

# Lectura en primer ciclo básico: ¿Cómo influye el SIMCE en las estrategias de las escuelas?<sup>1</sup>



■ Autores: Lorena Meckes, Sandy Taut y Ana María Espinoza.

Esta edición de MIDEvidencias analiza las estrategias que usan las escuelas para mejorar la competencia lectora. En particular, indaga si dichas estrategias son influenciadas por el SIMCE y si varían según las características de las escuelas. Se reportan los resultados de un cuestionario aplicado en 2014 a 200 profesores de primer ciclo básico, en el que los docentes señalan que la estrategia predominante para el mejoramiento de la lectura se concentra en realizar más evaluaciones. Este mayor acento en evaluación no se refiere a prácticas de evaluación en aula, sino a pruebas de nivel o ensayos tipo SIMCE. Estrategias de fortalecimiento de capacidades del cuerpo docente, por ejemplo, trabajar en equipo para compartir prácticas de enseñanza de la lectura, son mucho menos frecuentes. El estudio concluye que los resultados observados reafirman a nivel de escuela, la existencia del desbalance que ha existido en el sistema educativo, donde se ha privilegiado más la presión por mejorar el desempeño en el SIMCE que el desarrollo de capacidades docentes.

El sistema nacional de medición de logros de aprendizaje en Chile (SIMCE), existe desde 1988 y publica resultados a nivel de escuela desde 1995, lo que en un contexto de subsidio a la demanda y elección de escuelas, lo transforma desde los inicios en una medición de altas consecuencias (Meckes & Carrasco, 2010; Bravo 2011). Desde 2006, se ha intensificado progresivamente la frecuencia de sus mediciones y se han ampliado las áreas y grados evaluados (Bravo, 2011), llegando a triplicarse el número de pruebas entre 2011 y 2015 respecto de la frecuencia en los años precedentes. En 2016 y en consonancia con las recomendaciones del Equipo de Tarea de 2014, panel convocado por el Ministerio de Educación de Chile para hacer

una revisión del SIMCE, se propuso un nuevo cronograma que reducía la frecuencia de las mediciones censales, propuesta que fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación. Tanto la decisión de intensificar la frecuencia de dichas mediciones como la de reducirla, han tenido en cuenta los potenciales efectos (positivos o perjudiciales) de las pruebas en los establecimientos escolares. Sin embargo, en ambos casos, no ha sido posible alimentar las decisiones específicas sobre niveles y áreas a ser evaluadas con datos empíricos respecto de la magnitud de dichos efectos en las prácticas escolares y para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

1. Este artículo se deriva de un proyecto FONIDE dirigido por Ernesto San Martín, en el cual participaron Macarena Domínguez, Constanza Hurtado y Sandy Taut. Su propósito fue construir y validar un instrumento para hacer un monitoreo de los efectos del SIMCE (específicamente el SIMCE de lectura) en el primer ciclo básico de las escuelas, tanto a nivel organizacional como de las salas de clases.

Este estudio reporta los resultados de un cuestionario aplicado en 2014 en la Región Metropolitana (RM) a una muestra representativa<sup>2</sup> de 200 profesores de 2° y 4° Básico en 104 escuelas municipales y particulares subvencionadas. La aplicación se realizó antes de que se diera la controversia sobre la continuidad de la prueba de lectura de 2° y antes de que finalmente se tomara la decisión de que dejara de ser aplicada externamente y con altas consecuencias por el SIMCE<sup>3</sup>.

El estudio abordó las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias se usan a nivel de escuela para mejorar la competencia lectora de los alumnos?; ¿perciben ellos que dichas estrategias son influenciadas por el SIMCE?; y ¿Varían estas estrategias según las características de las escuelas y sus docentes?

Se analiza la relación entre la presencia de mediciones externas de altas consecuencias y las estrategias adoptadas por las escuelas, lo que puede resultar de interés para monitorearlas después de la introducción de cambios en el sistema.

### ¿Qué indica la literatura nacional e internacional sobre las consecuencias del uso de pruebas externas para las prácticas de escuelas?

La investigación en EEUU señala que existen consecuencias mixtas, aunque mayoritariamente negativas, de las evaluaciones externas con un propósito de rendición de cuentas, en las prácticas escolares. Los efectos negativos incluyen la reasignación de docentes y estudiantes, la sobrefocalización en los contenidos evaluados por las pruebas estandarizadas, el entrenamiento excesivo, e incluso el engaño (Stecher, 2012; Jacob, 2005; Pedulla, Abrams, Madaus, Russell, Ramos & Miao, 2003). No obstante, Stecher (2012) señala que algunos estudios muestran consecuencias beneficiosas, tales como proporcionar más y mejor instrucción a los estudiantes y trabajar más intensamente, concluyendo que se requiere más investigación para diseñar un sistema de rendición de cuentas que maximice los beneficios y minimice las consecuencias negativas. El metaanálisis de 49 estudios cualitativos realizado por Au (2007) respalda los efectos mixtos, sugiriendo que estos son altamente dependientes de la estructura del instrumento utilizado para la medición de aprendizajes.

En base de una revisión comprensiva de estudios cuantitativos y cualitativos, Faxon-Mills, Hamilton, Rudnick y Stecher (2013) distinguen tres tipos de influencia de las mediciones externas en las prácticas de aula. La primera de ellas hace referencia a los cambios producidos en el contenido curricular y en sus énfasis. Los cambios reflejan los contenidos –y niveles cognitivos– incluidos en la evaluación externa. La segunda categoría se refiere a los cambios en la forma en la que los docentes asignan tiempo y recursos a diferentes actividades peda-

gógicas. Estas tienden a focalizarse en el entrenamiento de los estudiantes y en el uso de ejercicios similares a los del test y prácticas de evaluación de aula acordes con el formato de la evaluación externa. La tercera categoría hace referencia a los cambios en la manera en que los profesores interactúan con sus estudiantes, constatándose la ocurrencia de una focalización en los alumnos cuyos resultados “cuentan” en mayor medida para subir los puntajes de la evaluación.

Adicionalmente, Faxon-Mills, et al., (2013) reportan una serie de factores que inciden en el tipo de influencia de la evaluación externa en las prácticas de los docentes antes mencionadas. Entre ellos interesa aquí destacar los que corresponden a decisiones a nivel de escuela. La asignación de tiempo de los docentes para analizar los resultados de evaluaciones y utilizarlos formativamente, las oportunidades de trabajo colaborativo y de desarrollo profesional para el mejoramiento

de sus prácticas, son factores que intervienen en que la evaluación externa pueda tener una influencia positiva.

A nivel nacional, un conjunto de estudios coincide en que uno de los efectos del SIMCE reportados con mayor frecuencia por docentes y directivos, es focalizar la atención y el tiempo en las asignaturas evaluadas, por sobre otras; enfatizar el desarrollo de habilidades y contenidos evaluables en un formato similar al de la medición externa; y asignar a profesores con más preparación a los cursos que serán evaluados (Falabella & Opazo, 2014; Flórez, 2013; Manzi et al., 2014). La investigación de Elacqua y colaboradores (2013) revela efectos no intencionados en las prácticas docentes de escuelas de bajo desempeño. Por ejemplo, según la encuesta aplicada a 260 docentes de matemáticas de la RM, más del 70% de los encuestados reporta haber aplicado ensayos SIMCE a sus estudiantes y cerca del 60% se-



2. La muestra era estratificada según nivel socioeconómico y resultados previos en el SIMCE, y dentro de cada estrato de escuelas elegibles, estas se seleccionaron a partir de un muestreo aleatorio.

3. En 2016 las escuelas pueden inscribirse voluntariamente para aplicar autónomamente una prueba de lectura de 2° básico, cuyos resultados no son públicos ni se consideran para la clasificación de escuelas en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

ñala haber utilizado ejercicios tipo SIMCE en sus clases. Finalmente, cerca del 70% declara que sus directores han establecido metas mínimas de rendimiento en las pruebas SIMCE. La encuesta aplicada por Manzi et al. (2014) a una muestra representativa de directores de establecimientos educacionales subvencionados de la RM indica que un 97% de los directores encuestados (n=293) señala que en sus escuelas se realizan pruebas de ensayo como medida específica de preparación para las evaluaciones SIMCE de lenguaje y matemáticas de cuarto Básico y un 80% de ellos reporta que se adecuan las evaluaciones internas de la escuela para que sean similares al SIMCE.

Los estudios nacionales permiten contar con algunos datos sobre los efectos generales del SIMCE como fueron percibidos por docentes y directivos, aunque ninguno de ellos se focaliza en el efecto de las pruebas SIMCE para asignaturas y niveles específicos, elementos en los que es clave indagar para la toma de decisiones más precisa y para la evaluación del impacto del calendario de mediciones.

### Estrategias usadas por las escuelas para mejorar la lectura

Las distintas estrategias a nivel de escuela que son reportadas por los docentes las hemos agrupado en tres categorías: (a) monitoreo externo y ensayos de pruebas; (b) focalización de recursos (tiempo destinado a lectura y recursos humanos) y (c) desarrollo de capacidades del cuerpo docente. Se observa una amplia presencia de las distintas estrategias, predominando las del primer tipo aludido (ver Figura 1).

Al preguntar a los docentes en qué medida estas estrategias se han implementado debido al SIMCE, sus respuestas siguen la misma gradiente del gráfico anterior, es decir, las estrategias que más se atribuyen a la presencia de SIMCE son las de monitoreo externo, y las que menos se atribuyen a la presencia de SIMCE, son las estrategias que hemos llamado de desarrollo de capacidades.

### ¿Cuánto se ensaya el SIMCE y cómo se usa la información de resultados de estos ensayos?

La mitad de los encuestados (51%), señala que en sus escuelas se realizan durante el año cuatro o más ensayos tipo SIMCE a los alumnos de primer ciclo básico<sup>4</sup>. Por otro lado, casi un cuarto de los docentes (22%) menciona que se realizan 3 o más ensayos durante el año. Sólo un 3,5% de los encuestados reporta que no se aplicaban ensayos tipo SIMCE a los alumnos de segundo y cuarto año Básico de su establecimiento.

Interrogados los docentes sobre los usos de la información provista por estos ensayos, ellos señalan que lo más frecuente es identificar a los alumnos con resultados más bajos o nivel “insuficiente” (71,5%); desarrollar estrategias específicas para mejorar las áreas más débiles (68%); y analizar con los alumnos las respuestas que dieron (63%).

### ¿Varían las estrategias para mejorar la lectura según las características de las escuelas?

En escuelas de grupos socioeconómicos medio y medio-alto (GSE) se reportó mayor frecuencia de prácticas de *organizar y planificar clases de lenguaje a nivel de departamento*, en comparación con las escuelas de GSE bajo y medio-bajo.<sup>5</sup>

La práctica de *cambiar a profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos de segundo y/o cuarto Básico*, es reportada con una frecuencia significativamente mayor en

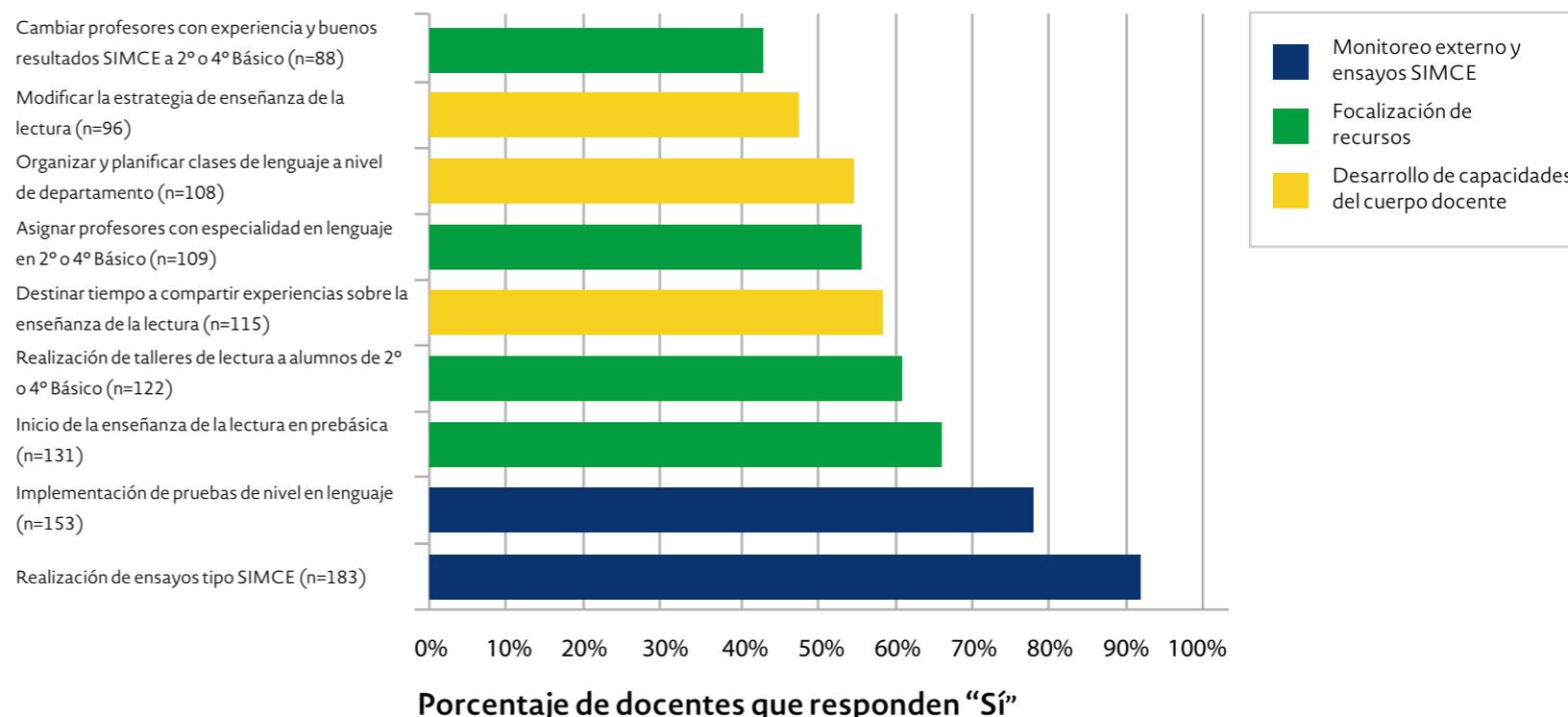
escuelas municipales que en escuelas particulares subvencionadas.

También se encontraron diferencias entre las escuelas que presentaban diferentes resultados previos en la prueba SIMCE de lectura de 2° Básico. Aquellas escuelas que habían tenido un rendimiento superior al de su grupo socioeconómico de referencia<sup>6</sup>, reportaban con más frecuencia estrategias de focalización (táctica) de recursos (tiempo y docentes), específicamente, asignación de profesores a los cursos evaluados y realización de talleres de lectura.

Las escuelas que presentan prácticas de análisis de resultados de SIMCE (en particular jornadas de análisis), muestran mayor frecuencia de prácticas de variada índole, algunas más deseables como planificar a nivel de departamento y destinar tiempo para que los profesores compartan estrategias de enseñanza de la lectura, y otras menos deseables como asignar los profesores con especialidad a los cursos evaluados. En cambio, en las escuelas en que no se realizan jor-

Figura 1. Porcentaje de docentes que declara la utilización de diversas estrategias para mejorar las habilidades lectoras en su establecimiento educacional

### ¿Cuál de las siguientes estrategias se utilizan en este establecimiento?



4. Es relevante destacar que esta era la opción de respuesta más alta presente en el instrumento utilizado, por lo cual no es posible cuantificar con exactitud el rango superior incluido en esta opción de respuesta.

5. Se excluyeron las escuelas de GSE alto, por conformar un grupo muy pequeño en relación al total de la muestra (n = 7).

6. (G1 = +1,84; G2 = -4,31).



nadas de análisis de resultados SIMCE, ninguna de estas estrategias son frecuentes.<sup>7</sup>

En otras palabras, se presenta un grupo de escuelas claramente enfocadas en los resultados, que implementan estrategias que combinan el monitoreo externo (a través de pruebas de nivel) con estrategias de desarrollo de capacidades de los docentes y con prácticas tácticas de focalización de sus recursos humanos.

## Conclusiones

Una primera conclusión del estudio es que, de acuerdo a los docentes, la estrategia predominante de las escuelas para mejorar la lectura de los niños de primer ciclo básico es simplemente evaluar más, en lugar de buscar alternativas para fortalecer la enseñanza de sus profesores. Efectivamente, reforzar la evaluación externa (en vez de enfocarse en la evaluación de aula) realizando ensayos tipo SIMCE y pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación son las estrategias reportadas con más frecuencia. Los profesores encuestados claramente atribuyen estas prácticas al SIMCE. Estos resultados coinciden con los hallazgos del estudio de Elacqua et al. (2013) y Manzi et al. (2014). De acuerdo a nuestro estudio, este tipo de estrategias predomina por sobre estrategias organizacionales relacionadas con el desarrollo de capacidades docentes y también prevalece frente a actividades para promover el trabajo colaborativo que, de acuerdo a Faxon-Mills y colaboradores (2013), serían políti-

cas escolares que favorecerían o mediarían una influencia positiva de las pruebas externas.

Resulta alarmante la elevada frecuencia de ensayos tipo SIMCE que se realizaba en 2014 en el primer ciclo, incluyendo a los estudiantes de 2° Básico. También llama la atención que el uso más frecuente de sus resultados, de acuerdo a lo reportado por los profesores, haya sido *identificar a los alumnos con resultados más bajos*, ya que la cantidad de ensayos que se aplican es muy superior a la requerida para diagnosticar el nivel de desempeño de los estudiantes. En cambio, consideramos positivo que un porcentaje importante de los encuestados haya reportado que se usaban estos resultados para *desarrollar estrategias específicas para mejorar las áreas más débiles*, así como para *analizar con los alumnos sus respuestas*, pues ello podría reflejar una intención de usar formativamente los resultados de estos ensayos para favorecer aprendizajes.

Es importante destacar que se observa una situación diferente en las escuelas que antes de 2014 habían obtenido mejores resultados en el SIMCE de lectura de 2° Básico, en comparación con otras escuelas de similar GSE. En este grupo de escuelas, lo más frecuente son las estrategias de focalización de sus recursos humanos (asignar profesores específicos a los cursos evaluados) y del tiempo (destinar tiempo a talleres de lectura), es decir, una aproximación táctica centrada en el aumento de los puntajes (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). Redestinar a los docentes a los cursos evaluados sin duda puede ser

calificado como un efecto que desfavorece la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad que tienen los estudiantes al interior de las escuelas. En cambio, es más difícil valorar la estrategia de implementar talleres de lectura sin conocer la metodología que ellos utilizan y sin saber si aquellos promueven el aprendizaje de la lectura medida a través de otros instrumentos, distintos del SIMCE. Es preciso señalar, sin embargo, que aun cuando el desarrollo de la habilidad de lectura resulta prioritario en los primeros años escolares, el tiempo destinado a estos talleres compite con el que se dedica a otras áreas del desarrollo de los niños.

Las diferencias en las estrategias implementadas por escuelas de distinto grupo socioeconómico y dependencia, no hacen sino reflejar los recursos y capacidades de gestión instaladas que tienen. Las escuelas de grupos socioeconómicos medio y medio alto reportan con más frecuencia prácticas de planificar la enseñanza en sus departamentos de asignatura, probablemente porque los tienen, mientras que las escuelas municipales reportan con mayor frecuencia prácticas más precarias y menos deseables como destinar los profesores de más experiencia a los cursos evaluados.

En síntesis, si clasificamos las estrategias implementadas por las escuelas en dos polos, *intensificar la presión versus desarrollar capacidades*, claramente pareciera predominar el primero, replicándose a nivel de escuela el desbalance ya diagnosticado a nivel del sistema (Mineduc, 2014). Este enfoque apuesta a que con mayor empuje y enfocándose se lograrán mejores aprendizajes. Sin embargo, la frontera de esta aproximación es precisamente la capacidad que los docentes individual y colectivamente hayan podido desarrollar para promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde 2016 la Agencia de Calidad sustituyó la prueba SIMCE de 2° Básico por una prueba voluntaria aplicada por las propias escuelas, que no tiene consecuencias externas (la Evaluación Progresiva). Será de interés monitorear si este giro efectivamente contribuye a las prácticas profesionales de los docentes, motivando una mejor calidad en el análisis de resultados, de estudio, de trabajo colectivo, y la implementación de las estrategias para promover las habilidades de lectura sugeridas en las Orientaciones Pedagógicas. O si, por el contrario, solo pasará a engrosar las filas de las pruebas de nivel que emulan el SIMCE.

7. Las escuelas que realizan jornadas de análisis de resultados SIMCE con mayor frecuencia reportan Implementar pruebas de nivel en Lenguaje y Comunicación  $\chi^2(1, N = 149) = 5,68, p = 0,017; \Phi = 0,175, p = 0,017$ ; destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura  $\chi^2(1, N = 110) = 5,44, p = 0,020; \Phi = 0,172, p = 0,020$ ; organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento  $\chi^2(1, N = 110) = 4,404, p = 0,036; \Phi = 0,155, p = 0,036$ ; y asignar profesores con especialidad en Lenguaje y comunicación en 2° y/o 4° básico  $\chi^2(1, N = 105) = 13,165, p < 0,000; \Phi = 0,266, p < 0,000$

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Plan de evaluaciones 2016-2020*. Extraído de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/calendario-de-evaluaciones/>
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Entrega de resultados de aprendizaje 2014 SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social, 2º, 4º y 6º básico*. Extraído de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion\\_Entrega\\_Resultados\\_2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014.pdf)
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189-211.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., Urbina, D., Treviño, E. & Place, K. (2013). *Los efectos de las presiones de accountability sobre las políticas y prácticas en escuelas de bajo desempeño: el caso de Chile*. Santiago de Chile: PREAL.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behaviour: The impact of high-stakes testing in Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89, 761-796.
- 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.
- Faxon-Mills, S., Hamilton, L. Rudnick, M. & Stecher, B. (2013). *New assessments, better instruction? designing assessment systems to promote instructional improvement*. Washington, D.C: Rand Corporation.
- Figlio, D. N., & Getzler, L. S. (2006). Accountability, ability and disability: Gaming the system? *Advances in Applied Microeconomics*, 14, 35-49.
- Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.
- 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).
- Meckes, L. & Carrasco R. (2010). Two decades of SIMCE: An overview of the national assessment system in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practice*, 17(2), 233-248.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2014). Informe equipo de tarea para la revisión del SIMCE: Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Extraído de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2012). Bases curriculares de Lenguaje y Comunicación. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Extraído de [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-21322\\_programa.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-21322_programa.pdf)
- Pedullla, J., Abrams, L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M., & Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Boston: National Board on Education Testing and Public Policy.
- Stecher, B. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practices. En L. Hamilton, B. Stecher, & S. Klein (Eds.), *Making sense of test-based accountability in education* (79–100). Santa Monica, CA: RAND Corporation, MR-1554- EDU. Extraído de [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1554.html](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1554.html)

## Acerca de las autoras:

### Lorena Meckes

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Evaluación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Actualmente es coordinadora de MIDE Internacional e investigadora en formación inicial de profesores. ([lmeckes@uc.cl](mailto:lmeckes@uc.cl))

### Sandy Taut

Psicóloga de la Universität zu Köln, Alemania y Ph.D. en Educación de la University of California, Los Angeles, EEUU. Actualmente es profesora asistente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora del Centro de Medición MIDE UC. ([staut@uc.cl](mailto:staut@uc.cl))

### Ana María Espinoza

Psicóloga y magíster en Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente cursa sus estudios de doctorado en Psicología en esa misma casa de estudios. ([amespin1@uc.cl](mailto:amespin1@uc.cl))

## Cómo citar esta publicación:

Meckes, L., Taut, S., & Espinoza, A. M. (2016). Lectura en primer ciclo básico: ¿Cómo influye el SIMCE en las estrategias de las escuelas? *Midevidencias*, 10, 1-5.

<http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N10.pdf>

## Comité editorial de MIDEvidencias:

Jorge Manzi, María Rosa García y Carlos Cayumán.

[midevidencias@uc.cl](mailto:midevidencias@uc.cl)