomía de la gestión institucional, desvalorización del conocimiento propio de las escuelas, sobrecarga sobre los docentes y competencia (Cornejo, 2014; del Solar, 2009). De esta manera, la estandarización implica la desprofesionalización de la labor docente (Cornejo, 2014).

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

El diseño de la investigación fue cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992), no experimental (Kerlinger & Lee, 2002) y transversal.

2.2. TIPO DE ESTUDIO

La investigación tuvo una primera cualidad descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) y una segunda exploratoria (D'Ancona, 2001), debido a que existen pocas investigaciones que aborden la temática desde la mirada de los estudiantes y, en particular, desde una perspectiva cualitativa (Bellei, 2013).

2.3. PARTICIPANTES

La muestra se compuso de estudiantes pertenecientes a establecimientos educaciones particulares, subvencionados y municipalizados de la V región. Específicamente de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Villa Alemana y Quilpué. La muestra, se compuso de la siguiente cantidad de estudiantes, distribuidos en función de los tres tipos de establecimientos:

Tabla 1 – Detalle de los participantes de la investigación

Nº Participantes	Tipo de Establecimiento	Edad	Sexo	Comuna
1	Municipal	20	Masculino	Viña del Mar
2	Municipal	17	Masculino	Viña del Mar

3	Municipal	19	Masculino	Quilpué
4	Subvencionado	18	Masculino	Viña del Mar
5	Subvencionado	20	Femenino	Viña del Mar
6	Subvencionado	20	Masculino	Viña del Mar
7	Subvencionado	18	Masculino	Quilpué
8	Subvencionado	21	Masculino	Quilpué
9	Particular	23	Femenino	Viña del Mar
10	Particular	22	Femenino	Viña del Mar
11	Particular	18	Femenino	Quilpué

Fuente: Elaboración propia.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se utilizó la técnica de las entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1992), guiada con una pauta de entrevista.

2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para el análisis de la información recolectada, se optó por el enfoque que propone la teoría fundamentada, que principalmente consiste en una orientación inductiva (Strauss y Corbin, 2002). Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de análisis ATLAS.ti 6.0 (San Martín, 2014).

2.6. PROCEDIMIENTO

Previo al contacto inicial con los participantes se realizó el contacto con una profesora del ámbito escolar, quien realizó los contactos con los estudiantes de colegios municipales, subvencionados y privados. Esta misma profesora contactó a otra colega quien derivó a otros estudiantes particulares.

El contacto inicial fue por medio de correos electrónicos o llamadas telefónicas. Por medio de estos canales, se invitó a participar a los estudiantes, explicándoles los objetivos de la investigación y los resultados a los que se esperaba llegar. Aceptando la invitación a participar, se procedió a fijar la hora y el día de las entrevistas.

Antes de comenzar la entrevista, nuevamente se les explicó en qué consistía la actividad y se les entregó un consentimiento informado. Firmando el consentimiento se procedía a realizar las entrevistas. Todas las entrevistas fueron

grabadas, previa autorización de los participantes. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación. Como una forma de optimizar y mostrar los resultados de mayor relevancia, se presentan los análisis correspondientes a la codificación axial y selectiva (análisis relacionales).

71

3.1. CODIFICACIONES AXIALES

De acuerdo a lo enunciado, en esta sección se presentan los tres resultados emergentes de mayor profundidad. El primero relacionado con los elementos que los estudiantes consideran que influyen en los resultados SIMCE. El segundo, el significado que le asocian a la prueba SIMCE. Y el tercero, el significado que le otorgan a los buenos y malos estudiantes.

3.1.1. RESPECTO DE LOS RESULTADOS

Una de las principales consideraciones de los participantes de la investigación respecto de las pruebas a las que son sometidos son los resultados. A partir lo enunciado por los estudiantes, los resultados dependen de cuatro principales factores: la familia, el ambiente del establecimiento, los profesores y los mismos estudiantes. Gráficamente se presentan por medio de una figura que sintetiza los elementos mencionados:

Figura 1 – Factores explicativos de los resultados



Ahora bien, cabe la pregunta acerca de cómo interactúan entre sí. La familia, específicamente el rol de los padres es un primer elemento que marca la importancia en la comprensión de lo que se entiende por educación (el valor asociado a ella). Asimismo, la familia actúa como el catalizador de las expectativas sobre los estudiantes, mediado por experiencias exitosas y en muchos casos como agentes motivadores extrínsecos:

“(...) un alumno de colegio (...) municipal, le da lo mismo estudiar porque los papás no están ni ahí, su entorno no está ni ahí y ninguno de su familia es profesional y a nadie le interesa (...) en cambio a una persona de un colegio particular quizás si po’, quizás va a querer ser como su hermano mayor, como su papá” (Estudiante Subvencionado)

Un segundo elemento, que para los estudiantes explica los resultados de la prueba SIMCE, es el ambiente para el aprendizaje del establecimiento. El ambiente varía en cada uno de los establecimientos, siendo en el caso de los municipales un aspecto de mayor complejidad:

“(...) se ponían a discutir ahí con pistolas, no pistolas no, antes que yo entrara escuché que había alumnos que entraron con pistolas, pero aquí se ponían a pelear, de repente mostraban cuchillas o de repente les pegaban

hasta a los mismos profesores. Entonces por eso ya como que no me daban ganas de ir al liceo” (Estudiante Municipal).

“(...) el ambiente era bueno, se podía poner atención, se quedaban todos callados, era poco el desorden, mi grupo de amigos eran los que hacían desorden, se quedaban callados, se podía poner atención y ellos también ponían atención, no era tan complicado” (Estudiante Subvencionado).

“O sea, y uno no se desvía, y uno no se para en medio de la clase, porque tiene que ir al baño o no sé, porque le duela la guata, sino que las cosas son... así cuadradas” (Estudiante Particular).

El tercer elemento mencionado corresponde a los profesores, quienes cumplen un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores se constituyen en el refuerzo de las expectativas de la familia sobre los estudiantes, depositando altas expectativas o una desesperanza aprendida:

“(...) en un liceo municipal ven a los alumnos como son, no tienen muchas expectativas de uno, más que decirte que tenga buena suerte y eso sería (Estudiante Municipal).

“(...) eran buenos porque se interesaban por los alumnos, se interesaban como en el aprendizaje, por ejemplo, reforzamiento, iban alumno por alumno preguntando “que te falta, que necesitas aprender”, ese tipo de cosas” (Estudiante Particular).

“Nos hablaban de los magister, de los doctorados, en el extranjero también, ellos tenían preuniversitario gratuito, se movían para que nosotros aprendiéramos a hablar inglés, chino, cosas que nos iban a servir para el futuro” (Estudiante Subvencionado).

Finalmente, los estudiantes son el último elemento identificado como sustancial para comprender los resultados de los establecimientos. Específicamente, es necesario comprender la motivación de los estudiantes y el sentido que le asocian al SIMCE. En términos generales para los estudiantes el SIMCE carece importancia y trascendencia por su naturaleza externa y poco relevante para el aprendizaje:

“(…) pueda que mida análisis, pero yo pienso que es lo mínimo... Igual es importante tener los conocimientos básicos en ciertas cosas, pero no creo que mida la calidad del nivel de estudio” (Estudiante Subvencionado).

“Más allá que medir no hace nada más; dice que está mal y listo. Entonces no veo que otra utilidad podrían hacer de eso” (Estudiante Particular).

Los elementos descritos por los estudiantes, tiene una clara interacción entre ellos, repercutiendo en los resultados de los estudiantes en la prueba SIMCE. En otras palabras, estudiantes que cuentan con el apoyo de los padres, que tienen profesores que motivan constantemente, con buenos ambientes para estudiar y con una mejor percepción de la utilidad de la prueba se obtendrían mejores resultados. Como ha sido evidenciado, han sido los estudiantes municipales quienes presentan menores desempeños y los particulares mejores resultados, fruto de la interacción de estos elementos.

74

3.1.2. SIGNIFICADO DE LA PRUEBA SIMCE

Los elementos que para los estudiantes son constitutivos del significado de la prueba SIMCE, se pueden organizar entre los sociales, subjetivos y aquellos vinculados con el aprendizaje.

En primer lugar, dentro de los aspectos sociales, los estudiantes en conjunto han tenido una postura crítica acerca de los usos y sentido de los resultados. Para los alumnos la prueba crea categorizaciones, marcando diferencias entre los establecimientos, unos con mayor prestigio y otros estigmatizados por los resultados obtenidos:

“(…) a mí no me molesta que por ejemplo los resultados salgan a la luz pública para que la gente vea, pero lo que me molesta es que esos resultados sean como digamos usados como para discriminar o para encasillar que por ejemplo por ser un colegio público es malo, o porque salió de un colegio privado, tiene que entrar al tiro a una universidad estatal. Eso es lo que me da como lata digamos” (Estudiante Particular).

En segundo lugar, para los estudiantes (aspectos subjetivos) el SIMCE carece de sentido, considerándolo irrelevante para la determinación de la calidad de un establecimiento:

“si al final te da lo mismo como esté catalogado el colegio. Si a ti te va bien y el colegio está mal catalogado (...)” (Estudiante Subvencionado).

“a lo mejor un poco de conocimiento si el niño se acuerda y que le enseñaron todo quizás, pero (...) no mide conocimiento, solo memoria (Estudiante Subvencionado).

Los elementos vinculados al aprendizaje corresponden al tercer aspecto. Para los estudiantes el SIMCE solo miden aspectos básicos y elementales, como la memoria y la repetición de información. En concreto, señalan, que estas pruebas no miden aprendizaje, solo miden una forma de aprender, no aportando información a los procesos formativos:

“El fin, así como original, era como clasificar y ver cual está mejor, pero el fin de eso es tomar ese análisis y mejorar cada cosa que tienen mal, pero no hacen eso entonces no sirve de nada al final” (Estudiante Particular).

Los tres elementos en conjunto configuran la apreciación compartida por los estudiantes respecto del SIMCE; no aporta información útil y de relevancia para la mejora de los aprendizajes. Esta situación se refleja en los discursos de los participantes, al señalar que los resultados no miden calidad, ni las capacidades de los estudiantes:

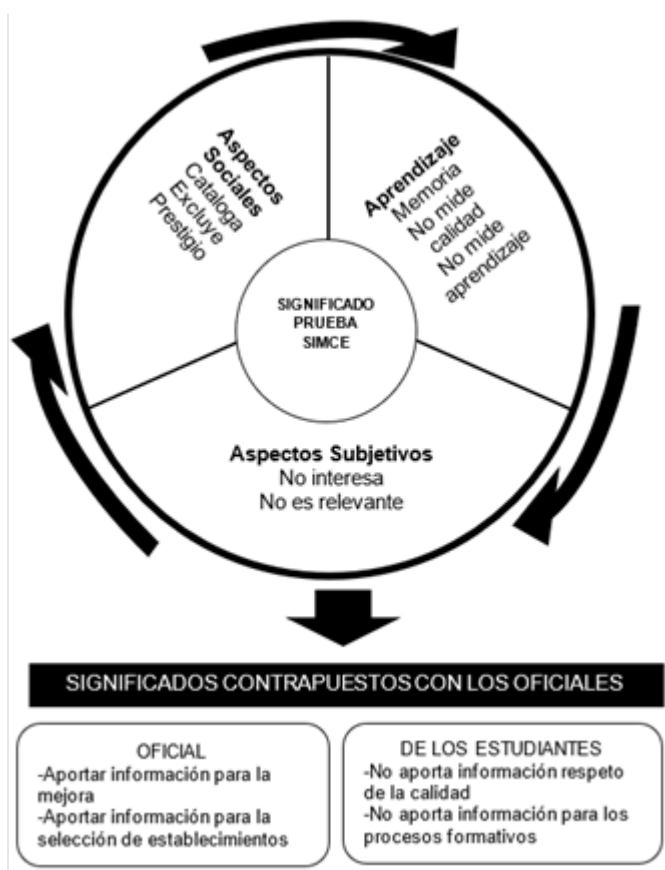
“En el SIMCE lo mismo, a lo mejor uno puede ir en un colegio súper bacán, súper preocupado, pero y si a uno le va mal o porque yo no sé nada, no mide eso, no mide bien el conocimiento, ni la forma de las personas. Es como una máquina, "sí ya hagan todos la prueba, a ya son bueno, malos" no, feo, malo” (Estudiante Particular).

“en base a una prueba de conocimiento, pero no de alternativas, un ensayo o preguntas de desarrollo, puede ser más largo, pero eso refleja el conocimiento verdadero, no preguntas que uno puede responder de memoria” (Estudiante Particular).

Al mismo tiempo sostienen que la calidad es un proceso más complejo que depende de los directores, de los profesores, de los estudiantes, de los orientadores y de los padres y apoderados:

“(…) porque va en muchas cosas, depende mucho del director, que tiene mucho que ver los educadores, los orientadores, de los padres y de los niños” (Estudiante Subvencionado).

Figura 2 – Significado de la prueba SIMCE



No obstante, de acuerdo a lo indicado por los estudiantes, los resultados son utilizados principalmente por los establecimientos con altos resultados como

una estrategia comunicacional y al mismo tiempo, como una forma de materializar la calidad de la educación impartida a sus estudiantes:

“Yo no sabía mucho que era el SIMCE, como éramos tan chicos, nos importaba nada que nos hubiera ido bien en el SIMCE, porque no sabíamos bien que era. Fue como si hubiéramos dado una prueba y nos hubiese ido bien. Pero los demás eran así como “somos el mejor colegio del mundo” y cosas así” (Estudiante Particular).

“Típico que en los colegios ponen un cartel tuvimos tanto en el SIMCE, nos fue bien y para las matrículas, más que nada en eso vi que fue donde influyó” (Estudiante Particular).

Por lo tanto, la visión compartida de los estudiantes se contrapone con la visión oficial de las pruebas. Para la Agencia de la Calidad medición de la calidad, para los estudiantes solo parte de un proceso de rendición de cuentas, descontextualizado y estandarizado, que evalúa a todos los estudiantes con el mismo tipo de instrumentos, que no recogen ni reconocen la diversidad de la complejidad de la evaluación de los aprendizajes.

3.1.3. EL SIGNIFICADO DE LOS BUENOS Y LOS MALOS ESTUDIANTES

Un aspecto que se desprende de lo planteado por los estudiantes es la construcción de la subjetividad, señalando aspectos se configuran para la comprensión de los “otros estudiantes”. Un primer aspecto relevante es la consideración de lo municipal como “como malo o de mala calidad”:

“(…) son pésimos (…) a diferencia del mío, eran peores, eran colegios más malos todavía” (Estudiante Subvencionado).

“(…) porque la calidad de los docentes es mala, no de todos, pero la calidad de los docentes es mala, los alumnos son malos” (Estudiante Subvencionado).

En este sentido, todo lo asociado a lo municipal es calificado como parte de un proceso de deterioro. En este contexto, los estudiantes que asisten a este tipo de establecimientos son considerados como malos estudiantes, faltos de motivación intrínseca, sin apoyo y con escasas oportunidades:

“(...) encuentro que son académicamente, si se puede decir inferiores, bajo todo aspecto, bajo todo ámbito, encuentro yo (...) porque estudian carreras técnicas, claro hay liceos que los preparan para eso, carreras técnicas de pocos años. Y se nota su nivel tanto académico, como socioeconómico también” (Estudiante Subvencionado).

En cambio, los estudiantes particulares son considerados como buenos estudiantes, como aquellos que obtienen altos resultados en las pruebas SIMCE, que tienen el apoyo de sus familias, mayor capital social, una mayor cantidad de recursos y, por ende, más oportunidades:

“En un liceo particular al hijo se le manda y se le exige que saque resultados, que sea de los primeros lugares, que se destaque entre los demás para que después en la vida sea un profesional” (Estudiante Municipal).

Además, para el resto de los estudiantes, los alumnos particulares, poseen características simbólicas que los diferencian de los estudiantes subvencionados y municipales. Para el resto, los particulares tienen otro linaje, otra forma de ver la vida, otro trato y otro aspecto:

“(...) son realidades muy distintas, porque una persona que tiene para pagar un colegio particular, que a cuanto estaría, unos 600 mil pesos, de por sí son personas que son hijos de personas que los dos son profesionales, que ellos también tuvieron que estudiar, que ellos también tuvieron papás que también tuvieron plata para pagarles un colegio particular, tienen otro linaje” (Estudiante Subvencionado).

Entrevistador: “Y, ¿qué diferencia se nota en ellos?”

Estudiante: “Mmm... bueno, en la manera de expresarse, como ven el mundo, como ven el futuro (...)” (Estudiante Municipal).

Tanto para los estudiantes subvencionados como municipales, los estudiantes particulares, fruto de lo anterior, tienen mayores capacidades y mayores aprendizajes, lo que los dota de la consideración de mejores estudiantes, de estudiantes de calidad:

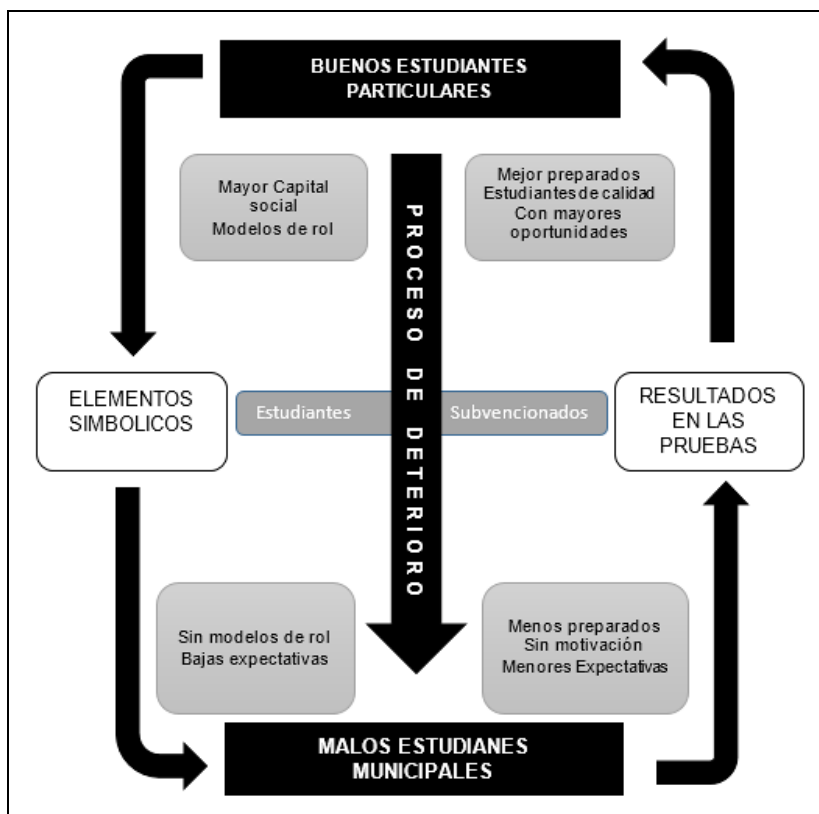
“son, o sea, son buenos... eh... obviamente la educación es mejor (...) la calidad de los profesores es mucho mejor también, la calidad de los alumnos sí se nota” (Estudiante Subvencionado).

Para los estudiantes, las consideraciones anteriores se ven reforzadas por los resultados de las pruebas SIMCE, puesto que denotan mayores oportunidades y logros y al mismo tiempo, mayores expectativas en el ámbito laboral como académico, lo que se manifiesta en:

“las notas, por ejemplo, en los puntajes, resultados, en lo que están haciendo ahora, en qué universidades están, en qué carreras, medicina, todas esas carreras más complicadas” (Estudiante Subvencionado).

En este sentido, el significado que adquieren lo buenos y los malos estudiantes, se ve reforzado por dos componentes. Por un lado, todos los elementos simbólicos, subjetivos, y por elementos concretos, como los resultados de las pruebas, objetivos. Ambos elementos se refuerzan mutuamente para generar jerarquías de excelencia y al mismo tiempo, distancia entre las expectativas, así como de los proyectos de vida de los diferentes estudiantes. Estos dispositivos se nutren mutuamente, configurando un círculo vicioso que es legitimado por los estudiantes y adquiere valor propio, pasando por alto las arbitrariedades de esta construcción. Estos elementos se plasman en la siguiente figura:

Figura 3 – Los buenos y los malos estudiantes



3.2. CODIFICACIÓN SELECTIVA

Finalmente se presenta la codificación selectiva, como la síntesis principal de resultados de la investigación.

3.2.1. SIGNIFICADO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

A lo largo de las codificaciones axiales, tácitamente los estudiantes hablan de la vinculación de los procesos evaluativos con la dinámica del sistema educacional chileno. En este sentido, la segregación es alta, consistente y sistemática. Este escenario, contribuye a construir imaginarios socialmente compartidos de aquellos que son mejores y peores, mucho de lo cual está anclado en prejuicios y desconfianzas:

“(…) igual dividirlos, no me parece muy bueno, porque así todo el mundo, no sé cómo explicarlo la verdad... Mmm... Que como que se discrimina mucho, porque yo he visto gente que ve esa estadística y dice “ah, típico, municipales” pero no es su culpa, porque el sistema está mal” (Estudiante Particular).

El rol del SIMCE, en este contexto, consiste en reforzar la distancia, puesto que actúa como elemento clave para la determinación objetiva de la calidad (aunque los estudiantes se muestran abiertamente contrarios a esta idea) que se suma a las diferencias que simbólicamente se establecen con otras realidades y con otros estudiantes:

“(…) los particulares siempre van a tener más afluencia que los municipales, o sea, no afluencia, sino que más, sino que va a haber mucho más interés... por ejemplo la televisión va a entrevistar a un colegio particular que aun municipal y si van a un municipal van a ir por morbo, por saber qué come el alumno, cómo se compró el uniforme, qué en cuantas cuotas pagó el uniforme, es como que van por morbo, que más por querer saber otra cosa” (Estudiante Subvencionado).

Todo lo que ha sido distanciado no puede volver a reunirse. Los dispositivos simbólicos que contiene el sistema educacional, sumado a los dispositivos evaluativos, profundizan la distancia entre estudiantes, sus familias y los establecimientos:

“Yo creo que en la sociedad actual muchas cosas se hacen por el roce social, como por el contacto. Entonces en ese caso siento que están como más desvalidos” (Estudiante Particular).

Al mismo tiempo, el SIMCE genera un efecto en los estudiantes, así como en los docentes, que se vincula con la responsabilización por los resultados. Si bien se ha señalado, que existe una serie de elementos que los explican, los estudiantes se consideran responsables de los mismos, obviando que los factores indicados pueden explicar su desempeño:

“En términos educacionales ha tenido generaciones buenas y generaciones malas, pero siempre va dependiendo no de los profesores, sino de los estudiantes que pasan por el liceo” (Estudiante Subvencionado).

De esta manera, los estudiantes se transforman en los responsables por su desempeño académico, en un sistema educacional que promueve la competencia entre los estudiantes y las instituciones:

“Entonces siempre va a ver ese augurio de competencia, de yo querer ser mejor que el colegio que está acá, que el otro colegio, porque por ejemplo yo, allá en el mirador siempre había rivalidad entre mi colegio y el Kinston. Obviamente el Kingston era mejor porque era particular, pero siempre había como rivalidad y en muchas ocasiones el hispano le ganó al Kingston en cuanto al SIMCE, que era como la competencia” (Estudiante Subvencionado).

“Mira, todo termina reduciéndose a plata, porque si ellos están en un mejor puesto en el SIMCE, los hace mejor colegio, entonces la gente va y decide optar por ese colegio y paga, por plata” (Estudiante Subvencionado).

No obstante, en los estudiantes municipalizados e incluso en los estudiantes subvencionados, se vislumbra una especie de desesperanza al asumir individualmente la responsabilidad por sus resultados y al mismo tiempo, reconocer que no tienen las mismas oportunidades que los estudiantes de establecimientos particulares:

“sí, sí po, eso se ve reflejado a diario porque hay gente que tiene dinero y que puede estudiar lo que quiera porque esta apitutado, porque tiene contactos o simplemente porque esta apitutado y hay gente que sale de colegios municipalizados que son de la clase baja o de la clase media que no tiene a lo mejor esas mismas posibilidades que una persona que salió de un particular o de un particular subvencionado” (Estudiante Municipal).

En este sentido, los estudiantes reconocen que el sistema educacional como ha sido diseñado beneficia a unos grupos por sobre otros y que incluso, si el sistema educacional es modificado seguirá existiendo la segregación entre los estudiantes. Por lo cual, para los estudiantes la actual manera de evaluar solo estimula las diferencias, no existiendo dinámicas integradoras o con aspectos formativos para mejorar el desempeño de los estudiantes. Finalmente, el refuerzo evaluativo es el sustento para diferenciarse y al mismo tiempo para asumir la responsabilidad individual frente al éxito o al fracaso académico.

Como una forma de síntesis se presenta la figura que articula todos los elementos antes descritos. La distancia real, objetiva y simbólica de los

establecimientos, los prejuicios que se generan entre los estudiantes y la responsabilización por los resultados por parte de los estudiantes.

Figura 4 – Significado de los procesos evaluativos



4. DISCUSIÓN

El SIMCE es considerado como el elemento clave para la dinamización del mercado educativo en Chile, siendo introducido por los reformadores neoliberales para proveer información respecto de la calidad de las escuelas (Meckes y Carrasco, 2010) y promover la competencia. Además, el SIMCE es el instrumento para la rendición de cuentas del Sistema de Aseguramiento de la calidad. En este contexto, la medida si bien es cuestionada por los estudiantes, es un aspecto sustancial del sistema educativo, como un imperativo que lo orienta y le otorga sentido (Beltrán Llavador & Teodoro, 2017; Hardy, 2017; Ozga, 2008; Keddie, Mills, & Pendergast, 2011; Graham & Neu, 2004; Ball, 2015).

De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes el SIMCE es una prueba relevante para las escuelas, debido a que define lo que se enseña y aprende en las aulas (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton, & Callahan, 2003; Hardy, 2017;

del Solar, 2009; Docencia, 2009; OPECH, 2005; Angulo, 2009; Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014). Ahora bien, lo que se enseña y evalúa son las habilidades de menor complejidad, que para los estudiantes radica en la memorización y en la escasa reflexión (Berliner, 2011; Sahlberg, 2010; Bellei y Morawietz, 2016; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Falabella, y Opazo, 2014).

Además, los estudiantes sostienen que el SIMCE presiona a las escuelas por el logro de resultados y, al mismo tiempo, responsabilizándolos por los mismos (Linn, 2001; Becker et al., 2014; del Solar, 2009). En este sentido, los estudiantes asumen los buenos o los malos desempeños como propios y de su responsabilidad. No obstante, a pesar de lo anterior, consideran que asumir los resultados implica no considerar una serie de factores que están vinculados con ellos. En otras palabras, esta evaluación estandarizada legitima ganadores y perdedores (Au, 2011).

En este contexto, el SIMCE se constituye como un aspecto clave y esencial para la diferenciación y la segregación de los estudiantes, marcando distancias y separando aquellos de mejor rendimiento de aquellos con menor desempeño (Horn, 2003; Scott, Webber, Lupart, Aitken, & Scott, 2014; Peters & Oliver, 2009; Au, 2011). Todo esto por medio de los números (o los resultados en las evaluaciones estandarizadas) que son empleados para clasificar, dividir y excluir (Ball, 2015; Linn, 2001) a los estudiantes.

El SIMCE, desde esta perspectiva, es el instrumento que permite la dinamización del mercado educativo chileno, logrando limitar el acceso de un bien escaso como lo es la educación y, específicamente la educación de calidad, la cual es escasa, de pago y no de fácil acceso para los estudiantes con mayor nivel de vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, F. (2009). Evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado. *Docencia*, 25, 19-25.

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019 (62 – 87)

ISSN 0717 – 9065

ISSN ON LINE 0719 – 8019

- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st-century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301.
- Becker, M. R., Contreras, D., & Ramírez, M. (2014). Panel: El Simce y sus consecuencias en los niños y niñas. *Docencia* (52), 42–51.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. Study of socioeconomic and academic segregation in Chilean education. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 325–345.
- Bellei, C. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*, 67–108.
- Beltrán Llavador, J., & Teodoro, A. (2017). Medir la educación: perspectivas desde la crítica sociológica. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(2), 110–114.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows." *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302.
- Brooke, N. (2016). High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: An update. *Profesorado*, 20(3), 207–250.
- Campos-Martínez, J., & Fernández, M. B. (2014). Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Docencia* (52), 72–87.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Universidad de Chile.
- CHILE. Ministerio del Interior. *Constitución Política de la República de Chile (1980)*. Santiago de Chile, 1980.
- CHILE. Gobierno de Chile. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Gabriela Mistral, 1974.
- Chubb, J., & Moe, T. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4).
- Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cornejo, R. (2014). La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente. *Docencia* (52), 88–97.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of No Child Left Behind. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260.
- D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Del Solar, S. (2009). Los docentes frente al SIMCE: entre la resistencia y la adaptación. *Docencia*, (38), 44–56.
- Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Docencia*, 38, 4–17.
- Docencia. (2014a). De las políticas de estandarización al aula: una comunidad que resiste. *Docencia* (52), 52–63.

- Docencia. (2014b). La calidad como trampa a la educación pública. *Docencia* (52), 30-40.
- Equipo de Tarea (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago de Chile.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe de estudio, Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile: CIDE.
- Feldfeber, M. (2010). *De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente*. En D. Olivera, *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y Procesos del Trabajo Docente*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Universidad de Oxford.
- Graham, C., & Neu, D. (2004). Standardized testing and the construction of governable persons. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 295-319.
- Hardy, I. (2017). Measuring, monitoring, and managing for productive learning? Australian insights into the enumeration of education. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(2), 192-208.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile. En B. Alvarez, & M. Ruiz-Cáceres, *Evaluación y reforma educativa, opciones de política*.
- Horn, C. (2003). High-stakes testing and students: stopping or perpetuating a cycle of failure? *Theory into Practice*, 42(1), 30-41.
- Jones, B. D. (2007). The Unintended Outcomes of High Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65-86.
- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating an identity in neo-liberal times: Performing schooling as number one. *Oxford Review of Education*, 37(1), 75-92.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(1), 65-79.
- Knoester, M., & Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: like tinder for fire? *Race Ethnicity and Education*, 20(1), 1-14.
- Koretz, D. (2008). Test-Based Educational Accountability. Research Evidence and Implications. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 54(6), 777-790.
- Linn, R. L. (2001). A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. *Educational Assessment*, 7(1), 29-38.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V. & Volante, P. (2014). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. *Informe preliminar FONIDE* (no publicado).
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán, & R. W. McMeekin, *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. CIDE.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 351 - 371.

- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the national assessment system in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233-248.
- Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 29 - 47.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2003). State standardized testing programs: Friend or foe of gifted education? *Roeper Review*, 25(2), 49-60.
- Opech. (2005). *Sistema de medición de la calidad de la educación: balance crítico y proyecciones. Documento de trabajo: n°1.*
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Peters, S., & Oliver, L. A. (2009). Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects*, 39(3), 265-279.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). *The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on school students and their families.* Sydney: Whitlam Institute.
- Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640-657.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Scott, S., Webber, C. F., Lupart, J. L., Aitken, N., & Scott, D. E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 52-70.
- Stobart, G., & Eggen, T. (2012). High-stakes testing - value, fairness and consequences. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(1), 1-6.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stromquist, N. P. (2017). Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico. *Key words*, 10, 115-127.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica.