



## ¿Qué cambiar del Simce?

Alejandra Falabella  
Investigadora CIDE  
Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado

Discutir sobre el Simce y sus alcances implica debatir sobre una compleja matriz de políticas vinculantes situadas en un modelo de mercado escolar. La tendencia en varios países, tales como Chile, Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda, ha sido que a medida que los gobiernos han fomentado políticas de privatización, libre elección parental y competencia entre escuelas, ello ha ido de la mano de políticas de estandarización y evaluación estatal. Por ende, sobre una mayor descentralización y dispersión en los proveedores privados y públicos, el Estado central no ha disminuido su poder, sino que más bien ha reconfigurado nuevos modos de control y de re-centralización en los (cuasi) mercados educativos. Este enfoque es conocido como “*accountability performativo*” o “*responsabilización con altas consecuencias*” (Falabella, 2014; Falabella y de la Vega, 2014).

Actualmente la prueba Simce es un dispositivo clave dentro del sistema escolar, que contempla una multiplicidad de medidas, tales como: i. metas Simce fijadas por el Estado en el Plan de Mejoramiento Educativo (en establecimientos con la Ley SEP), ii. resultados comparativos publicados en los medios, iii. información para orientar la elección escolar de los padres, iv. clasificación y “ordenamiento” de la *calidad* de las escuelas, v. y consecuencias ligadas a dichos resultados, como bonos salariales SNED<sup>1</sup> y sanciones, que incluyen hasta el cierre de un establecimiento por resultados deficientes reiterados.

Desde el diseño de la política subyace el supuesto que los actores son responsables de sus acciones, logros y no logros y, por lo tanto, deben rendir cuentas por ello. También, se entiende que los individuos se motivan y movilizan positivamente por medio de sistemas de diferenciación y competencia; por ejemplo, sistemas de *ranking* y de clasificación de la calidad, que ofrecen incentivos para acercar la acción individual a las expectativas del sistema. Adicionalmente, el conjunto de políticas cuenta con la existencia de mecanismos que imprimen “*presión y apoyo*” para obtener los cambios esperados (como recursos adicionales y asesoría técnica). Quienes han promovido este modelo plantean que la principal virtud de este diseño sería su orientación a logros claramente definidos,

---

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, en que los resultados y superación en puntajes Simce implica un 65% de dicha evaluación.



fomentando un *circuito virtuoso de mejora* (ver por ejemplo, Hanushek y Woessmann, 2010; Manno, 2005; Mourshed, Chijioke, y Barber, 2010; Puryear, 2006).

No obstante, existe una extensa literatura internacional, como también nacional que cuestiona estos supuestos beneficios. La evidencia muestra que las evaluaciones estandarizadas con “altas consecuencias” generan complejos efectos en los establecimientos escolares; especialmente en aquellos de bajo rendimiento académico y situados en contextos de pobreza (Acuña et al. 2014; Elaqua et al. 2013; Falabella y Opazo, 2014).

Desde el gobierno, incluso en el mismo programa de la Presidenta Bachelet dice:

*“A nivel escolar, debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas. Debemos superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa.”*

Aunque la cita anterior muestra un análisis crítico al respecto, en el mismo programa presidencial no había medidas de cambio al respecto. Actualmente, se ha conformado una comisión Simce para sugerir un rediseño del modelo evaluativo, pero mientras tanto el gobierno se ha mantenido ambiguo respecto a qué se quiere reformar.

Por ahora, se cuenta con un Plan de evaluaciones propuesto por el Consejo de la Agencia de la Calidad. Brevemente lo sugerido es: i. mantener pruebas Simce anuales en los niveles 4to, 6to y 8vo básico y 2do medio; ii. disminuir levemente el número de pruebas, y reemplazar algunas por “Pruebas Aprender” cuyos resultados son solamente entregados a los establecimientos; en total se serían entre 12 a 14 pruebas Simce, junto a 2 a 4 pruebas Aprender; iii. crear un banco de pruebas en línea auto-gestionables que entreguen reporte de los niveles de logro de los alumnos.

Lo propuesto por los consejeros, en el marco de sus facultades, disminuye tímidamente el número de pruebas, y no involucra una revisión global del modelo en cuestión. Justamente en la comisión Simce lo que está en juego es si se mantendrá el modelo evaluativo disminuyendo solamente el número de pruebas publicadas o si conllevará un cambio más sustancial en la naturaleza del sistema evaluativo actual.

Si el gobierno propone reformar el sistema de mercado escolar, y poner al centro una educación de derecho social, se requiere reformar asimismo el modelo evaluativo. Para ello se requiere ***pasar de un modelo de clasificación y competencia por resultados***



***estandarizados a uno centrado en la colaboración, profesionalización e inclusión socio-educativo.***

El desafío, por tanto, es transitar desde un modelo de “responsabilización por desempeño” a uno de “responsabilización profesional”. Este cambio de enfoque se sustenta en la promoción del desarrollo profesional, la calidad de la tarea pedagógica en la sala de clase, la consideración de la diversidad de los estudiantes y la presencia de equipos estables de acompañamiento y apoyo. Concretamente para ello se proponen cinco puntos:

- **Diseñar procesos evaluativos al servicio del trabajo educativo, y no de la competencia entre establecimientos.** Ello requiere: finalizar con la publicación de los resultados SIMCE, disminuir la frecuencia de la evaluación nacional a tres años, terminar con el ordenamiento y la clasificación de establecimientos de acuerdo a dichas pruebas, y desligar incentivos y sanciones a los resultados estandarizados.
- **Poner foco en una comprensión compleja y contextualizada de calidad educativa,** que implica pasar de una visión evaluativa que tiende a restringir la mejora a lógicas de efectividad y cumplimiento de indicadores cuantitativos, a una perspectiva que favorece la integralidad del currículum, la creatividad e innovación en las prácticas pedagógicas, la inclusión socio-educativa y la participación de la comunidad escolar.
- **Crear un sistema territorial de apoyo y asesoría permanente,** dentro de las estructuras locales de gestión del sistema escolar, tales como, las provinciales del Ministerio de Educación o los futuros Servicios Locales de Educación. De esta forma se propone cambiar un modelo de acompañamiento basado en el servicio de las ATE, el cual ha tendido a la fragmentación y sobre-intervención de las escuelas, con agendas de mejoramiento de corto plazo. Para esta transformación se requiere de equipos profesionales de calidad a nivel local, que acompañen, asesoren y evalúen de modo cercano y permanente a los establecimientos de un territorio determinado, y tomen decisiones contextualizadas de acuerdo a los requerimientos y desempeño de cada escuela.
- **Fortalecer las condiciones de la institucionalidad educativa,** por sobre una regulación que pone en énfasis en los resultados estandarizados. Ello implica regular la entrada y las condiciones de los sostenedores privados, en cuanto a la solidez y calidad de las trayectorias institucionales y equipos profesionales que den respaldo a dicha responsabilidad educativa. A su vez, significa avanzar en el proceso de desmunicipalización, en miras de generar un modelo de institucionalidad que dé marco y fortalezca la educación pública.



- **Fortalecer el desarrollo y las condiciones del trabajo docente** debe ser un foco prioritario de la política para el mejoramiento escolar, en vez de poner el énfasis en incentivos y sanciones. Ello implica mejorar las condiciones institucionales en los establecimientos educativos, especialmente aumentar las horas no lectivas de los docentes, fortalecer las instancias de análisis y trabajo profesional entre pares, y mejorar sustantivamente las condiciones salariales. Asimismo, resulta necesario devolverle el rol de experto a los docentes y valorar sus saberes y conocimientos relativos al trabajo pedagógico y a las necesidades de aprendizajes de los alumnos.

En definitiva, es ilusorio esperar que las políticas actuales de evaluación estandarizada y de responsabilización por resultados “aseguren la calidad de la educación”. Asimismo, es erróneo restringir la reflexión política a cómo “equilibrar” mejor las evaluaciones, incentivos y sanciones. Repensar el SIMCE, es repensar el paradigma evaluativo, y más aún, repensar el sistema escolar en su conjunto para asegurar principios de calidad y profesionalización docente, inclusión y justicia social, y participación de las comunidades educativas.

### Referencias bibliográficas

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46-55.
- Elacqua, G., Martínez, M, Santos, H., Urbina, D. (2013). Escuelas bajo amenaza: Efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes. Documento de trabajo 16.
- Falabella, A. (2014). *The Performing School: Effects of Market & Accountability Policies*. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1315>
- Falabella, A., y de la Vega, L.F. (2014). *Herramientas conceptuales para una discusión sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Documento de trabajo CIDE.
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa*. Estudio encargado por el Ministerio de Educación y UNESCO. Chile.
- Hanushek, E., y Woessmann, L. (2010). *How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?* Fifty-Second Panel Meeting.



Cuaderno de Educación Nº 61, julio de 2014

- Manno, B. (2005). Chartering and the Idea of Accountability Consequences: Adding Performance Value to Schooling. Conference on Accountability and Education Sponsored by CIDE and PREAL. Santiago, Chile.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. NY, McKinsey & Company.
- Puryear, J. (2006). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido? In J. M. Corvalán, R. (Ed.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago. CIDE-PREAL.  
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn268.pdf>