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

SIMCE de lectura ¿motor de mejora escolar? Elaboración de un instrumento para estudiar las estrategias implementadas por las escuelas

Investigador Principal: Ernesto San Martín
Investigadores Secundarios: Macarena Domínguez, Sandy Taut, Constanza Hurtado
Institución Adjudicataria: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
Proyecto FONIDE N°: F811385

Enero 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

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: enero 2014

Término del Proyecto: 6 febrero 2015

Equipo Investigación: Ernesto San Martín, Macarena Domínguez, Constanza Hurtado, Sandy Taut

Monto adjudicado por FONIDE: 25.000.000

Presupuesto total del proyecto: 25.000.000

Incorporación o no de enfoque de género: No

Comentaristas del proyecto: Verónica Santelices, Claudia Matus, Marcela Huepe

"Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC".

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

INDICE

I. Abstract 4
II. Antecedentes 4
III. Hipótesis y Objetivos 10
IV. Metodología 12
1. Fase 1. Cualitativa 12
2. Fase 2. Cuantitativa 16
V. Resultados de Investigación 22
1. Fase cualitativa 22
2. Fase cuantitativa 75
VI. Conclusiones 122
VII. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas 126
VIII. Bibliografía 127
IX. ANEXOS 131
1. ANEXO 1. Árbol de codificación fase cualitativa 131
2. ANEXO 2. Descriptivos variables análisis factorial base docentes 134
3. ANEXO 3. KMO variables análisis factorial 136
4. ANEXO 4. Resultados invarianza factorial, cuestionario docentes 143

I. Abstract

Chile cuenta con un sistema de medición de aprendizajes de larga data y con resultados públicos a nivel de escuela desde 1995, lo que en un contexto de subsidio a la demanda y elección de escuelas, lo transforma desde sus inicios en una medición asociada a consecuencias. Pese a lo anterior, en la última década el diseño de políticas ha acentuado el uso de la evaluación nacional (SIMCE) en políticas altas consecuencias. Muestra de ello, es la Ley de Subvención Preferencial del año 2008, que clasifica en tres categorías a las escuelas según su efectividad en el logro de aprendizajes medidos por SIMCE; asociando consecuencias como el cierre de escuelas para aquellas que sostenidamente se ubiquen en la categoría "En recuperación". Asimismo, la Ley General de Educación establece la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que entre sus instrumentos cuenta con la ordenación de todos los establecimientos del país en cuatro categorías y el cierre para aquellas cuyos resultados de aprendizaje se encuentren sostenidamente bajo las expectativas de logro determinadas por los Estándares de Aprendizaje. Pese a lo anterior, son escasos los estudios del procesamiento que las escuelas hacen del SIMCE, focalizándose los existentes en el acceso, conocimiento, comprensión y utilidad percibida de la información reportada. Es reciente la evidencia sobre la comprensión que desde las escuelas se atribuye a los objetivos de la evaluación nacional y su legitimidad; o bien, sobre el nivel de conocimiento de los estándares mínimos de aprendizaje que próximamente serán exigidos para la continuidad del funcionamiento de las escuelas. Ciertamente, es casi inexistente evidencia sistemática para dimensionar prácticas no deseadas asociadas a las mediciones que permita estudiar su preponderancia por sobre otras prácticas beneficiosas en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Dado lo anterior, es crucial resolver tanto la pregunta por las estrategias que ya se movilizan dentro de las escuelas (y por aquellas que se movilizarán) a propósito de la evaluación nacional. Este estudio busca ser un aporte para la evaluación y reflexión de políticas basadas en SIMCE, ya que será difícil atribuir a su implementación posibles cambios en el desempeño de las escuelas, sin información certera de qué es lo que ocurre al interior de los establecimientos como medidas de preparación para las pruebas. Específicamente, el objetivo de este trabajo es validar un instrumento que permita monitorear las estrategias organizacionales y pedagógicas que las escuelas emprenden para enfrentar, o como respuesta a, las evaluaciones nacionales en la asignatura de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo básico; tomando como punto de referencia la prueba de Lectura de segundo básica, bajo el supuesto que su introducción reciente es un escenario favorable para levantar información sobre medidas y cambios relacionados a la preparación de las generaciones que rendirán el test nacional. La confección del cuestionario proviene de la visita a 12 escuelas de la Región Metropolitana – 40 entrevistas- a partir de la cual se levantó información de declaraciones de docentes y directivos. El instrumento final – validado en 100 escuelas de la Región Metropolitana y aplicado a 200 docentes y 200 directivos- se ofrece como una alternativa que, de aplicarse a nivel nacional o a muestras representativas, alimentará la discusión sobre el efecto de los nuevos mecanismos de accountability que se han puesto en marcha para todas las escuelas de Chile.

Palabras clave: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Estrategias pedagógicas, Estrategias organizacionales, Variables relacionadas o mediadoras.

II. Antecedentes

Chile cuenta con un sistema de medición de resultados de aprendizaje de larga data cuyos resultados son públicos a nivel de escuela desde 1995 (Meckes & Carrasco, 2010; Bravo 2011), lo que en un contexto de subsidio a la demanda y elección de escuelas lo transforma desde los inicios en una medición asociada a consecuencias. Sin embargo, en la última década el diseño de política ha acentuado su uso como instrumento asociado a altas consecuencias ('high stakes assessment') orientando algunas políticas al mejoramiento vía exigencia de resultados en aprendizaje. Así, desde 2006, el SIMCE ha intensificado la frecuencia de sus mediciones en cuarto básico y ha ampliado progresivamente las áreas evaluadas, incluyendo Inglés, Educación Física, Escritura y TICs durante los últimos años (Bravo, 2011). Asimismo, el Consejo Nacional de Educación ha aprobado en 2011 un cronograma de evaluaciones que incluye nuevos niveles (segundo y sexto básico) intensificando la frecuencia de pruebas.

Esa evolución se ha dado en un contexto de institucionalización creciente de una política educacional basada en la rendición de cuentas y responsabilización de las escuelas por los resultados de aprendizaje, otorgando un papel cada vez más protagónico a la medición nacional y a los Estándares de Aprendizaje y, en algunos casos, poniéndolas al centro de las estrategias de mejoramiento escolar. Es así como a partir de 2008 se implementa la Ley de Subvención Preferencial (Ley Nº 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial), que establece que las escuelas que se adscriben a ella y reciben los recursos correspondientes son clasificadas en una de tres categorías según su efectividad en el logro de aprendizajes medidos por SIMCE, establecen metas de mejoramiento de puntaje y enfrentan diferentes consecuencias según su clasificación. Con la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.019), política de responsabilización que considera a todos los establecimientos del sistema, establece que las escuelas serán ordenadas por la Agencia de Calidad en cuatro categorías y, al igual que en la SEP[1], la de más bajo logro y persistentes bajos resultados, pese a los apoyos destinados a su mejoramiento, enfrentaran intervención y cierre, en caso que no haya opciones para los estudiantes y sus familias en las escuelas cercanas.

A pesar de la larga tradición de mediciones nacionales con consecuencias crecientes, en Chile son escasos los estudios respecto del procesamiento que las escuelas hacen del SIMCE, focalizándose los existentes en el acceso, conocimiento, comprensión y utilidad percibida de la información reportada antes e inmediatamente después que se introdujeran los Niveles de logro, actuales Estándares de Aprendizaje, en la comunicación de sus resultados (Taut et al., 2009; Sepúlveda et al., 2007). También, se ha estudiado la valoración que hacen los profesores del SIMCE como indicador de su efectividad como profesores, encontrando que, por lo general, lo consideran un reflejo parcial de esta (Pardo, 2010). Otro aspecto poco explorado, es el conocimiento y comprensión de los distintos actores involucrados de las escuelas (directores, jefes de UTP, profesores, jefes de áreas pedagógicas) acerca de los objetivos que evalúa el SIMCE, los estándares de contenido (currículo nacional) y de aprendizaje a los que está referido. En esta línea, no se ha resuelto la pregunta por las estrategias que se movilizarían a propósito de la evaluación nacional dentro de las escuelas (ya sea en el ámbito organizacional o pedagógico) asunto que es crucial de estudiar dados los próximos usos que se otorgarán a la evaluación. La Comisión SIMCE de 2003 (MINEDUC, 2003) advertía sobre la necesidad de evitar posibles consecuencias no deseadas de la medición nacional, tales como la atención privilegiada a

[1] La ley contempla una homologación de las categorías SEP a los resultados de la Ordenación de establecimientos.

las asignaturas y generaciones de estudiantes evaluados por el SIMCE en desmedro de las que no lo son, la exclusión o selección de estudiantes como estrategia para elevar los resultados, o el entrenamiento estrecho para la prueba, entre otras. Sin embargo – hasta el día de hoy - no se cuenta con evidencia sistemática que permita dimensionar estas prácticas y determinar su preponderancia por sobre otras que pudieran ser beneficiosas. Las posibilidades de que este instrumento cumpla con el propósito de mejoramiento -considerando que entre sus propósitos se declara explícitamente el de contribuir a los aprendizajes y al mejoramiento de la calidad de la educación[2]- depende estrechamente de las reacciones dentro de las escuelas entorno a los resultados y políticas basadas en estos.

En ese marco, es que resulta relevante el estudio de las consecuencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen las reformas basadas en consecuencias y los sistemas de estandarización. Este estudio se focaliza en la reciente implementación de la prueba SIMCE de lectura de segundo básico con el propósito de construir y validad un instrumento que permita hacer seguimiento permanente sobre los efectos del SIMCE. En base a esta experiencia particular de las escuelas, se estudian los distintos elementos supuestos en el diseño de la política de mejoramiento escolar; que van desde el modo en que las escuelas comprenden los Estándares de Aprendizaje hasta las prácticas de mejoramiento que emprenden, para lograr las expectativas deseadas en el marco de la nueva institucionalidad. La reciente implementación de esta evaluación es una oportunidad privilegiada para estudiar in situ las primeras reacciones de las escuelas, en términos de recursos, estrategias y usos asociados al SIMCE, bajo el entendido de que es más difícil explorar las reacciones asociadas a las evaluaciones del resto de los cursos porque llevan más tiempo. Complementariamente la generación de alumnos que rinde el SIMCE de cuarto básico, en el año 2014, rindió la primera versión del SIMCE de segundo en lectura, siendo esta una oportunidad para conocer si es que docentes y directivos relacionan la información de una evaluación para mejorar los aprendizajes de la generación que la rindió.

Este estudio busca ser un aporte para la evaluación y reflexión de las políticas basadas en SIMCE, ya que será difícil atribuir a la implementación de ciertas políticas posibles cambios en el desempeño de las escuelas, sin la información de las estrategias que estas emprenden a propósito de su implementación. A su vez, busca aportar en la discusión acerca del uso que hacen las escuelas de los resultados de la medición, se considera que esta constituye información fundamental al promover un sistema de rendición de cuentas basado en la información que provee este test.

1. Efectos deseados e indeseados de accountability

En este apartado se presenta una revisión bibliográfica centrada en los posibles efectos deseados e indeseados de las políticas de *accountability* basadas en test; se distingue entre evidencia relacionada a las dos dimensiones que guían este estudio, a saber: respuestas en el ámbito pedagógico y respuestas en el ámbito organizacional. El foco del primero, es explorar en las distintas reacciones dentro del aula que, docentes y directivos atribuyan a la implementación de la nueva prueba; dado que esta evalúa aprendizajes en lectura de los alumnos de segundo básico el foco esta puesto en como esta centralidad podría afectar –positiva o negativamente- la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

1.1 Dimensión pedagógica

[2] www.agenciaeducación.cl

La enseñanza de la lectura en las etapas iniciales de formación constituye en sí mismo un vasto tema de estudio, debido a la complejidad propia de la tarea y su importancia en los primeros años de formación, y también por las preguntas sobre cuáles son las metodologías más adecuadas para enseñarla (constuctivista o conductista). Asimismo, en esta área, se discute cuál es el alcance de la enseñanza de la lectura, por un lado si este involucra solo la decodificación de texto por parte de los alumnos, o bien, la comprensión y manejo de habilidades más complejas de significación de los textos (Riquelme y Quiroz, 2013). La introducción de pruebas con consecuencias en contextos de rendición de cuenta, ha impulsado la necesidad de definir qué acciones se relacionan con mejores resultados de las escuelas (Slavin, 2009). Para Chile se han desarrollado estudios que indagan sobre las competencias necesarias para enseñar lectura en contextos vulnerables (Ferrada, 2009) y también en el modo en que los profesores enseñan a leer a los alumnos de primer ciclo básico (Riquelme y Quiroz, 2013; Medina et al, 2009). Estos estudios analizan la enseñanza de la lectura en distintos contextos (evaluación docente, impacto de una política dirigida a mejorar la enseñanza de la lectura, estrategias adecuadas en contextos vulnerables) y bajo distintas metodologías (observaciones de clases y entrevistas); sin embargo, obtienen conclusiones similares.

Por ejemplo, sobre las estrategias de enseñanza que usan los profesores se encuentra un énfasis en lenguaje escrito en la lectura, en desmedro de otras habilidades de lenguaje como vocabulario, oralidad y comprensión (Medina et al, 2009; Ferrada, 2009). En otra dimensión, se observa la existencia de un estilo directivo por parte de los profesores, caracterizado por una baja participación de los alumnos en las clases, lo que disminuiría oportunidades de desarrollar capacidades de oralidad y vocabulario. Esto último es relevante debido a la evidencia existente de la importancia de la interacción en la sala de clases en la lectura inicial por su impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los alumnos (Riquelme y Quiroz, 2013; Wolf et al, 2009). Respecto de las competencias específicas de los profesores, se señala la importancia del liderazgo, motivación, diseño de las clases y capacidad de contextualizar y explicar conceptos (Riquelme y Quiroz, 2013; Ferrada, 2009). Además de las expectativas sobre el desempeño de los docentes en el aula, existe evidencia de las dimensiones que ellos destacan como las más importantes para una óptima enseñanza de la lectura: evaluativa, pedagógica y curricular (Riquelme y Quiroz, 2013). Un cuarto estudio nacional, “Las escuelas que tenemos” (Eyzaguirre y Fontaine, 2009) analiza las estrategias de enseñanza de lectura de escuelas con altos resultados SIMCE, encontrando como factor común entre éstas, una enseñanza de la lectura previa y una mejor gestión en el aula al comparar con escuelas de bajos resultados; también destacan por mayor tiempo dedicado y mayor acceso a la lectura. Otro hallazgo relevante y común a las investigaciones revisadas es que las estrategias de enseñanza de los profesores se relacionan estrechamente a los contextos (familiares y organizacionales) en los que se encuentran insertas las escuelas. Las investigaciones nacionales también realzan este ámbito, al ahondar en el grado de articulación de la enseñanza de la lectura entre los ciclos pre-básicos y básicos de la escolaridad (Medina et al, 2009; Riquelme y Quiroz, 2013).

En el contexto internacional, una reciente revisión de investigación apoyada por la corporación RAND sobre los efectos de las evaluaciones sobre la instrucción y sobre las variables que pueden incidir en tal relación (Faxon Mills, S. et al.; 2013), identifica los principales factores a nivel del profesor y sus prácticas, de las escuelas y de las características del sistema de rendición de cuentas. A nivel del profesor y sus prácticas, la evidencia revisada encuentra que cambios en tres posibles ámbitos de trabajo en el aula: (i) en el contenido que es foco de atención o énfasis ya sea al interior de las asignaturas o entre asignaturas, (ii) en el modo de presentarlo y en el tipo de actividades dentro del aula (iii) en la relación con los estudiantes. En particular, se observa un estrechamiento curricular

hacia los contenidos incluidos en la evaluación externa, se reportan prácticas más tradicionales y centradas en habilidades básicas o en el desarrollo de habilidades superiores (cuando las pruebas son de desempeño y apuntan a dichas habilidades) e incremento de actividades de entrenamiento para las pruebas utilizando ítems liberados. Asimismo, se constatan cambios en las prácticas de evaluación utilizadas en la sala de clases las que tienden a asemejarse a las de las pruebas externas. Por último, se observa mayor atención a los estudiantes que pueden resultar estratégicos para subir los resultados.

El mismo estudio reporta que los factores que inciden en las prácticas de enseñanza y su cambio son diversos. A nivel del sistema, influye el propósito de la prueba y el grado en que este es conocido por los profesores, la calidad de la evaluación tal como es percibida por los profesores, el formato de las pruebas ya que este envía un mensaje respecto del tipo de habilidades que se espera se desarrollen en los estudiantes (más discretas y atomizadas o más complejas y de desempeño). Se advierte, sin embargo, que el solo cambio del formato de las pruebas no es suficiente para gatillar un cambio en las prácticas de enseñanza. El tipo de política educacional y el nivel de consecuencias asociado a las pruebas también inciden, específicamente las asignaturas que son consideradas en la evaluación nacional, y el peso que tienen las pruebas en posición a otras fuentes de evidencia sobre el desempeño de las escuelas.

Un segundo grupo de variables, se refieren a características de los profesores, entre ellas, sus creencias y su conocimiento disciplinario y pedagógico previo. Los profesores con mayores niveles de conocimientos y mayor familiaridad y comprensión de las expectativas de la prueba tienen más probabilidades de introducir cambios positivos y efectivos en su enseñanza. Por el contrario, profesores cuyo sistema de creencias y valoraciones se alinean más con las del sistema de accountability también. Así por ejemplo, profesores que consideran que las pruebas externas entregan resultados que son útiles para su práctica y que valoran los estándares, son idóneos para llevar a cabo los cambios esperados por la reforma. Por último, se reporta que las características de las escuelas también inciden en la respuesta pedagógica de los profesores, en particular el nivel de resultados en las mediciones externas inciden, encontrándose que mientras más bajos, se observan más respuestas y cambios. El tipo de capacitación o estrategia de construcción de capacidades - sea esta seleccionada por la escuela o por el distrito- también es un mediador para el impacto de la política de accountability, reportándose que su calidad y extensión resultan críticas.

1.2 Dimensión organizacional

En esta dimensión se busca analizar aquellos factores que las escuelas movilizan – o no – en un escenario en que el mejoramiento escolar se define por consecuencias en los resultados de los alumnos. Se estudiará la escuela como una organización compleja que debe adaptarse al sistema de accountability; desde este enfoque el supuesto de los sistemas de rendición de cuentas es que la solicitud de ciertos resultados de los alumnos – Estándares de Aprendizaje en nuestro caso – repercutirá en la organización de la escuela (O´Day, 2002). Luego las escuelas deben afrontar una serie de supuestos a nivel organizacional (i) que la escuela es la unidad de intervención de la política, pero las acciones necesarias para generar mejora escolar son individuales (padres, directivos, alumnos y docentes deben emprenderlas para obtener resultados apropiados), (ii) que el control externo – incentivos y sanciones - producirá los cambios deseados en las operaciones internas de las escuelas; sobre esto es importante tener en cuenta que los mecanismos de control interno de las escuelas pueden o no estar alineados con el tipo de

control proveniente de la política[3]. Por último, que (iii) la entrega de información se vincula con acciones dentro de las escuelas; ya que las políticas de accountability se basan en que la recepción y uso de la información resultan herramientas útiles para generar cambios dentro de las escuelas (O´Day, 2002, Mintrop, 2004). Tradicionalmente, una perspectiva organizacional observa los cambios en las interacciones entre los distintos actores, las tensiones entre estabilidad y cambio, comunicación y capacidades de aprendizaje, con el propósito de describir la adaptación de éstas ante nuevos escenarios (O´Day, 2002).

Gran parte de los cambios que se observaran en este nivel, se explican por las características del sistema de accountability. En este sentido, es de importancia conocer sus (i) propósitos, usos y validez de los test, (ii) claridad acerca de los logros esperados, (iii) naturaleza y grado de las consecuencias4, (v) asignaturas evaluadas, (RAND, 2013). En los cambios institucionales también influyen las características de las escuelas, tales como (i) nivel de enseñanza que imparten5, (ii) tipo de administración, (iii) área de ubicación (rural o urbana), (iv) desempeño anterior de las escuelas (RAND, 2013), y (v) composición de los alumnos (Mintrop, 2004).

En vista de la importancia de estudiar las estrategias organizacionales de las escuelas– ya que gran parte de las modificaciones esperadas por las políticas de accountability se refieren a esta – existe una amplia evidencia acerca de las posibles reacciones de la escuela como organización. Algunas positivas se refieren al mejoramiento de oportunidades de perfeccionamiento que reciben algunos profesores o bien, el fomento de actitudes colaborativas entre ellos, e incluso con diseñadores de política o de test (RAND, 2013). En la dimensión de información, se ha observado un efecto positivo del currículo, ya que tiende se un puente entre los logros y expectativas de la política y las prácticas dentro de las escuelas (Falk et al, 2007; Bennet, 2011). Por su parte, las consecuencias negativas en términos organizacionales, se reflejan en casos en que las escuelas reciben las nuevas condiciones como una crisis, asunto que se traduce en reacciones de mayor rigidez y jerarquía dentro de las escuelas; este tipo de respuestas no aportarían al mejoramiento escolar (Mintrop, 2004). Estudios de caso han descrito este tipo de reacciones, más comunes, en escuelas de bajos rendimientos, en las que se responde al sistema de forma desafiante, percibiéndolo como “injusto” (Mintrop, 2004). Finalmente, caracterizar distintos tipos de reacciones – y sus cambios a lo largo del tiempo- es altamente relevante para monitorear los efectos de políticas de accountability asociadas a altas consecuencias.

[3] Un ejemplo para nuestro país, pueden ser las distintas estrategias de contratación de profesores y recursos de los que disponen las escuelas según su dependencia; las cuales no están necesariamente alineadas con el propósito de control externo. En este sentido, las estructuras normativas de las escuelas difieren, como también sus posibilidades de responder a las políticas de control externo (O´Day, 2002).

[4] Pese a que la definición qué consecuencias son “altas” y cuáles de “bajo impacto” existe evidencia que muestra que las reacciones entre escuelas sometidas a accountability solo de información pública y aquellas que tienen consecuencias en términos económicos son similares (Koretz et all, 1996).

[5] Algunos estudios muestran que las escuelas difieren en sus acciones y resultados según se trate de grados de primaria o secundaria (Smith, 1991).

III. Hipótesis y Objetivos

En este apartado se presentan los objetivos, generales y específicos, de este estudio. El Objetivo General, es construir y validar un cuestionario para estudiar estrategias implementadas por las escuelas para abordar mediciones de lectura de primer ciclo básico (SIMCE 2° y 4° básico) en términos organizacionales y pedagógicos.

a. Elaborar y validar un cuestionario para profesores y directivos que permita caracterizar las estrategias implementadas ante las mediciones estandarizadas de Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo básico (2º y 4º básico). El propósito de la validación es que el instrumento sea usado a gran escala para monitorear posibles efectos deseados y aquellos no esperados de las aplicaciones de test.

b. Caracterizar estrategias organizacionales y/o pedagógicas adoptadas por las escuelas para enfrentar las mediciones de lectura en primer ciclo. Se consideran posibles variables a nivel de escuela y de profesores que pueden estar vinculadas o explicar las distintas estrategias adoptadas. El propósito de esta caracterización es explorar en las motivaciones y características de directivos y profesores que explican distintas reacciones o estrategias. Ya sea en el ámbito organizacional (disponibilidad y uso de recursos, modo de toma de decisiones y tipo de liderazgo) o bien en el ámbito pedagógico (creencias sobre la enseñanza de la lectura, modos de evaluación, importancia relativa a la lectura versus otras áreas del lenguaje). Asimismo, se incluyen variables relacionadas (grado de legitimidad de los test, grado de conocimiento de las consecuencias asociadas, percepción de éstas). A continuación se describen posibles subdimensiones para esta caracterización.

2.1 Sub-dimensiones en el área organizacional*:*

- Decisiones de asignación de recursos (humanos, financieros, de tiempo) adoptadas para enfrentar, o como consecuencia de la medición.
- Políticas de evaluación y las modalidades de gestión de la información sobre resultados de aprendizaje que implementan las escuelas
- Gestión del desempeño en aula que implementan las escuelas para abordar, o como consecuencia de, la medición externa (ej. Asignación de docentes con especialidad en el área de lenguaje o bien con experiencias positivas en resultados en mediciones anteriores)
- Estrategias de mejoramiento de capacidades docentes implementada para abordar la medición (ej. colaboración entre pares, capacitaciones)
- Estrategias para retener y motivar a los docentes frente a la evaluación externa y sus resultados.
- Políticas escolares relacionadas con la selección (explícita o implícita) de estudiantes o el manejo de su diversidad en términos de resultados de aprendizaje.
- El estilo de liderazgo predominante en las escuelas.

2.2 Sub-dimensiones en el área pedagógica:

- Relevancia relativa otorgada a la enseñanza y evaluación de la lectura en relación a otras habilidades en Lenguaje (oralidad, vocabulario, conocimiento de mundo) y en relación a otras asignaturas y actividades escolares (tiempos destinados, presencia en las evaluaciones).
- Estrategia pedagógica utilizada para la enseñanza de la lectura (características de los textos seleccionados, tipo y nivel de habilidad de lectura que se privilegia)
- Tipos de evaluaciones de la lectura implementados en el aula (formato, tipos de habilidades evaluadas, y características de los textos considerados).
- Relación establecida con los estudiantes y las estrategias implementadas para abordar la diversidad en sus logros de aprendizaje.

2.3 Sub-dimensiones en “variables relacionadas o mediadoras”:

- Percepción del instrumento y sus usos
- Conocimiento y valoración de directivos y profesores de la política de accountability basada en pruebas y de los estándares que se esperan sean alcanzados
- Resultados de las escuelas en mediciones anteriores y percepción de ellos.
- Dinámicas de responsabilización de los resultados en los test estandarizados (atribución interna y externa al interior de las escuelas)

IV. Metodología

Dados los propósitos de este estudio se usa una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). A modo general, la fase cualitativa – primera en orden cronológico – permite a) levantar posibles reacciones y tipos de respuestas ante las pruebas SIMCE a incorporar en los instrumentos (cuestionarios directivos y profesores) y b) realizar un análisis en profundidad sobre las motivaciones que explican distintos tipos de reacciones en las escuelas, y configurar a partir de un análisis relacional distintos "tipos" de reacciones. Por su parte, el propósito de la fase cuantitativa es validar el cuestionario.

1. Fase 1. Cualitativa

Las metodologías cualitativas permiten captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, asumiendo que el acceso al conocimiento de lo humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo (Sandoval, 1996).

Son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la experiencia humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 1996).

La fase cualitativa de este estudio tiene como propósito central el levantamiento de las prácticas y su significado para directivos y docentes, principalmente aquellas atribuidas al SIMCE de lectura de 2º básico. Para ello, se utilizan pautas de entrevistas semi-estructuradas que al tiempo que garantizan comparabilidad entre establecimientos, permiten ahondar en la particularidad de cada caso. Estas fuentes diversas de información son contrastadas para construir y caracterizar tipos de reacciones frente a la incorporación de una nueva medición externa de los aprendizajes, distinguiendo narrativa predominante de las escuelas y aquellas percepciones asociadas a esta. Asimismo, es importante recalcar que se busca documentar en profundidad la experiencia práctica de los establecimientos, en particular, la relación entre múltiples variables interactuantes sobre los procesos de evaluación externa de las escuelas.

El análisis de datos de las entrevistas se realizó según los métodos especificados por la Grounded Theory (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 2002). Mediante la comparación permanente entre las narraciones de los diferentes participantes, se generan resultados descriptivos del fenómeno estudiado y, en la medida de lo posible, se establecen modelos teóricos que plasmen tanto las relaciones entre los componentes del fenómeno, como aspectos procesuales.

El análisis de datos descriptivo (codificación abierta) es un proceso inductivo que consiste en construir categorías generales a partir de datos particulares. A través de este análisis, se representa el abanico de contenidos o significados implicados en el objeto de este estudio; los cuales se exploran hasta alcanzar una saturación teorica de los contenidos. Asimismo, este análisis permite identificar los principales componentes y organizar los contenidos jerárquicamente (Strauss & Corbin, 2002). La herramienta usada para el análisis fue el software NVIVO. Este procedimiento de análisis contempla dos momentos: el análisis descriptivo y el análisis relacional (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbin, 2002).

1.1 Definición de la muestra de escuelas

La distribución de las 12 escuelas visitadas en la etapa cualitativa se basa en dos criterios principales: dependencia y financiamiento, y desempeño en las evaluaciones anteriores. En el primer caso se consideran escuelas municipal o particular subvencionada, y además el monto de financiamiento compartido que reciben (en el caso de las particulares subvencionadas)[6]. El criterio de desempeño consiste en una clasificación según el resultado en SIMCE de segundo básico del año 2012 en comparación con el grupo SIMCE de referencia o bien según la categoría de clasificación SEP, para aquellos establecimientos que adscritos a esta política. El interés es diversificar al máximo las distintas realidades de las escuelas al momento en que se implementan estas políticas de rendición de cuentas. El objetivo de los criterios de selección no es establecer causalidad entre estas características y las prácticas observadas, sino diversificar la realidad de las escuelas a partir de información estandarizada disponible, a continuación se señalan las razones por las cuales se considera que estas características permiten cumplir este objetivo.

Primero, los criterios de elección de las escuelas responden a que estas características permitirían identificar realidades organizacionales distintas. La dependencia define el modo en que los directores y el resto de los miembros de la escuela se relacionan con el sostenedor, el tipo de apoyo que reciben las escuelas, entre otras características. Por su parte, el monto de financiamiento compartido, se vincula al financiamiento que reciben las escuelas y al grado de selectividad de estas, debido a la matrícula y mensualidad adicional. Dentro de esta última, se distinguirá entre aquellas escuelas que reciben un aporte por financiamiento compartido alto (sobre el promedio de la realidad regional) y aquellas que reciben un aporte bajo.

El desempeño en años anteriores, podría estar vinculado a ambas dimensiones pedagógica y organizacional, (la definición de qué prácticas son exitosas) y a su vez, a la recepción que hacen las escuelas de las nuevas políticas de accountability como a la compresión que tienen de ellas y las expectativas de éxito o nivel de amenaza percibida. Así, se distinguirá entre aquellas cuyos resultados de SIMCE de segundo básico del 2012 estuvieron sobre el promedio de su grupo SIMCE de referencia, y aquellas que estuvieron significativamente por debajo de este resultado, según la información entregada por la Agencia de Calidad. En el caso de aquellas escuelas adscritas a SEP se considera la clasificación de esta política, ya que según el calendario oficial de esta, algunas de las escuelas experimentarán este año el riesgo de cierre, por lo que será de mayor interés conocer los cambios declarados por aquellas escuelas que se encuentran en esta situación.

Se entrevistó en cada una de estas 12 escuelas a directores, jefes de UTP y profesores que hicieron clases de lenguaje en segundo básico el año 2013, y quienes hacen clases de esta asignatura en cuarto básico durante el año 2014, en la tabla 1 se presenta la distribución de criterios y entrevistados a nivel de escuela. Uno de los criterios relevantes para elegir a los entrevistados (de los tres tipos) es que ellos se encuentren trabajando en sus respectivas escuelas al menos hace dos años para que sea posible que ellos reporten cambios en las estrategias implementadas a partir de la introducción de la prueba de 2º básico. Al final de esta etapa se contará con 48 entrevistas en profundidad considerando los distintos actores definidos.

[6] Información del año 2011 disponible para los establecimientos de la Región Metropolitana

Tabla 1. Distribución escuelas y entrevistas

Dependencia y financiamiento / Desempeño	Municipal	Particular subvencionado (financiamiento compartido bajo)	Particular subvencionado (financiamiento compartido alto)	Total
Bajo grupo NSE / "En recuperación" en clasificación SEP	2 escuelas / 8 entrevistas	2 escuelas / 8 entrevistas	2 escuelas / 8 entrevistas	6 escuelas / 24 entrevistas
Sobre grupo NSE / "Autónomo" en clasificación SEP	2 escuelas / 8 entrevistas	2 escuelas / 8 entrevistas	2 escuelas / 8 entrevistas	6 escuelas / 24 entrevistas
Total	4 escuelas / 16 entrevistas	4 escuelas / 16 entrevistas	4 escuelas / 16 entrevistas	12 escuelas / 48 entrevistas

1.2 Entrevistas en profundidad

Los objetivos de las entrevistas son, primero, dar cuenta de las definiciones propias de los entrevistados respecto de SIMCE y sus consecuencias sobre decisiones organizacionales y pedagógicas en la escuela, distinguiendo patrones, temas, categorías y regularidades (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Luego, se busca indagar sobre el significado que se otorga a la nueva evaluación, qué acciones son emprendidas, y cómo se organizan estas acciones dentro de las escuelas (en términos de roles, coherencia, entre otras). También, es de interés ahondar en la "historia" de prácticas emprendidas en las aplicaciones de pruebas SIMCE que tradicionalmente se han medido en el sistema, y en particular, cómo se integra la información de los resultados del SIMCE de segundo básico del 2012, dado que es la misma cohorte que rendirá 4° básico el 2014. Sobre esto, una de las preguntas que se plantea a los informantes es si el uso (decisiones, estrategias implementadas) que se hace de las evaluaciones recae sobre las generaciones que han rendido la prueba o bien, se privilegia el mejoramiento en las generaciones futuras que lo rendirán.

1.3 Elaboración de la entrevista

El proceso de elaboración del cuestionario para docentes, directores y jefes de UTP se basó en una consulta a expertos de lectura, elaboración de pautas y revisión, en base a los objetivos propuestos del estudio. Tras el inicio de visitas a las escuelas la pauta se adecuó.

La consulta a expertos en lenguaje[7] permitió levantar temas relevantes que debían incorporarse en las pautas, dadas las especificaciones de la enseñanza de la lectura. La

[7] La reunión con expertos en enseñanza de la lectura se realizó el día lunes 21 de marzo, a esta asistieron: Lorena Medina (Académica Facultad de Educación UC), Natalia García (ex – coordinadora del Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Ministerio de Educación), Paula Guardia (Académica Escuela de Psicología UC), Angélica Riquelme (Departamento Educación, U. Chile), y Valeria Quiroz (Departamento Educación, U. Chile).

experiencia en investigación de las personas consultadas entregó luces acerca de distinciones relevantes al preguntar por metodologías de enseñanza, evaluación, monitoreo y uso de evaluaciones externas de lectura. A modo general, las expertas consultadas coincidieron en la dificultad de estudiar transformaciones asociadas a la implementación del SIMCE de lectura de segundo básico, ya que se consideraba que el SIMCE es parte de la formación de los profesores y de sus prácticas pedagógicas, independiente de que se trate de docentes que enseñan en cursos en que se evalúa SIMCE. Es por esto que sus opiniones se refirieron a la enseñanza del lenguaje en general, y no específicamente a si estas apreciaciones se relacionaban con SIMCE o no. Una opinión bastante consensuada acerca de su experiencia en investigación de enseñanza de la lectura en nuestro país (a partir de observaciones de aula, entrevistas a profesores) es la centralidad que dan equipos directivos y actores, en general, a la lectura, en desmedro de otras habilidades del lenguaje, como son, el desarrollo de vocabulario, gramática, y la oralidad. Para algunas de las invitadas esto se encuentra estrechamente relacionado a las actividades que las escuelas realizan para enseñar lectura, ya que existe un mayor énfasis en la lectura en "voz baja" versus las prácticas de lectura en "voz alta" que, desde su punto de vista, es enriquecedora para los alumnos – ya que pueden participar e intervenir para preguntar sobre palabras que no se entienden o bien interactuar con profesores y compañeros – y, para los profesores como modo de evaluación constante del grado de comprensión de sus alumnos. Luego este abordaje de la enseñanza de la lectura aparece vinculado a un mayor énfasis en la decodificación versus el resto de habilidades necesarias para la comprensión de un texto.

En relación al currículo nacional de lectura y a los Estándares de Aprendizaje de lectura de segundo básico, algunas de las invitadas mostraron preocupación por la relevancia excesiva que estos instrumentos dan a logros de aprendizaje en términos de conceptos abstractos (por ej: comprensión implícita versus comprensión explicita de los textos), en detrimento de la potenciación del lenguaje como un todo. En su experiencia, muchos profesores se enfrentan a estos objetivos exponiendo a los alumnos a estos conceptos académicos (enseñan a los alumnos el significado de palabras como información implícito, por ejemplo) y no a través de prácticas de enseñanza o actividades. Esto es considerado como una objetivación de la enseñanza de la lectura. Finalmente, respecto del ensayo del SIMCE de lectura – asunto que se abordó en la reunión – se consideran dimensiones como largo de los textos, tipos de preguntas, uso de evaluaciones con preguntas de respuesta múltiple, entre otros. Una de las preocupaciones en la que hay relativo acuerdo es que pruebas de estas características podrían orientar a los profesores a evaluar los aprendizajes en lenguaje de este mismo modo, obviando otras formas de evaluación, que se ha observado son útiles para alumnos de esta edad, como es la producción de textos.

2. Fase 2. Cuantitativa

2.1 Definición de la muestra de escuelas para la aplicación del cuestionario

En el caso del muestreo cuantitativo se siguieron pasos similares para confeccionar la base de escuelas elegibles según los criterios del estudio los que se exponen en la tabla 2. A diferencia de los estratos definidos para la muestra del estudio cualitativo, en este caso se elimina el criterio relacionado con SEP. Se reemplazan estos criterios por otros relacionados al desempeño de las escuelas en las pruebas SIMCE. Así, para elegir escuelas de bajo desempeño se usa como criterio que en ambos grados del 2012 presenten al menos 10 puntos menos al comparar con el grupo NSE de referencia; y, en el caso de las escuelas de alto desempeño se considera que presenten al menos 10 puntos sobre el grupo de referencia en ambos puntajes.

En este caso el muestreo de las escuelas seleccionadas sigue una metodología de elección aleatoria dentro de cada estrato de escuelas elegibles. El número de escuelas de cada estrato sigue dos principios: representatividad a nivel regional de las distintas categorías (dependencia y desempeño) y nº suficiente para validar el instrumento.

En la tabla 3 se expone la distribución de escuelas y cuestionarios correspondientes al diseño de la investigación; en base a los hallazgos de la fase cualitativa se decidió incluir en la encuesta a los profesores de 4º básico; de esta manera los resultados de validación del instrumento, permiten que este sea aplicado a docentes de ambos grados[8].

Tabla 2. Nº de escuelas elegibles por categoría

Dependencia y financiamiento / Desempeño	**Municipal**	**Particular subvencionado (financiamiento compartido bajo o sin)**	**Particular subvencionado (financiamiento compartido alto)**	**Total**
Bajo grupo NSE **(Al menos 10 ptos. Bajo el promedio del grupo de referencia en ambos cursos 2B y 4B)**	121 (C1)	183 (C3)	186 (C5)	490
Sobre grupo NSE **(Al menos 10 ptos. sobre el promedio del grupo de referencia en ambos cursos 2B y 4B)**	36 (C2)	129 (C4)	87 (C6)	252
Total	157	312	273	742

[8] A la entrega del informe final de esta investigación, el Ministerio de Educación anunció la eliminación de la prueba de segundo básico; la medida adoptada por el equipo de investigación asegura la pertinencia para futuros usos del instrumento propuesto.

Tabla 3. Muestra Fase cuantitativa: distribución escuelas y cuestionarios

Dependencia y financiamiento / Desempeño	Municipal	Particular subvencionado (financiamiento compartido bajo o sin)	Particular subvencionado (financiamiento compartido alto)	Total
Bajo grupo NSE **(Al menos 10 ptos. Bajo el promedio del grupo de referencia en ambos cursos 2B y 4B)**	20 escuelas / 80 encuestas (C1)	15 escuelas / 60 encuestas (C3)	15 escuelas / 60 encuestas(C5)	50 escuelas/ 200 encuestas
Sobre grupo NSE **(Al menos 10 ptos. sobre el promedio del grupo de referencia en ambos cursos 2B y 4B)**	20 escuelas / 80 encuestas (C1)	15 escuelas / 60 encuestas (C3)	15 escuelas / 60 encuestas (C5)	50 escuelas/ 200 encuestas
Total	40 escuelas / 160 encuestas	30 escuelas / 120 encuestas	30 escuelas / 120 encuestas	100 escuelas / 400 encuestas

2.1 Elaboración del instrumento

Para la elaboración de los cuestionarios se exploró en instrumentos usados en otros países para medir los objetivos y dimensiones que guían la investigación. En base a una revisión bibliográfica fue posible identificar tipos de preguntas y elementos que son evaluados en investigaciones similares.

El cuestionario final aplicado a docentes y directivos incluye preguntas de características individuales y de la escuela y, una batería de preguntas dirigidas a ahondar en el tipo de reacciones ante el SIMCE que docentes y directivos declaran que se realizan en sus escuelas (Ver cuestionarios adjuntos). Para la construcción del instrumento se han usado dos fuentes principales: la información proveniente del análisis cualitativo y parrillas de preguntas que han sido validadas en otros instrumentos que abordan ya sea, reacciones en las escuelas a propósito de medidas de accountability (Firestone et al, 2004; Manzi et al, 2013) o bien estrategias de enseñanza del lenguaje en grados de enseñanza básica (PIRLS, 2011[9][10]). A su vez, se incorporaron otras preguntas que permiten caracterizar a las escuelas en otras dimensiones. La tabla siguiente sintetiza la fuente de información usada para

[9] SOURCE: PIRLS 2011 Assessment. Copyright © 2012 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, Amsterdam, the Netherlands.

[10] Las traducciones de los ítems no son oficiales y fueron hechas por el equipo del estudio.

elaborar preguntas ya sea que permiten caracterizar a los encuestados y a las escuelas o que buscan rescatar las actividades que realizan a propósito de la prueba SIMCE.

Luego con el propósito de generar un instrumento que identifique reacciones que surgen por la aplicación de una nueva prueba SIMCE, se plantearon cuatro tipos de preguntas a los encuestados. El primer tipo, corresponde a preguntas sobre la situación actual de las escuelas que, de ser aplicadas de manera longitudinal, reportarían cambios en estos ámbitos (ej.: capacitación de los docentes en el área de lenguaje, P.23 y P24 docentes; colaboración entre los docentes P26 docentes; estrategias de enseñanza y evaluación de la lectura P.35 y P37). En un segundo tipo de preguntas, se pregunta por los cambios recientes en las prácticas de enseñanza del lenguaje (P.40 docentes) y luego se pregunta si es que dichos cambios se deben o no a la implementación de la nueva medición nacional (P.41 docentes). El problema de este diseño es que se basa en los recuerdos de los encuestados. En el tercer grupo se plantean una serie de estrategias que podrían relacionarse a la aplicación de la prueba SIMCE, independiente de si estas son nuevas o no (P27 docentes) y luego, en el caso que se declaren, se plantea si esto se debe a la aplicación de SIMCE. En un cuarto tipo de preguntas (P29 docentes) se plantea directamente a los encuestados cuáles de las estrategias presentadas se realizan por SIMCE.

Tabla 4. Temas, fuente de información y justificación de las preguntas del cuestionario

	Fuente de información	**Justificación**
Tema 1: características personales	Manzi et al, 2013	Se incluyen preguntas acerca de la experiencia y formación de los encuestados para corroborar que se ha cumplido con el requisito de al menos 2 años de experiencia en los establecimientos. A su vez, en el caso de los docentes, interesa conocer si tienen especialidad en el área de lenguaje
Tema 2: características del curso	Equipo proyecto	Se incluyen preguntas acerca de las características del curso (tamaño, nº de alumnos que reciben apoyos por su condición de necesidades especiales) y de la escuela, ya que estas han sido mencionadas por los entrevistados como factores relacionados con las posibilidades de las escuelas para mejorar su desempeño. Por esta razón, podría explorarse si estas características se relacionan con distintos tipos de acciones emprendidas a propósito de la evaluación nacional.
Tema 3: características de la escuela	Equipo proyecto	

Tema 4: medidas relacionadas con SIMCE	Equipo proyecto	El grado de conocimiento sobre algunos instrumentos de política como es el caso de los Estándares de Aprendizaje, o bien los usos que desde la política se da a los resultados SIMCE se considera una de las de variables relacionadas.
	Fuente de información	Justificación
Tema 1: Percepción Políticas SEP, PIE, u otras medidas dirigidas a los alumnos con necesidades especiales	Equipo proyecto	Desde las entrevistas surge la idea de que los recursos de SEP y las políticas de integración escolar (PIE u otras ejecutadas desde las mismas escuelas) se vincularían con el desempeño de los alumnos en SIMCE, independiente de si se trata del grupo beneficiario (alumnos prioritarios o alumnos con necesidades especiales).
Tema 2: Colaboración entre docentes	Equipo proyecto; Firestone, 2004	Se considera una de las áreas en que podría haber cambios a propósito de la implementación de un nuevo SIMCE.
Tema 3: Estrategias Organizacionales dirigidas a SIMCE de lectura en 2º y 4º	Equipo proyecto; Firestone, 2005	Se consideran una serie de actividades provenientes de las entrevistas y de la literatura que podrían realizarse en consecuencia de la aplicación de un test nacional con consecuencias
Tema 4: Estrategias Pedagógicas	Equipo proyecto; PIRLS, 2011; TIMSS, 2011	
Tema 5: Percepción sobre SIMCE y Accountability	Manzi et al, 2013; Equipo proyecto	Variables relacionadas o mediadoras
Tema 6: Responsabilización de los Aprendizajes	Manzi et al, 2013	
Tema 7: Usos de resultados SIMCE	Manzi et al, 2013; Equipo proyecto	

2.2 Validación del instrumento

La validación de los cuestionarios aplicados a docentes y directivos, consiste en el análisis de 400 casos para validar la parte común del cuestionario; y con 100 respuestas de cada uno de los actores (considerando jefes de UTP, directores, profesores de 2º y 4º básico). La estrategia a seguir considera las siguientes fases

a. Análisis factorial: analizar la existencia de factores latentes en las respuestas entregadas (a nivel general y de cada uno de los actores participantes) a partir de los indicadores propios del análisis: pesos factoriales, comunalidad de las variables; y la posibilidad de estimar el indicador de alfa de Cronbach de las dimensiones emergentes. El uso de análisis factorial permitirá estudiar la confiabilidad del instrumento.

b. Invariancia factorial: *para analizar si la estructura factorial es invariante o no para las subpoblaciones (tipos de actores, dependencia y financiamiento, desempeño de los establecimientos). Los índices de ajuste de estos análisis indican la equivalencia de los modelos de las muestras que se comparan; también, en caso de haber diferencias, es posible cuantificarlas al comparar entre las distintas estructuras factoriales encontradas para cada una de las muestras. Es importante mencionar que estos análisis no serán del todo robusto dada las limitaciones de los tamaños muestrales para las subpoblaciones que se definan.*

Los análisis de invarianza que están relacionados con invarianza débil. El protocolo de análisis es el siguiente[11]:

Realizar análisis factoriales exploratorios para identificar los rasgos o factores que mide el instrumento. Solo se realizarán este tipo de análisis dado que no ha habido una teoría sustantiva en base a la cual se ha construido el instrumento.

Identificar variables que permitan dividir la población de entrevistados (profesores, directores, jefes de UTP) en subpoblaciones: esta variable tiene que estar relacionada con los factores medidos por el instrumento. La justificación de esta relación no es empírica (pues los factores no son observables directamente) sino sustantiva. Al menos consideraremos como variables que inducen subpoblaciones las siguientes (aunque queda pendiente justificar su relación con los factores medidos por el instrumento): dependencia educacional, desempeño en años anteriores, grados de organización explícita de la escuela en torno a la recepción de resultados estandarizados (SIMCE).

Para cada subpoblación, se realizarán análisis factoriales exploratorios (forzando el número de factores que se haya encontrado en (a)), y se buscará verificar si la estructura factorial es la misma.

Para cada subpoblación, se realizarán análisis factoriales exploratorios (forzando el número de factores que se haya encontrado en (a)), y se buscará verificar si los loadings son estadísticamente los mismos.

[11]En relación al uso de *latent class models*, siendo una buena idea (cada clase latente definiría un tipo de población en vista de su relación con el SIMCE), no usaremos esta técnica dado que los problemas de identificación de estos modelos **no** han sido resueltos hasta el momento: cuando un modelo psicométrico no está identificado, es imposible interpretar correctamente las estimaciones hechas en base al modelo, mucho menos es posible proponer una interpretación única de los datos.

Para cada subpoblación, se realizarán análisis factoriales exploratorios (forzando el número de factores que se haya encontrado en (a)), y se buscará verificar si estructuras de covarianzas de las observaciones son estadísticamente los mismos.

Limitaciones sobre posibles usos del instrumento

Se presentan a continuación una serie de limitaciones sobre posibles del uso del instrumento. Se muestran también posibles soluciones planteadas para abordarlas.

- Es difícil atribuir causalidad a los cambios reportados por profesores y directivos en la muestra. Sin embargo, para el cuestionario se formularán preguntas sobre la atribución que los propios profesores y directivos puedan hacer a las acciones emprendidas por ellos (o a la intensificación de las mismas).
- En el caso de la caracterización a partir de las entrevistas se busca ahondar en las atribuciones que las personas declaran haber hecho a partir de la implementación del SIMCE de 2ºB. Es una limitación atribuir correctamente causalidad a los cambios detectados o reportados, pero al menos sí se podrá determinar si es que los propios sujetos que responden le confieren este significado a sus acciones.
- La validación del cuestionario tiene como objetivo generar un instrumento de preguntas pertinentes para registrar las reacciones de las escuelas, a nivel organizacional y pedagógico frente a nuevas evaluaciones estandarizadas del sistema.
- En la elaboración del instrumento se ha optado por dos tipos de preguntas que podrían detectar cambios atribuibles a la implementación de las nuevas evaluaciones:
    - Preguntas que señalan posibles acciones que podrían haber cambiado en el último tiempo (durante los últimos dos años) y el auto-reporte de motivación de las acciones que hacen directivos y profesores (por ej.: este cambio se debe a una decisión de la escuela, este cambio se debe a la incorporación de SIMCE).
    - Preguntas que registran estrategias organizacionales y pedagógicas que de aplicarse longitudinalmente podrían reportar cambios en las escuelas.

V. Resultados de Investigación

1. Fase cualitativa

A continuación se presentan los principales hallazgos de la fase cualitativa del proyecto. En base a los objetivos se distinguen las percepciones de docentes y directivos sobre estrategias pedagógicas y organizacionales dirigidas a SIMCE, así como percepciones y nivel de legitimidad de la evaluación y otras políticas que interfieren en ambos ámbitos de análisis.

Las estrategias pedagógicas se definieron como aquellas que los entrevistados declaran hacer para mejorar sus resultados en la prueba SIMCE. Se incluyen tanto reacciones pedagógicas dirigidas a preparar el próximo SIMCE (cómo se prepara al curso que lo rendirá) como las que surgen en respuesta a los resultados. Estas, se refieren a metodologías y/o prácticas de enseñanza, evaluación, gestión de aula y, elección o énfasis en los distintos ejes contemplados en el currículo de Lenguaje y Comunicación (escritura, oralidad, comprensión, gramática). Asimismo, se consideran prácticas que según los entrevistados se realizan dentro de la sala de clases para preparar o mejorar los puntajes de la prueba SIMCE. A diferencia de las estrategias definidas en el ámbito pedagógico, las de carácter organizacional se observan en el ámbito de la interacción entre los actores de las escuelas (directivos y docentes, docentes y alumnos), y en cómo distintos recursos –económicos, humanos, tiempo- de las escuelas, intervienen en estas interacciones con el fin de mejorar los puntajes en la evaluación nacional. Cabe destacar que diferenciar en las declaraciones de los entrevistados si las estrategias que describían eran de índole pedagógica u organizacional no fue un ejercicio nada fácil. Es por esto, que se decidió codificarlas como organizacionales toda vez que la descripción se refería a *quién decidió* la acción, o *qué tipo de recurso se interviene*; y como pedagógicas, si se hablaba de *para qué*, o del objetivo de la estrategia y su relación con el mejoramiento en los resultados de la prueba. Una consecuencia de esto, es que existen declaraciones que están codificadas de ambos modos.

Estos resultados también contemplan descripciones sobre variables relacionadas o mediadoras, identificadas en la literatura como factores que incidirían en las reacciones de las escuelas a test de altas consecuencias, entre las cuales se considera, el grado de legitimidad asignado a las distintas medidas de rendición de cuentas basadas en los resultados de test nacionales.

En los apartados de estrategias pedagógicas y la percepción del instrumento de evaluación SIMCE se destacan diferencias entre las declaraciones de entrevistados de escuelas catalogadas como alto y bajo rendimiento[12]. El propósito de esta comparación es explorar la hipótesis de que estrategias y percepción, grado de legitimidad atribuida al test y sus consecuencias, mantienen relación con el desempeño de los establecimientos. Este análisis presenta limitaciones propias de un ejercicio de estas características (baja cantidad de "tipos" de escuelas), modo de selección de estas, entre otros; sin embargo, aporta a la comprensión de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo.

[12] Se usa como categoría de análisis el criterio usado para la selección de la muestra, esto es, establecimientos que superan en al menos 10 puntos el promedio obtenido por el grupo NSE al que pertenecen o bien que durante dos o más años consecutivos fueron clasificadas en la categoría "Autonomo" de SEP; versus aquellos cuyos puntajes se encuentran al menos 10 puntos bajo el promedio de su grupo de nivel socioeconómico de referencia o bien durante dos o más años consecutivos fueron clasificados en la categoría "En recuperación" de SEP.

A lo largo del informe se identifican las citas de los actores según su pertenencia a la categoría de escuela correspondiente al diseño de la muestra. Así, las referencias identificados con “P2” o “P4” corresponden a opiniones provenientes de entrevistas de profesores de segundo o cuarto básico, respectivamente; y “D” o “UTP” a las opiniones de directores o jefes de UTP. Los resultados provienen de la codificación de 40 entrevistas, el árbol de codificación se presentan en el Anexo 1, su revisión es una guía útil para comprender la estructura de las familias de códigos y códigos usados en el análisis de las entrevistas.

La siguiente tabla muestra la distribución de las entrevistas según tipo de escuela de la muestra. Debido a algunas dificultades de coordinación y de disponibilidad de las escuelas no fue posible completar la muestra de entrevistas.

Tabla 5. Distribución de entrevistas según categoría de escuela

Categoría escuela	Nº escuelas visitadas	Nº entrevistas docentes	Nº entrevistas directivos
C1	2	3	4
C2	2	4	2
C3	2	4	4
C4	2	4	4
C5	2	3	3
C6	2	3	3
Total	12	21	20

1.1 Estrategias pedagógicas dirigidas a SIMCE

En este estudio se observaron estrategias pedagógicas que los entrevistados declaran hacer para mejorar sus resultados en la prueba SIMCE. Se incluyen tanto reacciones pedagógicas dirigidas a preparar el próximo SIMCE (cómo se prepara al curso que lo rendirá) como las que surgen en respuesta a los resultados, siendo esta última alternativa la menos común. Se entienden dentro de este grupo, aquellas prácticas que se realizan dentro de la sala de clases para preparar o mejorar los puntajes de la prueba SIMCE y que se refieren a metodologías y/o prácticas de enseñanza, evaluación, gestión de aula y elección o énfasis en los distintos ejes contemplados en el currículo de Lenguaje y Comunicación (escritura, oralidad, comprensión, gramática).

Dentro de estas estrategias se distinguen dos grupos, primero, aquellas acciones cuyo objetivo es fortalecer los aprendizajes y mediante esto mejorar los resultados en SIMCE (por ejemplo, realizar talleres de lenguaje), las cuales se denominan “medidas enfocadas en los aprendizajes”. La segunda categoría considera aquellas medidas cuyo objetivo es aumentar los puntajes en la prueba, por ejemplo, priorizar ramos que entran en el SIMCE o “adiestrar” a los niños en los contenidos de esta prueba; este grupo ha sido catalogado como “medidas tácticas enfocadas en la prueba SIMCE”. Estas distinciones se realizan en base a las declaraciones de los entrevistados, y no son excluyentes dentro de las escuelas o en el relato de las prácticas que realizan los docentes en las salas de clases, es decir, hay casos en que un mismo profesor se refiere a ambas estrategias.

“Sí, porque es súper fácil caer en la tentación de querer trabajar para el instrumento, nosotros trabajamos para el aprendizaje, y la enseñanza debe estar focalizada en el aprendizaje de los

niños, a consecuencia de ello vamos a tener buenos resultados, esa es nuestra convicción" (C61.UTP).

En términos de análisis se codificaron ambos tipos de acciones en nodos distintos. Aun así, ciertas medidas se consideran en ambas categorías; específicamente se trata de los refuerzos educativos y de la aplicación de ensayos SIMCE. En el primer caso, el grupo de alumnos al cual se dirigen estos refuerzos define su consideración como una medida orientada a aprendizaje, si se trata de reforzar a los alumnos de menor desempeño, o como una medida "táctica", si se trata de reforzar a los alumnos de mejor desempeño. En el segundo caso, no es la implementación de ensayos sino el objetivo de su aplicación, y el uso de los resultados, lo que define su carácter orientado al aprendizaje o al aumento de puntajes en el test. Debido a que los ensayos corresponden a la estrategia más común, casi unánime en las escuelas visitadas, se ha generado un solo código de manera de expresar más claramente estas diferencias.

En las entrevistas, docentes y directivos se refieren a sus experiencias en la preparación de SIMCE en general, es por esto, que se precisa cuando los entrevistados se refieren a acciones o cambios que se atribuyen al SIMCE de lenguaje de segundo básico. Respecto de ello, se destacan prácticas que los entrevistados reconocen como nuevas o aquellas que se han intensificado, disminuido o desaparecido por la implementación de esta nueva prueba. Aun así, se encuentran casos en que se expone que las estrategias no han cambiado por la implementación de esta nueva prueba. A diferencia de otros establecimientos que mencionan explícitamente haber cambiado sus estrategias y prácticas tras la introducción de esta prueba.

"Yo estaría dividido: ha generado algunos cambios que nosotros mismos hemos manejado, visualizado, y queremos mejorar. Si hablo en forma general de esta prueba de medición, mayores cambios no. Si la prueba SIMCE, bajo mi punto de vista (puedo estar equivocado), no me ha generado grandes cambios" (C22.D).

"Y en ese sentido, cuando usted dice que el SIMCE los ha metido en una carrera loca, y que de repente no les permite trabajar con los niños que les va peor, ¿los ha forzado a ustedes el SIMCE a introducir cambios en la manera de evaluar, cambios que no necesariamente a ustedes les interesaban, pero por responder a las exigencias del SIMCE han debido implementar?

A veces sí. Tuvimos que cambiar el tipo de prueba, porque el setenta por ciento es de selección múltiple, entonces hay que poner todos los tipos de texto que se están enseñando, en lenguaje, vamos a hablar de lenguaje, que son las pruebas más enormes. Entonces hay que hacer las pruebas tipo SIMCE" (C22.UTP).

A continuación se presentan ambos tipos de reacciones en el ámbito pedagógico.

1.1.1 Medidas enfocadas en el aprendizaje

a. Foco en comprensión de lectura

Entre los participantes de esta investigación se observó que una gran cantidad de ellos orientan su trabajo al eje de comprensión de lectura debido a que la mayoría de las preguntas del SIMCE evalúan esta área (C22.P2, C41.P2, C32.P2, C32.P4, C52.P2, C11.UTP, C51.D, C52.UTP, C61.P4, C61.UTP, C22.P4, C12.P4). Una de las profesoras de segundo básico entrevistadas relata que en su establecimiento se implementó la lectura diaria en los segundos básicos como una forma de preparar a los alumnos para la evaluación (C62.P2). Algunos entrevistados valoran esta focalización ya que, en su opinión, la comprensión de lectura es una habilidad transversal necesaria para todas las asignaturas

del primer ciclo básico y para la formación en general; para otros, el eje de comprensión de lectura abarca el resto de los ejes del currículo (vocabulario, gramática).

(…) Pero al momento del SIMCE veíamos que no les iba tan bien como nosotros teníamos programado. Nos fuimos dando cuenta de que ese era el gran fallo, la lectura comprensiva. Y fue de mucha ayuda cuando dimos el primer SIMCE. No teníamos idea de que los segundos iban a dar SIMCE (C22.P2).

¿Y hay contenidos que usted ha tenido que dejar un poquito más botados y que le gustaría pasar para atender a los contenidos que sí son evaluados por el SIMCE?

Es que en el SIMCE igual trabajas, por ejemplo, todos los tipos de textos, y ahí está comprensión de lectura, ya, y el resto tú lo sumas a la comprensión de lectura, que yo te decía que es todo lo de gramática y lo de ortografía, palabras de vocabulario también lo trabajas (C22.P4).

b. Reforzamiento para alumnos de desempeño bajo

Las escuelas usan distintos métodos para distinguir a alumnos que necesitan apoyo adicional para mejorar sus habilidades de comprensión lectora. La información que usan para definir a los "beneficiarios" del reforzamiento proviene, en general, de los resultados en los ensayos de preparación para SIMCE, de pruebas de diagnóstico o de la experiencia en el aula. Una vez que este grupo se ha identificado – usando la información de respuestas correctas obtenidas o simulaciones de puntajes, o en algunos casos, la información de clasificación en estándares de aprendizaje derivada de los estándares- se realizan talleres de refuerzo educativo o "remediales" para apoyar a estos alumnos. Estos se realizan en los horarios establecidos para trabajo en la sala de clases y/o en horarios extra programáticos (C12.P4, C12.UTP, C32.D, C41.P2, C42.D, C11.D, C31.D.UTP, C32.P2, C32.P4, C52.P2, C11.UTP, C41.D, C51.D, C52.UTP, C61.P4, C61.UTP, C11.P4, C42.P4, C62.P2). Las políticas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales (PIE u otras diseñadas dentro de las escuelas) cumplen un rol fundamental para mejorar las habilidades del grupo de alumnos que se encuentran en mayor desventaja y, consecuentemente, incrementar los resultados en SIMCE. Gracias a estas, es posible asignar un profesional especialista que acompaña y ayuda de manera personalizada a los alumnos (C12.UTP, C41.P2, C22.D).

"La enseñanza debe estar focalizada en el aprendizaje de los niños, a consecuencia de ello vamos a tener buenos resultados, esa es nuestra convicción, por eso no vamos a hacer un taller de reforzamiento para el SIMCE, vamos a hacer una nivelación, por eso vamos a trabajar con los que están más bajos" (C61.UTP).

"Cuando yo comencé con el taller de reforzamiento en el mes de marzo, me guíe con los resultados de primero básico. A ver cuáles eran los niñitos que tenían problemas en lecto-escritura. Tomé ese grupo y con ellos empecé a trabajar lo más importante en este momento, que era lectura. Que teníamos que alcanzar una meta, así que reforzamiento de lectura. Cuando tuvimos el primer resultado del ensayo SIMCE, tomé otros más que tuvieron bajos resultados, que también era por problemas de lectura"(C41.P2).

"Ah, claro, sí, o sea nosotros a través de las mediciones, por ejemplo a la fecha que podemos tener dos mediciones, un diagnóstico y una primera medición ya de lo que los niños han visto este año, nosotros ya a través del instrumento podemos identificar los niños que tienen mayor cantidad de problemas, porque se nos repiten y se nos repiten los del año pasado, son los mismos. Entonces, ese instrumento, de una u otra manera, también se utiliza para conversar con los apoderados, para requerirles derivación a algún especialista. En ese sentido, nosotros buscamos identificar a los alumnos que tienen mayor grado de problemas, y a partir de eso tratar de reforzarlos, a partir de eso nosotros también tenemos talleres de estudio dirigido, talleres de reforzamiento" (C52.UTP).

c. Talleres

Los entrevistados mencionaron realizar talleres para reforzar las asignaturas evaluadas en el test y en los grados en que se rinden. Lo que diferencia a esta categoría de la anterior es que aquí se trata de talleres de lenguaje a los que asisten todos los alumnos y en que se aplican guías de reforzamiento para la prueba SIMCE (C12.UTP, C41.P2, C22.P4, C32.P2, C32.UTP, C32.D). En algunos casos, estos talleres se realizan dentro de las horas de clase, mientras en otros, se trata de una actividad extra programática preparada para las generaciones del primer ciclo que rendirán SIMCE. En este último caso, la cantidad de horas dedicadas a la asignatura de lenguaje es mayor a la contemplada en los programas de estudio. Como se detalla en la sección 1.3 se percibe que el currículo escolar es extenso, lo que justificaría la necesidad de realizar talleres adicionales para que los alumnos alcancen a aprender todos los contenidos que se preguntan en la prueba nacional.

"Por ejemplo, Karim hace taller de lenguaje en los sextos, entonces ella hace guías de lectura. Porque tienen seis horas de lenguaje, más las dos horas del taller por la jornada escolar completa. Entonces tienen ocho horas de lenguaje, todos" (C12.UTP)

"¿Y el taller SIMCE es con todos los niños? No solo con los niños que tienen más dificultades.

Sí, por supuesto, con todos los niños y me parece que el año pasado iba como (…) no estoy segura o este año quedó así parece. Este año el taller de SIMCE que se va a hacer va a quedar como una nota dentro de Lenguaje si es Lenguaje o Matemáticas" (C32.P2).

1.1.2 Medidas tácticas enfocadas en la prueba SIMCE

Entre las prácticas que estarían orientadas a mejorar los puntajes en SIMCE reforzando las habilidades para enfrentar las características de la prueba se encuentran: "adiestrar" los contenidos o priorizar el tiempo en la escuela en las asignaturas que se evalúan en SIMCE por sobre otras (C12.UTP, C61.UTP, C32.P2), adecuar la prueba de la asignatura al formato SIMCE (C22.P4), entrenar a los alumnos en pruebas de alternativas (C22.P2, C41.P2, C41.D, C52.UTP, C61.UTP, C32.P2), aumentar las pruebas de selección múltiple (C22.UTP, C31.D.UTP, C31.P4, C32.P4). Solo en dos casos se incentiva mediante premios a alumnos y docentes (C21.P2, C62.P2); en uno de ellos, se promueven paseos o desayunos, según resultados y mejoras demostradas en los ensayos SIMCE. Aun cuando esta clasificación de las medidas corresponde a una categoría de análisis del equipo de investigación, en algunas entrevistas se preguntó directamente si es que estas medidas contribuían a mejorar los aprendizajes, ante lo cual se señaló que no (C32.UTP).

"Yo sí he trabajado en colegios que han prometido viajes a, o sea, a fantasilandia si sacan buen SIMCE, entonces los cabros están, claro, o sea, sin ir más lejos en un colegio donde yo trabajaba, fueron a fantasilandia, pagados, con torta, elijan lo que ustedes quieran si les va bien en el SIMCE, segundo medio, la mitad de la gira de estudio" (C21.P2)

¿Qué otro cambio ha habido?

Por ejemplo la preocupación, también, por ejemplo ahora se compraron estos CDs para reforzar, bueno, también se les prometió a los niños ahora la jefa de UTP, un desayuno feliz, si suben el ensayo SIMCE, están reforzando (C62.P2)

a. Adecuaciones curriculares: priorizar asignaturas evaluadas por SIMCE

Varios participantes de esta investigación mencionaron priorizar las asignaturas que entran en el SIMCE como lenguaje y matemáticas, restando tiempo del programa a asignaturas como tecnología o música (C12.P4, C31.P4, C51.D, C52.UTP). Luego se encuentran otras declaraciones que señalan que en las horas dedicadas a lenguaje se dedica mayor tiempo a

la enseñanza de habilidades de lecto-escritura ya que es lo que evalúan la mayor cantidad de preguntas de la evaluación (C32.UTP).Más específicamente, en reiteradas entrevistas los docentes señalan que se concentran en enseñar “tipos de texto” y “preguntas explícitas e implícitas” ya que se trata de las cosas que se preguntan en las pruebas SIMCE (C32.UTP, C22.D, C22.P4, C12.UTP).

“¿Y cómo lo haces para distribuir el tiempo de todas las asignaturas?

Complicadísimo, súper complicado. De hecho, a veces tengo que priorizar igual los ramos más importantes. Ponte tú, el jueves tengo una hora de historia y una de tecnología y a veces hago solo historia. Sobre todo que está el SIMCE y hay que reforzar más lo que es comprensión que yo creo que historia, ciencia y lenguaje te ayudan mucho en comprensión, o sea, en desarrollar habilidades de lenguaje” (C12.P4).

“¿Y específicamente en los cursos que dan SIMCE en la básica, por ejemplo en Segundo Básico y en Cuarto Básico, se utilizan algunos énfasis en particular?

Sí, comprensión lectora. Nosotros ponemos harto énfasis que ellos tengan la capacidad de reconocer los distintos tipos de textos, la estructura, de hecho, con solo ver... “ah esta es una receta, ah este es un...” entonces, le ponemos harto énfasis a identificar el tipo de texto, con las características propias de cada uno de ellos, y harta comprensión lectora. Y trabajamos preguntas tanto implícitas como explícitas. Creo que la implícita es la que más les cuesta a los peques, pero harto énfasis en la comprensión lectora, hacemos ensayos incluso semanales, lectura silenciosa, eso. (C32.UTP)

“[La jefa de UTP] me dijo “Sole, vamos a trabajar con este material ahora, que es específico del SIMCE”, y, lógicamente yo debía, más o menos en esa fecha, tener, ojalá, todo trabajado, o por lo menos, mayoritariamente todos los tipos de texto, todo lo que uno pudiese o sabe que puede entrar en el SIMCE. Y trabajamos este tipo de guías, que te digo, que los niños no ocupaban cuadernos, solo guías, pero la guía se trabaja a tal punto que, no sé, era una guía donde venían tres tipos de textos instructivos, pero uno las iba haciendo a la par, yo en ningún caso digo que eran malas, para nada, eran súper. Yo digo, bastante buenas, solo que era solo eso, vamos con guías, vamos con guías, vamos con guías. Pero se dio en un mes, lo que en otros colegios yo sé que se da durante todo el año” (C22.P4).

“¿Y qué cambios pequeños ha habido, por ejemplo, en los últimos cinco años?

Se está trabajando más en la comprensión lectora, con preguntas implícitas y explícitas. En ese ámbito se está trabajando más fuerte. Antes no, se hacía un englobamiento de todo lo que era Lenguaje y la lectura comprensiva era parte de algo. Pero ahora no, la lectura comprensiva se trabaja durante todo el año. No es parte de una unidad no más, sino que durante todo el año se va trabajando” (C22.P2)

“¿Y por qué se realizó ese cambio, de darle más importancia a la lectura comprensiva?

Porque todas las mediciones SIMCE se basan en la lectura comprensiva, ya sea en Matemáticas, en Historia, en Ciencias Naturales: el niño tiene que saber y entender lo que está leyendo. Entonces es como una cosa universal la lectura comprensiva: no solamente se ocupa para lenguaje, se ocupa para todo. Mientras mejor comprensión de lectura tiene el niño, mejor le va a ir en las otras asignaturas” (C22.P2)

b. Adiestramiento: Evaluaciones *tipo SIMCE*, medición de velocidad lectora y manejo de factores psicológicos (cansancio, motivación, etc)

Una de las consecuencias más mencionadas por los entrevistados es la implementación de pruebas “tipo SIMCE” como estrategia de preparación de la generación que rendirá la prueba, lo que se traduce por una parte en que los ítems son de selección múltiple y por otra en que el formato de la prueba y del mecanismo de respuesta es como en la prueba estandarizada. Es en este ámbito en el que se registran mayores cambios o innovaciones que se atribuyen a la incorporación de las pruebas SIMCE. Los entrevistados señalan que

este formato de pregunta y respuesta se usa en distintas evaluaciones, ya sea actividades diarias de lectura (en que se lee un texto y luego se resuelven preguntas *tipo SIMCE*), en pruebas semestrales o de unidad diseñadas a nivel de departamento. En algunos establecimientos, desde pequeños se les adiestra en la habilidad de responder este tipo de preguntas correspondientes al formato específico del test; siendo este cambio en las evaluaciones, una de las consecuencias atribuidas a la incorporación de la prueba SIMCE en segundo básico, ya que, anteriormente, no se aplicaban evaluaciones de este tipo a estos cursos (C22.P4, C41.P2, C31D.UTP, C22.P2, C42.D, C22.UTP, C31.P4, C32.P4, C41.D, C51.D, C61.UTP, C21.P2, C32.UTP, C31.P2, C41.P4, C51.P4, C62.P2). También existen casos en que las guías de clases se diseñan para preparar la prueba SIMCE (C22.P2, C22.P4, C32.D, C11.D). Para algunos entrevistados, es claro que estas medidas son exclusivas para las generaciones que rinden SIMCE ya que al comparar con los otros cursos de primer ciclo señalan que las evaluaciones de estos cursos son "normales", es decir, no se estructuran del modo SIMCE (C62.P2). Uno de las docentes relata que en su establecimiento se evalúa con escalas de mayor exigencia a los alumnos que rendirán SIMCE (C42.P4).

Dos docentes entrevistadas señalan como estrategias adquiridas por escuela la medición de velocidad lectora (C42.P4); esto ayudaría a los alumnos a estar preparados para enfrentar las lecturas en la prueba oficial (C41.P4). Otro de los temas asociados a las características de la prueba es el cansancio que muestran los alumnos al realizar el SIMCE, la aplicación de pruebas de alternativas a lo largo de todo el año es una de las estrategias para evitar el desgaste o desconcentración durante la prueba real, como también algunos apoyos que denominan "psicológicos" consistentes en motivarlos a concentrarse (C31.D.UTP, C42.P4).

"¿Y antes cómo eran las pruebas?

Las pruebas eran como las hacen en todas partes: un poco de alternativas, verdadero y falso, completación de oraciones, utilizando todos los ítems para las pruebas"

¿Y ahora se han focalizado un poco más en...?

En formular pruebas tipo SIMCE para que los niños se acostumbren a ese modelo de prueba".

¿Hay preguntas que han dejado de poner en las pruebas en función de poner más preguntas tipo SIMCE?

No. las pruebas son tipo SIMCE, nada más, con las materias que se están trabajando con los niños. La única manera es que en vez de preguntarles, en Lenguaje, "¿quién era Caperucita Roja? Una niña, un lobo, una abuelita.

Les pone la alternativa.

Les pongo la alternativa. Antes yo preguntaba lo mismo pero en niño después tenía que escribir. Ahora en la prueba tipo SIMCE, el niño encierra cuál es la respuesta correcta" (C22.P2)

"Bueno, nosotros hemos ido integrando cosas para que los niños vayan desarrollándose en la construcción de pruebas, por ejemplo que sea de selección múltiple, teniendo también diferentes tipos de preguntas, preguntas implícitas, explícitas, pero más que nada el 70% de las preguntas son preguntas de selección múltiple" (C22.D).

"¿Y, cambió la forma en la que se estructuran estas evaluaciones, el tipo de evaluación, el tipo de preguntas, por ejemplo?

Sí, todo cambió en todo. Cambió el tipo de preguntas, cambió el porcentaje. Nosotros antes evaluábamos con un 65% a los niños de Primero a Cuarto. Es harto. Los de Quinto para arriba, ya se evalúan con un 60%, entonces igual el porcentaje para los chiquititos no o hemos querido bajar, porque pensamos que es lo mejor para ellos, pero igual hemos tenido, por ejemplo, hay pruebas que hemos tenido que bajarlo a 60%, por la complejidad" (C42.P4)

"¿Y cómo era antes comparado con lo que me estás contando ahora?

Lectura de pruebas normales, o sea nada de tipo SIMCE (…) por ejemplo, yo ahora hago todo con enunciado casi igual que el SIMCE, el enunciado, porque claro, la idea es que ellos se acostumbren, claro, y al final lo que te pide el colegio también, está todo el tiempo el SIMCE, el SIMCE" (C62.P2)

"Y cuando usted dice que las pruebas, ¿solamente los ensayos, o también las pruebas comunes y corrientes que usted hace con un formulario?

Las pruebas comunes y corrientes, sí, porque eso es también, cómo se llama, consensuado, todas las pruebas tienen que ser tipo SIMCE, para poder prepararlos para el SIMCE" (C31.P2)

"Como que ellos tengan una mayor velocidad, que les permita leer mayor cantidad de textos porque en el SIMCE vienen hartos textos. Entonces, las pruebas están basadas siempre en la cantidad de textos que ellos puedan leer. No te puedes quedar presentando un texto en las pruebas si en el SIMCE van a colocar cuatro. Ellos se acostumbran a trabajar, sin saber que se están preparando para el SIMCE" (C41.P4).

"Lo que nos sirvió el año pasado, porque de verdad que eran agotadoras las pruebas SIMCE el año pasado, de verdad que los niños ya estaban así ultra cansados, y les regalamos un chocolate justo a la mitad, y eso por último los activó y les cambió un poco el switch (…) para los más chiquititos, mi hermana estudió neuro-psiquiatría, entonces nos da el dato y ahí como que logran nuevamente concentrarse un poco, y aparte lo ven como un regalo" (C31.D.UTP).

"Pero en segundo básico, esa es la forma, nos habituamos primero al tipo de prueba, a cómo tienen que responder, aunque ellos también responden en el texto, no en hoja aparte, porque para que nosotros podamos hacer las evaluaciones, tenemos que hacer este proceso, y así, y siguiendo en lo posible, bueno yo trabajo la comprensión lectora con ellos en todas las asignaturas, en todas ellas" (C52.P2).

"Bueno, la parte sicológica acá también se trabaja mucho con los niños, que traten de estar tranquilos, que es una prueba más. De hecho nosotros, las pruebas normales las hacemos tipo SIMCE, o sea le ponemos la carátula como del SIMCE, prueba tanto, número tanto, los objetivos, hoja de respuestas con alternativas, en algunos casos que tengan que contestar con respuestas abiertas, tratamos de que sea lo más parecido, para que ellos cuando se enfrenten al SIMCE, no sea tan poco familiar" (C42.P4)

c. Reforzamiento para alumnos más aventajados

Algunos de los entrevistados señalan que en sus establecimientos focalizan sus esfuerzos en los alumnos que presentan mejores resultados en aprendizajes, realizando trabajos con ellos que se enfocan en potenciar sus las habilidades requeridas para responder las respuestas más desafiantes del test, generalmente aquellas que se refieren a preguntas "implícitas" de comprensión de texto (C12UTP, C12.D). Al igual que en el caso de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, este grupo se identifica a través de distintas estrategias (resultados en los ensayos SIMCE, pruebas de diagnóstico o la experiencia en el aula de los profesores). También se encuentra un caso en que se incentiva a los alumnos más aventajados a través de premios si encuentran las respuestas correctas a desafíos que les plantean (C12.UTP).

"¿Qué pasa con los niños que tienen muchas habilidades, que se destacan? ¿Tienen algunas estrategias para potenciarlos?

Por eso es que ahora no solamente hacemos el refuerzo para los que les va mal. Hacemos refuerzo. Hicimos el diagnóstico de lectura y dividimos el curso en tres, y ahí no fue por lista sino que por los que les iba mejor. Entonces los niños a los que les va mejor tienen más desafíos en las tareas que se les piden.

¿Les dan textos más largos? ¿Cómo...?

Textos más largos, preguntas, si unos llevan explícitas, ellos llevan explícitas, implícitas". (C12.UTP).

"Son talleres SIMCE, ¿focalizados en lo que les está yendo mal en el SIMCE?

Lo que sí, tenemos como premio a los chicos, a los que les va mejor en el SIMCE, un taller para adelantados, que llamamos. Es un taller que hacen las profesoras en la sala de computación generalmente. Son programas de estos que son digitales, de estas Tics, para ir generando desafíos, objetivos que son mucho más difíciles para esos alumnos que son más aventajados y que les gustan los desafíos. Entonces ellos vienen a ese taller de adelantados. De superdotados, en el fondo. Para que se sientan privilegiados y que sientan que aprenden más" (C12.UTP).

1.1.3 Aplicación de ensayos SIMCE

Los ensayos representan la actividad más común de preparación de los alumnos para el test nacional, inclusive, para algunos entrevistados la cantidad de ensayos se relaciona directamente con los resultados obtenidos por las escuelas (C11.P4). A su vez, la aplicación de ensayos SIMCE es uno de los cambios mencionados tras la introducción de la prueba SIMCE de segundo básico, ya que anteriormente estos no se realizaban en este grado (C12.P2, C62.P2). Sobre la frecuencia de ensayos SIMCE, esta puede ser semanal (C32.P4, C32.UTP), mensual (C12.D, C62.P2), tres veces al semestre (C11.P4), o una vez al semestre (C11.UTP). Estas diferencias, en la cantidad de aplicaciones, explican que para en los casos en que se realiza de manera más intensiva algunos docentes la perciben como "agotadora" y que interrumpe las planificaciones (C62.P2). La mayoría de los entrevistados los mencionan como recurso para preparar SIMCE (C32.D, C41.P2, C11.D, C21.P4, C31.D.UTP, C32.P4, C52.P2, C11.UTP, C41.D, C51.D, C61.P4, C61.UTP, C62.D, C12.P2, C32.UTP, C42.P4, C31.P2, C62.P2), sin embargo se encuentran diferencias según la frecuencia con que se aplican, los objetivos que guían esta actividad y cómo se obtienen. Es por esto que se considera que esta actividad puede ser de carácter "táctico" o centrado en los "aprendizajes".

Dentro del primer grupo, se encuentran experiencias de escuelas en que se realizan ensayos a generaciones que no rendirán SIMCE durante ese año (3º básico), de manera de preparar a los alumnos para las condiciones del test (C11.P4, C42.UTP, C51.P4, C62.P2). En estos casos, lo que se *ensaya* es el formato de las preguntas, el tipo de información requerida que se pregunta a los alumnos en el SIMCE (datos del establecimiento, datos personales). Para ello, en algunos establecimientos se simula la aplicación "real" disponiendo a los alumnos en la sala "*al modo SIMCE*" o buscando a aplicadores distintos a los docentes que enseñan a los alumnos (C42.UTP).

En un segundo grupo, se encuentran casos en que se relata que los ensayos son aplicados con el propósito de generar reflexión acerca de las estrategias usadas en el aula, por lo tanto, de acuerdo a las categorías usadas por el equipo de investigación, se orientan a mejorar los resultados centrándose en lo aprendizajes (C11.P4). En estos casos, los entrevistados valoran los ensayos por la información específica que entregan, es decir, el desempeño de los alumnos por eje de la asignatura y a nivel individual (C11.D, C21.P4, C31.D.UTP, C32.P4, C52.P2, C11.UTP, C41.D, C61.P4, C61.UTP). Destaca una mención a que los resultados se entregan con la distribución de los alumnos en tres categorías, análogamente a la información oficial que se recibe en base a los Estándares (C11.UTP). En esta línea se distingue el uso de los ensayos como medidas de diagnósticos o bien como medida de progreso de los aprendizajes, al comparar entre dos ensayos rendidos durante un año. Para cumplir con el objetivo de rescatar información pedagógica relevante de estas evaluaciones, se analizan los puntajes de cada alumno, y luego se distinguen los ejes a

fortalecer en cada curso, o individualmente (C12.UTP, C22.P4, C31.D.UTP, C52.UTP, C42.P4). Otra forma de abordar los resultados es la corrección de los ensayos con el curso, de tal manera que los alumnos entiendan y analicen sus propios errores (C51.P4, C62.P2, C51.P2). En estas instancias también se ensaya con los alumnos estrategias de respuesta como "descartar alternativas" (C42.P4) o "destacar las ideas principales de los textos" (C31.P2).

Estos ensayos pueden ser hechos al interior de las escuelas (C12.P2, C42.P4) o provistos de manera externa (ATEs, corporación municipal, sostenedores o fundaciones) (C41.P4). En los casos en que estos ensayos son diseñados en las escuelas se basan en las preguntas oficiales liberadas o bien en ensayos que el Ministerio provee (C32.UTP) o bien, ensayos que se encuentran disponibles en internet (C31.P2). En general, se percibe que, independiente de la fuente existe una preocupación constante de parte de los establecimientos de entregar material – ensayos u otros – para los docentes que enseñan en los grados evaluados en la prueba nacional (C62.P2).

Son escasos los casos en que los ensayos no se usan como medida primordial de preparación para SIMCE, en dos de ellos se explica que los docentes tienen libertad para aplicarlos (C42.P4, C31.P2); en opinión de una de ellas la escuela debería ser más rigurosa en la aplicación de los ensayos. En uno de los establecimientos visitados la jefa UTP mencionó que ya no se realizaban ensayos SIMCE ya que estos se han reemplazado por evaluaciones internas, aplicadas desde la dirección para evaluar la situación de cobertura curricular en las asignaturas identificadas como las más relevantes (matemáticas y lenguaje). Actualmente ella menciona realizar mediciones de aprendizaje, aunque no descarta volver a realizar ensayos tipo SIMCE.

"¿Y esos ensayos se hacen todas las semanas?

Todas las semanas. Un día se hace el SIMCE, la prueba ensayo SIMCE como le llamo yo a ellos y la otra clase se hace la, se revisa en forma grupal. Y ahí vamos pregunta por pregunta" (C32.P4).

"Y esas evaluaciones de la ATE, ¿cada cuánto, cómo es la frecuencia de nivel?

Una vez al semestre" (C11.UTP).

"¿Y hasta ahora los ensayos ellas los administran cuando, por ejemplo…?

Estamos poniendo un SIMCE mensual, cierto, entonces ellas lo analizan, no tampoco así como punitivo, sino que ellas lo analizan, ven qué preguntas, lo analizan con los niños, supongamos, ya yo les leo el texto, Juanito recorrió la escuela y se encontró un dulce, y qué se encontró Juanito, el dulce, entonces (…)"(C12.D).

"El ensayo que hicimos esta semana eran SIMCE: seis hojas, por ambos lados. Era un cuento, un poema, una etiqueta, la paloma en la ciudad y un cómic: 5 tipos de texto. Y cada tipo tenía como cinco preguntas. Como 25 preguntas más o menos, como cinco o seis preguntas cada texto. Yo trato de que sea lo más parecido al real (…) Y los separo y hago todo el show de que nadie se copie, que nadie hable. Cuando va la profesora del PIE trato de tomar el ensayo, la llamo en ese horario, que trato de coordinarse, para que ella me apoye con los niños del PIE" (C12.P2)

"Bueno, la estrategia de los ensayos, es que hacemos ensayos semanales, o quincenales. En los ensayos después se retroalimentan, se hacen con el compañero, y entre ellos se corrigen. Les gusta mucho, se corrige la pregunta que tuvo más error, se trabaja en la pizarra. Es como eso, y se hace dentro de la hora de Lenguaje cuando corresponda. No se hace en otro horario. Igual acá tenemos taller del SIMCE, tenemos una hora de SIMCE" (C32.UTP)

"¿Le hacen en día de clase, o sea horario normal?

Horario normal. `Es importante que no falte el alumno, es importante para usted para su resultado` Los resultados después también se los damos a los papás, entonces ellos ahí se dan cuenta de en qué es lo que están más complicados sus hijos y en que hay que ayudarlos más" (C41.D).

*"¿**Y qué hacen con los resultados de estos ensayos?***

Los analizamos. Primero en equipo. Nosotros tenemos reunión de equipo todos los días miércoles. Y tenemos ampliados que se denominan consejos directivos. En los consejos directivos damos a conocer a los profesores de los niveles los resultados" (C11.D).

"¿Y pudieron sacar alguna conclusión para la escuela a partir de esos ensayos?

Sí, que estaban, por ejemplo es curioso que los alumnos fallen más en la comprensión explícita que en la implícita, y no sabemos, es como difícil de explicar, piensan más que lo miran, puede ser (…) se fue trabajando en eso, dándoles claves a los niños para ver cómo buscar la información y esas cosas" (C42.UTP).

"Ah, los ensayos SIMCE. Los hace Santillana, la editorial, ellos hicieron en cuarto básico, en el mes de mayo aproximadamente, hicieron un ensayo, ya se dieron los resultados y creo que después va a aplicar otro más adelante, el segundo semestre, antes de octubre" (C61.P4).

"¿Y esos ensayos te los pasan o los tienes que elaborar tú?

No, los he elaborado yo y la Jefa de UTP igual me ha pasado algunos ensayos. Estamos trabajando acorde. Pero no exigen acá, el colegio no está como enfocado mucho al SIMCE. No es una exigencia que digan, porque yo he escuchado colegios que trabajan así de marzo y ocupan todas esas horas de artística, tecnología y orientación" (C32.P4).

"Nosotros el último año, cuando yo estaba de UTP, contratamos a Master7, pero lo contratamos solo para que nos aplicara pruebas. Entonces ellos iban, hacían el diagnóstico, y en base al diagnóstico elaboraban una prueba, la hacían, y después teníamos taller con los profes que estaban en cuarto, entonces la profesora que estaba con nosotras el año pasado nos mostraba la prueba que se había hecho. Y después nosotros hacíamos una retroalimentación con los niños en base a las preguntas, entonces los niños se daban cuenta (…) y claro, muchas veces porque no leen la instrucción, porque antes de responder miraron la respuesta y no miraron que había tres (alternativas) para abajo". (C22.P4).

"Sí, para ver cómo qué áreas curriculares ustedes…

Claro, esas exigencias nos ha llevado a focalizar nuestros esfuerzos en lenguaje y en matemáticas, por ejemplo nosotros hoy día hacemos mediciones de aprendizaje, los profesores hacen sus clases, transcurrimos de forma normal, y desde la dirección, desde la unidad técnica nosotros hacemos mediciones de aprendizaje tres veces en el año, para ver más o menos si es que se ha logrado o no la cobertura curricular, y esas mediciones de aprendizaje son en lenguaje y en matemáticas" (C52.UTP).

A modo de conclusión de este apartado, destaca que la mayoría de los establecimientos educacionales señalan que es en el ámbito de evaluación donde se perciben mayores estrategias de preparación para la prueba. Esto se debe principalmente a la necesidad de "preparar a los alumnos para las condiciones de la prueba" – tipo y extensión de los de textos, tipo de preguntas- la cuál es mayor en el caso de alumnos de segundo básico quienes se enfrentarían por primera vez a este a este tipo de evaluaciones. Es así como la mayoría de los entrevistados menciona el uso de ensayos tipo SIMCE, ya sea para preparar las condiciones del SIMCE y/o para realizar un diagnóstico de los resultados de alumnos que les permita trabajar de manera especializada con los alumnos. Respecto de esto, algunos entrevistados mencionan que los resultados de los ensayos son más útiles que de los provenientes de prueba misma. Esto se debe a que los primeros entregan información más detallada respecto al estado de avance en los aprendizajes de sus alumnos y, algo que se valora entre los entrevistados, es que los resultados de los ensayos se entregan a nivel individual, no así la prueba SIMCE. Estos resultados posibilitan otras estrategias ligadas a la preparación para SIMCE, como son los refuerzos educacionales focalizados en ciertos grupos de alumnos o bien para todos los cursos. Una segunda medida mencionada en la mayoría de los casos es el diseño de evaluaciones similares a la prueba SIMCE.

En términos de estrategias pedagógicas otro aspecto importante es el énfasis y el foco a la comprensión de lectura. Muchos entrevistados mencionan focalizar sus recursos en que los alumnos practiquen la lectura dentro de la sala de clases. Aun así, múltiples motivos explicarían la centralidad que dan las escuelas al desarrollo de la habilidad lectora, por ejemplo, para algunos se trata de una necesidad transversal a todas las asignaturas. Es por ello que la lectura no sólo se trabaja en la hora de lenguaje, sino en todas las asignaturas.

Por último, en general, las reacciones señaladas no han sido diseñadas específicamente para la prueba SIMCE de segundo básico, lo que conduce a pensar que corresponderían a prácticas arraigadas y/o naturalizadas de enfrentamiento a la prueba, es decir, independiente de los resultados, las estrategias de preparación para SIMCE aparecen como algo bastante uniforme a lo largo del tiempo. Es decir, si bien son "nuevas" porque antes no se necesitaban para este grado, la mayoría de las estrategias se han "traspasado" desde la experiencia anterior en los otros niveles. La excepción se observa en casos en que se ha cambiado a la planta directiva de los establecimientos, precisamente para mejorar los resultados en la prueba.

Al comparar las declaraciones de entrevistados de escuelas de alto y bajo rendimiento según los criterios de selección de la muestra, se observan algunas diferencias entre entrevistados según tipo de escuela. Principalmente, destaca que existen ciertas estrategias que solo nombran entrevistados que se desempeñan en escuelas consideradas de mayor rendimiento, a diferencia de otras, como la adecuación de las evaluaciones o la aplicación de ensayos, mencionadas por ambos. Entre estas medidas, atribuidas a SIMCE, se encuentran bonos según los resultados, asignación de docentes en cursos que rendirán el test, comenzar a medir velocidad lectora en segundo básico. En contraste, no se observan medidas declaradas exclusivamente por entrevistados de escuelas de bajo rendimiento. Aun así, algunas de las estrategias antes descritas se mencionan con mayor predominancia en este grupo de entrevistados, ejemplo de ello, son los reforzamientos para alumnos de bajo desempeño. En base a los análisis de este estudio, es posible hipotetizar que los informantes de escuelas de mayor rendimiento se acercan a las estrategias que catalogadas como “tácticas”. Aun así, se desconoce si esta diferencia es efectiva o bien, se explica por otros motivos, como podría ser una mayor conciencia o alineación en el discurso de las actividades que realizan para mejorar sus resultados en SIMCE dentro de estas escuelas. Otras acciones como la aplicación de ensayos u opiniones como “el excesivo entrenamiento” son comunes a entrevistados de ambos tipos de escuelas.

1.2 Estrategias organizacionales

A diferencia de las estrategias definidas en el ámbito pedagógico, las de carácter organizacional se observan en el ámbito de la interacción entre los actores de las escuelas (directivos y docentes, docentes y alumnos), y en cómo distintos recursos – económicos, humanos, tiempo- de las escuelas intervienen en estas interacciones con el fin de mejorar los puntajes en la evaluación nacional. Estos se mencionan tanto explícita como implícitamente y, en algunos casos se dirigen exclusivamente a las generaciones que rendirán SIMCE, mientras en otros, afectan a docentes y alumnos de todo el primer ciclo básico. Como es de esperar, las decisiones en este ámbito exceden a lo que los entrevistados atribuyen al SIMCE y en sus relatos destacan estrategias organizacionales que no imputan a la prueba. Se considera relevante dar cuenta de acciones mencionadas no a propósito de SIMCE, ya que esto permite ampliar la visión sobre las medidas adoptadas por los establecimientos para mejorar los aprendizajes de sus alumnos y, a su vez, contrastarlas con aquellas atribuidas a la aplicación de la evaluación nacional. A continuación se presentan, primero, las estrategias “dirigidas a SIMCE” y luego aquellas que no se realizan en función de la evaluación (“no dirigidas a SIMCE”).

1.2.1 Estrategias organizacionales dirigidas a SIMCE

Se codificaron estrategias nombradas tanto por profesores, como por quienes ocupan cargos directivos que dan cuenta de estrategias organizacionales que las escuelas emprenden para enfrentar, o en respuesta a la prueba SIMCE. Se distinguen cuatro sub-dimensiones dentro de este grupo, que se diferencian por el enfoque con el que las escuelas abordan la evaluación y, consecuentemente, el énfasis en distintos elementos que se intervienen con el propósito de mejorar sus resultados. Estas sub-dimensiones corresponden a: disponibilidad y uso de recursos materiales, distribución y fortalecimiento del equipo docente, selección de los alumnos; intervención en las planificaciones y nuevos enfoques. Pese a que algunas de estas acciones han sido codificadas también como medidas pedagógicas, se mencionan en este apartado con la finalidad de resaltar la elección de uso de recursos que hacen las escuelas a la hora de preparar alumnos para la prueba nacional.

a. Disponibilidad y uso de recursos materiales

Con respecto a aquellas estrategias organizacionales dirigidas al SIMCE y relacionadas con recursos materiales, los entrevistados se refieren, en su mayoría, a la disponibilidad de material de evaluación, específicamente, ensayos y evaluaciones tipo SIMCE (C12.P4, C32.D, C11.P4, C42.P4). Estos ensayos en algunas ocasiones son hechos dentro de la misma escuela (C52.UTP, C51.P2, C11.D, C12.UTP, C22.D, C42.D, C51.P4, C12.P2) y en otras, son hechos por entidades externas (C61.P4, C12.D, C41.UTP, C41.D, C11.UTP, C11.P2, C31.P2, C62.P2, C42.UTP). Dos entrevistados mencionan además, que sus escuelas cuentan con un lector óptico que les entrega los resultados de los ensayos junto con un análisis por eje de conocimiento (C52.UTP, C12.UTP). En otro caso, uno de los informantes relata específicamente que, en respuesta a la petición de los docentes, el establecimiento les entregó un CD con material para el SIMCE y “estrategias para apoyar la comprensión lectora en los distintos niveles” (C62.P2)

Existen además otro tipo de recursos que se despliegan para preparar la evaluación nacional. Así lo señalan algunos de los entrevistados, quienes mencionan que la fundación o el sostenedor a cargo de su escuela entregan un bono por SIMCE, que llega solo a profesores de cursos que rinden SIMCE (C41.D, C42.D). En esta misma línea, uno de los

entrevistados relata la existencia de recompensas para aquellos alumnos que mejoran su rendimiento en los ensayos SIMCE (C62.P2).

"Entiendo, un cambio es la mirada desde arriba, en el fondo, ¿qué otro cambio ha habido?

Por ejemplo la preocupación, también, por ejemplo ahora se compraron estos CDs para reforzar, bueno, también se les prometió a los niños ahora la jefa de UTP, un desayuno feliz, si suben el ensayo SIMCE, están reforzando.

¿El ensayo?

El ensayo SIMCE, claro, y se supone que con el ensayo tú ves cómo va la realidad, entonces si sube el ensayo SIMCE se supone que debería subir el ensayo real, entonces también sé que a los chicos más grandes, de segundo medio, les dan una salida a Fantasilandia si les va bien en el ensayo.

En el ensayo?

No, si les va bien el SIMCE real se les da también una salida". (C62.P2).

b. Distribución y fortalecimiento del equipo docente

Con respecto a la dimensión de administración del equipo, en algunas casos, las escuelas deciden cómo asignar a los docentes según su nivel de desempeño o considerando su experiencia en la preparación para la prueba SIMCE. La intervención en las condiciones de trabajo consiste en la ubicación de los profesores más capacitados en 2° y 4° básico (C22.D, C11.). Sin embargo, uno de los entrevistados señalan que se requieren recursos humanos- más y mejores profesores- para implementar este tipo de acciones, y que en estas posibilidades se basan las diferencias en los resultados (C32.D). Es decir, aun cuando reubicar a los docentes es una estrategia valorada, esta parece no ser posible en todos los contextos.

Otro enfoque posible es el fortalecimiento de los docentes mediante el aumento del trabajo colaborativo entre ellos, es el caso de las revisiones conjuntas de pautas de pruebas y ensayos SIMCE (C41.D, C52.UTP) de manera de corroborar que las preguntas respondan a los objetivos de aprendizaje y a niveles de dificultad adecuados para estudiar el grado de preparación para el test. Otra medida de trabajo en equipo es el análisis de los resultados de los ensayos (C41.D, C52.UTP, C61.UTP, C12.P4, C12.UTP, C11.D, C12.D, C52.P2, C11.UTP, C42.D, C42.UTP, C41.P4, C51.P4, C12.P2); esta es una metodología de trabajo que permite tomar decisiones sobre casos de alumnos, específicamente, la identificación de quiénes son los de más bajo resultado o cuáles son las áreas de aprendizaje más débiles (C52.UTP). En este último caso lo más común es que este trabajo se realice en conjunto entre profesores y el jefe UTP (C52.P2, C11.D, C12.P4, C12.UTP, C61.UTP, C52.UTP, C11.UTP, C42.D, C11.P4, C42.P4). Hay quienes señalan que en este proceso participan también los directores (C12.D, C41.D, C42.D, C11.P4). Uno de los entrevistados menciona la existencia de una capacitación a coordinadores y directores con el fin de sacar mayor provecho a los resultados de los ensayos (C41.D). En contraste, se encuentran casos en que los análisis de los resultados de las evaluaciones dependen de cada profesor (C11.UTP).

Por otra parte, algunos entrevistados mencionan estrategias que se orientan a mejorar y apoyar las prácticas de enseñanza de los profesores; es el caso del apoyo entregado a los docentes dentro del aula (C12.P4, C12.UTP, C22.D, C31.P2, C62.P2, C11.P4). En relación con este apoyo, una posibilidad es la presencia de profesores externos que hacen refuerzos educativos y talleres (C12.UTP, C32.D). En uno de los casos la profesora del programa PIE apoya a los niños con necesidades educativas especiales durante la realización de los ensayos SIMCE (C12.P2).

En contraste, algunos docentes señalan mecanismos de mejora más directivos – no centrados en el trabajo conjunto- como son la presión para mejorar estos resultados (C11.P2), o bien movilizar a los profesores a dar mayor centralidad a la comprensión lectora durante las clases a los cursos que rendirán el test (C31.D)

"¿Toman decisiones respecto a los resultados del SIMCE?

Por supuesto, o sea determinamos qué profesores van a estar en cada curso, focalizamos talleres relacionados con, profesores que tienen horas disponibles toman a los niños que están con este nivel, entonces en el fondo trabajan con los niños, como que en el fondo no es que trabajemos para el SIMCE" (C11.UTP)

"¿Te lo dicen directamente?

Claro, o te dicen, cómo va el SIMCE, cómo está el SIMCE, cómo vamos por el puntaje, el director es bien motivacional en ese aspecto, está siempre, cómo vamos con el SIMCE, vamos a subir el puntaje este año" (C62.P2)

"No le ves nada positivo a esto. ¿Sientes un poco de presión de parte de la escuela?

Sí, pues, por supuesto que sí, obvio que sí.

¿Y cómo se manifiesta esto, te lo dicen, te lo piden, te exigen pruebas, qué?

El año pasado se subió el SIMCE, usted no lo puede bajar profesora.

¿Y tú conoces esos resultados, te has metido?

No, no me interesa en realidad.

Pero si te lo han dicho que no lo puedes bajar.

Claro.

¿Y qué pasa si se baja?

No, no pasa nada, pero te van a poner buena cara, o sea, porque es algo que tenemos súper internalizado, casi convencidos de que si te va bien en el SIMCE es porque eres buen profesor" (C11.P2)

"Las profesoras gastaban una hora entera, o dos horas, o quizás una semana conjugando verbos, entonces igual hemos tenido que sacarlo y poner la lectura y la comprensión lectora y que todo sea de un contexto, porque también están como muy atrasados en su sistema de trabajo (…) No ven que la clase resulta tan aburrida, y hay desorden en la clase porque los niños no están motivados a hacerlo, e insisten en hacer, escribir las oraciones y lo típico, sacar los sustantivos, sustantivos comunes, sustantivos propios (…) entonces eso todavía no hemos logrado, que el profesor realmente vea que puede enseñar lo mismo pero a través de un texto" (C31.D).

c. NO selección de los alumnos

Uno de los efectos no esperados de la implementación de test con consecuencias que ha sido destacado por la literatura, es la exclusión de alumnos en las pruebas nacionales. Este es un tema asociado a una alta deseabilidad social - la manipulación de resultados es un aspecto a sancionar por la Superintendencia- por lo tanto, las respuestas de los entrevistados pueden estar influenciadas por este contexto. Así, todos los entrevistados señalan que en sus escuelas se incluye a aquellos alumnos con mayores dificultades para rendir SIMCE, y no incurren en prácticas que limitan su participación o, en otras palabras, no seleccionan a quienes pueden rendir la prueba (C22.D, C32.P2, C12.UTP, C11.UTP, C42.UTP). Sin embargo, esta práctica sería común en *otros establecimientos*, dos de los entrevistados mencionan ocurre con mayor frecuencia en escuelas particulares subvencionadas al comparar con las municipales (C22.D, C11.UTP). Uno expresa que es difícil competir cuando los resultados de otros establecimientos se explican por este tipo de

prácticas. Otra perspectiva, indica que es el diseño de la prueba SIMCE lo que discrimina a aquellos alumnos con NEE, asunto que resulta perjudicial para quienes trabajan con más alumnos con estas características (C32.P2).

"Y, ¿cómo viven ustedes la competencia que es un colegio que no puede sacar niños ni…?

Nosotros tenemos que asumir no más, en el fondo, cuales son nuestros resultados e ir mejorando dentro de las posibilidades que contamos, de los recursos que tenemos e ir haciendo intervenciones de trabajo focalizados con los grupos, pero más allá de eso tampoco podemos dar respuesta." (C11.UTP)

"Pero creo que en la medida en que uno aporta, inconscientemente lo que quiere lograr, siento que el instrumento se debiera adaptar a las realidades de cada colegio, porque nosotros damos prueba con todos los niños. Con los niños que tienen déficit atencional, con los niños que son asperger, con cualquier caso la damos. Entonces, como te digo, debiera estar abierto también, un instrumento a ese tipo de niños, porque podrían aportar mucho". (C32.P2).

d. Intervención en las planificaciones

La última sub-dimensión considerada dentro del ámbito organizacional se refiere a cambios en la distribución del tiempo y planificación a propósito del test; y resultan las acciones más señaladas por los entrevistados en este ámbito. Aun cuando, en los casos en que se trata de medidas menos "deseables", como es el caso de intervenir en la programación oficial de clases, se nombran como existentes en otros establecimientos y no en el propio. Así, algunos señalan que otras escuelas dedican mucho tiempo a la preparación de SIMCE y que esto se asocia a mejores resultados (C32.P4, 22.D, C41.UTP, C52.UTP, C42.UTP). Para algunos entrevistados la focalización excesiva en algunas asignaturas o ejes específicos es un aspecto negativo ya que se marginan otras áreas de la formación y, complementariamente, se da menor énfasis a los aprendizajes de los alumnos de los grados que no rinden SIMCE (C52.UTP, C22.P4, C32.D, C22.UTP). En el caso de la evaluación de lenguaje de segundo básico, esto se asocia a restar importancia a los otros ejes más "instrumentales" para la escritura (gramática, ortografía) (C12.P4, C32.P2, C32.P4, C42.P2, C22.P2).

Los cambios en la planificación asociados a la aplicación de SIMCE son un aspecto relevante debido a que, desde la perspectiva de algunos entrevistados, la falta de tiempo de trabajo no lectivo es un problema que caracteriza las condiciones de trabajo de los docentes (C22.D, C11.P2); este escenario se tensionaría ante las exigencias de cambios como consecuencia de la aplicación de SIMCE. Para uno de los directores entrevistados las deficiencias en planificación se deben a falta de capacidades de los docentes para realizar esta tarea (C41.D), para otros, la relación entre planificación y SIMCE se da de tal forma que las escuelas con mejores resultados son las que cuentan con un 50% del tiempo para planificación y el otro 50% para hacer clases (C11.P2).

En este grupo de medidas se consideran cambios en la programación de las clases y en los horarios (C32.P4, C41.UTP, C41.D, C52.UTP, C61.UTP), como dedicar más horas a lenguaje y matemáticas en detrimento de otras asignaturas como educación física y tecnología (C52.UTP, C11.UTP) o, a lenguaje respecto a matemáticas en el caso de segundo básico (C11.UTP). Más específicamente, en algunos casos se menciona, la priorización del eje comprensión de lectura en la asignatura de lenguaje (C52.UTP, C11.UTP). Uno de los entrevistados señala que son los profesores quienes exigen una mayor cantidad de horas para trabajar con los alumnos que rendirán la prueba, en vista de los resultados obtenidos en SIMCE (C61.UTP). Otra estrategia mencionada, que modifica la planificación es el tiempo destinado a actividades SIMCE (C11.D, C32.P2, C12.UTP, C51.D, C52.UTP, C61.UTP, C11.P2, C12.P2, C62.P2), entre estas se incluyen, aplicación de ensayos, talleres o reforzamientos, los cuales obligan a aumentar la cantidad de horas

dedicadas a las asignaturas que se evalúan en el SIMCE o modificar la distribución de tiempo originalmente planificada. El conjunto de estas estrategias determina la organización del tiempo y de la planificación de los aprendizajes y evaluaciones. Ejemplo de ello, es la experiencia de un docente que señala que en su caso, debe organizar la planificación de acuerdo a los contenidos de los ensayos, de manera de poder verlos antes de realizar estas evaluaciones (C62.P2). Para algunos, estos cambios en la planificación se asocian a consecuencias negativas, es así como en algunos discursos se plantea que, en ocasiones, esto los lleva a perder clases (C61.P4, C22.P4), coarta la flexibilidad y la posibilidad de realizar otras actividades más innovadoras en pos de aumentar las instancias de ensayo u otras destinadas a preparar el test (C62.P2, C31.UTP) o bien, afecta las posibilidades de cubrir el currículo nacional (C61.P4). De lo anterior se deduce que, en algunos contextos, las actividades dedicadas a SIMCE se perciben en tensión con otros objetivos nacionales como el cumplimiento del currículo nacional.

Algunos entrevistados destacan que en sus establecimientos las actividades de preparación se han extendido a alumnos de cursos que no rendirán el test (C41.D, C32.P2, C52.UTP). Específicamente, se señala que las evaluaciones *tipo SIMCE* realizadas se aplican en todos los cursos de primero a cuarto básico desde hace tres años (antes de la implementación del SIMCE de segundo básico) (C11.UTP). Hay quienes consideran estas prácticas, medidas legítimas y necesarias de preparación para la prueba, ya que dan cuenta de una forma de entender los resultados como un progreso en los aprendizajes y no como el resultado del trabajo focalizado en un solo curso (C41.D, C12.D). En esta línea, uno de los entrevistados relata que en su establecimiento se ha comenzado la enseñanza de lectura en pre-básica, en respuesta tanto a las necesidades de aprendizaje, como de las exigencias del SIMCE (C32.D).

Finalmente, se encuentran casos de entrevistados que señalan explícitamente que como escuela no dedican mayor parte de su tiempo al SIMCE (C22.D, C42.D, C42.UTP, C21.P2, C42.P4).

"¿Los talleres son en todos los años o solamente los cursos que rendirán SIMCE?

Es que este año se cambió. El año pasado se hizo en segundo y cuarto. Y este año se está haciendo en taller dentro de la malla curricular del horario de clases en tercero, cuarto, segundo y los grandes que lo están tomando también" (C32.P2)

"¿En todos los cursos lo hacen?

En todos los cursos, de primero a octavo, desde este año, y el año pasado estaba focalizado en los cursos que tenían SIMCE, pero un poco he tratado de ir también cambiándole el sentido a eso" (C52.UTP).

"Es decir, con el [SIMCE] de segundo están midiéndole lo que le pasó en pre-kínder, lo que le pasó en kínder, lo que le pasó en primero y lo que va corrido del año en que realiza el SIMCE. Cuarto básico será todo lo mismo, con todos esos niveles" (C12.D).

"¿Y esos ensayos se hacen todas las semanas?

Todas las semanas. Un día se hace el SIMCE, la prueba ensayo SIMCE como le llamo yo a ellos y la otra clase se hace la, se revisa en forma grupal. Y ahí vamos pregunta por pregunta" (C32.P4).

"Tenemos alumnos en segundo básico que, por ejemplo, en expresión oral están muy bien, y están muy mal en comprensión lectora, pero SIMCE mide solo la comprensión lectora" (C52.UTP)

A modo de síntesis de esta sección se observa que la mayor cantidad de menciones de docentes y directivos, se refieren a la administración del tiempo y la planificación, seguidas por aquellas acciones vinculadas a la distribución y fortalecimiento del equipo docente, destaca que el trabajo realizado con los profesores – ya sea capacitaciones o discusiones en los departamentos- se orientan a las evaluaciones de preparación para SIMCE y no a la mejora de las estrategias pedagógicas o metodologías implementadas en el aula. Luego los entrevistados resaltan que en las instancias de análisis de resultados de los ensayos, es común que participen directivos y docentes, lo que aseguraría que las conclusiones y decisiones que se adoptan por los resultados en los ensayos son confiables y apuntarán a decisiones óptimas para la mejora en los resultados de la prueba real.

Por su parte, las menciones a estrategias que emprenden *otros establecimientos* permiten complementar la idea de cuáles son las acciones más efectivas para mejorar los resultados de aprendizaje, siendo la selección de los alumnos más aventajados la más destacable que, en el discurso, se relacionan positivamente con los puntajes. Otro aspecto relevante es el uso de incentivos - bono SIMCE - para aquellos profesores de cursos que rinden la prueba y que muestran mejor rendimiento. Si bien, esta estrategia es mencionada solo por dos entrevistados, se considera clave, ya que tal como señala la literatura, un posible efecto indeseado tras la introducción de medidas de accountability son las interferencias en las relaciones al interior de la escuela y en las dinámicas de colaboración. De instalarse sistemas de *accountability* más exigentes, será importante estudiar la magnitud de ambos tipos de prácticas – exclusión de alumnos, uso de incentivos.

Por otra parte, se observa que es común dirigir los esfuerzos, como el desarrollo de talleres y evaluaciones, a los cursos que rinden SIMCE, aunque hay entrevistados que comentan que esto ha ido cambiando en sus escuelas, y estas actividades se han ampliado a los demás cursos. Este aspecto podría dar cuenta de una comprensión del SIMCE como una medición que considera el trabajo de enseñanza de varios años y que no solo apunta a los resultados específicos de aquellos cursos que rinden la prueba.

Si bien todos los entrevistados refieren la existencia de estrategias organizacionales que surgen en respuesta al SIMCE, hay algunos que señalan explícitamente “no trabajar para el SIMCE”. Tal como se menciona en otras secciones, una dificultad propia de investigar las estrategias que las escuelas emprenden a propósito del SIMCE es la existencia de una visión negativa sobre la *preparación para la prueba;* en la sección 1.3 se explica cómo está posición se vincula a la percepción de validez y confiabilidad de la evaluación. Pese a esta aparente contradicción, los resultados muestran que en la totalidad de las escuelas visitadas se realizan actividades a propósito de la prueba; en la dimensión organizacional, esto aparece como menciones a los cambios en la planificación de las clases.

A continuación se presenta una síntesis de otras estrategias en este ámbito que las escuelas realizarían para mejorar los aprendizajes de los alumnos, y que se distinguen por no aparecer relacionas al examen nacional.

1.2.2 Estrategias organizacionales no dirigidas al SIMCE

Como se mencionó en apartados anteriores existen múltiples estrategias, tanto pedagógicas como organizacionales, que las escuelas implementan en respuesta a la prueba SIMCE. Aun así, como es de esperar, no todas las actividades que las escuelas realizan en estos ámbitos corresponden a reacciones explicadas por la evaluación nacional. A continuación, se presenta una síntesis de las estrategias para la mejora en lenguaje y para la mejora en general que dan cuenta de otro tipo de actividades en el ámbito organizacional. Las medidas identificadas se orientan, en su mayoría, a apoyar el trabajo en aula de los docentes (ya sea con personal adicional – docentes u otros profesionales especializados en trabajo con alumnos con necesidades especiales- o bien, con recursos materiales); recurrentemente, estos esfuerzos se centran en primero básico, lo que indicaría que este grado representa mayor complejidad para las escuelas. Destaca también la realización de evaluaciones diseñadas a nivel de establecimiento que generan resultados de aprendizaje adicionales a los provenientes de SIMCE o de los ensayos aplicados para su preparación; otros ámbitos, como mejoras en planificación o capacitaciones a los docentes aparecen en menor frecuencia.

a. Para la mejora en lenguaje

Dentro de este tipo de estrategias organizacionales, se encuentran la asignación de recursos, tanto humanos como materiales, y la mejora de las capacidades docentes.

Asignación de recursos

Con respecto a la asignación de docentes aparecen tres tipos de medidas, en primer lugar, la distribución estratégica de docentes como ocurre en escuelas en que se cambian las funciones de algunos profesores según sus habilidades específicas, por ejemplo, profesores más capacitados en lenguaje hacen clases en primero básico (C22.D, C31.D.UTP, C61.D, C12.UTP). En segundo lugar, aparece la contratación de nuevos profesionales, como fonoaudiólogos y psicopedagogas, profesores de apoyo en el aula, personal capacitado en la biblioteca (C22.D, C22.UTP, C31.D.UTP, C12.UTP, C41.UTP, C41.D). En la mayoría de estos casos, la contratación de otros profesionales se realiza vía recursos del programa PIE. Una tercera medida es la realización de talleres extra programáticos en primer ciclo básico, por ejemplo a través de un taller para 1° y 2° básico o apoyo en comprensión lectora en el primer ciclo básico (C22.UTP, C22.P2, C41.D, C52.UTP). Esta última medida se justifica, en palabas de un entrevistado:

> *"Es la instancia y el momento adecuados para intervenir en un alumno, no después. Después es hacer remediales, simplemente. Pero en ese instante se puede hacer una mejora más sustancial y más a largo plazo, más efectivo" (C41.D)*

Con respecto a la asignación de recursos materiales para mejorar los aprendizajes en lenguaje los entrevistados aluden a la importancia del uso de bibliotecas y recursos CRA (C22.D, C32.D, C41.UTP, C42.P2, C42.D). En algunos casos se señala la adquisición de material de lectura a través de recursos SEP (C32.P2, C42.D). En menor medida, se nombra la asignación de recursos económicos para costear el trabajo de ATEs (C12.UTP, C41.UTP, C41.P2), o la utilización de las tics para la enseñanza de la lectura a través de recursos audiovisuales (C42.P2).

Mejoramiento de capacidades docentes

En cuanto a las estrategias dirigidas al mejoramiento de las capacidades docentes, estas aparecen escasamente y, la mayoría de las veces, se trata de declaraciones sobre su

importancia y no de actividades concretas impulsadas por el establecimiento para el mejoramiento de las habilidades de enseñanza del lenguaje en el primer ciclo básico. Entre ellas, está el dedicar tiempo para la reflexión con docentes (C41.D), la observación de aula (C22.UTP, C41.P2) y la entrega de sugerencias a partir de ello (C41.P2), apoyo en la planificación de la asignatura (C61.UTP) la colaboración informal del director con los profesores (C42.D), el trabajo colaborativo entre docentes (C42.D, C32.P4) y la existencia de capacitaciones, con énfasis en la lectura (C41.UTP). En uno de los casos, el entrevistado menciona que los profesores de su escuela pidieron un curso (específicamente del método Matte) pero la dirección consideró que cada uno enseñase el método de lectura que ya sabía (C12.UTP).

> *"Y como estamos en un colegio que tiene programas, además nos vamos capacitando todos los años. Por ejemplo, en el área de lenguaje trabajamos hasta el año pasado con la fundación Astoreca. Ahí había constantes capacitaciones. Nos hemos capacitado también con la fundación Lo Barnechea. Y en Aptus, que es esta empresa que nace de la SIP. Ellos también tienen hartas capacitaciones. Nosotros trabajamos con material de ellos. Entonces, también he recibido capacitaciones en ciencias" (C41.UTP)*

b. Para la mejora en general

Dentro de las estrategias dirigidas a la mejora en general, es decir no orientadas a los aprendizajes de lenguaje del primer ciclo, se distinguen también medidas de asignación de recursos, tanto humanos como materiales, otras referidas a políticas de evaluación de aprendizajes, el trabajo con docentes y estrategias de gestión de la diversidad y las NEE.

Asignación de recursos

En cuanto a la asignación de docentes y/o profesionales, la mayoría de los entrevistados alude a la importancia de los profesionales del equipo de integración, como fonoaudiólogos (C42.P2, C22.P4, C11.P2), educadoras para niños con necesidades educativas especiales (C22.P4, C11.UTP), psicólogo (C62.D) y psicopedagogos (C11.P2, C41.D, C62.D, C21.D). En contraste, algunos entrevistados mencionan que es notoria la falta de especialistas suficientes para cubrir las necesidades de alumnos con necesidades especiales en sus establecimientos (C42.P2, C52.UTP, C11.P2). Otro tipo de recursos humanos se relaciona a los profesionales que realizan refuerzos educativos, ya sean contratados especialmente (C11.UTP) o profesores que ya forman parte del equipo docente a quienes se les asignan estas tareas (C11.D, C31.D.UTP). En una de las escuelas es el equipo directivo quien cumple con la función de ayudar en las clases (C62.D). En esta línea aparece la presencia de ayudantes para 1° básico (C51.D, C12.UTP) y, en un caso, el rol de un estudiante en práctica quien apoya en trabajo en aula (C22.P4). En uno de los casos, se menciona la contratación de una profesora, con recursos SEP, con el objetivo de dividir a un curso de 1° básico y así disminuir la cantidad de niños por curso (C12.UTP). Otra estrategia relacionada a la distribución de funciones, es la existencia de coordinadoras de ciclo, lo cual permite trabajar de manera más especializada al comparar con las situaciones en que solo hay un jefe UTP (C41.D). Por su parte, un entrevistado menciona que el centro de padres es un recurso muy importante y que trabaja de forma estrecha con el director, dando cuenta de la importancia de potenciar el trabajo con las familias (C52.UTP).

Los entrevistados también mencionan recursos materiales que les permiten potenciar el aprendizaje de sus alumnos en diferentes áreas. Entre este tipo de recursos se encuentran pizarras interactivas (C22.D), televisores (C52.UTP), material lúdico (C31.D.UTP), y sala de computación (C12.UTP). Y otros más elaborados en términos pedagógicos, como es el caso de una plataforma virtual para el trabajo de los alumnos en su casa (C11.UTP). Un entrevistado señala que en su escuela, por el contrario, hay una falta de recursos

materiales, como fichas, tablas de multiplicación y otros elementos necesarios para la enseñanza de los alumnos (C32.P4).

Políticas de evaluación de aprendizajes

En cuanto a las políticas de evaluación de aprendizajes, los entrevistados mencionan la presencia de evaluaciones semestrales (C51.D), y en uno de los casos la implementación de mediciones tres veces al año (C52.UTP) que permiten ver logros de aprendizaje adicionales al SIMCE y su preparación. Adicionalmente, varios entrevistados mencionan la realización de pruebas de nivel en distintas asignaturas (C22.D, C42.D, C21.P4, C22.UTP), y otros la existencia de pruebas de diagnóstico, a comienzo de año (C61.D), estas últimas son usadas para separar a los alumnos según niveles de aprendizaje (C11.D). Respecto del uso de los resultados de estas evaluaciones internas existe consenso sobre lo provechoso de los análisis de resultados (C11.UTP, C41.D, C52.UTP, C22.D, C31.D.UTP). Con respecto a lo que deben medir las evaluaciones diseñadas en los establecimientos, un entrevistado señala que se espera que éstas midan habilidades de orden superior (C52.UTP), y otros que las evaluaciones deben responder a los objetivos de aprendizaje nacionales, también se explica que lo más importante es que sean coherentes con aquello que se enseña en la sala de clases (C61.UTP, C31.UTP, C22.D). Cabe mencionar dos políticas de evaluación de aprendizajes mencionadas por un entrevistado que no se repiten en ninguna otra escuela. Una de ellas es la evaluación de los cuadernos de los alumnos en distintas asignaturas, y la otra es "*la mañana de los saberes integrados"* (C22.UTP), que es una jornada que permite mostrar trabajos y logros en distintas asignaturas y en que se convoca a todos los alumnos del primer ciclo básico una vez al año.

> ***"¿Y en cuanto a la evaluación de los aprendizaje de lectura?***
>
> *Nosotros lo desarrollamos a través de las pruebas de nivel. Ahí nosotros vamos midiendo el estado de avance de los cursos en las distintas asignaturas, en este caso las principales asignaturas que para nosotros son cinco: principalmente Lenguaje, Matemáticas en cursos más pequeños, entonces vamos comparando nosotros estas pruebas de niveles al término de ciertos períodos y vamos analizando con todos los profesores para ver en qué ámbitos avanzamos y en cuáles estamos detenidos" (C22.D)*
>
> *"Después se llega a una evaluación en noviembre, que se llama "La mañana de los saberes integrados", que ahí tenemos la evaluación de todas estas actividades, donde los niños en historia presentan exposiciones, en ciencias, lo mismo, presentan sus trabajos que realizaron durante el año, en matemáticas se presentan a una competencia de cálculo mental, y en deletreo. Y por supuesto que esta mañana de los saberes integrados tiene una parte de literatura, el rincón literario, donde se presentan las producciones, el profesor elige, …(…) él busca la forma más lúdica y entretenida para presentarla en esta exposición que se realiza toda la mañana, se va rotando con diferentes actividades. (…) el profesor de música presenta la parte artística" (C22.UTP)*
>
> *"Entonces todavía no hemos puesto el énfasis en las evaluaciones, pero igual, las evaluaciones las realizamos, vemos que cumplan con los objetivos, pero no como dice la Macarena, no que estén haciendo así una revisión súper exhaustiva, pero pretendemos seguir en eso, o sea pretendemos que el profesor, analice sus OOA y si están cumpliendo con lo que le piden las adecuaciones curriculares que estamos trabajando. Después con esas adecuaciones curriculares, con esos OOA, con esos indicadores, nosotros entonces ser capaces de tomar una prueba, y ver realmente si los OOA que ella pasó, con esos indicadores, están reflejados en la prueba que ella va a hacer. Pero ya yo creo que eso lo vamos a ir apuntando ya para el próximo año" (C31.D)*

Trabajo con docentes

Las estrategias relacionadas con el trabajo con docentes se subdividen en cinco categorías: acompañamiento, capacitación, planificación, relación con UTP y jornadas de reflexión y

trabajo colaborativo. En cuanto a la capacitación, un entrevistado menciona que en su escuela se realiza una inducción a las nuevas profesoras (C11.UTP), también se mencionan capacitaciones para los docentes que ya se encuentran trabajando en la escuela (C11.D, C12.D, C42.P2, C41.D, C42.D, C52.UTP, C11.P2).

Otro grupo de estrategias se refieren a mejorar las planificaciones de los profesores. En algunos casos, esto se traduce en declaraciones sobre la relevancia de que sean los profesores quienes hagan planificaciones (C31.D.UTP, C32.D, C41.P2, C41.D, C52.UTP). En otros, se explican los mecanismos de mejoramiento de estas, es el caso de uno de los entrevistados quien señala que las planificaciones son revisadas por personal de la fundación quien les entrega retroalimentación para su mejora (C41.P2). Otro entrevistado menciona la necesidad de ayudar a los profesores en las planificaciones, en este caso, se ha generado un banco de planificaciones (C52.UTP) que se comparte año a año. Pese a estas iniciativas, algunos entrevistados señalan que falta tiempo para el desarrollo de las planificaciones (C32.D, C22.D) y uno de ellos además menciona falta de apoyo para desarrollarlas (C11. P2). En cuanto al rol del jefe de UTP, una entrevistada señala que hace algunos años en su escuela se posicionó la Unidad Técnico Pedagógica con un mayor liderazgo, como una estrategia organizacional para generar herramientas de ayuda a los profesores (C52.UTP). Otro entrevistado señala el rol de los jefes UTP, quienes realizan un modelaje a los profesores de algunas prácticas para trabajar en el aula (C61.UTP).

Con respecto a la última categoría, de trabajo colaborativo dentro de las escuelas, aparecen encuentros de reflexión pedagógica (C42.D, C31.D.UTP) y jornadas de estudio (C42.D). Además, se menciona el trabajo colaborativo como una práctica entre docentes (C24.P4, C41.UTP) e incluso con otros profesionales, a través de *"grupos profesionales de trabajo*" en que participan docentes y jefe de UTP (C42.D).

> *(…) Es que la unidad técnico pedagógica, está mal que yo lo diga igual, estaba menos posicionada, por una cuestión práctica también, la profesora que estaba tenía doce horas para hacer la pega, entonces hubo un cambio también en eso, hubo un giro en la dirección, de darle mayor importancia a la unidad técnica, de contratar a una profe por doce, o por nueve incluso una, a contratar a un profesor ya por 28, me entiendes, es un salto cualitativo importante... (C52.UTP)*

Estrategias de gestión de la diversidad y las NEE

Con respecto a las estrategias relacionadas con la gestión de la diversidad y las necesidades educativas especiales, en su gran mayoría se dirigen a cómo abordar a alumnos de peor rendimiento (aun cuando, al preguntar por la diversidad en el aula se incluyó a aquellos con dificultades en el ámbito académico, como aquellos con mayores facilidades). Entre las estrategias más mencionadas se encuentran el reforzamiento para niños con dificultades (C11.UTP, C52.UTP, C62.D, C11.P2, C12.P4, C12.UTP, C32.D, C41.P2, C41.UTP, C61.UTP) y el trabajo de una educadora de PIE con niños con NEE (C11.UTP, C61.P4, C12.D, C21.P4, C22.UTP). Se mencionan también adecuaciones curriculares (C11.UTP, C52.UTP, C11.D, C22.UTP), evaluación diferencial (C52.UTP, C62.D, C11.D), sugerencias metodológicas a los docentes para enseñar a estos alumnos (C52.UTP), repitencia (C52.UTP), fortalecimiento de autoestima en aquellos alumnos con peores resultados (C61.UTP), ajustes en las planificaciones (C22.D), acompañamiento del PIE al profesor (C22.D), trabajo del PIE en el aula con todos los alumnos (C12.UTP, C22.D), entre otras. Sin embargo, algunos entrevistados señalan no contar con un PIE (C32.D, C41.UTP, C31.D.UTP), en estos casos, surge como un elemento fundamental el trabajo con los apoderados para gestionar la sala de clases con alumnos con necesidades especiales (C52.UTP, C42.P2). Cabe mencionar dos estrategias que se dirigen a aquellos alumnos con mayores facilidades en el ámbito académico. Estas son un *"taller de avanzado*" (C.41.UTP)

para alumnos con nivel adecuado, y que los alumnos más avanzados actúen como tutores dentro de la sala de clases (C41.UTP).

> *"Uno usa otro tipo de estrategias, entonces estos grupos fortalecen también el tema de la autoestima, porque tienes que formar una comunidad con estos niños, porque estás trabajando desde esta deficiencia, pero también les estás diciendo "mira, tú eres capaz", así es que se necesita harto trabajo de conocimiento, de instalación de habilidades, pero también el desarrollo de la autoestima para que ellos crean en ellos y también empiezan a repuntar, porque en ese convencimiento también a ellos les va a ir bien" (C61.UTP)*

1.3 Variables relacionadas o mediadoras

Se consideran variables relacionadas todas aquellas características de las escuelas señaladas en la literatura como factores explicativos de las reacciones a propósito de test con altas consecuencias. Aquí se describe el conocimiento y percepción de los instrumentos nacionales o accountability, con esto se busca explicitar las distintas posiciones de los entrevistados respecto de la legitimidad de las medidas, el conocimiento que tienen de estas y opiniones sobre su efectividad en base a sus experiencias. En segundo lugar, se analiza una dimensión de "accountability interno", en que se incluyen todas aquellas prácticas declaradas sobre control de las tareas de los docentes, gestión de la información de los resultados en aprendizajes y dinámicas de responsabilización de éstos.

Las escuelas son objeto de múltiples políticas que influyen, explican y determinan las estrategias organizacionales y pedagógicas que implementan. Para conocer la percepción sobre estas políticas al interior de las escuelas, y su posible vínculo con las estrategias que despliegan, se preguntó directamente por la opinión y percepción de distintos instrumentos de política cuyo foco central es incentivar el mejoramiento de los aprendizajes. En base a esta descripción, se busca distinguir percepciones sobre la legitimidad de estas medidas, ya que esto influenciaría las acciones y reacciones que se atribuyen a cada una de estas políticas. Específicamente se consultó por: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Programas de estudio o currículo de Lenguaje y comunicación de segundo y cuarto básico, Estándares de Aprendizaje de Lenguaje de ambos grados, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación[13] y SEP. A continuación se describen los principales hallazgos en ambas sub-dimensiones.

1.3.1 Conocimiento y percepción de SIMCE

Para responder a la pregunta por la existencia de una relación entre la percepción de SIMCE, como política de accountability, con las estrategias que a esta se asocian, se preguntó a los entrevistados por su opiniones acerca del instrumento, y su vínculo con decisiones dentro de las escuelas. En algunos casos, se habla de la evaluación en general y en otros, exclusivamente, sobre la prueba de lenguaje de segundo o cuarto básico. Se distinguen opiniones negativas de opiniones positivas; sin embargo, en muchos de los casos los entrevistados mencionan ambas posturas. Asimismo, ocurre que aspectos que son negativos para algunos, resultan características positivas en contextos de otras escuelas. Por ejemplo, la exigencia que introduce el SIMCE de segundo básico para que todos los alumnos aprendan a leer en primero básico, para algunos entrevistados es excesiva e inalcanzable, mientras para otros es beneficiosa. Existen otras opiniones sobre el instrumento que concitan mayor acuerdo entre los entrevistados, siendo recurrente un

[13] Se preguntó por esta política pese a que no se ha sido instalada 100%.

relativo acuerdo con la existencia de un instrumento de evaluación externa. Sin duda, uno de los puntos más controvertidos, en opinión de los entrevistados, es el uso que se hace de los resultados de la prueba SIMCE (C51.P2).

Es común que los entrevistados opinen que el SIMCE no se debería preparar, y también lo es, atribuir a otras escuelas malas prácticas, para explicar la obtención de mejores resultados (ej.: entrenamiento excesivo de los alumnos). Otro aspecto que se repite es la concepción de que los establecimientos de mejores resultados tratan con alumnos con mayores ventajas sociales; ya sea porque ellos reciben mayor apoyo por parte de los padres o porque tienen mayores recursos (C51.D, C51.P2). A continuación, se exponen las opiniones de los entrevistados sobre el SIMCE, comenzando por las percepciones sobre el instrumento mismo, continuando con aquellas percepciones sobre las consecuencias de su existencia y el uso que se asigna a los resultados.

a. Percepciones de las características del instrumento de evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

En las percepciones sobre la evaluación -su validez y legitimidad-, se distinguen consideraciones desfavorables y favorables. Entre las primeras, la más común es que se mide a todos por igual, asunto que se observa como un error, debido a las claras las diferencias entre los alumnos que asisten a cada establecimiento. Aun considerando la información contenida en el informe SIMCE, que agrupa a las escuelas según características socioeconómicas, algunos consideran que las diferencias prevalecen, afectando la credibilidad de la comparación de los puntajes que obtienen sus alumnos (C51.D, C12.P4, C61.UTP, C51.P2, C22.D, C22.P4, C41.P2, C21.P4). Esto a veces se atribuye a que los apoderados no declaran sus ingresos reales en las encuestas de nivel socioeconómico, lo que perjudicaría a sus establecimientos en la comparación con otros. Otros aspectos mencionados sobre las diferencias entre establecimientos que no son tomadas en cuenta por la evaluación nacional son, el grado involucramiento de los padres en la formación de los alumnos, diferencias entre proyectos educativos, infraestructura de los establecimientos, condiciones de trabajo de los docentes, movilidad de los alumnos, contextos en que viven y distintas expectativas de ellos. Todos asuntos sobre los cuales el SIMCE no hace distinciones (C51.P2, C61.P4, C12.P4; C12.UTP, C32.D, C41.P2, C41.UTP, C12.D, C31.P4). En este grupo también se sitúan las diferencias según dependencia de las escuelas (C51.P2, C11.D, C31.P4), que no se consideran en los resultados SIMCE. El problema de ello, es que, de acuerdo a los entrevistados, las escuelas municipales reciben alumnos que las escuelas particulares subvencionadas no; bajo esta perspectiva el SIMCE es considerado segregador y discriminador. Otra forma de “comparación” percibida como injusta es el caso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), evaluados de igual manera que sus compañeros que no presentan estos problemas (C51.P2, C61.P4, C32.P2, C32.P4, C42.P2). En palabras de una Jefa de UTP es una contradicción la relevancia que se ha dado a la integración en educación – mediante políticas como PIE - y la inclusión de estos alumnos en los resultados de las pruebas nacionales (C22.UTP).

Respecto de esto, la perspectiva más crítica sostiene que esta evaluación no mide aprendizajes, sino que mide las distintas realidades y contextos de los alumnos y de las escuelas (C32.P4); o bien el grado de entrenamiento para la prueba (C42.P2). Esta limitación solo se superaría si todos los contextos fuesen iguales, de ser así, sí se mediría la realidad del aprendizaje en los establecimientos (C32.D). Sobre esto, uno de los profesores entrevistados declara que, por definición, hacer una prueba para alumnos diversos es muy difícil (C31.P4).

De lo anterior se deriva la creencia de que el SIMCE no genera información relevante, ya que solo refleja diferencias ampliamente conocidas (C22.P2) y, más exactamente, diferencias entre los hogares y no entre las escuelas.

"Y tampoco es justo en términos de que el SIMCE, o sea a mí qué me provoca el SIMCE, es un número que se utiliza para aumentar la brecha entre los colegios de distinta procedencia. Donde dicen siempre "el sistema municipal tiene menos puntaje, sistema particular tiene más puntaje", obviamente el sistema particular de algunos sectores va a tener más puntaje porque hay un capital distinto" (C61.UTP)

"¿Eso cómo se podría solucionar teniendo distintas pruebas, o que el SIMCE considere eso a la hora de entregar puntaje?

Es que yo creo que sería como teniendo igual, es que no sé, yo haría (…) es que distintas pruebas igual sería como discriminador" (C12.P4).

"Tú hablas de Grecia, y dicen ellos "sí, yo viajé a Grecia". Y acá tú les hablas a los niños de La Moneda, y no tienen idea de dónde se ubica porque nunca han ido a Santiago Centro. Tan simple como eso, entonces el bagaje cultural de los dos sectores es infinitamente lejano uno del otro. Entonces que un vil instrumento sirva para medir esas tremendas diferencias lo encuentro un poco ilógico" (C22.P2).

"Pero yo no puedo poner en una carrera a uno que esté bien físicamente y a un cojo, es desigualdad, y eso pasa en la educación" (C32.D)

"Tú encuentras muchos niños de colegios fiscales o municipales, con muchos problemas. De hogar, o sea, parte de la base también del hogar. Porque si en la casa el padre o la madre no está viendo tareas, menos leyendo, yo creo que no leen jamás, entonces el niño de dónde va a tener la imagen para salir adelante en esas cosas" (C51.P2).

"De repente meten en el mismo saco a colegios que son totalmente distintos en cuanto a las condiciones económicas y culturales de las familias (…) Así es que yo encuentro que, de repente, la clasificación que hacen no es la más adecuada. Nos meten en sacos en los que no corresponde que estemos. En grupos a los que no pertenecemos. Yo sé que, a lo mejor, no es culpa de las personas que organizan esto, sino que de la información que dan los apoderados también" (C41.P2)

"He cambiado mi opinión, yo creo que antes sí consideraba que una prueba donde sí, indiscutiblemente estaba validada, y que sí era una buena alternativa para evaluar a los niños, qué sé yo. Yo creo que hoy en día el SIMCE evalúa cuánto es lo que el niño comprende al leer, pero también no hace la diferencia de aquellos niños que tienen problemas de aprendizaje, que tienen déficit atencional y cada niño tiene un mundo que yo creo que en algún minuto la prueba no es tan válida frente a cada niño, a la diversidad que uno tiene dentro de la sala" (C32.P4).

Complementariamente, hay quienes plantean que no conocen muy bien la evaluación, señalando que esto es una deficiencia de la información que reciben desde el Ministerio siendo escasa la información sobre *lo que es* y *lo que mide* el SIMCE (C61.P4, C12.P4, C22.UTP). En algunos casos, se menciona que la evaluación podría ser muestral y que idealmente se debería disminuir la frecuencia de grados con que se aplica, especialmente en la asignatura de lenguaje (C61.UTP, C22.UTP, C61.D); y que el monitoreo es posible de hacer a partir de los mismos materiales que entrega el Ministerio. Esta propuesta se explica porque al ser la evaluación censal y tan frecuente, atenta contra la autonomía del trabajo que realizan las escuelas (C62.D).

"¿Usted siente que el SIMCE refleja lo que los niños están aprendiendo?

A veces no mucho. Uno, porque nosotros sabemos números en el SIMCE, los profesores, nosotros no vemos pruebas del SIMCE, porque no nos muestran las pruebas ni después ni antes, antes no nos muestran ni después tampoco, solamente nos entregan resultados, y uno cómo lo

va haciendo, o sea, porque de repente salen, cierto, cuando llegan los resultados del SIMCE vienen ahí los ejemplos de las preguntas" (C22.UTP".

"Pero el SIMCE no entrega resultados individuales.

Sí.

¿A ustedes sí?

Sí. Sí entrega resultados. Se sabe, digamos, que esta alumna... cómo respondió en esto que le digo yo, a nivel básico, intermedio, avanzado. Si hay algún problema en la lectura comprensiva, todo eso se indica" (C12.D).

"La verdad es que no tengo, no he tenido mucha relación con el SIMCE, en la universidad no trabajamos con el SIMCE, no tuvimos un enfoque en esa prueba, ya, entonces, bueno yo ahora me enfrento como a esta realidad de que la prueba SIMCE es como, es súper categórica y todo, encuentro que tiene que haber una prueba, tiene que haber una medición, no sé si esa es la correcta" (C61.P4).

Otro de los problemas percibidos respecto a la validez de esta prueba es lo que "no mide" esta evaluación y por lo tanto, sobre aquello que no informa. En algunos casos se señala que parte de este problema es que no mide el esfuerzo o el trabajo de las escuelas – particularmente – en contextos vulnerables (C41.UTP, C32.P4). La focalización de la evaluación en habilidades académicas en desmedro de aspectos valóricos de la formación, es otra de las críticas que surgen, ya que los establecimientos también se encargan de estas dimensiones, y sobre esto no se informa (C32.P2). Para ello, se sugiere hacer otro tipo de evaluaciones que permitan abarcar más dimensiones sobre el trabajo que realizan las escuelas (C32.P2). Aquí llama la atención la ausencia de referencias (posiblemente debidas a desconocimiento) a las nuevas evaluaciones de la Agencia de Calidad. Un último aspecto mencionado es la demora en la entrega de resultados y dudas sobre los criterios de corrección, especialmente en el caso de las preguntas abiertas de segundo básico (C22.P2).

"Yo esperaría que se hicieran otro tipo de evaluaciones, incluso más constantes y en diferentes niveles. Pero que tengan que ver de acuerdo al entorno en que las instituciones se mueven" (C41.UTP)

Siempre se evalúa solamente la parte pedagógica, la parte académica, pero si valoraran la parte valórica de los niños, o sea nosotros hace rato estaríamos en el ranking nº1 (C32.P2).

Por otro lado, la validez de la prueba – entendida como el grado en que mide los aprendizajes de los alumnos- se asocia en algunos casos a opiniones favorables que apuntan a las fortalezas del instrumento de medición (C61.P4, C61.D, C12.D, D31.UTP); por ejemplo, se valora la adecuación de las preguntas a la realidad nacional, que no haya sesgo en los textos de la prueba de lenguaje, aun cuando hay quienes problematizan esto debido a que tienen alumnos de otros países. Luego hay quienes basan su opinión positiva sobre la evaluación, en que las preguntas que se han liberado son adecuadas para cada grado de enseñanza (C11.UTP). Sobre esto, una de las entrevistadas argumenta que confía en el trabajo que hay detrás de la elaboración de la prueba.

Respecto a la legitimidad de su existencia, se sostiene la idea de que debe existir una prueba que mida conocimientos (C12.P4) y no existe otra forma de medirlos (C41.UTP); y esta tiene que ser igual para todos los establecimientos del país (C22.UTP). Es común en los relatos de los entrevistados la frase, me parece bien y es necesario que nos evalúen externamente (C52.UTP, C61.P4, C51.P2, C21.P4, C31.D, C11.D, C31.D, C31.UTP) ya que esto ayuda a la reflexión dentro de los establecimientos (C41.UTP); complementariamente, hay quienes señalan que se debe saber cómo está el aprendizaje de los alumnos (C31.P4).

Se observa una asociación entre el carácter externo de la evaluación y su objetividad; en relación a ello, algunos de los entrevistados valoran específicamente estas características del instrumento (es externa y se pregunta en formatos distintos a los que se usan en los establecimiento) (C51.D, C41.D). Esta opinión se sostiene en la idea de que si los alumnos aprendieron bien los contenidos, deben ser capaces de demostrarlo en cualquier contexto; sumado a lo anterior, una evaluación sin intervenciones evita que los docentes "manipulen" los resultados, como sucedería en algunas evaluaciones internas (C31.UTP).

"¿Qué opina del SIMCE?

Yo estoy de acuerdo, que exista una evaluación externa. Te voy a hacer otra analogía, si yo me siento enferma, ¿dónde voy? (…) El SIMCE para mi es una evaluación, o sea, hablemos, no voy a hablar del SIMCE, debe existir una evaluación externa, pero también tiene que existir el personal profesional adecuado para tener buenos resultados" (C11.D)

"Por lo menos esta es una evaluación que sabemos que no puede interferir nadie, entonces es súper real, y más que mal evalúa los objetivos que están dentro del programa, entonces como una prueba que está, y yo confío en esa prueba, porque me imagino que la hace gente que por algo hacen esa prueba, o sea no es para priori tampoco, uno no puede decir, ah, no es pésimo, no, porque hay un trabajo, no creo que sea una mala prueba" (C31.UTP).

Otra dimensión de la validez de la información para el proceso de enseñanza -aprendizaje, es el aporte pedagógico de los resultados de la evaluación percibido por los informantes, una opinión bastante generalizada es que es difícil reaccionar a los resultados del SIMCE ya que estos no se entregan desagregados, ni a nivel de los cursos, ni a nivel individual, por lo tanto, no se sabe qué alumnos son aquellos con mayores dificultades (C51.D, C22.P2, C41.P2, C11.D, C21.P4). Para algunos, sería más útil si adicionalmente a la información individual se aplicara en dos momentos del año escolar; esto es más claro para algunos entrevistados que señalan que las pruebas de nivel que realizan internamente en el establecimiento son más funcionales para decisiones pedagógicas que la evaluación nacional (C22.UTP). Esto se complementa con la percepción de que la información que proviene del SIMCE es muy general (C22.P2). Sumado a lo anterior, hay quienes observan como un defecto de la medición nacional su escaso carácter proyectivo, es decir, que la evaluación no permite aumentar o mejorar los aprendizajes de la generación que rindió la prueba. Es decir, dado que la información que se percibe es general son escasas las posibilidades de fortalecer los aprendizajes de los alumnos en los años siguientes (C11.D, C52.P2). Dicha dificultad se justifica también por el diseño del calendario de SIMCE, ya que, para algunos, es la alta frecuencia de las aplicaciones la razón de por qué es difícil tomar decisiones que favorezcan a la generación que ya rindió (C61.UTP).

Distintos motivos explican porque algunos valoran el aporte pedagógico de SIMCE para sus escuelas. Para algunos, es un elemento para evaluar si el trabajo que han hecho los profesores se refleja en mejores resultados (C52.P2, C22.P2), en otros, porque es una herramienta para conocer el estado y los avances del establecimiento, particularmente en el área de lenguaje, dado que se aplican tres pruebas en enseñanza básica (C22.D, C12.P4, C31.UTP). Se menciona que la información de los resultados sirve para conocer el grado de cobertura curricular (C12.UTP) señalando a las escuelas cuáles son las áreas más débiles de la enseñanza en la escuela (C22.P2, C41.P2). Asimismo, en algunos casos, aparece como un mecanismo de refuerzo del trabajo que hacen los docentes (C51.P2, C22.P2). Algunos matices en las opiniones sobre la información que se entrega, precisan que es óptima pero exclusivamente como información general de la situación del establecimiento (C32.P4).

Una visión más cauta sobre esto es planteada por un director que señala que la contribución de la información que entrega SIMCE depende totalmente de la interpretación que hagan los

establecimientos de los puntajes y de las medidas para mejorarlos. En este sentido, los resultados de SIMCE solo son un aporte en la medida que posibilita una reflexión sobre las prácticas docentes y, por el contrario, no lo es, si es que se asocia a entrenamientos para la prueba (C61.D). Se encuentran algunos casos que en su opinión, son indiferentes a la evaluación a mí el SIMCE me da lo mismo (C41.P2, C12.UTP).

Asimismo se encuentran posiciones que valoran la prueba como instrumento de evaluación, y por lo tanto, critican la resistencia de los docentes y de ciertas escuelas ante esta (C12.D), Uno de los entrevistados señala que las pruebas estandarizadas son necesarias para medir los aprendizajes de los alumnos y así saber cómo están trabajando las escuelas y el grado de aprendizaje de los estudiantes (C52.UTP),

"Yo entiendo la idea de poder seguir a las generaciones, sin embargo, si tú sigues a las generaciones no tienes el tiempo suficiente de poder implementar las cosas que realmente necesitan modificar. Porque ya al otro año la escuela se olvidó de esa generación, ya no está pensando si diste el ensayo en cuarto, ya te olvidaste de ellos cuando estás en quinto, los vas a retomar en sexto no más, me entiendes (…) Si yo tuviera que modificar el SIMCE yo lo haría en segundo y en sexto básico, no en cuarto" (C61.UTP).

"Sí, tiene una contribución, pero como vuelvo a repetir, la contribución no es, no viene en la prueba, la prueba no contribuye si hay alguien que no lee inteligentemente esos resultados, yo creo que eso es lo que pasa a nivel país. Por eso tú tienes tantas dificultades, tantas escuelas con procesos de selección tan complejos y profundos, porque claramente te aseguras un buen resultado, no por la práctica, sino por el capital cultural que recibes" (C61.D)

"Me gusta porque uno se siente contenta, quiere decir que tú lo has hecho bien. Yo por lo menos, las dos veces subí y eso me puso contenta porque eso quiere decir que tan mal no estaba. Subí en el octavo y en el segundo básico el año pasado" (C51.P2).

"Pero la verdad es que a mí me gusta, porque te está evaluando y te está diciendo, mira, ojo" (C21.P4)

"A mí me da lo mismo que exista. No es relevante. En cuanto mide cobertura, sí. Me sirve como instrumento cuando mide cobertura para ver hasta dónde llegamos con nuestros niños. Entonces ahí nos damos cuenta de que nuestros niños aprenden hasta mitad de tercero cuando van en cuarto" (C12.UTP).

"El último tiempo, en general en Chile, estamos en contra del SIMCE porque no sé qué (…) pero de una u otra manera yo creo, porque nosotros también lo hacemos, que es necesario medir los aprendizajes de los alumnos. Claro, podríamos entrar en el análisis de que si efectivamente mide los resultados de los alumnos, o de los aprendizajes de los alumnos o no, pero de todas maneras yo creo que es necesaria que existan pruebas estandarizadas de medición, que de una u otra manera den cuenta de si se están haciendo bien o no las cosas en un colegio, si los niños están aprendiendo o no" (C52.UTP)

En esta línea, algunos entrevistados valoran la preparación para el SIMCE, en la medida que esta se centre en el aprendizaje; independiente de los motivos, si los alumnos están aprendiendo más, la medida es positiva (C21.P4, C41.D, C12.UTP, C22.D). En algunos casos esta información se complementa con la proveniente de las evaluaciones internas. Entre quienes "confían" en los resultados de SIMCE se encuentran casos de personas que consideran que estos deberían reflejar más los aprendizajes de los alumnos, en razón de que los esfuerzos hechos, a veces, son mayores que los avances en puntaje.

Otro de los efectos positivos que se atribuye a SIMCE es que este ha incentivado la realización de mediciones internas en la escuela, y a una mayor responsabilización profesional del trabajo de los docentes. Otro factor que habría incidido en esto, es la existencia de un programa curricular claro y conocido por los docentes que les permite ordenar los aprendizajes de los alumnos. Trabajar para cumplir este programa, y poder

corroborar la enseñanza a partir de SIMCE, es el mecanismo que justifica por qué SIMCE habría mejorado los aprendizajes en algunas escuelas (C61.UTP)

"¿Y usted cree usted que estas actividades asociadas a la preparación del SIMCE contribuyen al aprendizaje del niño?

Sí, totalmente, yo creo que eso nunca está demás, ellos, yo creo que a ellos les gusta saber que van a dar una prueba SIMCE, por lo menos lo que es segundo básico, y ellos saben y dicen, "no si hay que estudiar, o hay que responder, o hay que leer más de una vez" (C42.P2).

"¿Cree que estos resultados reflejan los aprendizajes que han tenido los niños?

Sí, y deberían reflejar más, porque de verdad que nuestros niños son (...) Es cosa de estar con ellos. Los encuentro muy despiertos, exceptuando a estos niños que están en el programa PIE. Pero, a pesar de eso, les levantamos" (C22.D)

"El SIMCE es como la meta, no pues, todo esto es un círculo virtuoso, si un niño en pre-kinder, kínder, instala consciencia fonológica, en primero básico termina de instalarse, de acuerdo a lo que dice el programa aprende a leer bien. En segundo básico trabajamos profundamente la comprensión lectora, esto tiene un efecto virtuoso y, por lo tanto, vamos a tener en cuarto básico un muy buen SIMCE, que va a ser un fotografía de las estrategias, de lo que trabajamos, pero no es el fin último, es una fotografía" (C61.UTP).

"¿Y en alguna medida la existencia del SIMCE ha motivado, en el fondo, que ustedes hagan más mediciones internas, o no?

"Ha motivado que nosotros también seamos más responsables en el trabajo y no nos sentemos en la oficina a esperar lo que pueda hacer un profe, porque como te decía, y no tiene que ver con una desconfianza hacia los profesores. Porque, te decía antes, hay profesores buenos, profesores malos, y uno cuando entrevista puede encontrar un profesor espectacular (…) pero en la sala misma el profe puede tener algunas falencias, y puede tener falencias que nosotros podemos mejorar" (C51.D)

Percepciones específicas sobre el nuevo test en 2° básico

Respecto a las percepciones específicas sobre la prueba de segundo básico, se mencionan algunas dificultades particulares atribuidas a esta medición. Por ejemplo, que los alumnos de este grado presentan problemas para seguir instrucciones y para responder responsablemente las preguntas del instrumento. Esto se relaciona con mayor presión para los profesores de este curso y en algunos casos, aprensión y nerviosismo por parte de padres y alumnos en los días previos a la aplicación (C51.D, C22.UTP, C31.D, C42.UTP, C62.P2). Para algunos, esto no ocurre en cuarto básico, grado en que los alumnos se pueden adecuar a las condiciones requeridas por el test externo (C61.P4). A su vez, la extensión de los textos de la evaluación de segundo también se percibe como una dificultad que afectaría las respuestas de los alumnos. Uno de los Jefes de UTP arguye que este SIMCE es complejo en un contexto en que no es obligatoria la educación pre-escolar; y por lo tanto, su aplicación es muy "apresurada" y no permite mostrar el progreso de los alumnos (C11.UTP). Otro entrevistado opina que el SIMCE de lectura de 2º perjudica a los profesores de ese nivel porque deben pasar toda la materia que no se vio en primero durante el primer semestre y esto produce atrasos. Esta situación se asocia a la prohibición de dejar repitiendo a alumnos en estos grados según se establece en la ley SEP (C51.P2). Sobre la implementación del nuevo SIMCE un director menciona que no se informó adecuadamente su incorporación en el calendario de pruebas SIMCE (C32.D, C22.P2).

"Lo que yo si no puedo así como controlar mucho es que los niños sientan que es una prueba importante y que la hagan a conciencia, ya, de repente los chiquillos como a veces las lecturas les latean, y hay otro texto, y otro texto, y son no sé cuántos textos que vienen en el SIMCE, y se aburren y al último ya ponen cualquier cosa, cierto, pero espero que no sea así y que les vaya bien en realidad" (C61.P4)

"Yo pienso que un SIMCE en segundo básico es muy apresurado de acuerdo al contexto colegio la realidad, de hecho los resultados a nivel país fueron muy bajos, creo que debería de volver al sistema anterior donde evaluábamos a cuatro básico y había un proceso" (C11.UTP)

También se encuentran percepciones más favorables asociadas al SIMCE de segundo básico, hay quienes lo valoran porque este dio mayor relevancia a que los alumnos deben aprender a leer en primero básico; ante un escenario, en que los resultados de cuarto básico revelan graves problemas en comprensión lectora de los alumnos de ese grado (C51.P2, C61.UTP, C41.D, C52.P2, C61.D). Es por esto, que algunos profesores y directivos valoran esta información (C41.P2). Quienes se identifican con esta opinión, manifiestan que la prueba de segundo potenció el desarrollo de habilidades concebidas como básicas, tales como, extracción de información implícita, explicita y desarrollo de un texto (C62.D, C32.P4). Bajo este argumento, la evaluación habría introducido un criterio de ecuanimidad, de lo que se permite y lo que no, como mínimo de aprendizaje de los alumnos de segundo básico de todo el país. En particular, algunos docentes señalan que los primeros resultados del SIMCE de segundo básico sirvieron para constatar el bajo nivel de comprensión lectora de sus alumnos (C22.P2, C41.P2). Esta visión se complementa con la opinión de que la nueva evaluación ha mejorado la enseñanza de la lectura, al igual que el conocimiento de distintos tipos de texto (C52.P2, C22.P2, C31.D, C32.UTP); y en el caso de docentes que confiaban en sus prácticas antes de la evaluación, los ha obligado a replantearlas (C51.P2). Esto ha repercutido positivamente en la enseñanza de la lectura aumentando la preocupación por desarrollar esta habilidad durante primero básico. En consecuencia, se ha fortalecido una de las habilidades más relevantes para el desarrollo de todas las asignaturas del primer ciclo básico (C22.UTP, C22.P2, C41.P2, C31.UTP, C42.P2, C32.UTP). Uno de los directores menciona que esto es análogo al efecto en mejoramiento experimentado por los resultados en cuarto básico (C41.D). Respecto de ello, la evaluación de lenguaje de cuarto básico aparece como adecuada ya que permite evaluar los aprendizajes adquiridos al finalizar el primer ciclo (C11.UTP, C12.P4, C11.D).

"Cuando inicié, soy harto vieja ya, en este trabajo profesional con los alumnos de básica, me encontraba con alumnos de cuarto o quinto básico que no sabían leer y que pasaban automáticamente. No había ningún filtro para poder identificar o decir "oye, hasta aquí no puede llegar un niño en estas condiciones. Entonces, qué pasa: yo estoy muy de acuerdo con las exigencias del Ministerio de Educación en relación a pedir resultados (…) El SIMCE de segundo básico para mí fue clave en poner un primer obstáculo a los colegios que hacían pasar de curso sin saber leer (…) Ahora, aquí se une mucho el tema del SEP (…) Pero ha obligado a los colegios a hacer eso. Algo que los colegios debían hacer y no lo hacían (C41.D)".

"No, yo creo que puede tener efectos positivos, sí. Como te decía, la base está desde chicos frente a la lectura. Desde chicos, porque si desde chico tú no hincaste el diente como se dice, en la lectura, van a llegar a grandes y el chiquillo no va a saber leer. Y es lo que ocurría, y yo creo que esa medición igual no es mala (C51.P2)"

A continuación se abordan las percepciones sobre las consecuencias y usos (internos y externos) de los resultados SIMCE.

b. Percepciones de usos y consecuencias asociadas a SIMCE

Se distinguen las opiniones relativas a las consecuencias de los resultados y los usos de estos, ya que estas atañen directamente a la pregunta por la legitimidad de las medidas de accountability. Sin duda, la percepción sobre las características del instrumento y aquellas relacionadas con sus consecuencias y usos no funcionan de manera independiente; de esta forma se reconoce entre quienes sostienen una percepción desfavorable sobre el instrumento la idea de que "[El SIMCE] no mide aprendizajes, mide diferencias sociales. Y se usa como marketing" y entre quienes lo aprecian como instrumento de evaluación la idea

de que “debe existir evaluación, pero el SIMCE no es un fin en sí mismo”. En este sentido, se encuentran casos de entrevistados que consideran que el problema es el uso de los puntajes y no la medición o el instrumento en sí mismo (C42.UTP). Respecto de las consecuencias y el uso los entrevistados nombran distintos espacios y actores que reaccionan o dan usos a los puntajes obtenidos, refiriéndose a efectos dentro de las escuelas, padres y apoderados, la sociedad en su conjunto y las decisiones de política basadas en SIMCE.

> *“El SIMCE, yo creo que las pruebas estandarizadas no son el problema. El problema son los colegios que se dedican el cien por ciento a subir esos puntajes y dejan de lado otras asignaturas” (C41.P2).*

> *“Yo no tengo ningún problema con el instrumento, para nada, me parece que la lectura, o la mala lectura que hacen las escuelas es otro tema, ese tema de los rankings, o las conclusiones apresuradas, en el fondo, yo creo que tiene que ver con las escuelas que efectivamente están pensando en el resultado solamente” (C61.D).*

> *“Y otra cosa en contra, que ha pasado en muchos colegios, que me han contado muchas amigas que son profesoras, y que en el fondo el SIMCE se transforma en el currículum del colegio, entonces trabajan SIMCE y se dedican a hacer pruebas, pruebas, pruebas, pruebas, entonces claro, desde ese punto de vista es negativo, pero depende también que enfoque le da la dirección” (C31.UTP).*

Ya se han mencionado algunas preocupaciones sobre la calidad de la información que entrega SIMCE, que refleja diferencias sociales y no grados de aprendizaje, esta crítica se extiende a los usos de los resultados, ya que se utilizan para comparar a las escuelas, es decir, las diferencias sociales que pone en evidencia la medición se problematizan tanto desde la perspectiva de lo que mide el test como desde sus consecuencias y usos. Por ejemplo, se menciona que no se debería comparar entre establecimientos cuyos cursos están compuestos por 45 alumnos con otros en que los cursos son mucho más pequeños (C52.UTP; C32.D); asimismo, comparar resultados sin considerar los procesos durante el año escolar (ej.: la licencia de un docente) (C11.UTP).

En esta línea, como es de esperar, quienes consideran que el SIMCE no mide aprendizajes, tampoco están de acuerdo con los usos que se hacen de los resultados, ya sea los de políticas oficiales del Ministerio como los menos formales (el *marketing*). La idea de poner rótulos a las escuelas - “mala” “buena”- en base a los resultados SIMCE es percibida como algo negativo, independiente de si esto tiene consecuencias “tangibles” (como lo es captar y/o mantener la matrícula de los alumnos) (C51.P2, C52.UTP, C12.P4, C12.UTP, C12.D, C32.P4). Esto aparece claramente explicado por el UTP de una escuela en que no hay SEP, y por lo tanto, no se han expuesto a la clasificación de esta política, ni a las consecuencias asociadas, y aun así rechaza la existencia de *rankings*. Otro fenómeno considerado negativo es que, en ocasiones, la clasificación en base a los resultados del SIMCE se transfiere a los docentes, siendo ellos también catalogados como “buenos” o “malos” en razón de los resultados de sus alumnos.

De acuerdo a las declaraciones de los entrevistados, la comparación injusta se relaciona directamente con la publicidad de los resultados, pues, este problema no existiría si los resultados no fuesen públicos (C51.P2; C21.P4, C11.D). Esto se vincula a otro efecto negativo que, en palabras de los entrevistados, se deriva del SIMCE, a saber, la competencia entre establecimientos (C11.UTP, C22.D, C12.D, C31.D). Dicha competencia por alumnos se daría de manera “injusta” según algunos de los entrevistados (C22.D). Una posición más radical sobre las consecuencias de una evaluación como SIMCE, sostiene que, en contextos de escuelas tan distintas, la evaluación solo produce “consecuencias nefastas” (C22.UTP).

"¿El hecho de que ustedes sean comparados con escuelas que tienen otras características, hace que ustedes sean más mal vistos de lo que deberían ser, como por parte de los padres?

A ver, no que mal vistos, nosotros tenemos, no porque el apoderado igual elige este colegio, por los chiquititos, por lo familiar no cierto, porque aquí cada profesor identifica perfectamente a los niños, saben que van a estar bien atendidos, eso no es. Sino que en porcentaje de logro del aprendizaje, y eso lo hace sentir digamos que, a ver, que todo el esfuerzo que se despliega con estos niñitos, no se refleje en los resultados" (C51.D).

"Entonces, en la medida en que uno tiene mejores resultados, va a tener mejor matrícula. Porque ahora los papás, lo primero que están viendo para poder matricular a sus hijos acá, "a ver, ¿cómo les fue en el SIMCE? Si les fue bien, yo lo matriculo. Si les fue mal, obviamente no vas a elegir ese colegio. Entonces claro, esto no nos puede llevar a una baja de matrícula, que no es lo que nos está pasando, gracias a Dios, hasta el momento; pero puede llevar a eso. (…) porque no comparan con colegios que tienen sobre 300 siempre, porque es otro tipo de niño el que va a esos colegios" (C41.P2).

"Y ahí tú te encuentras también otro problema en el SIMCE, porque ahí te los miden todos iguales. A todos iguales, y ahí igual te encuentras con ese problema ¿Qué haces con los niños que tienen dificultades?" (C51.P2).

"Es que se transformó en marketing. Al colegio que le va mejor puede captar más alumnos. Entonces, publicito mis resultados SIMCE hacia el exterior. Yo tengo que comentar mis resultados con la comunidad. Con los padres, con los niños, con mayor razón nosotros. Peor un cartel grande, un lienzo o un gran cartel publicitario: resultados SIMCE. Para mí eso es marketing, como vender un resultado" (C22.D).

"¿Cuál es el fin de que la gente se dé cuenta de que está en los peores lugares y tiene la peor educación? ¿Qué tiene los más malos profes? (C12.UTP)".

"Nosotros acabamos de tener una discusión en términos de qué vamos a preguntar en una prueba (…) qué es lo que hay que sopesar: lo que pide el Ministerio de Educación como estándar o nuestra realidad. Es decir, lo que logramos que nuestros estudiantes aprendieran dentro de la sala, y de lo que nosotros como profesionales de la educación, de qué nos vamos a hacer responsables, ¿nos podemos hacer responsable de lo que no enseñamos?" (C22.UTP)

Otra consecuencia percibida como negativa es la preparación para obtener buenos resultados, ya que esto implica un entrenamiento excesivo (C52.UTP, C41.D, C61.UTP, C22.P4, C32.D, C41.UTP, C12.D, C31.UTP, C42.P2); también el aumento de puntaje vía selección de los alumnos (C22.D, C32.D). El estrechamiento curricular evidenciado en acciones como la focalización en las asignaturas evaluadas, y la reducción u omisión de otras como música, arte o tecnología, son vistas como consecuencias indebidas (C41.UTP). En consecuencia, los resultados que obtienen escuelas que realizan estas prácticas aparecen como resultados que no son reales. En contraste, una escuela que no se prepara para SIMCE sí recibe resultados reales. En algunos casos, se distingue claramente el trabajo dirigido al aprendizaje del trabajo dirigido a la preparación del SIMCE –"*no trabajamos para SIMCE, trabajamos para que los alumnos aprendan"* (C52.UTP, C22.D, C21.P4, C42.P2, C32.UTP, C42.UTP). Esto se problematiza de tal forma, que hay quienes consideran que una escuela puede obtener excelentes resultados SIMCE sin agregar ningún valor al aprendizaje de los alumnos (C61.UTP). En este sentido los puntajes de SIMCE no solo aparecen como inválidos por características del instrumento, sino también por las estrategias implementadas por (*otras*) escuelas para mejorarlos.

"Sí, porque es súper fácil caer en la tentación de querer trabajar para el instrumento, nosotros trabajamos para el aprendizaje, y la enseñanza debe estar focalizada en el aprendizaje de los niños, a consecuencia de ello vamos a tener buenos resultados, esa es nuestra convicción, por eso no vamos a hacer un taller de reforzamiento para el SIMCE. (C61.UTP)"

"Entonces no miden de la misma forma y no son reales los resultados. Para nuestro colegio sí es útil porque para nosotros sí son reales los resultados. Es lo que se aprendió en sala, en clases. Pero si nosotros lo hacemos comparativo con otros colegios, yo no sé si es tan real como el nuestro (…) Entonces los resultados los analizamos con nosotros mismos, basados en lo que obtuvimos el año anterior, qué trabajo se hizo el año anterior a diferencia de este (C41.UTP)".

"Pero sí yo observo la realidad y me doy cuenta que otros colegios lo hacen, o sea, no me cabe duda, por ejemplo, que los buenos resultados de la SIP en el SIMCE es porque se focalizan en el SIMCE, no tengo ninguna duda, porque los chiquillos son iguales a los chiquillos de acá, tienen los mismos contextos familiares, tienen el mismo bagaje cultural, pero ellos qué es lo que hacen, adiestran a sus alumnos para responder una prueba, cosa que nosotros, ahí sí yo creo que de repente el sistema nos fuerza a hacer, pero nosotros luchamos contra eso (C52.UTP)"

"¿Por qué la prueba de nivel logra reflejar mejor los aprendizajes de los niños?

Porque la prueba de nivel se hace de acuerdo a la realidad del colegio, porque yo no le podría preguntar una evaluación a un niño de algo que no lo ha visto, no ha hecho esa actividad en clases, por ejemplo, entonces, es como difícil, o sea dice que nosotros tenemos que preguntar lo que enseñamos (C22.UTP)"

"Ah, y aquí, por ejemplo, a nosotros no nos sirven resultados de sexto, salvo para...los que vienen posterior porque aquí se van en sexto" (C51.D).

Los usos de los resultados SIMCE dependen también de la accesibilidad a estos. Algunos de los informantes perciben que la información no llega a las personas que debería llegar, a saber, la comunidad escolar (padres, alumnos, profesores), y se concentra en las autoridades o en quienes hacen políticas (C11.D). Adicionalmente, bajo la visión de algunos, pese al esfuerzo que se ha hecho para mejorar la comprensión de los docentes de la información reportada por SIMCE, ellos no saben interpretarlo (C52.UTP; C22.UTP). Por lo tanto, no se percibe que le den un "mal" o "buen" uso ya que prima la idea de que ellos no lo conocen ni comprenden. Mientras que para otros, los resultados SIMCE no serían una buena señal para que un apoderado tome decisiones sobre mantener a un alumno en algún establecimiento (C51.P2). Pese a lo anterior, hay entrevistados que opinan que los padres sí usan SIMCE para elegir las escuelas, esto se acompaña de la impresión de que se trata de un uso indebido, ya sea por su vinculación a la idea de *marketing* o por la apreciación de que los resultados de SIMCE no entregan información real sobre el aprendizaje en las escuelas (C41.P2, C12.D).

Entre los usos internos que dan las escuelas a los resultados de SIMCE destaca la entrega de bonos a los docentes (C51.D, C41.D) y la focalización en las asignaturas evaluadas en función de los resultados de años anteriores. Este tipo de decisiones serían problemáticas ya que la valoración recae en los resultados del profesor del grado, omitiendo el trabajo de los docentes anteriores; asunto que podría mejorar si es que se usaran evaluaciones que permitan identificar el trabajo de todos los docentes de un ciclo (C41.D). Otra posición sobre los usos indica que los establecimientos lo usan de manera apropiada -con fines pedagógicos- pero no así quienes están fuera de los establecimientos (C11).

Sobre el uso pedagógico del SIMCE que dan las escuelas al test, pese a algunas ambivalencias sobre el significado de los resultados de SIMCE y dudas respecto a si este mide realmente aprendizajes, algunos entrevistados relatan que los usan para verificar o monitorear la calidad de su establecimiento (C52.UTP, C12.UTP, C22.D), para evaluar las prácticas recientemente implementadas (C41.UTP) y para evaluar procesos (C11.D). Uno de los directores entrevistados aprecia esta devolución dado que enriquece la reflexión con los profesores y, aunque desconocen exactamente qué niños se sitúan en el nivel insatisfactorio de los estándares, es una primera señal para abordar estos casos (C61.D). Bajo esta

perspectiva, el SIMCE no sería un fin en sí mismo, sino una consecuencia de los aprendizajes.

"Y en ese sentido, ¿para ustedes tiene una utilidad, cuál es la utilidad que para ustedes tiene el SIMCE?

Nos sirve a nosotros, fundamentalmente, para hacer reflexión con los profesores, y a partir de eso tomar medidas correctivas, nos parece urgente, por ejemplo, que los alumnos que están insatisfactorios, nosotros tenemos mediciones externas que nos permiten poder, si bien nosotros no tenemos el dato por el SIMCE de niño en niño, nosotros si podemos advertir quienes serían esos niños que están hoy día en nivel insatisfactorio (C61.D)".

"Entonces, como te decía, el SIMCE viene a ser un indicador más de la calidad de educación que nosotros estamos ofreciendo, según lo que nosotros creemos que es calidad, ahora, el peso que tiene ese indicador respecto a los otros, es lo que nosotros estamos tratando hoy día de hacer que sea cada vez menos (C52.UTP)

"O sea, a ver, si tú crees que el SIMCE es una prueba, estás bien equivocada. Si crees que el SIMCE es una evaluación de proceso, muy bien. Tenemos que normalizar los procesos, yo te creo en una evaluación externa acá. Por ejemplo en Finlandia no hay evaluación externa, por ejemplo en Cuba, tampoco no hay evaluación externa. Los niños se evalúan a diario (C11.D)"

"Porque la verdad es que yo no me "preocupo" con el SIMCE. Porque para mí, mi método es ese. El niño tiene que leer. Entonces, obviamente que si el niño lee, va a poder comprender y va a poder dar la prueba (C51.P2)"

"Siempre y cuando se use bien el SIMCE, yo creo que, para mejorar los aprendizajes y ayudar a los alumnos, creo que es bueno. Pero cuando se sobre utiliza y, no sé, a veces hay colegios que hacen reforzamientos sábados o qué sé yo, y hay una alta exigencia de esos cursos específicos, creo que ahí ya no se justifica. Para algo existe la cantidad de horas que hay y deberían ser suficientes como para contestar bien un SIMCE (C41.D)"

A nivel de política pública, los discursos configuran una indudable sensación de que hay algo que está mal; en este contexto, es común la opinión de que lo malo no es que se aplique una evaluación nacional sino las decisiones que las autoridades toman a partir de los resultados (C52.UTP, C61.P4, C11.UTP, C22.UTP, C31.D, C11.D); o más categóricamente, que dichas decisiones no mejorarían los aprendizajes de los alumnos (C52.P2). A esto se asocian políticas como la excelencia académica (SNED) o clasificaciones de las escuelas y criterios de cierre de estas (C32.D, C41.P2, C41.UTP). Complementariamente, hay casos en que los entrevistados desconocen qué usos se da a los resultados SIMCE y al preguntar por esto lo relacionan con las investigaciones en educación (C12.D).

Respecto del uso que dan los establecimientos a los resultados, algunos mencionan los apoyos y acompañamientos que se otorgan a los establecimientos con resultados más bajos (C11.UTP). Luego un jefe de UTP declara que le parece que el SIMCE se debería usar para otras cosas, por ejemplo, analizar las dificultades que tienen las escuelas que tienen muchos alumnos en la sala de clases (C12.UTP).

Visiones positivas sobre las decisiones de política pública que se toman sobre la base de la medición nacional, sostienen que el SIMCE (contenidos y resultados que se entregan) es una directriz para el trabajo de las escuelas (C31.UTP). Complementariamente algunos entrevistados manifiestan acuerdo respecto a los usos que como la clasificación de las escuelas – por ejemplo la de SEP - (C51.P2, C12.UTP, C42.P4), SNED (C51.P2, C42.P4) o la clasificación de los "semáforos".

"Entonces, para mí el SIMCE, es que no es un problema de SIMCE, es un problema de cómo está mirada la educación, yo creo que esto de integrar a los niños no es tan integradora, no es tan integradora, porque ellos sienten la diferencia (C52.P2)".

"Ahora, como te decía, respecto de eso yo no tengo una mala opinión a la existencia de pruebas, lo que sí es negativo, es la utilización de los resultados, de definir si un colegio es bueno o malo en función del resultado que tenga, esta publicidad de los resultados que se ha hecho en el último tiempo, desde la idea de crear un semáforo hasta medir la excelencia o no de un colegio en función de resultados (C52.UTP)"

"¿Qué opinas de los usos que se hacen del SIMCE, por ejemplo la clasificación de las escuelas a partir del puntaje SIMCE, el posible cierre de escuelas que se ha anunciado a partir de la agencia de la calidad, etcétera?

Yo encuentro que no puede ser tan categóricos como para llegar a cerrar una escuela, o sea, yo lo veo en el caso de esta escuela, que siento que, imagínate que esta escuela la fueran a cerrar porque sacó tal puntaje, o sea es como que clausuran todo, clausuran a los profesores, yo misma no estaría considerada y siendo que más allá de un puntaje hay un trabajo importante que no puede ser como determinante el puntaje SIMCE, ya (C61.P4)"

"¿Y qué le parecía eso de los semáforos?

Me parece que es súper concreto con los papás, porque ellos logran visualizar en un mapa, que me acuerdo que un tiempo lo entregaron, y que ellos decían, "ah, aquí está el colegio y aquí está mi hijo, por lo tanto yo espero que reciba una buena educación, y bueno, de lo que se habla tanto y de calidad", entonces yo creo que es súper positivo eso (C42.P4)".

Finalmente, al preguntar por SIMCE se percibe una confusión sobre cuál es el objetivo principal del instrumento. En el relato de algunos entrevistados esto se deriva de cambios recientes en el uso de los resultados, y un cierto desvío que habría experimentado la evaluación respecto de su objetivo original (C22.D, C21.P4) (hacia el *marketing* y la publicidad de los establecimientos). De todas formas, esta reflexión no siempre se vincula con la opinión de que el instrumento es innecesario, siendo bastante común el argumento de que "*hay que medir*" o que "*está bien que nos midan*". Otra forma de abordar la pregunta sobre *cuál es el propósito del SIMCE*, es la respuesta que surge de las mismas escuelas y que les permite ordenar sus actividades orientadas a la mejora (CD.22). Algunos de los entrevistados plantean cierta añoranza respecto de las condiciones iniciales de la implementación de SIMCE; y específicamente, sobre los objetivos que para ellos justificaban su existencia.

"¿Y usted lo valora como una herramienta que, llevada al ámbito del lenguaje, refleja los aprendizajes que los niños están teniendo en esa materia?

Como instrumento sí, siempre y cuando se centre en el objetivo central de una prueba de medición, es decir ver mis resultados y ver mi estado de avance como colegio (CD.22)"

"Y en ese sentido, ¿qué opina de la clasificación de escuelas que se hace a partir del SIMCE o de los distintos usos que se hacen a nivel de Estado, de política pública del SIMCE?

Mira, donde manda capitán no manda marinero, siempre he dicho yo. No hay nada qué hacer porque los lo están haciendo. Que lo encuentre bueno o malo no pasa más allá, porque van a seguir haciéndolo (C22.P2)"

"Y el SIMCE surge o nace en aquellos años, y era un instrumento que le servía a los profes, que llegaba a las escuelas para retroalimentar nuestra práctica (C22.UTP)".

"Al principio yo dije "este es un buen mecanismo para ver los resultados, medir en qué estamos". Hacemos un análisis comparativamente, resultados versus estado de avance, y vamos viendo. Y hoy día nos envían la información: colegio tanto, dónde estamos nosotros (…). No vamos a competir con los emblemáticos, pero, ¿Eso corresponde, ese es el objetivo central del SIMCE? Yo creo que no (C22.D)"

"La verdad es que yo creo que el instrumento sí se tendría que evaluar y replantear, qué es lo que realmente quiere conseguir y que el Ministerio tenga un orden también (C42.P2)"

“El SIMCE es como el objetivo para medir una educación que está mala, eso veo yo, ya, y mientras no se mejore de raíz, que en el fondo no sé, ponen tanto sistema, ponen tantas cosas, y al final no hay como una, como que de arriba no van viendo que eso se cumpla, sino que se da la normativa, mira, hagan esto, hagan lo otro, y ya, ahí quedamos… (C42.P2)”

“Porque de la misma manera cómo se gestó ideológicamente el SIMCE es una prueba confidencial. ¿Sabía usted eso? El SIMCE era un instrumento confidencial para entregárselo a los colegios y que los colegios corrigieran los resultados que allí salían. Porque el SIMCE, como instrumento, no es malo. Es buenísimo (C12.D)”.

En resumen, los temas que surgen más recurrentemente a propósito de la evaluación SIMCE son, características del instrumento y usos de los resultados (publicidad de los resultados, utilidad pedagógica de la evaluación y comparación entre las escuelas). Las posiciones más críticas de la evaluación SIMCE cuestionan su validez; ya sea porque no mide aprendizajes, sino diferencias sociales, o porque no informa sobre el trabajo que realizan las escuelas en contextos más difíciles. Esto se complementa con la idea de que el test es "entrenable" y por lo tanto, los resultados no siempre son *reales* (válidos sobre el grado de aprendizaje de los alumnos). De lo anterior se deriva que algunos entrevistados cuestionen sus usos para marketing y publicidad de las escuelas. Específicamente, acerca de la comparación entre escuelas, aparecen distintos motivos para argumentar que esta es inapropiada, siendo el más recurrente que la prueba refleja las características socioeconómicas de las familias y, en consecuencia, el capital cultural de los alumnos y no los aprendizajes. Esto es particularmente relevante para el caso del aprendizaje de la lectura, ya que los recursos materiales disponibles para su desarrollo en los hogares serían muy relevantes. En segundo lugar, se encuentran otros argumentos como la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales, las diferencias entre los docentes que trabajan en cada establecimiento y la dependencia de estos. Se observa que algunos entrevistados dirigen su oposición directamente a que los resultados son públicos y también, a que los padres elijan los establecimientos basados en esta información. El uso pedagógico del SIMCE se distingue del problema del grado en que los resultados informan sobre los aprendizajes de los alumnos, ya que en este ámbito, las deficiencias se deberían a otras características del instrumento siendo la más nombrada que se trata de puntajes de nivel agregado y no individual.

Con respecto a la percepción del SIMCE como instrumento, y sus usos en el contexto educativo, aparecen diferencias entre los entrevistados de escuelas de mejor y peor rendimiento, según la clasificación usada en la selección de las escuelas. Primero, notar que las críticas o aprensiones sobre las características del SIMCE son compartidas por entrevistados de ambos tipos de escuela. Aun así, miembros de escuelas de mejor rendimiento – bajo los criterios usados en la investigación - dan cuenta de una mayor preocupación por la ausencia de información de las características de la prueba. A su vez, consideran que esto afecta sus posibilidades de prepararse para el test. Complementariamente, aluden a que durante su formación profesional se les enseñó muy poco respecto de la evaluación. Por su parte, entrevistados de escuelas de peor rendimiento, mencionan con menor intensidad críticas sobre la información disponible de SIMCE. Resulta llamativo el caso de uno de los directores de estas escuelas que plantea que se reciben resultados individuales del test.

Respecto de la comprensión de los objetivos del test se observa, que quienes trabajan en escuelas de mejor rendimiento, muestran mayor certeza sobre cuál es la finalidad del test y, asociado a esto, mayor seguridad de cuáles son las limitaciones propias de esta evaluación. En esta línea, plantean que la contribución del instrumento depende de la interpretación de las escuelas, y que es un aporte en la medida que posibilita una reflexión sobre las prácticas docentes y sobre la calidad de la escuela en general. Otro de los propósitos que asocian al SIMCE, es que la implementación de la evaluación de segundo básico buscaba impulsar y reforzar la enseñanza de la lectura en el primer ciclo. De sus declaraciones se deduce que no buscan en los resultados del test información detallada sobre sus prácticas, sino que lo reciben como una señal general del funcionamiento de la escuela. Esta concepción de claridad sobre la finalidad del test mantiene relación con la declaración de que en sus escuelas no se trabaja para el SIMCE, sino para que los alumnos aprendan.

En contraste, entrevistados de escuelas de rendimientos más bajo demuestran mayor confusión sobre cuál es la finalidad del test, siendo frecuentes los cuestionamientos sobre el propósito de la política (*mostrar diferencias sociales, mejorar los aprendizajes de las generaciones que rendirán o de aquellas que ya rindieron, hacer marketing*). A esto se asocia la dificultad de trabajar con los resultados de las generaciones de alumnos que rindieron el test. Con respecto a los usos de los resultados, los entrevistados de escuelas de más bajo desempeño son más críticos, pues relacionan los resultados al "marketing", o a los rótulos de escuelas "malas" o "buenas"; ambos aspectos percibidos como negativos. Entre estos entrevistados, se menciona mayormente la idea de que la competencia que suscita el SIMCE no es positiva. Una posible explicación de estas diferencias, es que, precisamente son los miembros de estas escuelas quienes se ven mayormente "afectados" por políticas de Accountability – se hayan implementado o no - razón por la cual problematizarían en mayor medida estos usos. A pesar de que la percepción negativa sobre la competencia asociada a los resultados está más presente en entrevistados de escuelas de peor rendimiento, la idea de que la evaluación no permite hacer distinciones es igualmente mencionada por miembros de ambos tipos de escuelas. Dicho de otro modo, es transversal la opinión de que problemático que se mida a todos por igual, debido a las claras diferencias que existen entre los establecimientos y sus alumnos.

Otra forma de abordar las opiniones sobre el sentido de la prueba SIMCE es el valor pedagógico que le atribuyen los entrevistados. Sin duda, el escaso aporte pedagógico del SIMCE, es uno de los temas más presentes y donde se encuentra mayor acuerdo. Específicamente, se declara que la información entregada a los establecimientos, al no estar desagregada y tratarse de promedios a nivel escuela dificulta las reacciones o "remediales específicos" que puedan incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, también es transversal a profesores y directivos de ambos tipos de escuelas, las señales de acuerdo con la existencia de la evaluación nacional, por su carácter externo y porque constituiría una necesidad y del sistema educacional. En este sentido, entre los entrevistados, es prácticamente inexistente la posibilidad de que una evaluación de estas características desaparezca.

c. Currículo y programas de estudio de lenguaje en segundo y cuarto básico

Las bases curriculares actuales de lenguaje de segundo y cuarto básico aparentemente suscitan opiniones divergentes respecto a los énfasis que propone.

Algunos entrevistados destacan como una característica de ambos que presentan un énfasis en la comprensión lectora (C61.P4, C41.P2, C31.P4, C22.UTP) en desmedro de otros ejes como oralidad, y manejo de la lengua; ya sea porque hay menos objetivos en estos temas o porque al abordarlo se les da menos prioridad. En opinión de otros entrevistados, también se deja de lado la escritura.

El cambio de énfasis curricular ha provocado aparentemente algunas dificultades para los docentes: “no sé en qué momento enseñar la ortografía o correferencia porque no está dentro del curriculum”. Es por ello, que algunos entrevistados sugieren que hay que aclarar la parte de gramática y ortografía en los programas de estudio (C22.P2). Entre quienes mencionan estas ausencias en el eje de manejo de la lengua, se argumenta que es relevante abordarlas ya que son ejes base para el desarrollo de la escritura y otras habilidades requeridas a lo largo de la formación.

Otra opinión compartida por algunos docentes de que el currículo está centrado y otorga mayor importancia a las habilidades y no al contenido (C41.UTP, C61.P4, C51.P2, C22.P2). Algunos observan esto como positivo, porque muestra cuáles son los énfasis que hay que hacer en cada objetivo (C61.UTP, C22.P4, C32.P4). Mientras para otros esto es un defecto del actual programa (C41.P2, C52.P2), en parte porque hay ejes que requieren dedicar tiempo a los contenidos (gramática).

En contraste, existen opiniones que señalan que el programa de estudio promueve por igual las habilidades de comprensión lectora, escritura y fluidez. Otra percepción sobre este tema la declaran dos profesores de cuarto básico, señalando que los ejes se abordan simultáneamente a lo largo del año, por lo tanto, no hay mayores diferencias de énfasis entre estos (C31.P4, C32.P4). Esto se concreta en la distribución equitativa de las horas de clases de lenguaje que se da a cada uno de los ejes en uno de los casos. Específicamente, uno de los docentes relata que se distribuyen los ejes en los días en que se enseña lenguaje (tres días con dos horas de trabajo diarias) dedicando una de estas clases a la comprensión de lectura y estructura interna de los textos; otras dos horas a escritura y otras dos a fluidez (C61.UTP).

En esta línea, se percibe que algunos entrevistados establecen sus opiniones sobre el currículo actual comparándolo con el anterior (C21.P4), y respecto de ello es que destacan que se trata de un enfoque distinto, más centrado en las habilidades y en la comprensión de lectura en términos de contenidos. A su vez, la comparación sitúa al antiguo programa como uno más detallado, de mayor información, pero difícil de jerarquizar; apareciendo el actual como de mayor flexibilidad para abordarlo, más ordenado, pero también más restringido. Aun así, en algunos casos, se considera que la situación anterior era mejor porque los aprendizajes estaban especificados en los programas de estudio (C52, UTP). Solo en un caso se declara explícitamente que el material del Ministerio no ha cambiado a lo largo de los años (C32.P4). A modo general, se observa una valoración positiva a la mayor centralidad en la lectura, dado que se trata de una habilidad necesaria para el aprendizaje de todas las asignaturas del primer ciclo básico.

En términos pedagógicos, algunos valoran positivamente que los ejes que lo componen se mantengan a lo largo de los grados de enseñanza (C31.D, C31.UTP), e inclusive le atribuyen a este instrumento – y no a SIMCE- el incentivo de la comprensión lectora; ya que se percibe que la inversión en los últimos 10 o 15 años ha sido en el currículo de lenguaje a nivel nacional (C61.UTP).

Respecto a la relación entre el SIMCE y currículo – adicionales a las referidas a la sección anterior – son en palabras de los mismos docentes: cuando no hay SIMCE, el currículo se trabaja de forma más relajada (C22, P4); otros consideran que alguien que cumple con el currículo no tiene que prepararse para SIMCE (C41.UTP); específicamente, hay quienes declaran que el uso del currículo se ha intensificado por su articulación con la evaluación SIMCE, ya que "cumplir el programa significa que nos vaya bien en la prueba" (C52.UTP).

Una perspectiva más crítica del currículo de lenguaje señala que existe una incoherencia entre la progresión de contenidos y las evaluaciones propuestas por el Ministerio en los mismos programas de estudio (C32.P2).

"Porque tenemos el eje de escritura, el de lectura, comunicación oral y manejo de la lengua, que el manejo de la lengua es el como que siempre queda como más lejitos, pero en los otros tres se trabaja como en completo todo lo que dice. Se ven todos los tipos de textos, se alcanzan a ver, los alcanzan a reconocer, escribir a lo mejor no todo, porque va de acuerdo a la complejidad, empiezan primero a hacer leer, y a medida que van avanzando van viendo la producción de cada uno de ellos, empiezan con los más básicos, los cuentos, las cartas, los más simples, ya artículos informativos y todo eso se ven en cuarto más que nada, entonces ahí vamos, se va haciendo" (C31.P4)

"Justamente hoy teníamos una reunión con respecto a eso. En cuanto a materia, lo que te decía, tienen súper poco. Cuando recién empecé a mirar el cronograma para segundo básico, "¿y qué les voy a enseñar a estos niñitos hay tres cosas?". Estaba como en el aire. "¿Voy a estar repitiendo todo el año lo mismo?". Claro, porque yo estaba acostumbrada a una lista enorme de contenidos que enseñar a los chicos, y se redujo a la mitad. Mitad en gramática, en ortografía, en vocabulario. Es poco" (C41.P2)

"Y usted cree que antes de que el SIMCE fuera tan importante, ¿se trabajaba más la parte oral o nunca ha sido parte del currículum?

Nunca. O sea, siempre ha sido parte del currículum, pero siempre ha sido el pariente pobre. Se deja más atrás dándole privilegio a lo demás, que sí va a ser evaluado (C22.P2)".

"En ese sentido, ¿creen que la existencia del SIMCE ha contribuido a mejorar las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje?

La verdad, yo creo que en el área de lenguaje no es por el SIMCE. Creo que los cambios curriculares son los que han ido haciendo este aporte (…) O sea, si nosotros nos centramos en esto y buscamos la forma de abordar todos estos objetivos que el ministerio propone, deberíamos esperar tranquilos que los resultados sean óptimos" (C41. UTP).

En relación con la cantidad de información contenida en los programas de estudio de lenguaje oficiales del Ministerio y a la dificultad de cubrirla durante el año escolar, los entrevistados opinan que es extenso, es una bomba, mucha información, muy amplio (C51.P2, C12.P4, C22.P4, C41.P2, C11.D, C12.D, C31.P4, C32.P2, C52.P2, C11.P4); el de lenguaje es particularmente extenso. Para algunos esto no es necesariamente malo, pero es difícil de abordar por el tiempo (C32.P4, C52.P2). Sin embargo, solo en algunos de estos casos se menciona explícitamente que no es alcanzable (C12.D, C31.P4). En palabras de otros profesores o directivos el currículo es abordable (C41.UTP, C31.D, C31.UTP). Por el contrario, para otros informantes consideran que no es mucho, pero cuesta cumplirlo considerando todas las actividades que hay en las escuelas, como pruebas de nivel o ensayos (C61.P4). Otras calificaciones asignadas a los programas de estudios sugieren que el currículo es riguroso y complejo (C22.D, C21.P4, C52.P2). Es debido a la extensión, que hay posturas que plantean la necesidad de dar más horas en las planificaciones a lenguaje y matemáticas (C22.P2).

Luego, de acuerdo a los entrevistados, las posibilidades de un establecimiento para cubrir el currículo se relacionan con las características de los alumnos y todo su *background* -el

apoyo de los padres, la asistencia a clases, entre otros- “Nosotros vamos desfasados un año en el currículo por las desventajas de nuestros alumnos” (C12.P4, C31.P4, C32.P2).

Para algunos, la generalización de las expectativas de aprendizaje es percibida como un error, al no considerar las distintas realidades de los alumnos, esto se vincula a que los programas de estudio suponen un nivel inicial de los alumnos, que en algunos casos requiere de nivelación (C32.P2). Además, si se asume que hay diferencias de aprendizaje entre ellos, no es razonable que exigirles los mismos contenidos (C52.P2).

En cuanto a las acciones que las escuelas implementan para intentar cubrir el currículo se menciona el aumento de horas dedicadas a lenguaje en tercero y cuarto básico (11 horas), y también en quinto y sexto básico (9 horas), por sobre las establecidas por el Ministerio de Educación. Esto implica, en algunos casos, ocupar tiempo de otras asignaturas para pasar los contenidos mínimos de lenguaje (C22.UTP). Para evitar el quitar tiempo mínimo a otras asignaturas, otra estrategia más indirecta, es asignar horas de actividades extra programáticas para abordar el programa. Se trata de ocupar ciertos talleres, afines a los objetivos curriculares, para reforzar contenidos del currículo (ej. talleres de teatro o gastronomía para reforzar lectura; o talleres de informática para reforzar matemáticas) (C22.D, C22.UTP, C32.P2). En algunos casos para incentivar a los alumnos a que participen en estos talleres, se asignan notas a la asignatura de lenguaje en base al desempeño de los alumnos en las instancias extra programáticas. Otra estrategia posible es seleccionar lo más importante (C11.D, C61.UTP) o bien, apurar el ritmo en que se pasa la materia para alcanzar a pasarlo (C12.D). Adicionalmente, ante la postura de que el currículo es muy extenso, se menciona que es preferible terminar un contenido bien antes que apurar la materia (C31.P4; C52.P2).

Pese a lo anterior, y en relación a las expectativas de aprendizajes planteadas en programa de estudios, hay quienes consideran que es lo mínimo que hay que saber (C61.UTP, C22.D, C22.UTP).

> *“En segundo, por lo menos, se alcanzó a terminar, porque yo fui así como igual rápido, pero también te juega en contra, a veces, la ausencia de los niños. Entonces, de repente hay que detenerse porque hay un contenido bien logrado y otro no, y yo vuelvo, hago la remedial y seguimos. O sea, yo no avanzo porque el contenido me dice que tengo que pasarlo, o porque el Ministerio me exige pasar todas las unidades. No. Yo voy de acuerdo a la realidad de los niños y de acuerdo a sus niveles de aprendizaje (C32.P4)”.*

> *“Es que los contenidos son muy extensos, si uno mira los países, no sé po, es una brecha entre nosotros de la malla curricular que tú vieras en otro países, nosotros tenemos mil objetivos a trabajar y los otros tienen cien. Y, obviamente, los resultados de ellos son mucho mejores en comparación a nosotros, ¿cachai?, y ¿por qué nosotros no? (C22.P4)*

> *“Suponte ahora, por ejemplo, ahora yo estoy adelantando un contenido de Lenguaje, y lo puse en la clase de computación, que es el afiche. Entonces, lo estoy trabajando en parte más didáctica con ellos en los computadores, están usando algo tecnológico, pero también estamos viendo los afiches (C32.P2)”*

> *“Igual no se logra tener el cien por ciento de la cobertura, no lo logramos el año pasado por ejemplo, pero tampoco lo logramos porque el profesor no está consciente de que eso es lo que le exigen y a eso se tiene que abocar (C31.D)”*

> *“Estamos persiguiendo un tren que es inalcanzable. Entonces, como por ejemplo: ¿por qué los niños tienen que aprender en junio? ¿En junio todos los niños de primero ya leyendo? ¿Por qué? (C12.D).*

> *“Entonces, yo les planteo siempre a los colegas el desafío de más que el mínimo, y ese es un acuerdo que tenemos como colegio y por ende son los resultados que hemos obtenido (C22.D)”*

Finalmente, con respecto a las capacidades de los docentes para abordar los objetivos del currículo y las necesidades que surgen entorno a esto, algunos Jefes de UTP señalan que hay que entrenar a los docentes para abordarlo y adaptarse a los nuevos cambios de currículo, y adicionalmente, a las nuevas formas de aprender de los alumnos (C61.UTP, C41.UTP). Parte de los problemas que se observan es que los docentes deben saber cómo llegar a la meta (C61.UTP, C22.D). Sobre el modo en que se debe abordar el programa, se observa que en el currículo no hay una visión clara sobre el mejor método para enseñar lectura (C41.UTP). En relación a ello, hay entrevistados que indican que, junto al SIMCE, el currículo ha fomentado una mayor responsabilización profesional de los docentes.

> *"Porque nosotros creemos que la cobertura curricular es fundamental, porque si no les dejas vacíos a los chiquillos, y el otro profe que recibe ese curso va a suponer que ya se vio todo, entonces va a empezar de una base en donde no hay cimientos, entonces eso es complejo. (C61.UTP)"*

Sobre los usos del currículo se mencionan una serie de tareas que se ordenan en función de los objetivos planteados en este; entre ellas, se usa para las evaluaciones internas ya que estas corresponden a los distintos objetivos que están en el programa o directamente, las evaluaciones se centran en la comprensión de lectura debido a la centralidad de este eje en el programa (C61.P4, C22.UTP). Asimismo, se usa para el programa de mejoramiento (PME) de la escuela que se miden al hacer diagnósticos institucionales (C52.UTP); se usa para ordenar las planificaciones (C12.P4, C51.P2); se usa para definir estrategias en el aula, ya que en este se plantean ejemplos de actividades (C12.P4, C21.P4). Tal vez la actividad más íntimamente relacionada al currículo es la evaluación, dado que su cumplimiento se monitorea a través del SIMCE (C61.UTP, C52.UTP, C61.P4, C11.D*)* o bien, a través de los ensayos SIMCE (C41.UTP); o de las pruebas de nivel (C41.UTP).

En síntesis, los entrevistados plantean que, en sus escuelas, la mayoría de las prácticas (PIE, preparación SIMCE, reforzamientos, evaluaciones) se basan, y dirigen al cumplimiento del currículo nacional (C12.UTP). Dada la centralidad que los entrevistados otorgan al instrumento, por lo tanto, existen otras alternativas, adicionales a las evaluaciones, para monitorear el nivel de logro de este. Ejemplo de ello, es la labor que cumple un supervisor dedicado a revisar el cumplimiento del currículo (C41.P2*).*

> *"Yo encuentro que la escuela sí, más que entrenar el SIMCE, intenta trabajar como bien en base a los objetivos que salen en el programa (C61.P4)"*

Como es de esperar, el currículo de lenguaje de segundo y cuarto básico es un tema central para todas las actividades que realizan las escuelas. En este sentido, interviene y guía directamente, la mayoría de los procesos, desde planificaciones hasta evaluaciones. Las opiniones sobre los programas de estudio destacan, por un lado, por la manifestación de conocimiento y reflexión en torno a él (énfasis en la lectura, paso de contenidos a habilidades desde el anterior currículo al actual) y, segundo, por la recurrente opinión de que es muy extenso. Luego para quienes es un mínimo a cumplir en términos de aprendizajes esta dificultad no significaría mayores problemas, y por lo tanto, se percibe menor "presión" a alcanzarlo. Aun así, se describen ciertas estrategias adicionales para cubrirlas. Solo en algunos casos es explicito que el currículo no puede ser exigible a todas las escuelas del país, por las diferencias entre los alumnos. Aun cuando este no es el tema central del presente estudio, es posible sostener que, a diferencia del SIMCE, este instrumento de política concita menos conflictos respecto del grado de justicia que implica su exigencia para todas las escuelas. A su vez, las estrategias diseñadas para cumplir con su cobertura, parecieran no juzgarse como indebidas.

d. Agencia de calidad de la educación (ordenación, otros indicadores, visitas u otros)

El objetivo inicial de este proyecto era proveer información en el contexto de instalación de las nuevas políticas de accountability y del cumplimiento de un ciclo en la implementación de las sanciones asociadas a la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Las primeras se encuentran representadas esencialmente por la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia. Es por esto, que se preguntó directamente por el grado de conocimiento de la nueva institucionalidad y su quehacer. En vista de que la instalación de este sistema no se ha completado, la información proveniente de los entrevistados debe considerarse como una primera aproximación sobre las nuevas herramientas de *accountability*.

En primer lugar, se observa un escaso conocimiento sobre las particularidades y rol de la Agencia de Calidad y de las medidas que se desprenden de su funcionamiento. Esto se deduce tanto de las opiniones acerca de estas políticas como de las omisiones que se hacen al preguntar la opinión sobre ellas, así como de la total ausencia de referencias espontáneas a la Agencia.

En el caso de la clasificación de escuelas (u ordenación) por parte de la Agencia de Calidad, esta se asocia directamente a los resultados en el SIMCE y en algunos casos se relaciona a consecuencias como cierre de los establecimientos (C61.P4). De todas formas, no se distingue esta política de la Agencia de la categorización y consecuencias asociadas a SEP, ni de la de los semáforos (C12.UTP; C22.D)[14]. Algunos entrevistados presentan opiniones positivas sobre la clasificación de escuelas (C41.UTP, C11.D), argumentando que, en conjunto con otras políticas, conducen a una mayor focalización en lenguaje y matemáticas (C52.UTP). Otros sostienen una opinión negativa sobre este tipo de políticas argumentando que la clasificación perjudicará a los alumnos que se encuentran en grados en que no se rinde SIMCE, ya que los establecimientos se centrarán excesivamente en la evaluación (C32.P4, C42.UTP). Destaca una única mención a los Otros Indicadores de la Calidad hecha por una directora, para quien representan información positiva, porque complementan la información del SIMCE (C11.D).

En los casos en que la categorización se relaciona con el cierre potencial de establecimientos, surgen posiciones críticas que sostienen que no se trata de no exigir mínimos a las escuelas, sino de comprender sus distintas realidades (C61.P4, C12.P4). Hay quienes perciben que el cierre es una medida que podría perjudicar a los alumnos con mayores necesidades (C31.D). A su vez, este tipo de políticas, que apuntan a la rendición de cuentas y al aseguramiento de un estándar mínimo de calidad a partir de medidas percibidas como severas, tensionan los proyectos educativos. Quienes se identifican con esta opinión relacionan dichas políticas con la acción del Ministerio de Educación y no de otras instituciones, como la Agencia de Calidad.

Entre quienes manifiestan conocimiento sobre la nueva institucionalidad, se menciona que esta ejercerá mayor presión y control en las escuelas (C52.UTP).

> *"La clasificación, puede que a nosotros nos salga en contra, porque uno dice "no estoy en el nivel en que el Ministerio quiere que yo esté, pero ahí está el desafío, en que no nos quedemos y que no esperemos que vengan a supervisarnos para tratar de mejorar. Sino que el desafío es, desde ya, desde el minuto cero, hacer las cosas bien para que después los resultados vayan hablando por sí solos (C41.UTP)"*

[14] Al preguntar hay uno de los entrevistados, que confunde con la discusión sobre la reforma educacional (C31.P4).

"Eso mismo del semáforo no sé si sigue, verde, rojo, amarillo, una estupidez. Mi colegio puede estar en amarillo, y tengo cincuenta cabros con hambre" (C12.P4)

"Y ¿usted sabe para qué va a ocupar la agencia la calidad de estos otros indicadores?

Para categorizar a los colegios, porque esto tiene un 33% y el SIMCE, hablemos del SIMCE ahora, tiene un 67%, entonces yo categorizo al colegio en bajo, medio-bajo, medio-alto y alto. Complementa bien, por ejemplo, clima de convivencia, a ver, autoestima motivación escolar, que es el primer indicador, ¿no es cierto?, en este primer indicador está el auto-concepto y la auto-valoración del niño, y además, yo diría, hasta del profe (…) Entonces, ese es el indicador de calidad, tiene que ser, por eso yo te digo que la evaluación de procesos externa que tenemos nosotros, tenemos que considerar otros indicadores, y afortunadamente se llegó a eso" (C11.D).

"Yo encuentro que no puede ser tan categóricos como para llegar a cerrar una escuela, o sea, yo lo veo en el caso de esta escuela, que siento que, imagínate que esta escuela la fueran a cerrar porque sacó tal puntaje. O sea es como que clausuran todo, clausuran a los profesores, yo misma no estaría considerada y siendo que más allá de un puntaje hay un trabajo importante que no puede ser como determinante el puntaje SIMCE" (C61.P4).

"Yo estoy de acuerdo con eso sí, pero antes de nada tiene que haber una intervención, pero para ayudar al colegio (…) Es lo mismo que un alumno, un alumno se portó mal, "ya, queda expulsado", no puedes, "te voy a sancionar", no pues, yo tengo que trabajar con el alumno, tengo que trabajar, ya sea por intermedio del orientador, del psicólogo, darle oportunidades, conversar, ver dónde está el problema" (C32.D).

"El tema no es cerrar el colegio. El tema es por qué se permitió que esos colegios se abrieran. Cuál fue el seguimiento que hubo para que ese colegio funcione (...) Yo creo que antes de abrir un colegio debiera estar la intervención. "Usted va a abrir un colegio, pero debe cumplir con estas normas, no solo de infraestructura; también de currículum, de contrataciones, de número de alumnos. Un seguimiento donde la Agencia de Calidad se haga parte, pueda observar clases, estar viendo planificaciones (…)" (C41.UTP).

"Hablamos de una educación igualitaria, que forme personas de manera integral, pero nos plantan el SIMCE, nos plantan una Superintendencia, una Agencia" (C52.UTP)

Aun cuando las menciones a las visitas evaluativas que realizará la Agencia también son escasas, se encuentran casos en que los entrevistados las conocen, principalmente porque sus escuelas han sido objeto de estas. Respecto de ello, un entrevistado señala que las visitas recibidas se basan en el cumplimiento de una serie de indicadores, y que no han significado un aporte sustantivo para las escuelas; añade que el mejor apoyo se daría en modalidad de acompañamiento y no como una revisión. En otro caso, se conciben las visitas que realizará la Agencia como una revisión de distintos aspectos de la escuela, específicamente menciona planificación (C22.D). Por último, en un caso se señala que la visita se hizo el mismo día de SIMCE, asunto que resulta difícil de coordinar para las escuelas (C31.D)

En contraste, otro entrevistado, que declara conocer la nueva institucionalidad, menciona que le parece positivo que exista una focalización de los apoyos, pero coincide en sostener una valoración negativa de los juicios en base a resultados, ya que considera que no conducen a un mejoramiento. Una parte de los entrevistados considera que los apoyos e intervenciones disponibles son insuficientes (C32.D, C41.UTP, C12.UTP). Complementariamente, en el discurso de un Jefe de UTP, se percibe una alta expectativa sobre el rol de apoyo e intervención que ejercerá la Agencia de Calidad (C41.UTP).

"Yo creo que saben, pero hacen como para el check list no más. No encuentro que sea un apoyo. Para mí no es... O sea, ¿venir dos veces en el año? O sea, yo querría que vayan a la sala. Por ejemplo aquí, yo le pido a Gloria que vaya a observar una clase y después voy yo y después las dos comparamos" (C12.UTP).

"Pero, por lo menos a nosotros, nos han sido útiles estas revisiones externas. Yo creo que si cada estamento cumpliera con esa función (…)" (C41.UTP).

Pese a las diferencias en desempeño y nivel socioeconómico de las escuelas que componen la muestra de este estudio, es transversal la opinión de considerar las diferencias de los alumnos a la hora de implementar políticas que clasifiquen a las escuelas y a las cuales se asocien altas consecuencias. Ya sea para hacer recomendaciones, y asegurar que estas se ajusten a la realidad de cada escuela -como es el caso de las visitas-; o bien, para juzgar a las escuelas -como es el caso de las clasificaciones basadas en resultados- se plantea como necesario tomar en cuenta el perfil de los alumnos que educa cada establecimiento (C12.UTP, C41.P2, C41.UTP, C32.P4). En algunos casos también se menciona que existen grandes diferencias entre las distintas dependencias de las escuelas (C22.P2).

e. Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La idea más recurrentemente relacionada a SEP es la alta entrega de recursos por cada alumno prioritario que asiste a la escuela (C12.UTP; C22.D); señalándose algunas críticas acerca del tiempo que se demoran en recibir estos recursos (C22.P4). Sobre los usos de los recursos que reciben las escuelas, se distinguen unos de carácter material, siendo el más recurrente la obtención de pizarras interactivas, y la contratación de personal experto para distintas labores. Respecto de los docentes contratados por esta vía, algunas escuelas los asignan a talleres de reforzamiento o al acompañamiento de otros docentes que se enfrentan a cursos con mayores dificultades (C12.UTP). También las ATEs cumplen un rol importante en algunas escuelas para reforzar la enseñanza del lenguaje en primer ciclo básico; por ejemplo a través de entrega de evaluaciones de lectura individuales para alumnos de primer y segundo básico (C12.UTP). Parte de los recursos SEP también se invierten en contratación de personas especializadas para trabajar en integración (C22.P2). El plan de mejoramiento educativo (PME) ligado a la Subvención Escolar Preferencial aparece como un instrumento que determina decisiones relacionadas al mejoramiento de la enseñanza del lenguaje. Ejemplo de ello, es el caso de escuelas cuyos planes se basan en el mejoramiento de la enseñanza de la lectura, y por lo tanto, han contratado a ATEs para que los ayuden especialmente en esta tarea (C41.UTP).

"No. Con SEP parece (…) Entonces estas niñas se iban en el tercer período a trabajar con ellos de forma especial. Tuvimos que organizar el horario que les sobraba. En el tercer período nos tocaba más artística, música, tecnología, cosa de no atrasar a los niños en los otros subsectores (…) Y ellas nos apoyaban e iban pasando los niños que estaban bajo el intermedio, y los que iban en intermedio al avanzado (…) Esperemos que haya funcionado. Ahora vamos a saber, cuando entreguen los resultados (C22.P2)".

"Entonces, no tiene que ver con alcanzar a cubrir el currículo, sino con tener más momentos para la lectura. En nuestro programa se llama momentos. Fluidez lectora, comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora son distintos momentos enfocados a la lectura y la hora de la biblioteca" (C41.UTP)

Algunos entrevistados consideran esta política como un instrumento que ha impulsado y "obligado" a las escuelas a mejorar en ciertos ámbitos, valorándola por ello (C52.UTP, C41.D). Consistente con esta idea, en un establecimiento en que no hay SEP se menciona que esta decisión se basa en la excesiva supervisión que se recibe una vez que se accede al programa; por lo que en su escuela han privilegiado la autonomía por sobre la adquisición de estos recursos (C52.UTP). Uno de los directores entrevistados, cuya escuela ha sido clasificada como autónoma, menciona que de igual forma reciben bastantes visitas por parte del Ministerio. En contraste, otro caso con igual clasificación reconoce que ellos reciben menos supervisión que el resto de las escuelas. Se encuentran casos en que la SEP

aparece como una medida inapropiada para incentivar el mejoramiento de los aprendizajes de alumnos más desventajados (C11.D).

"Ahora, aquí se une mucho el tema del SEP, que se tiene como mucha así como… temor o de lata porque, claro, estar metido en la ley SEP un colegio implica hartas exigencias, de tipo administrativo, de tipo de pensar, reflexionar las cosas. Pero ha obligado a los colegios a hacer eso. Algo que los colegios debían hacer y no lo hacían (C41.D)"

Respecto de la relación entre las categorías de la SEP y los resultados SIMCE, es posible sostener cierto grado de confusión (C12.P4). Entre las escuelas visitadas es más común que directores y jefes de unidad técnico pedagógica conozcan la clasificación de su establecimiento según SEP (C12.UTP; C22.D; C11.D), y no así los docentes. También son ellos quienes conocen la magnitud de las mejoras, en términos de puntajes SIMCE, requeridas para cambiar de categoría. Solo en un caso se menciona la relación entre SEP y cierre de escuelas (C31.P4).

La Subvención Escolar Preferencial, destaca como una medida principalmente relacionada a la entrega de mayores recursos; y no, como una medida de *accountability* en base a los resultados de los alumnos. Sobre esto, y en base a las opiniones de los entrevistados, es posible sostener que los resultados de SIMCE se relacionan más íntimamente a consecuencias, entre ellas, publicidad, matrícula, incentivo a la mejora, que la categorización realizada por la SEP.

f. Estándares de Aprendizaje o Niveles de Logro de Lenguaje de segundo y cuarto básico

Tanto a directivos como docentes de las escuelas visitadas se les preguntó directamente por su conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de lenguaje; en ambos casos se consultó por los de segundo básico, y exclusivamente a los profesores de cuarto básico se les preguntó por los de su nivel. La mayoría de los entrevistados menciona que sí los conoce (C11.D, C12.D; C42P2; C61D). Si bien las opiniones expresadas son en general positivas, entre quienes declaran conocerlos se observa una diversidad de definiciones y grado de acercamiento a ellos. Algunos entrevistados relacionan los estándares con la obtención de distintos puntajes en la prueba SIMCE. Mientras otros, muestran mayor desconocimiento sobre el significado de estas categorías y nulo vínculo de estos con los puntajes SIMCE. Solo dos de los entrevistados hablan acerca de la exigencia de los puntajes de corte en segundo básico usados para informar distribución de puntajes en el año 2013; y consideran muy exigente el requisito (C61.D, C51.D). En una entrevista aparece la idea de que la información de distribución de los alumnos según los Estándares es más útil que los puntajes SIMCE (C51.D). Una última opinión sobre los Estándares es que éstos son más que los puntajes SIMCE, pero que se han hecho "calzar" con ellos (C61.UTP).

Otra forma de aproximarse al grado de conocimiento es ahondar en los distintos usos que se dan a los Estándares y en el grado en que los miembros de las escuelas declaran conocer la distribución de sus alumnos según estos criterios. Por último, el concepto de los Estándares de Aprendizaje se confunde comúnmente con la anterior distinción de "Niveles de Logro".

"Sí, cuando yo miro el programa de estudio los miro con ojos de directora, ¿me entiende? más que de profesora, en función de los niveles de logro nosotros vemos que hay tres habilidades, extraer información, la que está implícita, y la otra reconocimiento de texto" (C11.D)

"Y ¿Tuvo la oportunidad de conocer los estándares de aprendizaje de segundo básico?

Estándares de aprendizaje, bueno, se guía más que nada con lo que uno espera que el niño logre, o sea uno igual se maneja con eso, que uno espera que el niño de segundo básico lea de cierta manera, por lo menos responda tal cosa, sí, uno maneja esa parte" (C12.D)

"Nuestros resultados en segundo básico fueron 273 puntos, y tenemos un cincuenta y cinco por ciento de nuestros estudiantes, casi un cincuenta y seis por ciento de nuestros estudiantes en el nivel adecuado. Si bien tenemos treinta y cinco por ciento del nivel elemental, solo tenemos un ocho por ciento de alumnos insatisfactorios, y así y todo tenemos 273 puntos, este mismo número de adecuados, elementales y satisfactorios, segundo medio y octavo, te arroja un puntaje sobre 280 puntos" (C61.D).

En síntesis, comparando las opiniones sobre instrumentos y políticas relacionadas, el SIMCE que funciona hace ya varias décadas suscita opiniones y acciones instalados y conocidos por las escuelas, en contraste con otras instituciones y herramientas más recientes como son la ley SEP, los Estándares de Aprendizaje y el rol de la Agencia de Calidad que aún son poco conocidos, se confunden entre sí, no tienen delimitaciones claras y ni siquiera es muy evidente que los entrevistados distingan lo que depende del MINEDUC de lo que no.

1.3.2 Accountability interno

a. Prácticas de *accountability* interno

En la categoría de prácticas de "*accountability* interno", se describen todas aquellas prácticas que tienen por propósito controlar las tareas de los docentes, gestionar la información de los resultados en aprendizajes y responsabilizar de éstos a los equipos humanos.

El accountability interno se define en palabras de una entrevistada, como la alineación entre los roles y funciones con el proyecto educativo del establecimiento (C11.D). Desde la perspectiva de algunos, los establecimientos se exigen poco internamente, por lo tanto, las medidas de accountability externo son necesarias (C41.D). Desde la experiencia de las escuelas visitadas, existen dos ámbitos esenciales a observar de la labor docente: prácticas de enseñanza y planificación. En ambos casos se percibe – en el discurso de algunos directivos – la necesidad de "focalizar" o "direccionar" a los docentes de manera de asegurar que los alumnos de la escuela logren los aprendizajes mínimos (C22.UTP, C31.D). La forma en que las escuelas verifican la labor de los docentes adopta diversas metodologías y fuentes de información. Por otra parte, algunos directivos relatan que en el último tiempo se han profesionalizado los procesos de supervisión y acompañamiento (C52.UTP, C11.UTP, C31.D).

Sobre las prácticas de enseñanza, en algunos casos, se hacen supervisiones dentro de la sala de clases, con el objetivo de evaluar a los docentes y observar su desempeño en las asignaturas centrales (C11.D, C12.P4, C61.D, C52.UTP, C62.D, C11.D). Estas pueden derivar en recomendaciones para mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes (C51.D) o en ajustes mayores que permitan alinear el trabajo de los docentes de una misma asignatura (C61.D). Las observaciones de aula varían en cuanto a frecuencia – a veces una vez a la semana - y quien es la persona a cargo (UTP, director). También, se diferencia si las observaciones y/ o supervisiones son con fines punitivos o bien para aportar a las labores que ya hace el profesor, siendo el grado de confianza la variable que define qué estilo se usará (C22.D). Otra modalidad de supervisión que los entrevistados describen en algunas escuelas es aquella en que los jefes de UTP revisan todas las evaluaciones desarrolladas por los docentes (C12.UTP, C22.UTP), cuya aplicación depende de previa aprobación.

Otras formas de regulación posible, no dependen de constataciones externas del trabajo de los docentes. En una de las escuelas se solicita a los docentes que entreguen reportes para

la dirección (C52.UTP). Específicamente, en el caso de la lectura, algunas metodologías aparecen como métodos de regulación del trabajo de enseñanza, esto se explica por la rigidez de las prácticas y actividades que se derivan de ellas (C41.D).

"Y esas experiencias cuando te han ido a observar clases y todo, ¿han sido buenas para ti, o…?

Es que son enriquecedoras porque hay cosas que tú no ves desde la pizarra, o sea, tú estás haciendo tu clase pero no sabes si el niño entiende o no (C12.P4)

"Si nosotros le decimos "sabe que usted está haciendo mal su pega", porque lo hemos hecho, porque así como hay médicos buenos, médicos malos, choferes buenos, choferes malos, también hay profesores malos, que nosotros también tenemos, y eso un poco tiene que ver con las falencias del sistema también. Nosotros cuando vamos a un profe le decimos "usted está haciendo mal su pega, usted tiene que hacer esto otro", los profesores siempre son receptivos respecto de eso, y el que no lo hace, en el fondo, los resultados notan que en el fondo no está cumpliendo con lo que nosotros le estamos pidiendo" (C51.D).

"Lo otro que pasa también es que los profesores traen, copian pruebas, por ejemplo, buscan en internet, y ya está, prueba de lenguaje y ya, listo, entonces, pero no se dan el trabajo de ver si realmente esos contenidos ellos los trabajaron o no en clases, entonces, por eso que nosotros pretendemos que nos dé la planificación, que veamos los OOA" (C32.UTP).

"Hemos modificado esta idea de evaluar por esta idea de acompañar al profesor, no solo de decirle "usted está bien", o, "usted está mal", sino de decirle "usted está bien en esto, por lo tanto eso también al otro profesor le vamos a decir, el otro profesor hace esto y le funciona, y usted está mal en esto y puede mejorar de esta manera (…) Este año hemos instaurado la idea de tener reuniones más con el profesor de primero, para conversar respecto de las estrategias que podemos ir introduciendo para ir mejorando, y nos hemos dado cuenta de que nos ha dado resultado según nuestros indicadores" (C52.UTP).

"¿Y en alguna medida la existencia del SIMCE ha motivado, en el fondo, que ustedes hagan más mediciones internas, o no?

Sí, también ha motivado, ha motivado que nosotros también seamos más responsables en el trabajo y no nos sentemos en la oficina a esperar lo que pueda hacer un profe, porque como te decía, y no tiene que ver con una desconfianza hacia los profesores, porque, te decía antes, hay profesores buenos, profesores malos, y uno cuando entrevista puede encontrar un profesor espectacular, pero en la práctica el profesor puede ser… o puede hacer una prueba espectacular, si hiciésemos pruebas de selección para los profesores, que se hacen además, pero en la sala misma el profe puede tener algunas falencias, y puede tener falencias que nosotros podemos mejorar (C52.UTP)"

"Yo siempre digo "aunque no sea yo la otra que ve las pruebas, pero siempre sométanlas a otros ojos, por fa, porque es necesario...". Por ejemplo, a veces las arreglo yo misma y les digo después "le arreglé esto y esto y la tabla de especificaciones no tiene que ver con lo que usted preguntó" etcétera" (C12.UTP)

Las evaluaciones internas constituyen una fuente necesaria de verificación del trabajo que realizan los docentes, este es el caso de la información entregada por las pruebas de nivel. A partir de éstas, se toman decisiones y recomendaciones directas para mejorar el trabajo en el aula (C52.UTP, C61.UTP). Bajo la concepción de la enseñanza como un proceso, es necesario también intervenir en el momento indicado para "corregir" las metodologías, para lo cual es esencial contar con evaluaciones constantes indicativas de los logros en aprendizaje (C61.UTP). También, como se ha revisado anteriormente, los resultados de las evaluaciones SIMCE se usan para procesos de reflexión interna (C52.UTP); también para analizar el trabajo docente (C61.UTP).

Algunos entrevistados mencionan que, frente a los problemas propios de las evaluaciones estandarizadas como SIMCE–sensibilidad al número de alumnos que la rinden- la información entregada por métodos alternativos es crucial. Este tipo de evaluación se ajustaría mejor a la realidad de las escuelas, a los objetivos que se han definido en cada proyecto educativo y a las propias definiciones de la calidad educativa (foco en la disciplina o en los aprendizajes, por ejemplo) (C52.UTP).

"Entonces, como te decía, el SIMCE viene a ser un indicador más de la calidad de educación que nosotros estamos ofreciendo, según lo que nosotros creemos que es calidad, ahora, el peso que tiene ese indicador respecto a los otros, es lo que nosotros estamos tratando hoy día de hacer que sea cada vez menos" (C52.UTP).

"Nos reunimos frecuentemente para analizar los resultados de las evaluaciones externas e internas, y de lo que estamos haciendo aquí como grupos de apoyo, porque además tenemos refuerzo educativo (C11.UTP)".

"Cuando armamos nuestro plan anual lo dijimos así, sí, y eso implica que los profesores nos ayuden en esa pega, porque si tenemos menos porcentaje de niños insuficientes, si lo miro desde el SIMCE, primero, menos niños insuficientes, el promedio del SIMCE me baja, menos, si lo veo desde el lado más pedagógico es porque el profesor se está haciendo cargo del niño que no aprende, no solo del que está aprendiendo demasiado" (C61.UTP).

Sobre la planificación, algunos procesos de accountability interno han generado metodologías propias (C61.UTP); Algunos de ellos se basan en la importancia de instalar entre los docentes cuál es la finalidad de una buena planificación (C61.UTP); para ello desarrollan un trabajo de análisis grupal de las planificaciones actuales de los docentes. Otra forma de trabajo con las planificaciones es la supervisión de libros de clases de manera de cumplir con las fechas que se han puesto para las evaluaciones de cada unidad (C32.D, C32.P4). Destaca un caso en que se menciona que el jefe técnico revisa los cuadernos de los alumnos, ya que considera que este es un material valioso para conocer el avance de los docentes (C31.UTP). Luego, las planificaciones pueden venir dadas por los sostenedores -las corporaciones municipales o las fundaciones- de los establecimientos (C12.UTP, C41.P2); estableciéndose un trabajo que puede ser colaborativo (discusión sobre las planificaciones) (C41.P2) o más directivo (C12.UTP).

"Cada objetivo de aprendizaje se evalúa, generalmente los objetivos de aprendizaje pueden durar una semana, semana y media, ponte tú, y eso implica de la duración, o de los indicadores asociados, etcétera. Pero pongamos un promedio de una semana que se demore un objetivo de aprendizaje, se evalúa, se puede evaluar con una prueba escrita, se puede evaluar con instrumentos de comprensión lectora incluso, con rúbrica, con pautas de cotejos (C61.UTP)".

"Lo que pasa es que, mira, hasta el 2012 había un director que era profesor de media, y estuvo como siete u ocho años, entonces, claro, como profesor de media, él como que no entendía tanto de básica, y los profesores aquí no planificaban (…) si les nacía planificar, planificaban, pero no como que eso era importante, entonces nosotros el año pasado partimos con las planificaciones, la anual, la por unidad, y la diaria, y este año más todavía y vamos a seguir en lo mismo" (C22.UTP).

"Porque hicimos un trabajo que estamos viendo todos los viernes, entonces para que ellos analicen sus planificaciones, se analicen ellos también cómo planifican y cómo trabajan, y cada… hicimos tres grupos, porque aquí son como doce profesores, tres grupos, entonces hemos ido leyendo preguntas, y ellos han ido respondiendo, entonces como que se han ido revisando su quehacer, su trabajo, y han salido cosas importantes, entonces ahí vamos viendo" (C61.D).

"Y ¿De qué manera supervisa la jefa UTP?

Ella nos da un tiempo para planificar y uno les manda la planificación a través de un correo y ella nos revisa y nos corrigen, o también nos dan algunas ideas y esas cosas" (C32.P4).

"Todo esto pertenece a una fundación (…) Y esta fundación tiene un departamento de educación, que es lenguaje, matemáticas y naturaleza. Entonces ellos se encargan de organizar todo lo que tenemos que ver durante el año. Nos dicen "este es el material que hay, háganlo (…) Entonces, ¿qué hago yo? Yo ya sé que en los meses de, no sé, de marzo a abril, en la unidad número uno, tengo que ocupar todos estos objetivos con los contenidos que conlleva eso. Yo los tengo que organizar con mi tiempo. Me alcanza a cubrir todo lo que necesito ver en el primer semestre. Es como una exigencia. Aquí está, utilízalo" (C41.P2).

"El día lunes (una profesora) me trajo los cuadernos de los niños de segundo que están ahora, y ellos escribieron un texto informativo, con párrafo, el párrafo donde el animal que ellos investigaron lo que comía, cómo era su cuerpo, entonces mínimo tres párrafos, entonces yo francamente lo encontré bueno, porque resulta que aquí hay niños en quinto básico que no saben hacer eso, entonces igual a mí me llamó la atención todo eso de que ella igual logró cosas" (C31.UTP).

b. Responsabilización de los aprendizajes

Es recurrente la crítica que hacen directivos sobre la baja responsabilización que perciben de algunos docentes, precisamente porque creen que son ellos quienes tienen más responsabilidad en los logros de sus alumnos. Es por esto que algunos directivos valoran a profesores que no se identifican con el discurso de que las cosas no son su responsabilidad (C41.D, C31.D). En esta línea, se nombran casos de docentes que atribuyen los problemas de enseñanza a problemas de los alumnos (déficit atencional, por ejemplo), ya que bajo la visión de algunos entrevistados esta es una "salida" alternativa a la reflexión y cambio de las prácticas en el aula (C51.D).

"Hay que cuestionarse esto, porque en el fondo también los profesores siempre juzgan que todo es culpa de los padres, todo es culpa de los niños, todo es culpa de la casa, pero resulta que no todo es así, o sea, cuál es nuestra responsabilidad, y para decir cuál es tu responsabilidad. También tienes que ser un poco honesto, decir, no, en realidad, lo hice mal, entonces, hay que empezar a ver, cuestionar, hurgar en tu libro, entonces todas esas cosas a ningún trabajador le gusta" (C31.UTP).

"(…) Esta profesora vivía mandándolos al neurólogo y con eso se quedaba tranquila. Tenía a casi la mitad del curso con neurólogo En cambio, la otra profesora decía "estoy feliz, de los diez que me tiraron con neurólogo, ya tengo cinco no más", como planteándose desafíos como profesor. Y que eso algunos colegios no lo hacen y que marcan el paso por un tiempo. "No, es que estoy con niños rurales, con niños (…)" (C41.D).

Dentro de las variables que los docentes podrían intervenir – y sobre las cuales son responsables – se menciona la planificación curricular (C62.D). Aun cuando, esto es reconocidamente un elemento crucial para gestionar las clases, la falta de tiempo es un elemento común para explicar por qué los docentes tienen dificultades para hacerlo de mejor manera (C32.D, C11.D, C31.P4). Uno de los directores entrevistados señala que hay que "cuidar a los docentes", no culpabilizarlos de los malos resultados de los alumnos, e incentivarlos a mejorar sus medidas remediales (C12.D), esto se sostiene en la capacidad de autocrítica de los profesores.

"Sí, en mi experiencia creo que un 70% lo hace el profesor dentro del aula, lo que pasa dentro del aula con sus estudiantes, el compromiso, las expectativas, la disciplina en cómo se maneja, y el otro porcentaje son factores asociados a la gestión del colegio, gestión curricular, liderazgo, la convivencia, pero nosotros tenemos profesores, tenemos estándares adecuados de profesores que logran, en este contexto, hacerlo bien, y otros que en ese contexto no lo lograr. Pero es puramente profesor" (C11.UTP).

"¿O sea usted se compara con colegios parecidos a este?

No, parecidos a este, claro, claro, por ejemplo yo me comparo con el "xx", que está aquí mismo y tiene mejores SIMCE

Y qué es parecido, pero, ¿igual los niños son distintos?

O sea, es de la comuna, vulnerable, pero yo estuve en el "ahí" y yo sé por qué dio resultado, porque hay un compromiso de profes, si no hay un compromiso del profesor, puedes tener a la mejor directora, puedes tener el mejor alcalde, puedes tener el mejor coordinador técnico de la corporación, puedes tener la mejor ATE (…)" (C11.D).

"Si me fue mal aquí, tengo que mejorar. Si me fue mal, no importa. Yo creo que cada uno tenemos esa forma de decirnos interiormente "oye, voy a mejorar esto porque no me fue bien". ¿Cómo mejorar? Busco estrategias y la verdad es que una de las formas en que el profesor trabaje tranquilo, y yo soy de una política donde estoy permanentemente con los profesores, pero confío en ellos" (C22.D)

Otras menciones a la responsabilización se refieren al rol de las escuelas como institución, esto se rescata de algunos comentarios sobre medidas que se deciden a nivel institucional, como es el caso de la expulsión de alumnos. Esta medida aparece como una solución de evasión de la responsabilidad del establecimiento sobre los logros de los alumnos. Otra opinión sobre esto, es la impresión de quienes se refieren al rol social de las escuelas, más específicamente la tarea que deben cumplir para asegurar la equidad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje (C61.UTP). Aun así, para algunos, los establecimientos se enfrentarían a importantes limitaciones para cumplir con dicha obligación, por ejemplo, la segregación y distribución de capital cultural de las familias. A esto se suman la deficiencias en las capacidades de quienes se desempeñan al interior de las escuelas (inspectores, encargados de convivencia) y de la disponibilidad de algunas cualidades profesionales percibidas (asistentes de sala) (C62.D). Desde la perspectiva de algunos, el problema es, precisamente, que docentes con mayores capacidades no están a su alcance (C31.D). Este tipo de limitaciones, aparecen como restricciones para el cumplimiento de la responsabilidad de las escuelas.

"Nosotros no expulsamos a nadie por haber quedado repitiendo, pese a que la ley nos podría posibilitar que después de que un niño repita dos cursos podríamos caducarle la matricula, pero nosotros no lo hacemos" (C52.UTP)

"En nuestras reuniones de equipo creemos plenamente de que tiene que ver con las oportunidades, la pega que hace un profe es de justicia y de igualdad, así bien cliché. Pero es así po, porque si no te crees ese cuento finalmente va a seguir existiendo la segregación, ya, no por plata, no por selección, sino por calidad de aprendizaje del estudiante" (C61.UTP).

"Ahora, qué incidencia pueda tener la gestión de un establecimiento educacional en ese sentido, es cuestionable, puesto que todos sabemos ya hace rato que gran parte, o el cien por ciento de los resultados SIMCE está dado por el capital cultural de todo estudiante, y todos sabemos que el capital cultural está asociado a las familias, y por lo tanto, como tenemos un sistema que segrega por la capacidad de pago de los papás, el capital cultural de los estudiantes también se segrega dependiendo de la capacidad de pago de los papás" (C62.D).

"En la escuela más que nada se apuesta porque falta tiempo, o sea el director llegó el año pasado y él como que estableció una rutina de trabajo en el lenguaje, ya. Como esta rutina no empezó bien… él llegó como a medias del año pasado" (C61.P4).

Para algunos, son las características, y diferencias, de los alumnos las que explican que los resultados no sean los esperados; entre ellas, falta de motivación, inmadurez para aprender, mayor dificultades para entender, rasgos que son más claros cuando se trata de alumnos de grados mayores (C52.UTP, C31.P4). Adicionalmente, se menciona que en las últimas generaciones han aumentado los problemas de lenguaje de los alumnos (C31.D). A esto se añade el caso de los alumnos con mayores problemas de aprendizaje (C52.UTP).

“Después tenemos también en contra, el hecho de que tampoco le puedes llamar mucho la atención al niño, porque el papá dice esto “no, usted lo está discriminando”, “no tía, porque usted me lo retó y le dijo que no había hecho la tarea entonces se sintió mal” (C51.D).

“Ahora, claro, los alumnos que tienen mayores dificultades de una u otra manera nosotros sabemos que no es que tengan un techo, pero bien poco van a poder avanzar, reconocemos eso en el fondo, yo creo que sería una mentira decir “no, este alumno va a…”, porque no, porque todos los niños son distintos, porque cada uno tiene capacidades distintas, y claro, existe un SIMCE de lenguaje, un SIMCE de matemáticas, o, en este caso, un SIMCE de lenguaje en segundo básico, pero no un SIMCE de arte” (C52.UTP).

2. Fase cuantitativa

2.1 Características de la muestra final

El siguiente cuadro expone el número de cuestionarios aplicados considerando el tipo de escuelas según las categorías muestrales iniciales y el rol de los encuestados dentro de las escuelas. Pese a que en el diseño original el instrumento de docentes solo se aplicaría a quienes enseñan la asignatura de lenguaje en segundo básico, frente a los resultados de la fase cualitativa, que muestran que las estrategias entre un grado y otro no difieren de manera importante (según las declaraciones de los entrevistados), se incluyó en la fase cuantitativa a docentes de cuarto básico, de esta manera se duplicó la cantidad de casos de docentes disponibles para validar el instrumento. La siguiente tabla muestra la distribución de casos de la muestra.

Tabla 6. Distribución casos fase cuantitativa

	Profesores 2º básico	**Profesores 4º básico**	**Directores o subdirector**	**Jefe de UTP y Coordinador primer ciclo**
C1	20	19	19	20
C2	16	19	19	20
C3	18	19	15	16
C4	16	17	15	15
C5	14	14	15	15
C6	14	14	15	15
Total	98	102	98	101

2.2 Resultados de la validación del instrumento

En este apartado se presentan los resultados más relevantes referidos al funcionamiento de las preguntas; en el caso de la primera dimensión sobre características de las escuelas, se presentan resultados descriptivos sobre los cuáles es de interés conocer los porcentajes de casos perdidos de las preguntas (*missings*), ya que si estos son muy altos es posible deducir que el modo en que se presentan las preguntas no es adecuado. En segundo lugar, se muestra la variabilidad de las respuestas. Por su parte, además de estos análisis, en el caso de las preguntas referidas a las prácticas que las escuelas que las escuelas declaran emprender para mejorar sus resultados en SIMCE se realizan análisis factoriales.

2.2.1 Características de las escuelas

Los cuestionarios construidos tienen una serie de preguntas relacionadas con características de las escuelas hechas a profesores y directivos. Estas preguntas son respondidas por casi la totalidad de los encuestados (lo que interpretamos como información que es comprensible y por tanto reportable), y tienen por finalidad recolectar información de docentes, directivos y características de las escuelas que complementarían la información sobre estrategias relacionada a SIMCE (ej.: número de ensayos SIMCE que se realizan durante el año).

a. Tema 1: características personales (Tiempo trabajando en el establecimiento, Años de experiencia como docente / directivo, Edad, Profesión, Especialidad,

Experiencias de formación continua en Lenguaje y Comunicación, pregunta sobre evaluación (solo para docentes)

b. Tema 2: características del curso (solo para docentes) (Nº de alumnos, Asignaturas que enseña en 2º o 4º básico, Nº de alumnos con necesidades especiales para el aprendizaje de la lectura, Nº de alumnos con necesidades especiales para el aprendizaje de la lectura que reciben algún tipo de apoyo, Dificultades asociadas a la enseñanza de la lectura)

c. Tema 3: características de la escuela (Áreas prioritarias según proyecto educativo, Programas de Integración, Suscripción a SEP, Jornada Escolar Completa (JEC), Priorización de actividades en horas extra programáticas, Apoyos en capacitación para la enseñanza de habilidades lectoras, Metodología de enseñanza de la lectura)

d. Tema 4: medidas relacionadas con SIMCE (Frecuencia de aplicación de ensayos SIMCE, Uso de la información de los ensayos SIMCE, Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje, Distribución de alumnos según Estándares, Conocimiento de políticas que usan SIMCE

Las siguientes tablas sintetizan las características de la muestra según estas variables

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de características de la muestra de docentes

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.
tiempo en el establecimiento	148	5.8	3.4
años de experiencia docente	200	13.82	10.89
años que enseña en 2º o 4º	196	4.68	4.44
Edad	194	39.90	11.12
nº de estudiantes en el curso	188	33.89	9.75
tasa alumnos que reciben ayuda/ necesitan	178	0.76	0.41
lugar enseñanza de la lectura en una semana de clases de lenguaje (1º a 6º)	190	1.63	1.48

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de características de la muestra de docentes

Variable	N respuestas	%
experiencia previa en 2º básico (solo 2do)	141	48%
profesión (profesor enseñanza básica)	200	100%
especialidad (lenguaje y comunicación)	200	45%
mayor nivel de formación	173	
Licenciado	83	48%
Postítulo	47	27%
Magíster	43	25%
asignaturas que enseña en el curso	200	
lenguaje y comunicación	192	96%
matemáticas	138	69%
ciencias naturales	126	63%
historia y geografía	130	65%
formación profesional		
cómo enseñar a leer	168	86%

cómo desarrollar habilidades de comprensión lectora	180	92%
cómo evaluar comprensión lectora	144	74%
cómo desarrollar habilidades de comprensión lectora en alumnos con NEE	58	31%
adquirir elementos teóricos sobre la enseñanza de la lectura	141	75%
prioridades en la escuela	200	
convivencia	132	66%
formación ciudadana	24	12%
inclusión	84	42%
logros en aprendizaje	142	71%
mejoramiento SIMCE	112	56%
retención de los alumnos en la escuela	30	15%
asistencia	42	21%
otra	4	2%
dedicación de tiempo en actividades extra programáticas	147	
artísticas	53	36%
deportivas	29	20%
talleres de fomento a la lectura	87	59%
talleres de reforzamiento en matemáticas	40	27%
trabajo con guías similares a SIMCE	15	10%
otra	51	35%
Capacitación en enseñanza de lenguaje para docentes en los últimos dos años	73	49%
frecuencia aplicación ensayos SIMCE		
1 vez durante este año	15	8%
2 veces durante este año	23	12%
3 veces durante este año	44	23%
4 veces o más	102	53%
No se ha aplicado ensayos SIMCE	8	4%
dedicación a lenguaje y comunicación según programa de estudio	193	
menos	4	2%
igual	135	70%
más tiempo	54	28%
estrategias a propósito de SIMCE	191	
concentrarse en alumnos que han quedado atrás en habilidades lectoras	90	47%
concentrarse en alumnos con mayores habilidades lectoras	6	3%
agrupar a los alumnos según sus niveles de lectura	42	22%
ninguna	38	20%
Otra	13	7%
¿Antes de SIMCE de 2º se aplicaban preguntas de opción múltiple en este curso?	148	60% (sí)
conocimiento de los Estándares del curso correspondiente	191	
sí, he escuchado sobre ellos	19	10%
los he leído una o dos veces	59	31%
los conozco bien	111	58%
soy un experto	2	1%

Conocimiento sobre usos de políticas y decisiones que se basan en SIMCE	148	
Grado de autonomía en el uso de los recursos entregados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP)	45	30%
Incentivos para docentes: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED)	33	22%
Identificación de escuelas de menor desempeño para priorizar entrega de apoyos	80	54%
Para que padres y apoderados cuenten con información para elegir a las escuelas	93	63%
Para fines políticos no relacionados con la educación	36	24%
Otro ¿cuál?	4	3%

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de características de la muestra de directivos

Variable	**Obs**	**Mean**	**Std. Dev.**
tiempo en el establecimiento	199	3.5	4
años de experiencia en el cargo en el establecimiento	199	3.4	4
Edad	199	51	12.9

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de características de la muestra de directivos

Variable	N respuestas	%
Cargo en el establecimiento	199	
Director	89	45%
Sub-director	9	5%
Jefe de UTP	86	43%
Coordinador primer ciclo básico	15	8%
mayor nivel de formación	199	
Licenciado	9	5%
Profesional	30	15%
Postítulo	55	28%
Magíster	103	52%
Doctor	2	1%
Profesión	199	
Profesor (básica o media)	180	90%
Otro profesional área educación	14	7%
Otra área	4	2%
No profesional	1	1%
Postitulos o postgrados en área educación	199	94%
prioridades en la escuela	199	
convivencia	179	90%
formación ciudadana	27	14%
inclusión	90	45%
mejoramiento SIMCE	134	67%
retención de los alumnos en la escuela	29	15%
asistencia	85	43%

otra	29	15%
dedicación de tiempo en actividades extra programáticas	147	
artísticas	58	39%
deportivas	66	45%
talleres de fomento a la lectura	100	68%
talleres de reforzamiento en matemáticas	96	65%
trabajo con guías similares a SIMCE	22	15%
otra	22	15%
capacitación en enseñanza de lenguaje para docentes en los últimos dos años	133	90%
frecuencia aplicación ensayos SIMCE (2do)	194	
1 vez durante este año	16	8%
2 veces durante este año	37	19%
3 veces durante este año	34	18%
4 veces o más	95	49%
No se ha aplicado ensayos SIMCE	12	6%
frecuencia aplicación ensayos SIMCE (4to)	195	
1 vez durante este año	10	5%
2 veces durante este año	27	14%
3 veces durante este año	39	20%
4 veces o más	109	56%
No se ha aplicado ensayos SIMCE	10	5%
dedicación a lenguaje y comunicación según programa de estudio	194	
igual	131	68%
más tiempo	63	32%
conocimiento de los Estándares segundo básico	191	
sí, he escuchado sobre ellos	13	7%
los he leído una o dos veces	28	15%
los conozco bien	125	65%
soy un experto	25	13%
conocimiento de los Estándares cuarto básico	191	
sí, he escuchado sobre ellos	9	5%
los he leído una o dos veces	29	15%
los conozco bien	126	66%
soy un experto	27	14%
conocimiento sobre usos de políticas y decisiones que se basan en SIMCE	199	
grado de autonomía en el uso de los recursos entregados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP)		40%
incentivos para docentes: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED)		60%
identificación de escuelas de menor desempeño para priorizar entrega de apoyos		67%
para que padres y apoderados cuenten con información para elegir a las escuelas		68%
para fines políticos no relacionados con la educación		40%
Otro ¿cuál?		

2.2.2 Resultados estrategias dirigidas a SIMCE

Respecto de estrategias dirigidas a la evaluación se preguntó tanto a profesores como directivos sobre los siguientes temas:

- Tema 1: Percepción Políticas SEP Y PIE
- Tema 2: Colaboración entre docentes
- Tema 3: Estrategias Organizacionales dirigidas a SIMCE de lectura en 2º y 4º
- Tema 4: Estrategias Pedagógicas
- Tema 5: Percepción sobre SIMCE y Accountability
- Tema 6: Responsabilización de los Aprendizajes
- Tema 7: Usos de resultados SIMCE

Los descriptivos de las variables sobre aquellos temas para los cuales se encuentran resultados más consistentes se presentan en el ANEXO 2.

La validación de los temas referidos a las estrategias dirigidas a SIMCE, se basó en la técnica de análisis factorial exploratorio útil para identificar factores subyacentes a las preguntas de los temas abordados. Como en todo análisis de este tipo, se busca tener información para decidir si las preguntas tienen un buen comportamiento, en base a la existencia de un constructo común que evalué aquello que se busca medir en cada caso (ej.: percepciones sobre la prueba). Se realizaron ejercicios de recodificación a fin de preservar preguntas consideradas relevantes para la caracterización de estrategias relacionadas SIMCE. El producto final de un análisis como es la identificación de dichas dimensiones y en base a esto la propuesta de una nueva versión depurada del instrumento.

Primero, se estimaron matrices de correlaciones tetracóricas, para variables binarias, y policóricas para variables con más de dos categorías de respuesta.

En la primera fase se estimaron componentes principales sin rotar ni forzar la cantidad de factores resultantes. En base al cálculo del coeficiente KMO (Kayser-Meyer-Olkin) para evaluar la proporción de variabilidad compartida entre los ítems de un mismo tema, se decidió que solo las preguntas alcanzasen al menos un 0.5 en este indicador se considerarían para las siguientes fases de análisis y para la propuesta del cuestionario final. En algunos casos el resultado del cálculo de KMO muestra que la correlación de la matriz es singular, esto se interpreta como que no hay posibilidades de extraer más factores que el arrojado en la primera fase (siempre que ocurre esto solo existe un factor).

En la segunda fase, se usó la técnica de rotación de las soluciones factoriales para interpretar los componentes extraídos, en casos en que el primer resultado no fuese concordante con los criterios sustantivos. Específicamente, se usó rotación *varimax* para ello. En algunos casos, se analizaron distintas opciones de cantidad de factores de manera de optimizar los resultados observados.

En la tercera etapa de análisis se estimó la confiabilidad de grupos de preguntas que en conjunto deberían informar sobre un aspecto “no-observable” directamente. Solo se estima esta etapa en los casos en que las dimensiones encontradas se formen al menos por tres ítems. Para ello se estimó el coeficiente de Alpha de Crombach[15], y se usa como criterio de confiabilidad que este índice sea igual o superior a 0.7.

[15] Dado que se trata de variables nominales se estimó también el coeficiente KR20; en todos los casos los resultados de ambos estimadores fueron muy similares.

Cuatro criterios sucesivos determinan cuáles de las soluciones factoriales se validan para evaluar las estrategias relacionadas con SIMCE. El siguiente cuadro sintetiza el procedimiento por el cual se determina qué grupos de ítems son válidos para monitorear prácticas relacionadas a SIMCE.

Cuadro 1. Procedimiento de validación cuestionario

i.	Datos faltantes
ii.	Eigenvalues de los factores superiores a 1 (Ver ANEXO 5)
iii.	Coeficiente de KMO
iv.	Pesos factoriales superiores a 0.3
v.	Comunalidades superiores a 0.3
vi.	Criterio sustantivo de interpretación de las preguntas que componen un mismo factor
vii.	Estimación de confiabilidad del grupo de variables (al menos 3 items).

A continuación se presentan las soluciones factoriales propuestas para elaborar y estudiar tipos de reacciones que las escuelas ejecutan para enfrentar las mediciones; a cada factor latente se asigna un nombre con el que se busca expresar la interpretación de lo que el conjunto de preguntas de un mismo factor miden. Dichas soluciones se exponen por cada tema y distinguiendo entre docentes y directivos, a excepción de algunas preguntas, en que se intentaron analisis integrando respuestas de docentes y directivos simultáneamente, a fin de tener mayor cantidad de casos. En la columna *nombre del factor* se muestran denominaciones para aquellos factores que agrupan ítems que apuntan a evaluar un mismo tipo de estrategias u percepciones, y que por razones estadísticas y sustantivas corresponden a constructos relacionados con un mismo ámbito de temas.

En base a estos resultados se concluye qué grupos de preguntas son funcionales para la medición de estrategias y percepciones en torno al SIMCE. En una primera sección se muestran los resultados de los análisis basados en las respuestas de docentes de la muestra y en la segunda los correspondientes a los datos de directivos.

A. Resultados base docentes

a. Tema 1. Percepción Políticas SEP y PIE

Los resultados obtenidos al analizar en conjunto las preguntas sobre las percepciones de los docentes de las políticas SEP y PIE muestran la existencia de un factor en cada caso que concentra la información sobre la percepción sobre estas políticas; en el caso de los ítems de las preguntas de SEP (P20) se plantea eliminar el ítem 1 para la versión final del cuestionario debido a que su contenido se distancia de la idea de medir la percepción de los docentes sobre la funcionalidad de SEP para los aprendizajes de los alumnos. Los resultados del estimador KMO para cada ítem también se encuentran dentro de los rangos esperados (Anexo 3). Luego los indicadores de confiabilidad para estas preguntas señalan que un reporte de resultados que contenga todos los ítems será consistente.

P16	Factor1	Factor2	Com	Nombre factor
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.93	0.00	0.86	Percepción PIE
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.83	-0.09	0.70	
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.78	0.10	0.61	
99 casos				
Alpha Cronbach = 0.83				

P18	Factor1	Factor2	Com	Nombre factor
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.83	0.16	0.71	Percepción profesionales NEE
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.96	0.00	0.92	
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.87	-0.15	0.77	
41 casos				
Alpha Cronbach = 0.83				

P20	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Los recursos de SEP son usados mayoritariamente en contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATEs)*	0.73	0.24	0.05	0.04	0.59	Percepción SEP
La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento	0.93	0.15	-0.11	-0.04	0.90	
La (s) ATE(s) contribuye (n) a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios	0.97	-0.10	-0.18	-0.01	0.98	
La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento	0.97	-0.12	-0.04	0.05	0.97	
La(s) ATE(s) ha (n) contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.95	-0.05	0.13	0.02	0.92	
He mejorado mis prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)	0.93	-0.06	0.17	-0.05	0.91	
114 casos						
Alpha Cronbach = 0.95						

Nota (*) Se excluye de la versión final del cuestionario, el Alpha de Cronmbach presentado no se refiere a este ítem

b. Tema 2. Colaboración entre docentes

Respecto de la colaboración de los docentes, se distingue un solo factor que sintetiza la información acerca de las actividades que se realizan en las escuelas y que apuntan a la colaboración entre los docentes, en este caso, en el área de lenguaje y comunicación. Luego el valor observado para el Alpha de Cronbach señala que esta dimensión es confiable para informar sobre niveles de colaboración al interior de las escuelas.

P26	Factor1	Factor2	Factor3	Com
Discutir con otros profesores sobre las estrategias y metodologías de enseñanza	0.85	-0.08	0.25	0.79
Planificar y preparar materiales en conjunto con otros profesores	0.88	-0.36	-0.12	0.93
Compartir con otros profesores mis experiencias de enseñanza en lectura	0.82	-0.03	0.27	0.74
Preparar evaluaciones de lenguaje en conjunto con otros profesores	0.92	-0.14	-0.25	0.93
Analizar resultados de evaluaciones internas de la escuela en el área de lenguaje	0.83	0.29	-0.09	0.78
Analizar los resultados SIMCE de Lenguaje	0.68	0.44	-0.05	0.66
183 casos				
Alpha Cronbach = 0.89				

c. Tema 3. Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura en 2º y 4º

Los análisis factoriales sobre las estrategias dirigidas a SIMCE muestran que, en general, es difícil interpretar sustantivamente los resultados derivados de los análisis. Es decir, no es claro que la agrupación por ítems se refiera a tipos de estrategias distinguibles por los criterios planteados en el marco teórico de este estudio; es decir, estrategias pedagógicas y estrategias organizacionales. En relación a las preguntas P27 y P28, se desprenden un solo factor. Solo uno de los ítems puede ser descartado a partir del criterio de peso factorial (2); es por esto que se ha decido considerar todas los ítems del factor 1 a excepción de aquellos que no se consideran estrategias organizacionales; se excluyen aquellas actividades en el ámbito pedagógico debido a que estas son abordadas exhaustivamente por las siguientes preguntas. El resultado del indicador de confiabilidad muestra que los ítems seleccionados reportarían de manera confiable el nivel en que las escuelas realizan estrategias organizacionales. Debido a los resultados del análisis de estas preguntas, y a la confirmación de un constructo tras estas afirmaciones de acciones dirigidas a SIMCE, se sugiere usar una formulación más directa en el cuestionario definitivo (*cuáles de las siguientes han sido estrategias adoptadas en este establecimiento para mejorar los resultados en SIMCE…?*)

P27 y P28*	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Asignar profesores con especialidad en Lenguaje y Comunicación en 2º básico y/o 4º básico?	0.53	0.49	0.22	0.59	1.00	Estrategias organizacionales dirigidas a SIMCE
Cambiar profesores de 2º ciclo o enseñanza media a los cursos del primer ciclo**	0.09	0.81	-0.04	-0.12	0.74	
Organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento	0.82	0.13	-0.23	0.34	1.00	
Destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura	0.74	-0.12	-0.31	0.03	1.00	
Cambiar profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos 2º y/o 4º básico	0.60	0.55	0.05	-0.16	1.00	
Implementar pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación	0.83	-0.09	0.14	0.05	1.00	
Comenzar a medir velocidad lectora de los alumnos**	0.91	-0.08	0.22	0.06	1.00	
Aumentar las preguntas de opción múltiple en las pruebas de Lenguaje del primer ciclo**	0.81	0.17	-0.22	-0.25	1.00	
Cambiar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores	0.80	-0.08	-0.36	-0.04	1.00	
Hacer ensayos tipo SIMCE	0.65	-0.34	0.55	0.08	1.00	
Aumentar preguntas abiertas en las pruebas de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo**	0.94	-0.08	-0.22	-0.09	1.00	
Hacer talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico	0.68	0.23	0.42	-0.42	1.00	
Concentrarse en los niños con más dificultades para desarrollar sus habilidades de lectura y tener una estrategia especial para ellos**	0.87	-0.28	0.14	-0.08	1.00	
Inicio de la enseñanza de lectura en niveles previos a 1º básico (Pre-básica)	0.88	-0.25	-0.14	0.02	1.00	
185 casos - *KMO (correlación de la matriz es singular)*						
Alpha Cronbach = 0.78						

Nota (*) Se exponen solo los resultados considerando los primeros 4 factores ya que el resto no aporta mayor información para la interpretación de resultados

Nota (**) Se sugiere eliminar estas preguntas. El Alpha de Cronbach presentado no considera estas preguntas.

En el caso de la batería de preguntas en que se preguntó directamente por cuáles de las estrategias mencionadas se habían implementado por SIMCE, se encuentran dos factores, el primero de ellos, referido a las estrategias pedagógicas, pese a mostrar pesos factoriales adecuados para cada ítem alcanza un valor para el índice de confiabilidad bajo el estándar propuesto. El resto de las variables – sobre uso de recursos de biblioteca y otros – no pertenecen a ningún factor, que permita interpretarlas claramente. Estos resultados sugieren no incorporar esta pregunta para la versión final del cuestionario de docentes.

P29	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com
Capacitar a los profesores en la enseñanza de la lectura	0.64	0.33	0.36	-0.33	1.00
Talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico	0.77	-0.18	-0.06	0.41	1.00
Concentrarse en los niños con más dificultades para desarrollar sus habilidades de lectura y tener una estrategia especial para ellos.	0.38	-0.53	-0.61	-0.18	1.00
Mejorar el equipamiento de la biblioteca	-0.22	0.76	0.14	0.02	1.00
Mejorar el uso de los libros de la biblioteca (por ej.: aumentar frecuencia)	-0.06	0.88	-0.13	-0.12	1.00
Evaluar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores	-0.40	0.23	-0.42	0.64	1.00
Hacer ensayos tipo SIMCE	-0.02	-0.44	0.07	-0.09	0.22
Cambiar el tipo de evaluaciones en lenguaje (por ej.: aumentar las preguntas de selección múltiple)	-0.22	-0.48	0.73	0.36	1.00
Destinar a profesores con mejores resultados en SIMCE Lenguaje a 2º básico	-0.81	-0.41	-0.08	-0.37	1.00
185 casos - *KMO (correlación de la matriz es singular)*					
Alpha Cronbach = 0.78					

Debido a estos problemas de identificación de información relevante mediante la técnica de análisis factorial, se intentó una nueva solución usando el análisis factorial para los ítems de las preguntas P27 y P29 (se excluyen los ítems comunes). Tal como muestra la siguiente tabla, los resultados muestran un nuevo factor que integra ítems de ambas preguntas y, que según los resultados del Alpha de Cronbach, será una medida consistente para evaluar las estrategia en el ámbito organizacional que docentes declaran realizar para mejorar los resultados en el test nacional.

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com
Asignar profesores con especialidad en Lenguaje y Comunicación en 2º básico y/o 4º básico?	0.56	0.24	-0.16	0.50	1.00
Cambiar profesores de 2º ciclo o enseñanza media a los cursos del primer ciclo	0.13	0.79	-0.35	0.20	1.00
Organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento	0.82	0.14	0.06	0.06	1.00
Destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura	0.78	-0.09	0.12	-0.28	1.00
Cambiar profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos 2º y/o 4º básico	0.59	0.08	-0.26	0.56	1.00
Implementar pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación	0.81	-0.18	-0.18	-0.07	1.00
Comenzar a medir velocidad lectora de los alumnos**	0.88	-0.24	-0.04	0.16	1.00
Aumentar las preguntas de opción múltiple en las pruebas de Lenguaje del primer ciclo**	0.84	0.16	-0.08	0.09	1.00
Cambiar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores	0.80	0.13	0.25	-0.08	1.00
Hacer ensayos tipo SIMCE	0.64	-0.31	-0.18	-0.13	1.00
Aumentar preguntas abiertas en las pruebas de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo**	0.90	-0.02	0.04	-0.11	1.00
Hacer talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico	0.70	-0.10	-0.46	-0.05	1.00
Concentrarse en los niños con más dificultades para desarrollar sus habilidades de lectura y tener una estrategia especial para ellos**	0.85	-0.19	0.18	-0.27	1.00
Inicio de la enseñanza de lectura en niveles previos a 1º básico (Pre-básica)	0.88	-0.16	0.28	-0.11	1.00
Capacitar a los profesores en la enseñanza de la lectura	0.33	0.68	-0.34	-0.29	1.00
Mejorar el equipamiento de la biblioteca	0.15	0.26	0.79	0.31	1.00
Mejorar el uso de los libros de la biblioteca (por ej.: aumentar frecuencia)	0.31	0.31	0.63	0.13	1.00
168 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)					
Alpha Cronbach = 0.75					

Nota (*) Se exponen solo los resultados considerando los primeros 4 factores ya que el resto no aporta mayor información para la interpretación de resultados
Nota (**) Se sugiere eliminar estas preguntas. El Alpha de Cronbach presentado no considera estas preguntas.

A modo de resumen de los resultados, es posible sostener que los ítems seleccionados informarán sobre el grado en que las escuelas realizan estrategias organizacionales para mejorar sus resultados en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación del primer ciclo. En caso de interesar las estrategias, independiente de la asignatura, el factor presentado como resultado de las preguntas P27 y P28 será útil para estos fines. Tal como se ha mencionado se reemplaza la formulación de las preguntas por una más directa.

d. Tema 4. Estrategias pedagógicas

En el cuestionario de docentes se preguntó específicamente por las prácticas que seguían los docentes dentro del aula, en el primer caso (P35) se muestran lo resultados para una pregunta que se relaciona con las prácticas habituales de los docentes en relación a la enseñanza de la lectura. En este caso, no se preguntó a los docentes la motivación de estas prácticas, sino la frecuencia. En base a los resultados del análisis factorial, se encuentran dos tipos de actividades dentro del aula que se vinculan con la enseñanza de la lectura (preparación en vocabulario y preparación y enseñanza de la lectura). Solo el primer factor alcanza valores de confiabilidad suficientes para ser considerado en un reporte; por lo tanto, se propone eliminar las preguntas correspondientes al segundo factor (*actividades para desarrollo habilidades lectoras*).

Un segundo tipo de preguntas se refieren a las actividades implementadas por los docentes para monitorear el aprendizaje en lectura (P37). En el primer factor se reúnen ítems que referidos a un tipo de evaluación orientada a la identificación de los tipos de textos, mientras en el segundo un tipo de evaluación compleja, ya que exige a los alumnos reflexionar respecto de los contenidos del texto. El tercer factor resulta menos informativo para distinguir el tipo de evaluaciones; de todas formas los tres alcanzan el nivel de confiabilidad requerido.

Una tercera parrilla de preguntas referidas al tipo de evaluaciones que (P38) entrega resultados más claros sobre el tipo de evaluaciones que realizan los docentes en el aula, ya que los factores permiten diferenciar entre evaluaciones similares a la prueba SIMCE, distintas a la modalidad de SIMCE y otras que se usarían principalmente para mejorar los resultados en la evaluación nacional. En este caso, solo los dos primeros factores presentan Alpha de Cronbach dentro de los valores esperados.

Los resultados del análisis factorial de estas tres parrillas de preguntas, sugieren que los ítems que componen los factores antes descritos, podrían aplicarse para estudiar posibles cambios a lo largo del tiempo y su posible vínculo con cambios en el desempeño de la prueba SIMCE.

Resumiendo, los factores denominados: Preparación en vocabulario, Preparación en lectura, análisis centrados en las características del texto, reflexión sobre lo leído, podrían usarse para estos fines. Luego en el caso de los ítems que se agrupan según la similitud del tipo de evaluación usada a las características de SIMCE evaluarían la forma en que el tipo de evaluaciones que implementan las escuelas para evaluar los aprendizajes en lectura se asemejan a los formatos de SIMCE.

P35	Factor1	Factor2	Com.	Nombre Factor
Pedir a los alumnos que seleccionen palabras desconocidas e infieran su significado a partir del contexto	0.81	0.07	0.66	Actividades para desarrollo de vocabulario
Explicar a los alumnos lo que significa el concepto de "inferencia" o de "localizar información"	0.72	0.19	0.56	
Enseñar a los estudiantes nuevo vocabulario	0.58	0.43	0.53	
Pide a los alumnos que hagan lectura silenciosa*	0.34	0.29	0.20	
Enseñar o modelar estrategias de "escaneo" de textos	0.38	0.42	0.32	Actividades para desarrollo habilidades lectoras
Pide a los estudiantes que hagan lectura compartida (todos los alumnos leen a coro el mismo texto)*	0.25	0.33	0.17	
Pide a los estudiantes que hagan lectura en voz alta tomando turnos (cada alumno lee una parte del texto)	0.24	0.60	0.41	
Enseñar la correspondencia de sonidos y letras	0.23	0.62	0.44	
Ud. lee un texto en voz alta a su curso de 2º básico	0.12	0.47	0.24	
Que los estudiantes elijan textos o libros y los lean durante la clase*	-0.05	0.28	0.08	
134 casos - Retained factors = 2				
Alpha Cronbach factor 1 = 0.72; factor 2: 0.46				

Nota (*): Esta pregunta se debería excluir de un cuestionario que busque evaluar este factor, dada la baja comunalidad del ítem.

P37	Factor1	Factor2	Factor3	Com.	Nombre Factor
Describir el estilo y/o estructura de los textos leídos	0.78	0.24	0.15	0.68	Análisis sobre características del texto
Explicar el título del texto	0.73	0.19	0.17	0.59	
Comparar los textos leídos con otros textos	0.61	0.27	0.29	0.53	
Hacer predicciones sobre el desenlace o sobre los eventos siguientes de una historia	0.60	0.37	0.21	0.54	
Determinar la intención o perspectiva del autor	0.47	0.19	0.35	0.39	
Inferir información implícita a partir del texto leído	0.55	0.57	0.19	0.67	Análisis Comprensiva de elementos centrales del texto
Reconocer tipo de texto a partir de su finalidad, estructura y/o contenido (por ej.: poemas, noticias, cuentos, fabulas)	0.53	0.54	0.03	0.58	
Comparar los textos leídos con experiencias personales	0.40	0.46	0.33	0.48	
Identificar las ideas principales	0.30	0.70	0.25	0.65	
Localizar información explicita en el texto	0.30	0.73	0.01	0.62	
Responder guías de trabajo sobre lo que han leído	0.28	0.40	0.25	0.30	
Responder preguntas orales o resumir verbalmente lo que han leído	0.11	0.60	0.27	0.45	
Pedir que relacionen ilustraciones y/o fotos con el contenido del texto	0.32	0.20	0.62	0.52	Reflexión acerca de lo leído
Conversar en grupos sobre lo que han leído	0.18	0.04	0.71	0.53	
Representar lo que han leído (dramatización, plasticina, dibujos)	0.18	0.17	0.72	0.58	
Escribir algo comentando brevemente lo que han leído	-0.03	0.31	0.47	0.32	
182 casos - Retained factors = 3					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.77; factor 2 = 0.77; factor 3 = 0.71					

P38	Factor1	Factor2	Factor3	Com	Nombre Factor
Hacer preguntas orales en clases y comentar las lecturas para verificar la comprensión de los textos*	0.87	0.11	0.15	0.78	Ev. Similares a SIMCE
Utilizar preguntas de opción múltiple en las evaluaciones (guías en clases, pruebas o tareas)	0.83	0.13	-0.02	0.71	
Aplicar pruebas de comprensión de lectura**	0.83	0.13	0.23	0.75	
Pedir a los estudiantes que reconozcan el tipo de texto (ej. poema, instructivo, cuento) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.82	0.24	0.07	0.73	
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta*	0.72	0.21	0.09	0.57	
Pedir a los estudiantes que secuencien cronológicamente las acciones o eventos de un texto leído (por ejemplo ordenando ilustraciones)	0.58	0.47	0.02	0.56	
Preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.55	0.29	-0.07	0.39	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.47	0.63	0.07	0.62	Ev. distintas a SIMCE
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal.	0.41	0.48	-0.15	0.42	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura realizada.	0.18	0.68	0.24	0.55	
Cloze (completar espacios en blanco en un texto dado)	0.08	0.74	0.18	0.58	
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.41	0.28	0.49	0.48	Ev. preparación SIMCE
Medir la velocidad lectora de los alumnos.	0.25	0.32	0.41	0.34	
Aplicar pruebas de Nivel	0.17	0.35	0.48	0.39	
173 casos - Retained factors = 3					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.72; factor 2 = 0.0.69; factor 3 = 0.59					

Nota (*) Esta pregunta no corresponde al factor, por motivos sustantivos.
Nota (**) Ítem muy general, se sugieren eliminar.

Otro grupo de preguntas se orientan a conocer exactamente el tipo de estrategias pedagógicas que los docentes declaran haber cambiado por la prueba SIMCE (P40 y P41), esto se abordó preguntando si es que una serie de actividades disminuían, se mantenían o aumentaban a propósito de la aplicación SIMCE. En base a las respuestas se realizaron dos análisis factoriales, el primero incluía los casos de prácticas que los profesores declararon aumentar por SIMCE y el segundo aquellas que declaran disminuir por la prueba.

A partir de los casos de profesores que registraron haber aumentado algunas prácticas, se obtuvo un primero factor, que agrupaba todos los ítems de la pregunta; debido a que la matriz de correlaciones resultó ser “singular”, siguiendo el procedimiento no se forzaron nuevas soluciones factoriales. Para que los resultados de estas preguntas sean más interpretables se distinguieron y seleccionaron ítems cuyo contenido apunte a medidas más comúnmente mencionadas en relación a la preparación a la prueba, de aquellas menos comunes. En base a esta selección se estimaron dos análisis factorial, los resultados señalan que es posible reportar consistentemente la información de cada grupo de preguntas

En el caso del análisis de declaraciones de prácticas que disminuirían a propósito de la aplicación de SIMCE, se encuentra un factor cuyo Alpha de Cronbach cumple con el criterio esperado de nivel de confiabilidad; el resto de las preguntas analizadas se eliminaran del cuestionario final, constituyéndose una pregunta sobre qué actividades han disminuido durante el año que incluye 5 ítems.

En base a estos resultados, que muestran consistencia de los resultados al preguntar por actividades atribuidas a SIMCE se sugiere cambiar la formulación para futuras aplicaciones de este cuestionario; y mantener una fórmula más directa que permita estudiar las estrategias implementadas en reacción a SIMCE *(¿cuáles de las siguientes prácticas han aumentado/disminuido por SIMCE…?*).

P40 – P41	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.82	-0.13	-0.32	-0.01	1.00	Estrategias pedagógicas que aumentan durante el año por SIMCE
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.79	-0.02	-0.56	-0.12	1.00	
Comentar oralmente las lecturas (ya sea de guías de trabajo en clases o tareas a la casa)*	0.90	-0.09	-0.22	0.12	1.00	
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.*	0.82	-0.12	-0.19	0.02	1.00	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.*	0.73	-0.56	0.00	0.17	1.00	
Incluir preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.84	-0.20	-0.08	-0.22	1.00	
La cantidad de preguntas (en clases, guías de trabajo o pruebas) que exigen a los estudiantes hacer inferencias de información implícita.	0.78	0.43	-0.11	-0.21	1.00	
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.44	0.45	0.05	0.71	1.00	
Pedir a los estudiantes que reconozcan el texto (ej. poema, instructivo, fábula) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.76	0.44	0.23	-0.26	1.00	
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal	0.72	0.38	0.41	-0.19	1.00	
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta.*	0.72	-0.30	0.24	0.42	1.00	
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.67	0.48	-0.10	0.23	1.00	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura*	0.71	-0.32	0.56	0.06	1.00	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.*	0.79	-0.16	0.25	-0.35	1.00	
139 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha Cronbach = 0.88						

Nota (*) ítems que se refieren a actividades de lenguaje menos "comunes" para mejorar los resultados en SIMCE

P40 – P41 Selección de preguntas (*estrategias menos comunes*)	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Comentar oralmente las lecturas (ya sea de guías de trabajo en clases o tareas a la casa)	0.90	-0.38	-0.06	0.05	0.97	Estrategias pedagógicas centrase en aprendizajes
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.	0.84	-0.38	0.07	-0.03	0.85	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.	0.88	0.05	-0.01	-0.21	0.82	
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta.	0.88	0.15	-0.33	0.11	0.91	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura	0.84	0.48	0.03	-0.02	0.94	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.80	0.11	0.34	0.11	0.79	
163 casos						
Alpha Cronbach = 0.83						

Nota (*) Se exponen solo los resultados considerando los primeros 4 factores ya que el resto no aporta mayor información para la interpretación de resultados de este grupo de preguntas.

P40 – P41 Selección de preguntas (*estrategias más comunes*)	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.79	-0.47	0.24	-0.20	1.00	Estrategias pedagógicas centradas en SIMCE
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.76	-0.33	0.16	-0.04	0.79	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.	0.80	-0.40	-0.11	0.37	1.00	
Incluir preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.93	0.04	-0.07	0.27	1.00	
La cantidad de preguntas (en clases, guías de trabajo o pruebas) que exigen a los estudiantes hacer inferencias de información implícita.	0.47	0.62	0.56	0.18	1.00	
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.86	0.19	-0.36	-0.30	1.00	
Pedir a los estudiantes que reconozcan el texto (ej. poema, instructivo, fábula) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.74	0.45	-0.48	0.03	1.00	
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta.	0.78	0.16	0.32	-0.25	1.00	
142 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha Cronbach = 0.82						

P40 y P41 Disminuyen	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Com	Nombre factor
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.94	-0.31	0.10	0.12	1.00	Estrategias que disminuyen por SIMCE
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.	0.94	-0.31	0.10	0.12	1.00	
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.87	-0.42	0.08	-0.26	1.00	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura	0.69	0.64	0.28	0.19	1.00	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.84	0.29	-0.46	0.02	1.00	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.	-0.34	0.44	0.83	-0.01	1.00	
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal	-0.02	0.79	-0.61	-0.04	1.00	
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	-0.73	-0.57	-0.29	0.22	1.00	
142 casos KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha Cronbach factor 1 = 0.79						

Por último, se incluyeron preguntas sobre estrategias pedagógicas abordó el modo en que los docentes trabajan con la diversidad de los alumnos dentro del aula, nuevamente, se diferencian las preguntas que reflejan la situación general dentro de las escuelas (P44) de aquellas directamente vinculadas a SIMCE (P46). En el primer caso, existe un único factor, referido a posibles estrategias dentro del aula; solo uno de los ítems queda fuera y, efectivamente se trata del aquel que se aleja de medidas que ocurren en la sala de clases (citar a los padres de alumnos con mayores dificultades). Sin embargo, en conjunto, estos ítems alcanzan un valor de confiabilidad bajo el parámetro señalado. Una posible alternativa es considerar estos ítems de manera separada para ayudar a la interpretación de los resultados.

Por su parte, al preguntar estrategias de manejo de la diversidad relacionada con SIMCE, no se observan dimensiones latentes que reúnan más de dos ítems; por lo tanto, al igual que en el caso anterior, se sugiere incorporar algunos de estos ítems (concentración en alumnos de mayor o peor rendimiento por SIMCE) e interpretarlos de manera individual.

P44	Factor1	Factor2	Com.	Nombre factor
Asigno tareas diferenciadas a los estudiantes según sus habilidades lectoras	0.69	0.14	0.50	Manejo de la diversidad en la sala de clases
Hago evaluaciones diferentes según el nivel de lectura de los estudiantes	0.69	0.13	0.49	
Agrupo a los estudiantes "mezclando" diversos niveles de habilidades lectoras	0.33	0.33	0.22	
Cito a sus padres y apoderados de los que tienen más dificultad para que los lleven a sicopedagogo o fonoaudiólogo, talleres de reforzamiento	0.25	0.33	0.17	
188 casos				
Alpha Cronbach = 0.59				

P46	Factor1	Factor2	Factor3	Com
Concentrarme especialmente en los niños que se han quedado atrás en sus habilidades de lectura y desarrollar una estrategia especial para ellos.	-0.43	0.74	0.51	1.00
No he implementado ninguna estrategia en especial a propósito del SIMCE de 2º básico.	0.53	-0.57	0.63	1.00
Concentrarme en los niños con mayores habilidades de lectura en el curso y tener una estrategia especial para ellos.	-0.71	-0.55	-0.44	1.00
Agrupar a los niños según sus niveles en lectura y tener actividades diferentes para cada grupo.	0.61	0.38	-0.70	1.00
200 casos				

e. Tema 5. SIMCE y accountability

En un quinto tema, se preguntó por las percepciones sobre los usos de accountability de los resultados de la prueba SIMCE y por algunas características del instrumento. Los resultados del análisis factorial arrojan dos constructos, el primero referido a los usos de la prueba y el segundo a características del instrumento. Solo se estimó el valor de confiabilidad para el primero ya que en el segundo solo se obtienen dos ítems asociados a la dimensión. Un tercer factor agrupó las percepciones negativas sobre la prueba, dadas las bajas comunalidades asociadas a estas variables no es recomendable usarlas en un cuestionario definitivo. A su vez, se advierte, que el sentido de las preguntas es determinante en los resultados del análisis factorial, por lo que se sugieren, no preguntar en negativo ya que las respuestas tienden a agruparse.

Al observar los resultados de la siguiente parrilla de preguntas (P53) se agrupan bajo un mismo factor las percepciones sobre la experiencia de impacto de la evaluación en el clima escolar; este factor presenta un estimador de confiabilidad levemente inferior al parámetro señalado. Luego una de los ítems que lo conforman (ítem f. sobre selección de los alumnos para la evaluación) no se vincula a la dimensión de clima en la escuela, sin embargo, debido a la importancia de monitorear este tipo de efectos se sugiere mantenerlo en la versión final del instrumento. Aun así, este deberá excluirse al analizar los resultados de percepciones sobre el clima en la escuela, y considerarlo como información separada.

P52	Factor1	Factor2	Factor3	Com.	Nombre Factor
Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE	0.80	0.02	0.27	0.72	Percepción usos de SIMCE con fines de rendición de cuentas
Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela**	0.75	0.21	-0.09	0.61	
El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes	0.73	0.12	-0.15	0.57	
Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos	0.59	-0.10	0.34	0.48	
La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela**	0.55	0.13	0.03	0.32	
Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE	0.55	0.23	-0.01	0.35	
Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país	0.53	0.06	-0.22	0.33	
Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública	0.36	-0.01	0.16	0.16	
Me parece bien que los últimos años se hayan incluido más niveles y asignaturas en el SIMCE	0.27	0.61	0.03	0.45	
Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores	0.09	0.71	0.03	0.52	
Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas	0.26	-0.21	0.27	0.19	Percepción instrumento SIMCE
Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas*	0.12	0.08	0.46	0.24	
La prueba SIMCE solo evalúa aprendizajes memorísticos o poco relevantes*	-0.03	0.21	0.45	0.25	
Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados*	-0.06	-0.01	0.20	0.04	
171 casos - retained factors = 3					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.7					

Nota (*) para realizar el análisis factorial se invirtió el sentido de estas preguntas de manera que pudieran analizarse en conjunto con los otros ítems planteadas en sentido positivo. Dada las bajas comunalidades, estas variables no deberían incorporarse en el instrumento final.
Nota (**) se excluyen esto ítems ya que no corresponden sustantivamente al factor

P53	Factor 1	Factor 2	Com.	Nombre Factor
En esta escuela existen consecuencias negativas para los profesores asociadas a resultados bajos de SIMCE.	0.78	0.12	0.63	Clima dentro de la escuela por SIMCE
En esta escuela se selecciona a los alumnos pensando en su aporte a los resultados de SIMCE*.	0.78	0.15	0.63	
En esta escuela hay un clima tenso producto de la presión por obtener buenos resultados en el SIMCE.	0.56	0.43	0.50	
En esta escuela hay consecuencias positivas (incentivos, bonos, reconocimientos) para los profesores asociadas a los resultados en SIMCE de sus alumnos	0.52	-0.04	0.27	
Se puede subir los puntajes de SIMCE de lectura de 2º y 4º básico sin que los estudiantes hayan mejorado realmente su comprensión de lectura	0.30	0.36	0.22	Percepción de validez del SIMCE
Los cambios de puntajes SIMCE entre distintos años dependen más de la generación que rinde la prueba que de cambios en la efectividad de la escuela	0.13	0.44	0.21	
175 casos - retained factors = 2				
Alpha Cronbach factor 1 = 0.59				

Nota (*) Se mantiene el ítem dentro de la pregunta. No se usa para la estimación del Alpha de Cronbach

f. Tema 6: Responsabilización de los aprendizajes

Las preguntas sobre responsabilización de aprendizaje muestran que se distinguen las características de los alumnos de las de la escuela dentro de las razones que explican sus resultados en aprendizaje. La primera agrupación – de características de las escuelas mantiene un índice de confiabilidad adecuado. Debido a que el ítem b pertenecería a este factor, se sugiere plantear esta pregunta de manera claramente relacionada con la escuela (*capacidad de los docentes por motivar a los estudiantes a aprender*). En un segundo factor, aparecen las características de los alumnos como dimensión que explicaría los resultados de los estudiantes, en este caso el índice de consistencia se encuentra bajo el parámetro establecido, aun así, dada la importancia de este tema como determinante del funcionamiento de un sistema de rendición de cuentas, se sugiere mantener estos ítems.

P54 - se excluye ítem H	Factor1	Factor2	Factor3	Com.	Nombre Factor
Gestión de aula de los profesores (por ej.: manejo de la disciplina, trato con estudiantes disruptivos)	0.65	0.23	0.62	0.86	CA escuela
Interés y motivación de los estudiantes por aprender**	0.85	0.25	0.19	0.83	
Métodos de enseñanza de los profesores	0.94	-0.07	0.26	0.95	
Nivel de involucramiento de los padres y/o apoderados en la escolaridad de sus pupilos (por ej.: preocupación por las tareas, preocupación por el desempeño de los estudiantes)*	0.62	0.45	-0.22	0.63	
Capacidad y/o habilidades de aprendizaje de los estudiantes	0.35	0.48	0.21	0.40	CA de los estudiantes
Condiciones socioeconómicas de los estudiantes	-0.16	0.33	0.16	0.16	
Necesidades especiales de los estudiantes	0.08	0.96	0.04	0.92	
Nivel de involucramiento de los padres y/o apoderados en la escolaridad de sus pupilos (por ej.: preocupación por las tareas, preocupación por el desempeño de los estudiantes)	0.38	-0.05	0.69	0.62	
179 casos - retained factors = 3					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.79; factor 2 = 0.41					

Nota (*) Por razones sustantivas no se considera este ítem dentro de este factor
Nota (**) En en la versión final este ítem se puede mejorar de tal forma que se refiera directamente a la capacidad de los docentes o del establecimiento de motivar a los estudiantes

g. Tema 7. Usos de resultados SIMCE

Por último, sobre los usos de los resultados SIMCE se distingue un solo factor, el cuál apunta a un uso en términos pedagógicos de los resultados de SIMCE; pese a que el Alpha de Cronbach para este conjunto de preguntas es bajo, se considera relevante mantener estas preguntas, especialmente porque este factor – centrado en el análisis pedagógico de los resultados solo se distingue en el caso de los docentes.

P55	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Com	Nombre factor
Se usaron para analizar las habilidades de los estándares de aprendizaje (niveles de logro) y examinar debilidades y fortalezas de la enseñanza de la lectura.	0.64	0.54	0.13	0.18	1.00	Uso pedagógico de los resultados de SIMCE
Se usaron para analizar las estrategias de enseñanza de lectura en esta escuela en 1º y 2º básico.	0.55	-0.04	0.63	-0.45	1.00	
Se usaron para evaluar a los docentes que hacen clases en 2º básico.	0.57	-0.72	-0.27	-0.18	1.00	
Se usaron para comparar los resultados obtenidos con los del año anterior y evaluar la efectividad de las acciones de mejora.	0.66	0.12	0.30	0.58	1.00	
Se usaron para iniciar en tercero básico estrategias específicas de mejoramiento de la lectura para la generación que rindió SIMCE.	-0.38	0.63	0.44	-0.25	1.00	
Se usaron para incentivos a los docentes de 2º básico.	0.02	0.80	-0.55	-0.07	1.00	
No se dio mayor importancia a los resultados de SIMCE de 2º básico.	-0.78	-0.31	0.38	0.31	1.00	
200 casos						
Alpha Cronbach factor 1 = 0.37						

Nota (*) ítem que no se relaciona con ninguno de los factores.

B. Resultados base directivos

Al igual que en el caso de las respuestas de docentes relacionadas con la percepción de políticas dirigidas a mejorar los aprendizajes (SEP y PIE) se encuentra que estos ítems conforman un único constructo cuya confiabilidad cumple con los criterios señalados. Esto se observa para el caso de las preguntas sobre profesionales de ayuda para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (set de preguntas 11 y 13) ya sea se trate de apoyos provenientes del programa de gobierno o bien sean financiados por las mismas escuelas. Luego entre quienes respondieron las preguntas sobre la Subvención Escolar preferencial, también se encuentra una alta variabilidad compartida entre las preguntas y la existencia de un factor que informaría la percepción de los directivos sobre la política. En conjunto ambos temas informan de la opinión de los sobre cómo profesionales y programas gubernamentales contribuyen a los aprendizajes de los alumnos (a excepción del primer ítem de la pregunta 15, el cual se eliminará para la versión final de propuesta).

a. Tema 1. Percepción Políticas SEP y PIE

P.11	Factor1	Com	Nombre factor
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.83	0.70	Percepción PIE
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.73	0.53	
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.79	0.63	
103 casos			
Alpha Cronbach factor 1: 0.78			

P.13	Factor 1	Factor 2	Com	Nombre factor
Los profesionales de apoyo han contribuido claramente al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.96	0.01	0.92	Percepción profesionales NEE
La participación de estos profesionales es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.93	-0.11	0.88	
Estos profesionales han contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.61	0.15	0.40	
56 casos				
Alpha Cronbach factor 1: 0.76				

P.15*	Factor1	Factor2	Factor3	Com	Nombre factor
Los recursos de SEP son usados mayoritariamente en la contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATEs)*	0.67	0.23	0.02	0.50	Percepción SEP
La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento	0.96	0.10	0.03	0.94	
Las ATEs contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios	0.95	-0.01	-0.11	0.92	
La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento	0.95	-0.15	-0.02	0.92	
Los profesores han mejorado sus prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)	0.90	-0.11	0.10	0.83	
140 casos					
Alpha Cronbach factor 1: 0.76					

Nota (*) Se excluye de la versión final del cuestionario

b. Tema 2. Colaboración entre docentes

Respecto de las preguntas sobre el nivel de colaboración entre los docentes de la asignatura lenguaje que enseñan en primer ciclo básico, se observa que todos los ítems conforman una misma dimensión que, a su vez, comparten alta variabilidad. Por lo tanto también se validan estos ítems para investigar el nivel de colaboración en una escuela. Estos resultados podrían considerarse dentro del grupo de características de las escuelas que median en sus reacciones ante las evaluaciones con altas consecuencias (variables relacionadas).

P.22	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com
Discusión entre los profesores sobre las estrategias y metodologías de enseñanza	0.72	0.07	-0.28	0.04	0.60
Colaboración entre profesores para planificar y preparar materiales para la enseñanza de la lectura	0.78	-0.27	0.02	0.07	0.68
Instancias para compartir experiencias de enseñanza	0.87	0.05	-0.19	-0.06	0.79
Trabajo conjunto para planificaciones anuales	0.78	-0.36	0.04	-0.06	0.75
Colaboración entre profesores para preparar evaluaciones	0.75	-0.18	0.26	0.02	0.66
Análisis de resultados de evaluaciones internas de la escuela en el área de lenguaje	0.71	0.46	0.05	0.01	0.71
Análisis de resultados SIMCE de la asignatura	0.49	0.44	0.17	-0.02	0.46
184 casos					
Alpha Cronbach factor 1: 0.84					

c. Tema 3. Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura de 2º y 4º básico

Los siguientes ítems se refieren a actividades que los entrevistados señalaron realizar a propósito de la evaluación nacional. Al igual que en el caso de los docentes, las preguntas P.23 y P.24 se presentaron de tal forma que primero, los entrevistados debían señalar si es que estas actividades se realizaban en la escuela y luego, en caso que sí, si se hacían por SIMCE. El análisis factorial se realizó considerando cada una de estas variables como dicotómicas (1=se hace por SIMCE / 0= no se hace, o no se hace por SIMCE). El resultado muestra que estas conforman una sola dimensión de ítems, a excepción del ítem 2. Luego el resultado de la matriz de KMO muestra que se trata de una matriz singular, siguiendo el procedimiento de análisis antes señalado, en estos casos no se realizaron nuevos análisis (rotación o retención de factores). Ante estos resultados, se propone para el instrumento final solo la incorporación de preguntas relacionadas a estrategias organizacionales; estas permitirán informar el nivel en que las escuelas emprenden estrategias en este ámbito para la preparación de SIMCE. Es decir, eliminar aquellos ítems referidos a estrategias pedagógicas. Por último, debido a que los resultados muestran la existencia de un factor tras los ítems propuestos, se sugiere que próximas versiones de este cuestionario fraseen directamente la pregunta acerca de las actividades que se realizan para SIMCE, como es el caso de la pregunta P.25 (*¿cuáles de las siguientes han sido estrategias adoptadas en este establecimiento para mejorar los resultados en SIMCE…?*)

P.23 y P.24	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Asignar profesores con especialidad en Lenguaje y Comunicación en 2º básico y/o 4º básico	0.68	0.30	-0.45	0.17	1.00	Estrategias organizacionales dirigidas a SIMCE
Cambiar profesores de 2º ciclo o enseñanza media a los cursos del primer ciclo	0.45	0.81	-0.16	-0.25	1.00	
Organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento	0.73	-0.07	-0.20	0.61	1.00	
Destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura	0.83	-0.19	-0.06	0.19	1.00	
Cambiar profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos 2º y/o 4º básico	0.60	0.58	0.40	0.20	1.00	
Implementar pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación	0.90	0.06	0.04	-0.07	1.00	
Comenzar a medir velocidad lectora de los alumnos**	0.93	-0.16	-0.06	-0.11	1.00	
Aumentar las preguntas de opción múltiple en las pruebas de Lenguaje del primer ciclo**	0.80	-0.03	0.17	-0.18	1.00	
Cambiar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores	0.85	-0.10	-0.24	-0.07	1.00	
Hacer ensayos tipo SIMCE	0.73	-0.03	0.61	0.13	1.00	
Aumentar preguntas abiertas en las pruebas de lenguaje del primer ciclo**	0.87	-0.02	-0.09	-0.07	1.00	
Hacer talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico	0.75	-0.15	0.28	-0.08	1.00	
Concentrarse en los niños con más dificultades para desarrollar sus habilidades de lectura y tener una estrategia especial para ellos**	0.91	-0.13	-0.13	-0.21	1.00	
Inicio de la enseñanza de lectura en niveles previos a 1º básico (Pre-básica)	0.84	-0.28	-0.05	-0.17	1.00	
196 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha Cronbach factor 1: 0.89						

Nota (*) Se exponen solo los resultados considerando los primeros 4 factores ya que el resto no aporta mayor información para la interpretación de resultados
Nota (**) Se sugiere eliminar estas preguntas. El Alpha de Cronbach presentado no considera estas preguntas.

En un segundo pool de preguntas se consultó directamente a directores y Jefes de UTP, por estrategias que se comenzaron a implementar por la aplicación del SIMCE de lectura de segundo básico. Los resultados muestran la existencia de una dimensión latente tras un grupo de ítems (factor 1); las cuales corresponden a aquellas estrategias pedagógicas más nombradas por los entrevistados de la fase cualitativa de este estudio. Sin embargo, estos cuatro ítems, muestran un bajo índice de confiabilidad. El segundo factor reúne solo dos ítems, referidos a la implementación de actividades que se dirigen a mejorar los aprendizajes de los alumnos de menor rendimiento o que presentan mayores dificultades (en este caso, siguiendo el procedimiento de análisis, no se estimó el Alpha de Crombach). Al igual que en el caso docentes, se estudió la posible existencia de factores comunes al usar ítems de ambas preguntas en el análisis factorial; los resultados arrojaron que solo las preguntas de los set 23 y 24 constituían un factor. Debido a estos resultados, se decide no incluir en la versión final del instrumento la pregunta P25; algunos temas de interés como ensayos SIMCE, se abordan de mejor manera al preguntar directamente por la frecuencia con que se aplican en el establecimiento y con los ítems sobre usos con los resultados.

P.25	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Capacitar a los profesores en la enseñanza de la lectura	-0.50	-0.06	0.01	-0.81	1.00	
Mejorar el equipamiento de la biblioteca	-0.83	0.33	-0.14	0.23	1.00	
Mejorar el uso de los libros de la biblioteca (por ej.: aumentar frecuencia)	-0.72	0.35	0.23	0.38	1.00	
Evaluar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores	-0.11	-0.58	-0.75	0.00	1.00	
Hacer ensayos tipo SIMCE	0.68	0.20	-0.08	0.36	1.00	Estrategias pedagógicas *(más comunes)*
Cambiar el tipo de evaluaciones en lenguaje (por ej.: aumentar las preguntas de selección múltiple)	0.76	0.16	-0.42	0.01	1.00	
Destinar a profesores con mejores resultados en SIMCE Lenguaje a 2º básico	0.41	0.82	0.18	-0.25	1.00	
Concentrarse en los niños con más dificultades para desarrollar sus habilidades de lectura y tener una estrategia especial para ellos.	0.52	-0.36	0.55	-0.13	1.00	
Talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico	-0.03	-0.78	0.43	0.23	1.00	
162 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha de Cronbach factor 1 = 0.23						

Nota (*) Se exponen solo los resultados considerando los primeros 4 factores ya que el resto no aporta mayor información para la interpretación de resultados de este grupo de preguntas.

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, en la mayoría de las escuelas visitadas se aplican ensayos SIMCE durante el año como medida de preparación para el test (de igual manera la mayoría de los encuestados docentes y directivos declaran que al menos esta actividad se hace al menos una vez al año en su establecimiento). Asimismo, el trabajo de campo cualitativo señala que existen diferencias en los usos que se dan a los resultados de estas evaluaciones. En la pregunta 28 del cuestionario a directivos se abordó este tema, encontrándose ciertas diferencias al analizar las respuestas de uso para segundo y cuarto básico. En el caso de ensayos de segundo básico, se encuentra un único factor que sintetiza la información de una dimensión común de acciones asociadas a los resultados de los ensayos. El indicador de Alpha de Cronbach muestra que este conjunto de ítems alcanza un valor menor al considerado para constatar la fiabilidad del constructor (0.7 o mayor). Aun así, debido a la importancia y alta prevalencia de esta estrategia en las escuelas, se decide integrarla a la versión final del cuestionario. Pese a lo anterior, los resultados de los ítems referidos a los usos de resultados de ensayos de cuarto básico difieren de los anteriores; ya que en este caso se encuentran dos factores, de dos ítems cada uno, que distinguen entre usos de puntaje relacionados con los alumnos del trabajo que realizan docentes. A su vez, tres ítems presentan una comunalidad inferior a la establecida como límite (0.3).

Debido a que esta pregunta no se integró al cuestionario de docentes, la sugerencia es mantenerla e incluirla en el cuestionario de profesores para luego analizar su validez y confiabilidad. Estas preguntas permitirán evaluar el grado en que las escuelas usan los resultados de ensayos con fines pedagógicos o de aprendizaje para las generaciones que rendirán el test nacional.

P.28 Uso de resultados ensayos SIMCE 2º básico	Factor 1	Factor 2	Com	Nombre factor
Identificar a alumnos con resultados más bajos o en nivel "insuficiente" en los ensayos SIMCE	0.68	-0.34	0.58	Uso resultados de los ensayos (2º)
Discutir con los profesores de las asignaturas evaluadas los resultados de los ensayos SIMCE	0.6	0.11	0.37	
Desarrollar estrategias específicas para mejorar las áreas más débiles según los resultados en los ensayos SIMCE	0.63	-0.23	0.45	
Hacer talleres de lectura para alumnos con mayores dificultades en lectura y comprensión	0.45	0.4	0.36	
Analizar con los alumnos las respuestas que dieron en los ensayos	0.67	0.2	0.48	
168 casos				
Alpha Cronbach = 0.51				

P.28 Uso de resultados ensayos SIMCE 4º básico	Factor1	Factor2	Com	Nombre factor
Identificar a alumnos con resultados más bajos o en nivel "insuficiente" en los ensayos SIMCE	0.56	0.10	0.32	trabajo con docentes
Discutir con los profesores de las asignaturas evaluadas los resultados de los ensayos SIMCE	0.39	0.31	0.25	
Desarrollar estrategias específicas para mejorar las áreas más débiles según los resultados en los ensayos SIMCE	0.56	0.18	0.35	
Hacer talleres de lectura para alumnos con mayores dificultades en lectura y comprensión	0.15	0.37	0.16	trabajo con alumnos
Analizar con los alumnos las respuestas que dieron en los ensayos	0.29	0.34	0.20	
164 casos				
**rotación varimax*				
Alpha Cronbach = 0.33 (factor trabajo con docentes)				

d. Tema 4. Estrategias pedagógicas dirigidas a SIMCE de 2º y 4º básico

En lo referido a las estrategias pedagógicas, se preguntó a directivos bajo la misma fórmula usada para docentes. Es decir, cuáles de las siguientes medidas habían aumentado, disminuido o se habían mantenido; y luego, en el caso en que se declaraba aumento o disminución si esto se debía a la aplicación de las evaluaciones SIMCE de Lenguaje en el primer ciclo básico. Luego el análisis factorial se realizó distinguiendo entre aquellas medidas que aumentaban por SIMCE de las que disminuían (se construyeron variables dicotómicas con valor 1 en el caso en que aumentaron/disminuyeron por SIMCE y 0 si es que no aumentaron/disminuyeron, o no aumentaron/disminuyeron por SIMCE). En el segundo caso, debido a la baja variabilidad de las variables no fue posible analizar los datos en el análisis factorial. El resultado de aquellas prácticas que se declara aumentan por SIMCE, muestra un solo constructor que sintetiza toda la información; debido a que no se entregan resultados para la matriz de KMO no se considera apropiado rotar o forzar la cantidad de factores. Luego, si bien la confiabilidad de esta dimensión es alta y adecuada para reportar resultados, no es informativa sustantivamente, ya que no distingue entre "tipos" de acciones en el ámbito pedagógico que permitan caracterizar a las escuelas.

Debido a lo anterior, se estimó el análisis factorial para grupos de preguntas según hacían referencia a prácticas más "integrales" en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o bien más focalizadas en la preparación para la prueba. Los resultados muestran que, al analizar separadamente los ítems se distingue una dimensión en cada caso; a su vez, es posible estimar la matriz de KMO para cada conjunto de preguntas y se alcanzan resultados adecuados para el parámetro de este indicador. En base a estos resultados, se sugiere integran todas las pregunta y reportar indicadores que permitan distinguir por tipo de acciones dentro del aula que se incrementan por SIMCE.

Respecto de la formulación de las preguntas sobre estrategias se sugiere elegir formato más directo (ej.:"*cuáles de las siguientes estrategias aumentaron…")*

P.30 Aumentan por SIMCE	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Com	Nombre factor
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.66	0.46	-0.23	0.15	1.00	Estrategias pedagógicas que aumentan durante el año por SIMCE
Comentar oralmente las lecturas (ya sea de guías de trabajo en clases o tareas a la casa)*	0.86	-0.11	-0.05	0.09	1.00	
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.82	0.07	-0.38	0.12	1.00	
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita*	0.67	-0.45	0.06	0.47	1.00	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral*	0.83	-0.32	-0.13	0.27	1.00	
Incluir preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.61	0.40	0.23	0.41	1.00	
La cantidad de preguntas (en clases, guías de trabajo o pruebas) que exigen a los estudiantes hacer inferencias de información implícita.	0.59	0.54	0.51	0.02	1.00	
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.80	-0.15	-0.42	-0.11	1.00	
Pedir a los estudiantes que reconozcan el texto (ej. poema, instructivo, fábula) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.80	0.33	-0.06	-0.22	1.00	
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal	0.85	-0.03	0.24	-0.30	1.00	
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta*	0.77	-0.19	0.40	0.05	1.00	
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.74	0.29	-0.36	-0.20	1.00	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura*	0.71	-0.56	0.18	-0.26	1.00	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído*	0.85	-0.07	0.15	-0.31	1.00	
147 casos - KMO (correlación de la matriz es singular)						
Alpha Cronbach = 0.87						

Nota (*) ítems que se refieren a actividades de lenguaje menos “comunes” para mejorar los resultados en SIMCE

P30. Aumentan por SIMCE (selección de preguntas- acciones integrales)	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Com	Nombre factor
Comentar oralmente las lecturas (ya sea de guías de trabajo en clases o tareas a la casa)	0.86	0.16	-0.11	-0.08	-0.22	0.84	Estrategias pedagógicas centrase en aprendizajes
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.75	0.51	0.16	0.05	0.04	0.85	
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.	0.85	0.26	-0.18	0.14	0.08	0.85	
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.	0.84	-0.33	0.14	0.17	-0.12	0.87	
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal	0.82	-0.10	0.37	-0.12	0.07	0.84	
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura	0.88	-0.12	-0.19	-0.25	0.05	0.89	
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.86	-0.31	-0.14	0.11	0.10	0.88	
156 casos							
Alpha Cronbach = 0.82							

P30. Aumentan por SIMCE (selección de preguntas- acciones centradas en SIMCE)	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Com	Nombre factor
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.73	0.04	0.39	-0.02	0.00	0.69	Estrategias pedagógicas centradas en SIMCE
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.84	-0.28	0.09	-0.03	-0.05	0.79	
Incluir preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.63	0.30	0.10	0.20	0.00	0.54	
La cantidad de preguntas (en clases, guías de trabajo o pruebas) que exigen a los estudiantes hacer inferencias de información implícita.	0.61	0.63	-0.08	-0.06	0.01	0.78	
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.75	-0.37	-0.17	0.13	0.03	0.74	
Pedir a los estudiantes que reconozcan el texto (ej. poema, instructivo, fábula) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.86	0.05	-0.37	-0.04	-0.02	0.88	
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.82	-0.16	0.07	-0.14	0.03	0.72	
167 casos							
Alpha Cronbach = 0.79							

e. Tema 5. Uso resultados SIMCE

Respecto de los ítems sobre resultados de SIMCE, se observa que, al igual que en el caso de los docentes solo existe una dimensión en la cual se agrupan más de dos ítems; sin embargo se trata de otras actividades ya que en el caso de los directivos se observa que se trata de medidas sobre decisiones que requieren de una mirada más general que la de los docentes, en cuyo caso el factor se refiere a estrategias centradas en el análisis de aprendizajes tras los puntajes y distribución de Estándares de Aprendizaje. Pese a que esta diferencia puede ser relevante, debido a la información complementaria que entregarían docentes y directivos respecto de los usos de los resultados, el análisis de confiabilidad muestra que el valor del Alpha de Cronbach es bajo. Lo anterior podría afectar el reporte del instrumento; alternativamente se puede reportar la información de cada ítem.

P. 34	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Com
Se usaron para analizar las habilidades de los estándares de aprendizaje (niveles de logro) y examinar debilidades y fortalezas de la enseñanza de la lectura	0.16	0.80	-0.16	0.47	0.31	1.00
Se usaron para analizar las estrategias de enseñanza de lectura en esta escuela en 1º y 2º básico	0.07	0.80	0.39	-0.40	0.21	1.00
Se usaron para iniciar en tercero básico estrategias específicas de mejoramiento de la lectura para la generación que rindió SIMCE	0.50	0.36	-0.55	-0.20	-0.53	1.00
Se usaron para evaluar a los docentes que hacen clases en 2º básico	0.68	-0.36	0.37	-0.50	0.15	1.00
Se usaron para incentivos a los docentes de 2º básico	0.68	-0.47	-0.26	0.37	0.33	1.00
Se usaron para comparar los resultados obtenidos con los del año anterior y evaluar la efectividad de las acciones de mejora	0.14	0.00	0.73	0.54	-0.39	1.00
No se dio mayor importancia a los resultados de SIMCE de 2º básico	-0.97	-0.20	-0.11	-0.07	0.08	1.00
199 casos - no se puede calcular KMO						
Alpha Cronbach factor 1 = 0.12						

f. Tema 6. SIMCE y Accountability

Respecto de los ítems relacionados a las percepciones sobre SIMCE y sus usos con fines de rendición de cuentas, los resultados son similares a los encontrados en las respuestas de los docentes. Así, en el caso de los directivos se distinguen tres factores. El primero de ellos – referido a la percepción del uso de los resultados SIMCE para rendición de cuentas- presenta un índice de confiabilidad alto; sin embargo dos de los ítems de esta dimensión muestran comunalidades inferiores al límite determinado. Una de ellas no se relaciona con el tema, es por esto que se excluye de la versión final del cuestionario; en el segundo caso, debido a que la diferencia con el valor de la comunalidad es bajo y su congruencia con la dimensión, se mantiene.

El segundo factor se refiere a la percepción de los directivos sobre la información que se entrega con los resultados de la prueba (a excepción de un ítem que se elimina para la versión definitiva debido a que sustantivamente no se relaciona con el tema). La confiabilidad de este factor cumple con el valor determinado, señalando que la información que se reporte de estas respuestas sería confiable.

Por último, al igual que en el caso del cuestionario de docentes, pese a que todas las preguntas se analizan considerando el mismo sentido - en este caso, mayor acuerdo muestra opiniones "favorables" hacía SIMCE – las tres preguntas que se plantearon en forma negativa se agrupan en un mismo factor. A su vez, se refieren a temas distintos, ya que en parte esto puede deberse a la forma en que se plantearon estos ítems, para la versión definitiva del cuestionario se sugiere integrar dos de estas preguntas de tal manera que permitan reportar sobre estos temas. Especialmente, porque se trata de las opiniones "desfavorables" más comunes según las entrevistas realizadas en la fase cualitativa. Una vez que se aplique el cuestionario estas podrán incluirse en análisis de validez. Así se propone una nueva formulación para los siguientes ítems:

- Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas → Los resultados que entrega el SIMCE son justos, porque consideran la realidad socioeconómica de las escuelas
- Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas → Los resultados de SIMCE sirven para hacer marketing o publicidad de las escuelas

Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Com	Nombre factor
Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores	0.02	-0.46	-0.22	0.26	
Me parece bien que los últimos años se hayan incluido más niveles y asignaturas en el SIMCE*	0.41	0.3	-0.04	0.26	percepción para uso para rendición de cuentas
Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país	0.44	0.2	0.23	0.29	
El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes	0.68	0.28	0.03	0.54	
Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE	0.58	0.43	0.08	0.52	
Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos	0.66	0.23	0.13	0.5	
Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública	0.6	-0.05	0.13	0.38	
Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE**	0.37	0.54	0.14	0.45	percepción sobre información SIMCE
La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela	0.15	0.51	0.31	0.38	
Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela	0.33	0.68	0.07	0.58	
Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados	-0.3	0.21	-0.45	0.33	
Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas***	0.09	0.2	0.51	0.31	percepciones negativas (preguntas planteadas en este sentido)
Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas***	0.12	0.19	0.56	0.36	
La prueba SIMCE solo evalúa aprendizajes memorísticos o poco relevantes.	0.05	0.15	0.62	0.41	
178 casos					
***3 factores- rotada*					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.6; factor 2 = 0.73; factor 3 = 0.61					

Nota (*) Se excluye del cuestionario final

Nota (**) Se excluye del cuestionario final porque sustantivamente no se relaciona con el constructo

Nota (***) Modificación del ítem para incluirlo en la versión final

g. Tema 7. Responsabilización de los aprendizajes

En lo referido a temas de responsabilización de los aprendizajes de los alumnos, los dos factores resultantes distinguen la percepción del clima en la escuela debido a la aplicación de SIMCE de la percepción de los resultados. En el segundo caso, el factor solo tiene dos ítems por lo que se descartan estas preguntas para la versión definitiva del cuestionario. Luego, en el primer factor solo dos de los factores se relacionan a las preguntas sobre clima en la escuela, siendo la comunalidad de uno de ellos muy baja. Un tercer ítem corresponde a una pregunta acerca de la selección de alumnos para rendir las pruebas nacionales, debido a que esta es la única pregunta que apunta a explorar temas de "engaño" o estrategias "indebidas" para optimizar los resultados de SIMCE se sugiere mantener este factor y así reportar el nivel de acuerdo con esta estrategia (alrededor de un 7% y un 5% de docentes y directivos, respectivamente, señalaron estar de acuerdo con que esta medida se usaba en sus establecimientos).

Un segundo grupo de preguntas sobre la percepción de responsabilización de los directivos (P.40) permite diferenciar claramente la percepción sobre dos posibles concepciones: responsabilidad de las escuelas y responsabilidad de las características de los estudiantes; a su vez los niveles de confiabilidad para ambas dimensiones se ajustan al estándar señalado.

P.39	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Com	Nombre factor
En esta escuela hay un clima tenso producto de la presión por obtener buenos resultados en el SIMCE.	0.61	0.1	0.25	0.44	percepción clima en la escuela por SIMCE
En esta escuela existen consecuencias negativas para los profesores asociadas a resultados bajos de SIMCE.	0.3	-0.03	-0.4	0.25	
En esta escuela se selecciona a los alumnos pensando en su aporte a los resultados de SIMCE*	0.8	-0.03	-0.15	0.66	
Los cambios de puntajes SIMCE entre distintos años dependen más de la generación que rinde la prueba que de cambios en la efectividad de la escuela*	0.1	0.44	0.32	0.3	percepción responsabilización resultados
Se puede subir los puntajes de SIMCE de lectura de 2º y 4º básico sin que los estudiantes hayan mejorado realmente su comprensión de lectura*	0.17	0.49	-0.03	0.27	
*** 184 casos - rotada*					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.58					

Nota (*) Estos items se excluyen del cuestionario final.

P.40	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Com	Nombre factor
Capacidad y/o habilidades de aprendizaje de los estudiantes	0.32	0.26	0.57	0.49	grado responsabilidad escuela
Gestión de aula de los profesores (por ej.: manejo de la disciplina, trato con estudiantes disruptivos)	0.80	0.31	0.20	0.77	
Métodos de enseñanza de los profesores	0.88	0.32	0.12	0.89	
Gestión de los directivos	0.82	0.07	0.19	0.72	
Interés y motivación de los estudiantes por aprender	0.53	0.75	0.17	0.87	grado responsabilidad características de los estudiantes
Nivel de educación de los padres y apoderados de los alumnos	0.11	0.72	0.38	0.68	
Nivel de involucramiento de los padres y/o apoderados en la escolaridad de sus pupilos (por ej: preocupación por las tareas, preocupación por el desempeño de los estudiantes)	0.31	0.78	0.23	0.75	
Condiciones socioeconómicas de los estudiantes	0.17	0.22	0.75	0.65	
Necesidades especiales de los estudiantes	0.21	0.32	0.73	0.68	
188 casos					
Alpha Cronbach factor 1 = 0.76; factor 2 = 0.74					

2.3 Invariancia factorial

En base a los resultados de los análisis factoriales en cada uno de los temas abordados en el cuestionario, se estudió si las estructuras factoriales del cuestionario de docentes en los siguientes ámbitos: estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura en 2º y 4º (Tema 3), SIMCE (Tema 4), SIMCE y accountability (Tema 5) y Usos del SIMCE (Tema 6), validadas estadística y sustantivamente, mantenían estas características considerando diferencias entre las escuelas según desempeño en la prueba SIMCE de lenguaje y comunicación de 2º básico del 2012 y dependencia (municipal o particular subvencionado). Respecto del desempeño en la prueba SIMCE, se considera como criterio de corte suma de la media y la desviación estándar de la muestra (287 ptos.).

Esta técnica estadística se utiliza para testear si los constructos que derivan de un análisis factorial son equivalentes entre distintos grupos que se distinguen ya sea, por características culturales, sociales u otras que sean de interés (Xu, 2012). Dicho de otro modo, se trata de validar que la probabilidad de obtener un determinado valor observado de un caso, no es condicional a las características de su grupo de pertenencia; ya que la existencia de una variable latente resultante de un análisis factorial no debería ser condicional a las características grupales de las personas que responden (WU, 2012). Debido a lo anterior, esta estrategia se usa para evaluar a aplicabilidad a la población de instrumentos validados en grupos que presentan ciertas características. Es de alta utilidad para casos como mediciones en ámbitos de funciones cognitivas o instrumentos de enfermedades mentales, cuyos constructos deben ser validados para distintos grupos (hombres y mujeres, por ejemplo) (Meredith, 1993).

Existen distintos niveles de análisis factorial en que se puede testear la existencia de invariancia entre grupos. Específicamente, se testea la hipótesis de que los parámetros encontrados en el análisis factorial son equivalentes en todos los grupos de interés. Dado que existen distintos parámetros en el análisis factorial, es posible estudiar si pesos factoriales, interceptos, medias de variables latentes y factor variances (Xu, 2012). Luego según cuáles de estos parámetros se evalúen, existen distintos modelos que se comparan sucesivamente y de modo jerárquico, estableciendo distintos grados de robustez de los resultados de la invarianza factorial (Meredith, 1993). Un relativo acuerdo respecto del uso de invarianza señala que es mínimo testear la igualdad entre los grupos de aquellos indicadores que reportan la relación entre los ítems y los factores (variables latentes). Estos son, nº de factores y pesos factoriales, interceptos, varianza de los residuos. (WU, 2012). El siguiente cuadro sintetiza la información de los modelos posibles para estudiar invarianza.

Cuadro 2. Modelos de invarianza factorial y parámetros correspondientes

Modelo	Parámetros observados	Indicadores usados	Modelo de comparación
M1 Configural invariance Igual estructura factorial en cada grupo.	Medias de variables latentes ($H_0 = 0$)	X^2, DF , CFI (ΔCFI), RMSEA*, BIC	
M2 Weak invariance (loadings) Iguales pesos factoriales entre los grupos. Esto no se cumpliría si en los grupos varía el peso de los ítems en cada factor, siendo para algunos grupos más determinante que en otros.	Pesos factoriales y medias de variables latentes ($H_0 = 0$)	X^2, DF, CFI, RMSEA, BIC, ΔX^2 M1, ΔDF M1 , ΔCFI M1 , ΔRMSEA M1, ΔBICM1	Configural invariance
M3 Strong invariance (loadings and intercepts) Iguales interceptos de los items entre los grupos.	Pesos factoriales e interceptos de los ítems ($H_0 = 0$)	X^2, DF, CFI, RMSEA, BIC, ΔX^2 M2, ΔDF M2 , ΔCFIM2 , ΔRMSEA M2, ΔBICM2	Weak invariance
M4 Strict invariance (loadings, intercepts and means) Igualdad de residuos entre los items	Pesos factoriales, interceptos de los ítems y residuos ($H_0 = 0$)	X^2, DF, CFI, RMSEA, BIC, ΔX^2 M3, ΔDF M3 , ΔCFI M3 , ΔRMSEA M3, ΔBIC M3	Strong invariance

Fuente: Xu, 2012

Nota (*): RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. Este indicador ajusta resultados de chi^2 en base al tamaño de la muestra. La sensibilidad de la prueba de chi^2 al tamaño de la muestra se asocia a un posible sobre estimación del error Tipo I (rechazar hipótesis verdadera).

Nota (**):CFI = Comparative Fit Index.

Para estudiar la invarianza factorial de los factores encontrados en la fase anterior de este estudio se usaron los tres primeros modelos, es decir, se evaluó si las estructuras factoriales, pesos factoriales e interceptos eran compartidos por docentes pertencientes a distintos grupos según dependencia y desempeño de sus escuelas[16].

Se usan los criterios de chi^2 (hipótesis de cada modelo), CFI ≥ 0.9 o 0.95, RMESA ≤ 0.06 o 0.08, para complementar la información del primer nivel de análisis (configural invariance). Para comparación entre ellos de *(Δp)* y ΔCF≤ -0.01; también, se calculó Anova entre un modelo y otro; de esta forma se establece el grado de significancia de los cambios observados al comparar los resultados de las distintas etapas del análisis

[16] Estos resultados se obtienen del programa R

de invarianza (Rosseel, 2014). Existe evidencia sobre los problemas de usar chi^2 como indicador exclusivo para decisiones de robustez de invarianza, debido a la sensibilidad de este indicador al tamaño de la muestra (Wu, 2012). Por su parte, RMSEA es sensible a la complejidad de los modelos (Van de Schoot, 2012). De lo anterior se deriva que la confiabilidad de los resultados se basa en la posibilidad de confirmar la existencia de invarianza en cada etapa usando distintos indicadores (Van de Schoot, 2012). Los resultados de estos análisis se presentan en el Anexo 4.

A modo de síntesis, los resultados indican que no es posible asumir que las estructuras factoriales encontradas funcionarán de manera equivalente al aplicar el instrumento en docentes que trabajan en distintos contextos escolares. La no existencia de invarianza factorial podría afectar en la comparabilidad de resultados del cuestionario, al considerar distintos grupos de respondentes. En la práctica, esto conduciría a conclusiones erróneas a partir de diferencias entre las estrategias que implementan las escuelas, ya que estas podrían explicarse por problemas en el artefacto de medición y no por diferencias reales entre las escuelas.

Sin embargo ante las restricciones de la muestra disponible es factible que estos resultados no se deban exclusivamente a diferencias entre las estructuras factoriales de cada grupo y que sean causa de problemas de tamaño muestral y, en particular, de la baja varianza de las respuestas cuando se divide la muestra según dependencia o desempeño de las escuelas; ya que al dividir la muestra los casos para cada grupo se reducen drásticamente (ej.: solo 32 docentes se consideran en el grupo de desempeño alto). Otra forma de estudiar el problema es conocer en qué ítems se basan las diferencias de estructura y pesos factoriales (configural invariance) encontradas. Dado estos resultados se optó por no analizar de invarianza factorial de la muestra de directivos (la distribución de casos para cada grupo – dependencia y desempeño - es equivalente a la observada en el caso de los docentes).

Este ejercicio preliminar y los criterios usados serán útiles para futuras aplicaciones de este instrumento que permitan mayor variabilidad entre grupos de escuelas. Asimismo, el protocolo usado para analizar la invarianza factorial de las respuestas de este cuestionario es útil para cualquier otro instrumento que deba ser validado para distintos grupos, siendo esto especialmente necesario en el contexto educativo.

2.4 Versión final cuestionario

En esta sección se presenta la versión final del cuestionario; en base a las decisiones a partir de la tasa de respuesta en cada caso y en base a los análisis de cada grupo de respuestas. En términos de usos que puedan darse a este cuestionario, en el contexto de la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad puede ser de ayuda para estudiar las reacciones que docentes y directivos atribuyen a la implementación del SIMCE; en esta línea será relevante integrar la percepción de los elementos que conforman este sistema por los cuales no se preguntó en este cuestionario (ej.: visitas evaluativas). Luego en base a los resultados de confiabilidad de los grupos de preguntas, se podrían estimar escalas que permitan estudiar el nivel en que en una escuela determinada se practican estrategias del tipo pedagógico u organizacional. Asimismo, existirá información sobre la percepción de la responsabilización de los aprendizajes, ya sea que esta recae en la gestión de los establecimientos o bien en las características personales de los alumnos. La forma en que se construyan dichas escalas dependerá de los usuarios de este instrumento, existen diversas opciones para reportar resultados (ej.: promedios de las respuestas de cada pregunta). A su vez, se podrán realizar comparaciones entre docentes y directivos que permitan contrastar las posiciones de ambos respecto de la evaluación nacional.

Finalmente, en este proyecto este cuestionario solo ha sido validado considerando estrategias rescatadas de entrevistas en que se preguntó por acciones del primer ciclo básico (2º y 4º básico) será necesario desarrollar nuevos instrumentos para cubrir las estrategias – especialmente aquellas de índole pedagógica- que posibiliten el estudio de acciones emprendidas a propósito de evaluaciones de otros grados y asignaturas.

2.5.1. Cuestionario docentes

Se mantiene la numeración de la versión actual del cuestionario para referirse a las preguntas de la versión definitiva, solo se indican los ítems en que hay cambios, por lo tanto en los casos en que solo se presenta el enunciado de la pregunta significa que no hubo cambios a los ítems (ni exclusión, ni cambio en la redacción de estos). Asimismo, se precisan cambios en la forma de frasear las preguntas de ser necesario.

En el caso del instrumento para docentes el cuestionario es equivalente, ya sea se trate de docentes de segundo o cuarto básico.

a. Características personales y de la escuela

- P1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este establecimiento? *(mantener solo alternativa de respuesta en años e indicar que si han transcurrido más de 6 meses adicionales al año, se considere como un año terminado)*
- P2. ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor?
- P3. ¿Cuántos años ha hecho clases a 2º básico? (considere un año si comenzó el 2014)
- P5. ¿Cuál es su edad? *(indicar que si han transcurrido más de 6 meses adicionales al año, se considere como un año terminado)*
- P6. ¿Cuál es su profesión?
- P7. ¿Ud. tiene alguna mención o especialidad en las siguientes áreas de enseñanza?
- P8. ¿Cuál es su mayor nivel de formación?
- P10. ¿Qué asignaturas enseña en el curso de 2º/4º básico?
- P11. En su formación como profesional, ¿ha tenido la oportunidad de aprender las siguientes habilidades/conocimientos? (considere su formación inicial o continua)

- P12. ¿Cuáles son las tres áreas que la dirección de este establecimiento prioriza? *(Elija las tres más prioritarias y luego ordénelas señalando con 1 la más importante y con 3 la menos importante)*
- P13. ¿Cuántos de sus estudiantes de 2º/4º básico necesitan un apoyo diferenciado para desarrollar sus habilidades lectoras?
- P14. ¿Cuántos de sus estudiantes reciben un apoyo diferenciado para desarrollar sus habilidades lectoras?
- P21. En este establecimiento, ¿hay Jornada Escolar Completa (JEC) para los alumnos del primer ciclo básico?
- P22. ¿A qué actividad le dedican más tiempo en las horas de libre disposición los alumnos del primer ciclo básico?
- P23. Durante los últimos dos años ¿Se ha destinado tiempo y/o recursos para fortalecer las habilidades y/o conocimientos para la enseñanza de la lectura y su comprensión de los profesores del primer ciclo básico del establecimiento?
- P24. ¿Quién impulsó principalmente esta iniciativa de perfeccionamiento?
- P26. ¿Cuán útil piensa que ha sido esta experiencia para su práctica en aula y desarrollo profesional?

b. Percepción Políticas SEP y PIE

Se sugiere integrar, más adelante, en esta sección, preguntas sobre la percepción de elementos propios del Sistema de Aseguramiento de la Calidad – como es el caso de las visitas evaluativas que realizará la Agencia de la calidad- y así estudiar la relación con los aprendizajes y compararlos con otras políticas ya existentes (PIE o SEP).

- P15. ¿En su escuela existe un Programa de Integración Escolar (PIE)?
- P16. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
    - Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
    - El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.
    - El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico
- P17. (Solo para casos en que no hay Programa de Integración Escolar (PIE)) ¿Cuáles de los siguientes recursos humanos están disponibles para abordar necesidades especiales de los alumnos del primer ciclo básico? (Marque todas las que correspondan)
- P18. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
    - Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
    - El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.
    - El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico
- P14. Este establecimiento ¿Está suscrito a la Subvención Escolar Preferencial (SEP)?
- P15. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
    - La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento
    - Las ATEs contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios
    - La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento
    - Los profesores han mejorado sus prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)

c. Colaboración entre docentes

- P22. Durante este año ¿Cuán seguido han ocurrido el siguiente tipo de interacciones entre profesores que enseñan Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo básico?

d. Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura de 2º y 4º básico

- P27, P28 y P29. ¿Cuáles de las siguientes estrategias se utilizan en este establecimiento para mejorar resultados en SIMCE? (*cambio en formulación de pregunta y alternativas de respuesta. Sí, se hace para mejorar SIMCE –No se hace o no se hace para mejorar SIMCE)*

    - Asignar profesores con especialidad en Lenguaje y Comunicación en 2º básico y/o 4º básico
    - Organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento
    - Destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura
    - Cambiar profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos 2º y/o 4º básico
    - Implementar pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación
    - Cambiar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores
    - Hacer ensayos tipo SIMCE
    - Hacer talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico
    - Inicio de la enseñanza de lectura en niveles previos a 1º básico (Pre-básica)
    - Capacitar a los profesores en la enseñanza de la lectura
    - Mejorar el equipamiento de la biblioteca
    - Mejorar el uso de los libros de la biblioteca (por ej.: aumentar frecuencia)

- P26. Durante este año escolar ¿Cuántas veces se han aplicado ensayos SIMCE a los alumnos de 2º/4º básico?

e. Estrategias pedagógicas

- P35. En una semana normal de clases ¿Con qué frecuencia implementa las siguientes estrategias?

    - Pide a los estudiantes que hagan lectura en voz alta tomando turnos (cada alumno lee una parte del texto)
    - Explicar a los alumnos lo que significa el concepto de "inferencia" o de "localizar información"
    - Enseñar o modelar estrategias de "escaneo" de textos
    - Pide a los estudiantes que hagan lectura en voz alta tomando turnos (cada alumno lee una parte del texto)
    - Enseñar la correspondencia de sonidos y letras
    - Ud. lee un texto en voz alta a su curso de 2º básico

- P37. ¿Cuán frecuentemente enseña o solicita a los alumnos a hacer lo siguiente?

    - Describir el estilo y/o estructura de los textos leídos
    - Explicar el título del texto
    - Comparar los textos leídos con otros textos
    - Hacer predicciones sobre el desenlace o sobre los eventos siguientes de una historia
    - Determinar la intención o perspectiva del autor
    - Inferir información implícita a partir del texto leído
    - Reconocer tipo de texto a partir de su finalidad, estructura y/o contenido (por ej.: poemas, noticias, cuentos, fabulas)
    - Comparar los textos leídos con experiencias personales
    - Identificar las ideas principales
    - Localizar información explicita en el texto
    - Responder guías de trabajo sobre lo que han leído
    - Pedir que relacionen ilustraciones y/o fotos con el contenido del texto
    - Conversar en grupos sobre lo que han leído
    - Representar lo que han leído (dramatización, plasticina, dibujos)
    - Escribir algo comentando brevemente lo que han leído

- P.38 Considere las siguientes prácticas para evaluar o monitorear la lectura de sus estudiantes de 2º básico, ¿con qué frecuencia las utiliza?

    - Utilizar preguntas de opción múltiple en las evaluaciones (guías en clases, pruebas o tareas)
    - Pedir a los estudiantes que reconozcan el tipo de texto (ej. poema, instructivo, cuento) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)
    - Pedir a los estudiantes que secuencien cronológicamente las acciones o eventos de un texto leído (por ejemplo ordenando ilustraciones)
    - Preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.
    - Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.
    - Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal.
    - Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura realizada.
    - Cloze (completar espacios en blanco en un texto dado)
    - Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE
    - Medir la velocidad lectora de los alumnos.
    - Aplicar pruebas de nivel
- P40 y 41. Pensando en su experiencia como directivo de este establecimiento, **indique cuáles de las siguientes prácticas han aumentado** durante este año para mejorar los resultados en el SIMCE de Lenguaje y comunicación de 2º y 4º básico (Marque todas las que correspondan) (*Cambio en formulación de la pregunta, se mantienen todos los ítems*).
- P40 y 41. Pensando en su experiencia como directivo de este establecimiento, **indique cuáles de las siguientes prácticas han disminuido** durante este año para mejorar los resultados en el SIMCE de Lenguaje y comunicación de 2º y 4º básico (Marque todas las que correspondan) (*Cambio en formulación de la pregunta, se mantienen todos los ítems*).
    - Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura (*se sugiere evaluar la validez de este ítem – con muestras más amplias - debido a que se distingue del resto de las actividades abordadas por las preguntas del factor*)
    - Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.
    - La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.
    - Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura
    - Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.
- P44. ¿Con qué frecuencia usa las siguientes estrategias para grupo de alumnos de 2º básico?
    - Asigno tareas diferenciadas a los estudiantes según sus habilidades lectoras
    - Hago evaluaciones diferentes según el nivel de lectura de los estudiantes
    - Agrupo a los estudiantes "mezclando" diversos niveles de habilidades lectoras
    - P46. ¿Cuál de las siguientes estrategias ha implementado a propósito del SIMCE de 2º básico?

f. SIMCE y Accountability

- P52. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
    - Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE
    - El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes
    - Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos
    - Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE
    - Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país
    - Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública

- P53. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
    - En esta escuela existen consecuencias negativas para los profesores asociadas a resultados bajos de SIMCE.
    - En esta escuela se selecciona a los alumnos pensando en su aporte a los resultados de SIMCE.
    - En esta escuela hay un clima tenso producto de la presión por obtener buenos resultados en el SIMCE.
    - En esta escuela hay consecuencias positivas (incentivos, bonos, reconocimientos) para los profesores asociadas a los resultados en SIMCE de sus alumnos

g. Responsabilización de los aprendizajes

- P54. ¿A su juicio, cuánto dependen los resultados SIMCE de los siguientes elementos?
    - Gestión de aula de los profesores (por ej.: manejo de la disciplina, trato con estudiantes disruptivos)
    - Capacidad de los docentes de incentivar y motivar el interés de los estudiantes por aprender
    - Métodos de enseñanza de los profesores
    - Capacidad y/o habilidades de aprendizaje de los estudiantes
    - Condiciones socioeconómicas de los estudiantes
    - Necesidades especiales de los estudiantes

h. Uso de los resultados SIMCE

- P55. Pensando en los últimos 12 meses ¿Cuál (es) de los siguientes usos representa mejor lo se hizo en esta escuela con los resultados en la prueba SIMCE de lectura de 2º/4º básico?
    - Se usaron para analizar las habilidades de los estándares de aprendizaje (niveles de logro) y examinar debilidades y fortalezas de la enseñanza de la lectura.
    - Se usaron para analizar las estrategias de enseñanza de lectura en esta escuela en 1º y 2º básico.
    - Se usaron para evaluar a los docentes que hacen clases en 2º básico.
    - Se usaron para comparar los resultados obtenidos con los del año anterior y evaluar la efectividad de las acciones de mejora.

2.5.2. Cuestionarios directivos

a. Características personales y de la escuela

- P1. ¿Cuál es su cargo actual en el establecimiento?
- P2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este cargo en este establecimiento? *(mantener solo alternativa de respuesta en años e indicar que si han transcurrido más de 6 meses adicionales al año, se considere como un año terminado)*
- P4. ¿Cuál es su edad? *(indicar que si han transcurrido más de 6 meses adicionales al año, se considere como un año terminado)*
- P5. ¿Cuál es su profesión?
- P6. ¿Cuál es su mayor nivel de formación?
- P7. ¿Qué estudios de especialización (postítulos y/o postgrados) vinculados al área de Educación ha cursado?
- P8. ¿Ha tenido en este y/u otro establecimiento alguno de los siguientes cargos?
- P9. ¿Cuáles son las tres áreas que la dirección de este establecimiento prioriza? (Elija las tres más prioritarias y luego ordénelas señalando con 1 la más importante y con 3 la menos importante)
- P16. En este establecimiento, ¿hay Jornada Escolar Completa (JEC) para los alumnos del primer ciclo básico?

- P17. ¿A qué actividad le dedican más tiempo en las horas de libre disposición los alumnos del primer ciclo básico?
- P18. Durante los últimos dos años ¿Se ha destinado tiempo y/o recursos para fortalecer las habilidades y/o conocimientos para la enseñanza de la lectura y su comprensión de los profesores del primer ciclo básico del establecimiento?
- P19. Profesores de qué curso recibieron este perfeccionamiento sobre enseñanza de la lectura
- P20. ¿Quién impulsó principalmente esta iniciativa de perfeccionamiento?
- P21. ¿Cuán útil piensa que ha sido esta experiencia de formación para la práctica en aula de los docentes del primer ciclo?

b. Percepción Políticas SEP y PIE

Se sugiere integrar, más adelante, en esta sección, preguntas sobre la percepción de elementos propios del Sistema de Aseguramiento de la Calidad – como es el caso de las visitas evaluativas que realizará la Agencia de la calidad- y así estudiar la relación con los aprendizajes y compararlos con otras políticas ya existentes (PIE o SEP).

- P10. ¿En su escuela existe un Programa de Integración Escolar (PIE)?
- P11. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
  - Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
  - El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.
  - El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico
- P12. (Solo para casos en que no hay Programa de Integración Escolar (PIE)) ¿Cuáles de los siguientes recursos humanos están disponibles para abordar necesidades especiales de los alumnos del primer ciclo básico? (Marque todas las que correspondan)
- P13. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
  - Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
  - El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.
  - El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico
- P14. Este establecimiento ¿Está suscrito a la Subvención Escolar Preferencial (SEP)?
- P15. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?
  - La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento
  - Las ATEs contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios
  - La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento
  - Los profesores han mejorado sus prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)
- P16. En este establecimiento, ¿hay Jornada Escolar Completa (JEC) para los alumnos del primer ciclo básico?

c. Colaboración entre docentes

- P22. Durante este año ¿Cuán seguido han ocurrido el siguiente tipo de interacciones entre profesores que enseñan Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo básico?

d. Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura de 2º y 4º básico

- P23 y P24. ¿Cuáles de las siguientes estrategias se utilizan en este establecimiento para mejorar resultados en SIMCE? (cambio en formulación de pregunta y alternativas de respuesta. Sí, se hace para mejorar SIMCE –No se hace o no se hace para mejorar SIMCE)
    - Asignar profesores con especialidad en Lenguaje y Comunicación en 2º básico y/o 4º básico
    - Cambiar profesores de 2º ciclo o enseñanza media a los cursos del primer ciclo
    - Organizar y planificar clases de Lenguaje a nivel de departamento
    - Destinar tiempo para que los profesores compartan experiencias sobre la enseñanza de la lectura
    - Cambiar profesores con experiencia y buenos resultados en las pruebas SIMCE a los cursos 2º y/o 4º básico
    - Implementar pruebas de nivel en la asignatura de Lenguaje y Comunicación
    - Cambiar la estrategia de enseñanza de la lectura que usan los profesores
    - Hacer ensayos tipo SIMCE
    - Hacer talleres de lectura para alumnos de 2º y/o 4º básico
    - Inicio de la enseñanza de lectura en niveles previos a 1º básico (Pre-básica)
- P26. Durante este año escolar ¿Cuántas veces se han aplicado ensayos SIMCE a los alumnos de 2º básico?
- P27. Durante este año escolar ¿Cuántas veces se han aplicado ensayos SIMCE a los alumnos de 4º básico?
- P28. ¿Se realizaron las siguientes actividades y/o análisis relacionados a los resultados en los ensayos SIMCE?

e. Estrategias pedagógicas dirigidas a SIMCE de 2º y 4º básico

- P30. Pensando en su experiencia como directivo de este establecimiento, indique cuáles de las siguientes prácticas han aumentado durante este año para mejorar los resultados en el SIMCE de Lenguaje y comunicación de 2º y 4º básico (Marque todas las que correspondan) *(Cambio en formulación de la pregunta, se mantienen todos los ítems).*
- P32. ¿En los cursos del primer ciclo básico de este establecimiento, se dedica menos, igual o más tiempo que el determinado en los planes de estudio en las siguientes asignaturas?

f. Uso resultados SIMCE

- P33. A través de cuál o cuáles de las siguientes instancias se analizaron los resultados SIMCE de este establecimiento
- P.34 Pensando en los últimos 12 meses ¿Cuál (es) de los siguientes usos representa mejor lo se hizo en esta escuela con los resultados en la prueba SIMCE de lectura de 2º básico?
- P35 ¿Conoce ud. los Estándares de Aprendizaje (niveles de logro) de?
- P36. ¿Cuál de las siguientes frases refleja mejor su opinión sobre la exigencia de los Estándares de Aprendizaje (niveles de logro) de?
- P37. ¿Alrededor de qué proporción de alumnos de su escuela se ubicó en el nivel "adecuado" de los Estándares de Aprendizaje en los resultados SIMCE del año pasado de…?

g. SIMCE y Accountability

- P38. ¿Cuál es su grado de acuerdo respecto de las siguientes afirmaciones?
    - Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores
    - Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país
    - El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes

- Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE
- Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos
- Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública
- La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela
- Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela
- Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados
- Los resultados que entrega el SIMCE son justos, porque consideran la realidad socioeconómica de las escuelas (nuevo ítem)
- Los resultados de SIMCE sirven para hacer marketing o publicidad de las escuelas (nuevo ítem)

h. Responsabilización de los aprendizajes

- P39. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? (El resto de los ítems de la pregunta se eliminan)
  - En esta escuela hay un clima tenso producto de la presión por obtener buenos resultados en el SIMCE
  - En esta escuela existen consecuencias negativas para los profesores asociadas a resultados bajos de SIMCE.
  - En esta escuela se selecciona a los alumnos pensando en su aporte a los resultados de SIMCE
- P40. A su juicio ¿Cuánto dependen los resultados SIMCE de los siguientes elementos?
- P41. Según su conocimiento y experiencia ¿Para cuáles de las siguientes políticas o decisiones a nivel nacional se usan los resultados SIMCE? (En el futuro se pueden integrar nuevos usos asociados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, por ejemplo, priorizar visitas evaluativas o bien prioridad en la entrega de apoyo de ATE estatal)

VI. Conclusiones

La política pública educacional ha estado marcada por la entrada en vigor del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Uno de los principales actores de este sistema es la Agencia de calidad de la Educación, cuyo mandato es ordenar a las escuelas a fin de identificar aquellas que requieren apoyos en vistas de su mejora escolar. Ciertamente este mandato está relacionado con una política de accountability, donde prima la presión externa para lograr la mejora escolar.

Como es bien sabido, la ordenación de escuelas tiene como insumos los resultados de las pruebas SIMCE –particularmente los estándares de desempeño--, así como una batería de otros indicadores de calidad de la educación. El uso del SIMCE ha motivado un largo debate público acerca de la conveniencia o no de usar pruebas estandarizadas en un sistema de altas consecuencias. Por un lado, es necesario no solo monitorear sino también apoyar la mejora escolar, más cuando la misma utiliza recursos públicos; por otro lado, la presión externa está abierta a una serie de críticas, que van desde el estrechamiento curricular hasta afectar el clima interno escolar. Detractores y promotores típicamente utilizan la llamada “evidencia internacional” para argumentar a favor o en contra del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

Ciertamente se puede poner en tela de juicio el uso de dichas evidencias sobre nuestra realidad: usar la “evidencia” de otros países implica asumir que las características de nuestro país son similares a las de otros países, además de asumir que las consecución de los hechos es prácticamente la misma.

La cuestión es que nuestro país está embarcado en un Sistema de Aseguramiento de Calidad; aplica pruebas y cuestionarios estandarizados; se debate aún entre un sistema de accountability externo versus uno interno. Para entender los impactos que toda esta arquitectura tienen sobre el sistema escolar, es necesario recabar información en las escuelas mismas, con al menos dos actores relevantes: docentes y directivos.

El principal objetivo de este proyecto fue, por lo tanto, la construcción de un instrumento para analizar las estrategias implementadas por las escuelas en relación al SIMCE de lectura, en el contexto del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Como ha sido dicho en el cuerpo de este informa, se escogió el subsector Lectura dado que al momento de iniciar esta investigación, el SIMCE de lectura se aplicaba por primera vez en 2° año de enseñanza básica, cosa que hoy, después de lo anunciado por la Comisión SIMCE, no ocurrirá más.

Se construyeron dos instrumentos: uno dirigido a docentes, el otro a directivos. Para ello, se hizo un trabajo de campo que consistió en entrevistar dicentes y directivos, levantando así una seria de temáticas, las que fueron detalladas en diversos subtemas que sirvieron ya sea para construir preguntas específicas para los instrumentos, ya sea para confirmar en una primera aproximación que las preguntas propuestas iban bien encaminadas.

Los análisis cualitativos tenían por tanto ese objetivo, aunque sus resultados pueden considerarse como un subproducto en el sentido de que permiten tener una descripción de lo que docentes y directivos de una muestra limitada piensan/perciben/opinan acerca del SIMCE y sus usos.

Resumamos entonces los principales hallazgos del trabajo cualitativo, para luego resumir los factores o dimensiones que los instrumentos finales pueden medir.

1. Principales hallazgos del estudio cualitativo

A partir de las entrevistas, se relevaron estrategias pedagógicas que se realizan a fin de mejorar los resultados en las pruebas SIMCE. Tres tipos de medidas pudieron caracterizarse:

1) Aplicación de ensayos SIMCE en 3° año de enseñanza básica como preparación y en los cursos evaluados por el SIMCE.
2) Medidas de aprendizaje, que se centran en comprensión de lectura (pues el SIMCE se centra en ello), reforzamiento de alumnos con bajo desempeño en los ensayos SIMCE que aplica el colegio, talleres de lenguaje y matemáticas en los cursos evaluados por el SIMCE.
3) Medidas tácticas, tales como adecuación curricular (esto es,, priorizar las asignaturas evaluadas por el SIMCE), adiestramiento usando evaluaciones tipo SIMCE y reforzamiento de alumnos

A diferencia de las estrategias definidas en el ámbito pedagógico, las de carácter organizacional se observan en el ámbito de la interacción de los actores de la escuela y en cómo distintos recursos intervienen en las mismas. Así, se han relevado aspectos relacionados con la disponibilidad y uso de recursos, materiales en relación al SIMCE (evaluaciones, ensayos, lector óptico)distribución y fortalecimiento del equipo docente (por experiencia en preparar para el SIMCE, aumento del trabajo colaborativo entre profesores como por ejemplo la revisión conjunta de pautas), apoyo de prácticas pedagógicas con intervenciones externas (observación de aula, por ejemplo), selección o no de alumnos para que rindan el SIMCE (exclusión/inclusión de alumnos con NEE), intervención en las planificaciones (mayor tiempo en preparar SIMCE; priorizar ejes del currículum que son medidos por el SIMCE, como por ejemplo comprensión lectora).

También se relevan otras estrategias organizacionales pero que no están dirigidas al SIMCE. Entre estas estrategias, cabe mencionar mejoras en Lenguaje (capacitación de docentes) y mejoras en general (fonoaudiólogos, profesores para apoyar NEE). También se mencionan, como parte de estas estrategias, la evaluación de los aprendizajes de forma local y estrategias para gestionar la diversidad en el aula y en particular las NEE.

Otro de los aspectos que el análisis cualitativo de las entrevistas arrojó dice relación con el conocimiento y las percepciones que se tienen del SIMCE. Por un lado, se relevan aspectos que dicen relación con percepciones acerca de las características del instrumento SIMCE (en sentido negativo, que no mide aprendizajes sin aspectos socio-económicos y capital cultural; en sentido positivo, que mide a todos por igual); los que dicen relación con las percepciones de usos y consecuencias asociadas al SIMCE (como por ejemplo, monitoreo de la calidad de los establecimientos, que el SIMCE permite evaluar prácticas de reciente implementación en escuelas, y que el SIMCE provee directrices para el trabajo pedagógico de las escuelas); los que dicen relación con la manera en que se afecta el currículum por causa del SIMCE (centrarse en ciertas habilidades de lectura dado que son medidas por el SIMCE); y las que dicen relación con la Agencia de Calidad, manifestándose escaso conocimiento sobre el rol de la Agencia de Calidad y que la ordenación de escuelas se basa exclusivamente en el SIMCE, sin tener en cuenta las realidades de las escuelas.

Aparecen, además, aspectos relacionados con la ley SEP y la organización que hay detrás (por ejemplo, lentitud en la recepción de recursos asignados; docentes financiados con recursos SEP son destinados a apoyar por medio de talleres; y que la SEP impulsa mejora al menos obligada), y con los estándares de aprendizaje (manifiestan conocimiento pero con demasiadas interpretaciones, entre las cuales está la relación entre los estándares y el significado educacional de los puntajes SIMCE).

Finalmente, aparece la dimensión que hemos llamado acocuntability interna. Por un lado, su práctica se relaciona con la alineación de roles y funciones con el proyecto educativo de la escuela. Por otro lado, está la responsabilización de los aprendizajes de los estudiantes, valorándose por ejemplo los docentes que asumen que los logros de los estudiantes dependen de ellos. EN esta dimensión también se consideran las características de las escuelas como responsables de los aprendizajes, mencionándose las diferencias socio-culturales y económicas.

2. Estructura final de los cuestionarios dirigidos a docentes y directivos

Las temáticas relevadas en el estudio cualitativo permitieron definir 7 temas en torno a los cuales fueron construidas una primera versión de dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y otro a directivos. Estos temas son los siguientes:

- Tema 1: Percepción Políticas SEP Y PIE
- Tema 2: Colaboración entre docentes
- Tema 3: Estrategias Organizacionales dirigidas a SIMCE de lectura en 2º y 4º
- Tema 4: Estrategias Pedagógicas
- Tema 5: Percepción sobre SIMCE y Accountability
- Tema 6: Responsabilización de los Aprendizajes
- Tema 7: Usos de resultados SIMCE

¿Qué miden estos temas? Después de la aplicación de ambos cuestionarios y subsecuentes análisis factoriales, se concluye lo siguiente:

A. En el caso de los cuestionarios dirigidos a docentes, el instrumento final permite medir los siguientes aspectos:

Tema 1: percepción Políticas SEP y PIE: el instrumento construido mide un factor para cada uno de los programas; se trata por tanto de un factor de percepción.

Tema 2: Colaboración entre docentes: el instrumento construido mide un solo factor que sintetiza la información acerca de las actividades que se realizan en las escuelas y que apuntan a la colaboración entre los docentes, en este caso, en el área de lenguaje y comunicación.

Tema 3: Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura en 2° y 4° año de enseñanza básica: la batería de preguntas permite medir estrategias adoptadas en este establecimiento para mejorar los resultados en SIMCE.

Tema 4: Estrategias pedagógicas: en este caso, es posible medir los siguientes aspectos:

1) Preparación en vocabulario.
2) Preparación en lectura.
3) Análisis centrados en las características del texto.
4) Reflexión sobre lo leído.
5) Evaluaciones con formatos similares al SIMCE.

6) Estrategias pedagógicas que aumentan durante el año escolar por causa del SIMCE.
7) Estrategias pedagógicas centradas en aprendizaje.

Tema 5: SIMCE y Accountability: la batería de preguntas permite medir los siguientes aspectos:

1) Percepción de los usos del SIMCE con fines de rendición de cuentas.
2) Percepción acerca del instrumento SIMCE.
3) Clima intra-escuela por causa del SIMCE.
4) Percepción de la validez del SIMCE.

Tema 6: Responsabilización de los aprendizajes: la batería de preguntas miden dos factores:

1) Los aprendizajes de los estudiantes dependen de las características de los alumnos en una escuela dada.
2) Los aprendizajes de los estudiantes dependen de las características de la escuela.

Tema 7: Usos de resultados SIMCE: las preguntas permiten medir solo un factor relacionado con el uso pedagógico de los resultados del SIMCE.

B. En el caso de los cuestionarios dirigidos a los directivos, el instrumento final permite medir lso siguientes aspectos:

Tema 1: percepción Políticas SEP y PIE: el instrumento construido mide un factor para cada uno de los programas, además de percepciones acerca de profesionales NEE.

Tema 2: Colaboración entre docentes: el instrumento construido mide un solo factor que sintetiza la información acerca de las actividades que se realizan en las escuelas y que apuntan a la colaboración entre los docentes, en este caso, en el área de lenguaje y comunicación.

Tema 3: Estrategias generales dirigidas a SIMCE de lectura en 2° y 4° año de enseñanza básica: la batería de preguntas permite medir estrategias organizacionales que se materializan debido al SIMCE. Además, se mantienen las preguntas tendientes a medir el uso de los resultados de ensayos tipo SIMCE.

Tema 4: Estrategias pedagógicas: en este caso, es posible medir los siguientes aspectos:

1) Estrategias pedagógicas que aumentan durante el año escolar por causa del SIMCE.
2) Estrategias pedagógicas centradas en aprendizaje.
3) Estrategias pedagógicas centradas en SIMCE.

Tema 5: Usos de resultados SIMCE: las preguntas permiten medir solo un factor relacionado con el uso pedagógico de los resultados del SIMCE.

Tema 6: SIMCE y Accountability: la batería de preguntas permite medir los siguientes aspectos:

1) Percepción de los usos del SIMCE con fines de rendición de cuentas.
2) Percepción acerca del instrumento SIMCE.
3) Clima intra-escuela por causa del SIMCE.
4) Percepción de la validez del SIMCE.

Tema 6: Responsabilización de los aprendizajes: la batería de preguntas miden dos factores:

1) Los aprendizajes de los estudiantes dependen de las características de los alumnos en una escuela dada.
2) Los aprendizajes de los estudiantes dependen de las características de la escuela.
3) Grado de responsabilidad de la escuela.
4) Grado de responsabilidad de las características de los alumnos.

Lo anterior permite proponer versiones finales de los cuestionarios, las cuales quedan disponibles para su subsecuente utilización.

VII. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

La ordenación de escuelas está, hasta donde sabemos, en marcha blanca. Esto significa que, en principio, durante 2015 y probablemente 2016, habrá ordenaciones de escuelas pero sin consecuencias para las mismas. Por otro lado, se realizan visitas a las escuelas y, según el mandato de la Agencia de Calidad, será posible focalizar dichas visitas después de ordenadas las escuelas.

Este movimiento podría traer mayor conciencia en las escuelas acerca del rol de la Agencia de Calidad y de su relación con las mejoras escolares. De hecho, la mejora estará impulsada externamente, pero buscando el apoyo al interior de las escuelas. Esto significa que se reconfigurará la relación de las escuelas con el sistema estandarizado, esta vez focalizado en la mejora escolar.

Dado que el principal producto de este proyecto ha sido la construcción y, hasta donde ha sido posible, la validación de instrumentos que miden la relación de actores de escuelas con el sistema de aseguramiento de la calidad, y de cómo este afecta las estrategias pedagógicas y organizacionales, recomendamos aplicar estos cuestionarios con la aplicación del SIMCE de forma de recabar evidencia acerca de las percepciones que se tiene del sistema de aseguramiento de calidad, y de cómo este parece afectar las dinámicas organizacionales y pedagógicas al interior de las escuelas.

Estas aplicaciones deben hacerse cada año a fin de analizar posibles cambios de percepción, teniendo cuidado con recabar información acerca de la movilidad de los docentes de año en año. Ciertamente es posible conjugar los resultados de estas aplicaciones con desempeños SIMCE en términos de estándares Un análisis que propinemos realizar sistemáticamente es el de invarianza factorial, pero no proponemos que se haga a fin de validar el instrumento, sino más bien a fin de caracterizar posibles sesgos en relación a los grupos de escuelas definidos por la

Metodología de Ordenación, teniendo cuidado de realizar dichos análisis condicionalmente a características similares geográficas (tanto a nivel país como a nivel comunal). En efecto, la variabilidad entre escuelas es importante, y parece necesario restringir los análisis a fin de encontrar resultados más focalizados, lo que ayudará a tomar decisiones de política de forma focalizada, y no tanto de forma universal. Parece necesario respetar la idiosincrasia de las escuelas, pero antes hay que recabar información de la misma de utilidad para la política pública. En esta línea, la relación entre dicha política (en términos de aseguramiento de la calidad) y las escuelas es de vital importancia, y ella puede medirse y monitorearse con los instrumentos construidos en esta investigación.

VIII. Bibliografía

Abelmann, C., & Elmore, R. F. (1999). When accountability knocks, will anyone answer? CPRE, Research Report No. RR-042. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Alexander, R. (ed) (2010) Children, their Worlds, their Education. Final report and recommendations of The Cambridge Primary Review, Routledge, London.

Anderson, T. W. (1858). An Introduction to Multivariate Statistical Analysis. NY. John Wiley.

Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. Estudios Públicos, 123 (189-211).

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological bulletin, 56(2), 81.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. Psychological bulletin, 52(4), 281.

Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2001). The Flunk Heard Round the World. Teaching Education, 12(1), 49-63.

Cochran, W. G., & Díaz, E. C. (1971). Técnicas de muestreo. México : Compañía Editorial Continental.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. Oxon: Routledge.

Corbin, J., Strauss, A. (1990). Grounded Theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. Qualitative Sociology, 13, 3-21.

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Falk, B., Ort, S., and Moirs, K. (2007). Keeping the focus on the child: Supporting and reporting on teaching and learning with a classroom-based performance assessment system. Educational Assessment, 12(1), 47–75.

Faxon-Mills, S., Hamilton, L. Rudnick, M. Stecher, B. (2013) New assessments, Better Instruction? designing assessment systems to promote instructional improvement, Rand Corporation, Washington, D.C.

Ferrada. D (2009). Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para

un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica. Proyecto FONIDE N°: 03/2007, Ministerio Educación.

Firestone, W., Monfils, L. F., & Schorr, R. Y. (Eds.). (2004). The ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Firestone, W., Schorr, R., Monfils, L. (2004). The Ambiguity of Teaching to the Test: Standards, Assessment, and Educational Reform. NY. Routledge.

Flick, P. U. (2009). An Introduction to Qualitative Research (Fourth Edition). London: Sage.

Furr, R., & Bacharach, B. (2008). Psichometrics. An Introduction. LA. SAGE Publications.

Forster, M. (2001). A Policy Makers Guide to Systemwide Assessment Programs. Melbourne: ACER.

Forte, E., & Hebbler, S. (2004) A Framework for Examining Validity in Test Accountability Systems, Council of Chief State School Officers, Washington D.C.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) The Four Way: The inspiring Future for Educational Change, Corwin SAGE Company, NY.

Heneman III, H. G., Milanowski, A., Kimball, S. M., & Odden, A. (2006). Standards-based teacher evaluation as a foundation for knowledge-and skill-based pay (CPRE Policy Brief No. RB-45). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania,

Herman, J., & Baker, E. (2009). Assessment policy: Making sense of the babel. Handbook of education policy research (pp. 176-190). New York: Routledge.

Hirschfeld G, & Von Brachel R. (2014). Multiple-group confirmatory factor analysis in R - A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. Pract. Assess. Res. Eval. Practical Assessment, Research and Evaluation, 19(7), 1-12.

Krause, M. (1994). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Temas de educación, 2, 17-33.

Koretz, D. 2008. Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us. Cambridge, Harvard University Press.

López-Walle, J., Tristán, J., Castillo, I. T. I., & Balaguer, I. (2011). Invarianza factorial del teosq en jóvenes deportistas mexicanos y españoles. Revista Mexicana de Psicología, 28(1), 53-61.

Ludlow, L. H., Shirley, D. & Rosca, C. (2002) The case that won´t go away. Besieged Institutions and the Massachusetts Teacher Tests. Education Policy Analysis Archives, 10(50).

Meckes, L. & Carrasco R. (2010) “Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile”, in Assessment in Education: Principles, policies and practice, 17: 2, 233-248.

Medina. L, Villalón, M, Meneses. A, Valdivia. A, Ruiz. M, San Martin. E, Forster. C, Martinic. S, Cisternas. T, Gutierrez. M, Muller. M, Vejar.E (2011). Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Facultad de Educación P. Universidad Católica de Chile.

Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance asessment. Educational Measurement: Issues and Practice,14(4), 5-8.

Mineduc, Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE (2003). Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Santiago, Chile.

Mintrop, H., & Trujillo, T. (2007). The Practical Relevance of Accountability Systems for School Improvement: A Descriptive Analysis of California Schools. Educational Evaluation and Policy Analysis, 29(4), 319 -352. doi:10.3102/0162373707309219

Mintrop, H. (2004). Schools on probation: How accountability works (and doesn't work). Teachers College Press.

Newton, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. Assessment in Education: principles, policy & practice, 14(2), 149–170.

O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement.Harvard Educational Review, 72(3), 293-329.

Pardo, M. (2010) Ponencia en Congreso CIIE 2010. "La visión de los profesores chilenos sobre el SIMCE como indicador de su eficacia", Núcleo Milenio “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas y Proyecciones”.

Ravitch, D. (2010) The Death and Life of the Great American school system. How testing and Choice Are Undermining Education, Basic Books, California.

Riquelme. A, Quiroz. V (2013) Experiencias de prácticas pedagógicas en alfabetización. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Rosseel, Y. (2013). The lavaan tutorial. Department of Data Analysis. Ghent University.

Sahlberg, P. (2011) Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?, Teachers College Press, Columbia.

Sandoval, C. C. (1996) Investigación Cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social.

Sepúlveda L., Ostoic, D., Valdevenito, M., Cardemil, C & Gaete, R. (2007). Estudio exploratorio entrega de resultados SIMCE con niveles de logro a establecimientos educacionales durante el año 2007. Santiago: UAH-CIDE.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research, 79(4), 1391-1466.

Stecher, B. M., Epstein, S., Hamilton, L. S., Marsh, J. A., Robyn, A., McCombs, J. S., Russell, J., & Naftel, S. (2008). Pain and Gain Implementing No Child Left Behind in Three States, 2004-2006. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Newbury Park: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taut, S., Cortés, F., Sebastian, C. & Preiss, D. (2009). Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: Access, comprehension, and use. Evaluation and Program Planning, 32, 129-137.

Taut, S., Santelices, M. V., Araya, C., & Manzi, J. (in press). Perceived effects and uses of the national teacher evaluation system in Chilean elementary schools. Studies In Educational Evaluation. doi:10.1016/j.stueduc.2011.08.002

Thissen, D., & Wainer, H. (2001). Test Scoring. L. Erlbaum Associates.

Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? Teaching and Teacher Education, 27(5), 891- 899. doi:10.1016/j.tate.2011.02.004.

van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. European Journal of Developmental Psychology,9(4), 486-492.

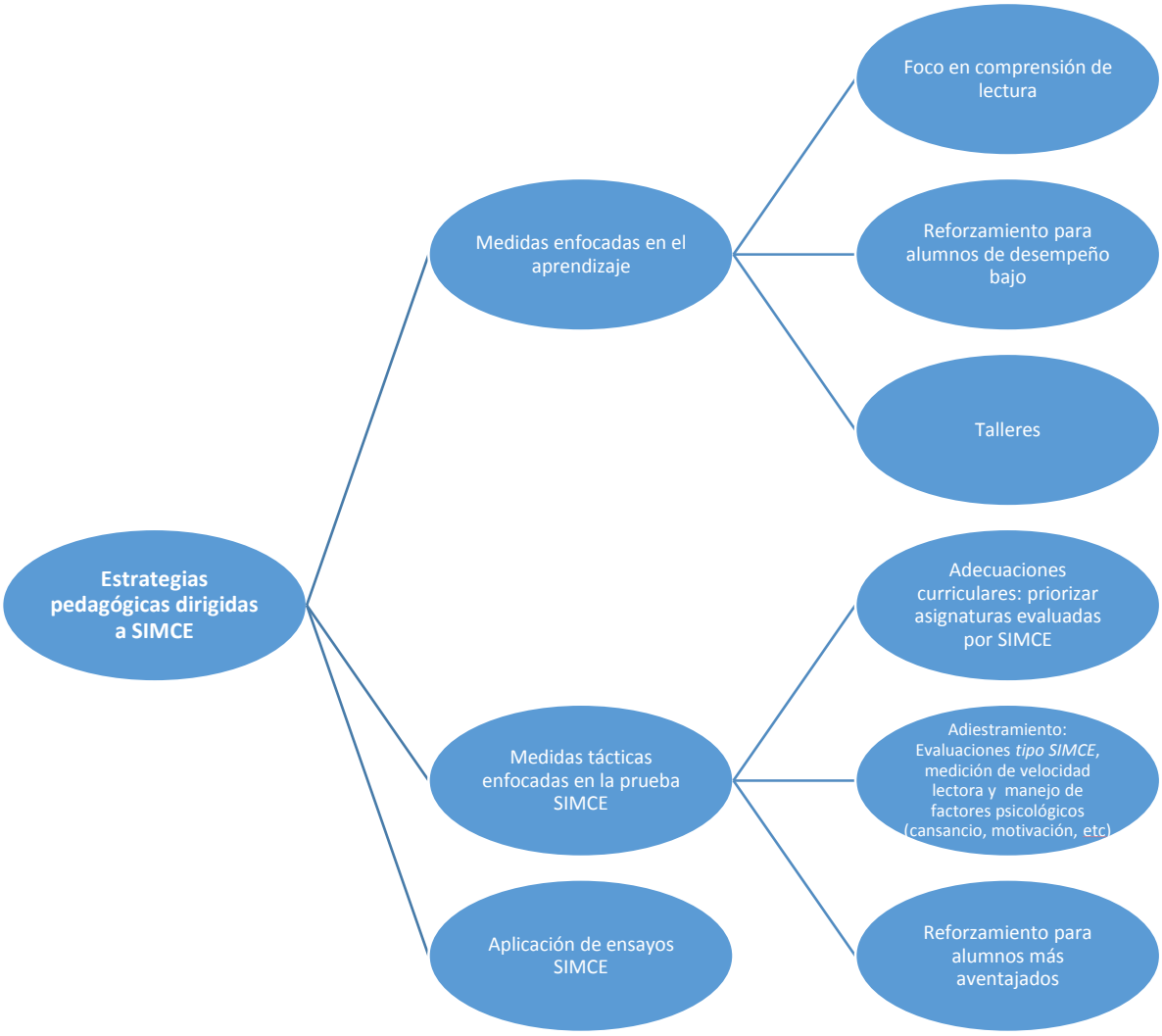
Wolf, M. K., Crosson, A. C., & Resnick, L. B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. Reading Psychology, 26(1), 27-53.

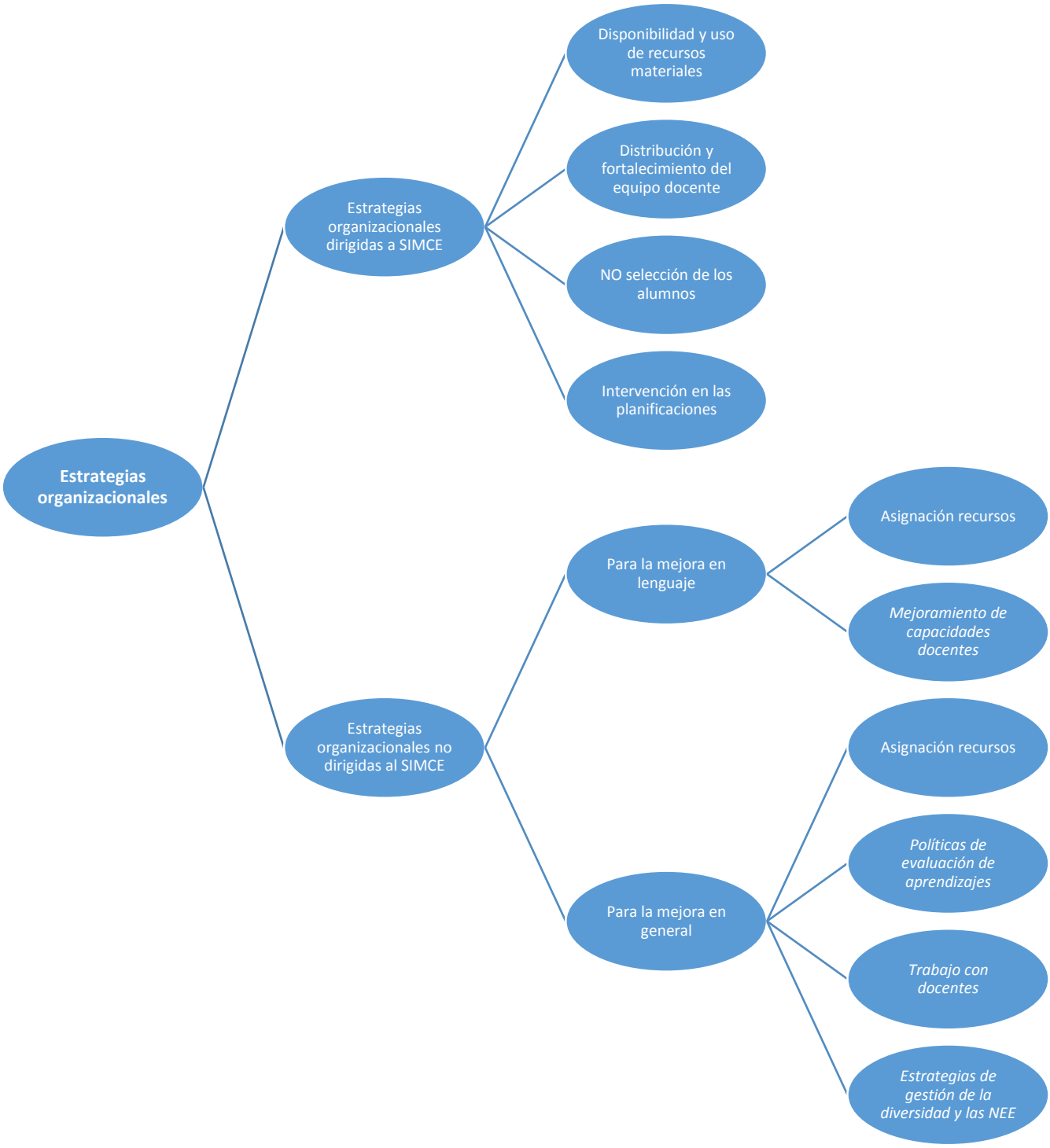
Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the Meaning of Factorial Invariance and Updating the Practice of Multi-group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration With TIMSS Data. Practical Assessment, Research & Evaluation, 12(3), 1-26.

IX. ANEXOS

1. ANEXO 1. Árbol de codificación fase cualitativa

En este anexo se presenta el árbol de codificación elaborado para la codificación de las 40 entrevistas de este proyecto; este se usó de igual manera para las entrevistas de docentes y de directivos. Las codificaciones se realizaron con el software NVIVO.




Estrategias organizacionales
Estrategias organizacionales dirigidas a SIMCE
Disponibilidad y uso de recursos materiales
Distribución y fortalecimiento del equipo docente
NO selección de los alumnos
Intervención en las planificaciones
Estrategias organizacionales no dirigidas al SIMCE
Para la mejora en lenguaje
Asignación recursos
Mejoramiento de capacidades docentes
Para la mejora en general
Asignación recursos
Políticas de evaluación de aprendizajes
Trabajo con docentes
Estrategias de gestión de la diversidad y las NEE

Variables relacionadas o mediadoras
Conocimiento y percepción de SIMCE
Percepciones de las características del instrumento de evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)
Percepciones específicas SIMCE 2º básico
Percepciones de usos y consecuencias asociadas a SIMCE
Currículo y programas de estudio de lenguaje en segundo y cuarto básico
Aplicación de ensayos SIMCE
Agencia de calidad de la educación (ordenación, otros indicadores, visitas u otros)
Subvención Escolar Preferencial (SEP)
Estándares de Aprendizaje o Niveles de Logro de Lenguaje de segundo y cuarto básico
Accountability interno
Prácticas de *accountability* interno
Responsabilización de los aprendizajes

2. ANEXO 2. Descriptivos variables análisis factorial base docentes

	Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Estrategias generales	Org_Docent~A	191	0.25	0.43	0	1
	Org_Docent~B	189	0.04	0.20	0	1
	Org_Docent~C	189	0.23	0.42	0	1
	Org_Docent~D	189	0.23	0.42	0	1
	Org_Docent~E	188	0.18	0.39	0	1
	Org_Docent~F	191	0.44	0.50	0	1
	Org_Docent~G	194	0.48	0.50	0	1
	Org_Docent~H	191	0.51	0.50	0	1
	Org_Docent~I	188	0.29	0.45	0	1
	Org_Docent~J	193	0.79	0.41	0	1
	Org_Docent~K	190	0.47	0.50	0	1
	Org_Docent~L	189	0.39	0.49	0	1
	Org_Docent~M	188	0.39	0.49	0	1
	Org_Docent~N	190	0.34	0.48	0	1
Estrategias pedagógicas	Ped_Aume~n_A	165	0.33	0.47	0	1
	Ped_Aume~n_B	166	0.28	0.45	0	1
	Ped_Aume~n_C	168	0.22	0.42	0	1
	Ped_Aume~n_D	168	0.18	0.38	0	1
	Ped_Aume~n_E	168	0.15	0.36	0	1
	Ped_Aume~n_F	167	0.20	0.40	0	1
	Ped_Aume~n_G	168	0.27	0.45	0	1
	Ped_Aume~n_H	162	0.10	0.30	0	1
	Ped_Aume~n_I	167	0.27	0.45	0	1
	Ped_Aume~n_J	161	0.08	0.27	0	1
	Ped_Aume~n_K	168	0.17	0.37	0	1
	Ped_Aume~n_L	160	0.32	0.47	0	1
	Ped_Aume~n_M	166	0.07	0.25	0	1
	Ped_Aume~n_N	166	0.12	0.33	0	1
Frecuencia actividades en lectura	P35_A	194	3.38	0.75	1	4
	P35_B	191	2.76	0.95	1	4
	P35_C	193	3.28	0.71	2	4
	P35_D	163	2.69	1.20	1	4
	P35_E	188	3.20	0.82	1	4
	P35_F	159	2.10	1.03	1	4
	P35_G	189	3.06	0.82	1	4
	P35_H	192	2.95	0.87	1	4
	P35_I	187	2.61	0.97	1	4
	P35_J	193	3.26	0.83	1	4
Frecuencia tipos de evaluación en lectura	Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
	P38_A	197	3.30	0.68	1	4
	P38_B	196	3.53	0.58	1	4
	P38_C	191	2.76	0.74	1	4
	P38_D	196	3.08	0.64	1	4

	P38_E	197	3.50	0.58	1	4
	P38_F	195	2.93	0.90	1	4
	P38_G	195	3.55	0.58	1	4
	P38_H	192	3.57	0.62	1	4
	P38_I	196	3.62	0.53	1	4
	P38_J	193	3.07	0.77	1	4
	P38_K	191	2.81	0.90	1	4
	P38_L	197	2.78	0.80	1	4
	P38_M	197	3.08	0.67	1	4
	P38_N	191	2.51	0.89	1	4
Percepción SIMCE y Accountability	Variable	Obs	Mean	Std.Dev.	Min	Max
	P52_A	191	2.90	0.90	1	5
	P52_B	193	3.09	0.80	1	5
	P52_C	191	2.96	0.90	1	5
	P52_D	192	2.91	0.97	1	5
	P52_E	189	3.53	0.94	1	5
	P52_F	191	2.65	1.06	1	5
	P52_G	189	2.69	0.97	1	5
	P52_H	191	2.83	0.78	1	5
	P52_I	188	2.36	0.93	1	5
	P52_J	192	2.18	0.81	1	5
	P52_K	189	2.32	0.90	1	5
	P52_L	193	2.39	0.93	1	5
	P52_M	190	2.83	0.93	1	5
	P52_N	191	3.35	1.02	1	5

3. ANEXO 3. KMO variables análisis factorial

A. Resultados base docentes

a. Tema 1. Percepción Políticas SEP y PIE

Variable	kmo
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.61
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.69
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.73
Overall	0.66

Variable	kmo
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.71
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.59
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.68
Overall	0.65

Variable	kmo
Los recursos de SEP son usados mayoritariamente en contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATEs)	0.86
La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento	0.81
La (s) ATE(s) contribuye (n) a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios	0.73
La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento	0.79
La(s) ATE(s) ha (n) contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.88
He mejorado mis prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)	0.81
Overall	0.81

b. Tema 2. Colaboración entre docentes

Variable	kmo
Discutir con otros profesores sobre las estrategias y metodologías de enseñanza	0.84
Planificar y preparar materiales en conjunto con otros profesores	0.72
Compartir con otros profesores mis experiencias de enseñanza en lectura	0.85
Preparar evaluaciones de lenguaje en conjunto con otros profesores	0.75
Analizar resultados de evaluaciones internas de la escuela en el área de lenguaje	0.84
Analizar los resultados SIMCE de Lenguaje	0.77
Overall	0.79

c. Tema 3. Estrategias pedagógicas

P35	kmo
Pide a los estudiantes que hagan lectura en voz alta tomando turnos (cada alumno lee una parte del texto)	0.80
Pide a los estudiantes que hagan lectura compartida (todos los alumnos leen a coro el mismo texto)	0.87
Ud. lee un texto en voz alta a su curso de 2º básico	0.74
Enseñar la correspondencia de sonidos y letras	0.72
Enseñar a los estudiantes nuevo vocabulario	0.79
Enseñar o modelar estrategias de "escaneo" de textos	0.74
Pedir a los alumnos que seleccionen palabras desconocidas e infieran su significado a partir del contexto	0.68
Explicar a los alumnos lo que significa el concepto de "inferencia" o de "localizar información"	0.75
Que los estudiantes elijan textos o libros y los lean durante la clase	0.59
Pide a los alumnos que hagan lectura silenciosa	0.77
Overall	0.75

Variable	kmo
Localizar información explicita en el texto	0.78
Identificar las ideas principales	0.80
Comparar los textos leídos con experiencias personales	0.81
Comparar los textos leídos con otros textos	0.81
Hacer predicciones sobre el desenlace o sobre los eventos siguientes de una historia	0.81
Inferir información implícita a partir del texto leído	0.84
Describir el estilo y/o estructura de los textos leídos	0.82
Determinar la intención o perspectiva del autor	0.81
Explicar el título del texto	0.81
Reconocer tipo de texto a partir de su finalidad, estructura y/o contenido *(por ej.: poemas, noticias, cuentos, fabulas)*	0.83
Escribir algo comentando brevemente lo que han leído	0.74
Responder preguntas orales o resumir verbalmente lo que han leído	0.85
Conversar en grupos sobre lo que han leído	0.68
Responder guías de trabajo sobre lo que han leído	0.78
Representar lo que han leído (dramatización, plasticina, dibujos)	0.81
Pedir que relacionen ilustraciones y/o fotos con el contenido del texto	0.89
Overall	0.81

P38	kmo
Preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.84
Utilizar preguntas de opción múltiple en las evaluaciones (guías en clases, pruebas o tareas)	0.89
Medir la velocidad lectora de los alumnos.	0.83
Pedir a los estudiantes que secuencien cronológicamente las acciones o eventos de un texto leído (por ejemplo ordenando ilustraciones)	0.81
Pedir a los estudiantes que reconozcan el tipo de texto (ej. poema, instructivo, cuento) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.90
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal.	0.74
Pedir a los estudiantes que lean en voz alta.	0.86
Aplicar pruebas de comprensión de lectura	0.86

Hacer preguntas orales en clases y comentar las lecturas para verificar la comprensión de los textos.	0.89
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.90
Aplicar pruebas de Nivel	0.81
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura realizada.	0.82
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.84
Cloze (completar espacios en blanco en un texto dado)	0.68
Overall	0.84

P44	kmo
Asigno tareas diferenciadas a los estudiantes según sus habilidades lectoras	0.59
Hago evaluaciones diferentes según el nivel de lectura de los estudiantes	0.59
Agrupo a los estudiantes "mezclando" diversos niveles de habilidades lectoras	0.75
Cito a sus padres y apoderados de los que tienen más dificultad para que los lleven a sicopedagogo o fonoaudiólogo, talleres de reforzamiento	0.74
Overall	0.63

d. Tema 5. Simce y accountability

P52	kmo
Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas	0.38
Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores	0.43
Me parece bien que los últimos años se hayan incluido más niveles y asignaturas en el SIMCE	0.57
Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas	0.52
La prueba SIMCE solo evalúa aprendizajes memorísticos o poco relevantes	0.50
Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país	0.75
Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE	0.79
La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela	0.85
El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes	0.74
Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela	0.77
Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE	0.75
Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos	0.65
Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública	0.80
Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados	0.39
Overall	0.68

P53	kmo
Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas	0.38
Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores	0.43
Me parece bien que los últimos años se hayan incluido más niveles y asignaturas en el SIMCE	0.57
Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas	0.52
La prueba SIMCE solo evalúa aprendizajes memorísticos o poco relevantes	0.50
Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país	0.75
Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE	0.79
La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela	0.85
El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes	0.74
Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela	0.77
Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE	0.75
Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos	0.65
Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión pública	0.80
Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados	0.39
Overall	0.68

Variable	kmo
Capacidad y/o habilidades de aprendizaje de los estudiantes	0.75
Condiciones socioeconómicas de los estudiantes	0.10
Necesidades especiales de los estudiantes	0.15
Gestión de aula de los profesores (por ej.: manejo de la disciplina, trato con estudiantes disruptivos)	0.31
Interés y motivación de los estudiantes por aprender	0.33
Métodos de enseñanza de los profesores	0.31
Nivel de educación de los padres y apoderados de los alumnos	0.22
Nivel de involucramiento de los padres y/o apoderados en la escolaridad de sus pupilos (por ej.: preocupación por las tareas, preocupación por el desempeño de los estudiantes)	0.24
Overall	0.28

B. Resultados base directivos

a. Tema 1. Percepción Políticas SEP y PIE

Variable	kmo
Los profesionales de apoyo han contribuido al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.67
El programa PIE es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.78
El programa PIE ha contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.71
103 casos	0.72

Variable	kmo
Los profesionales de apoyo han contribuido claramente al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	0.57
La participación de estos profesionales es un beneficio para el aprendizaje de todos los alumnos del primer ciclo básico, tengan o no NEE.	0.59
Estos profesionales han contribuido a mejorar los resultados en las pruebas SIMCE de los alumnos del primer ciclo básico	0.82
Overall	0.62

Variable	kmo
Los recursos de SEP son usados mayoritariamente en la contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATEs)	0.92
La (s) ATE (s) claramente contribuyen con el cumplimiento del Plan de Mejoramiento de este establecimiento	0.84
Las ATEs contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos prioritarios	0.82
La(s) ATE(s) han contribuido a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos del establecimiento	0.83
Los profesores han mejorado sus prácticas pedagógicas y/o evaluativas gracias al apoyo de las ATE (s)	0.86
Overall	0.85

Variable	kmo
Discusión entre los profesores sobre las estrategias y metodologías de enseñanza	0.86
Discusión entre los profesores sobre las estrategias y metodologías de enseñanza	0.87
Instancias para compartir experiencias de enseñanza	0.81
Trabajo conjunto para planificaciones anuales	0.78
Colaboración entre profesores para preparar evaluaciones	0.84
Análisis de resultados de evaluaciones internas de la escuela en el área de lenguaje	0.75
Análisis de resultados SIMCE de la asignatura	0.79
Overall	0.82

Variable	kmo
Identificar a alumnos con resultados más bajos o en nivel "insuficiente" en los ensayos SIMCE	0.60
Discutir con los profesores de las asignaturas evaluadas los resultados de los ensayos SIMCE	0.77
Desarrollar estrategias específicas para mejorar las áreas más débiles según los resultados en los ensayos SIMCE	0.68
Hacer talleres de lectura para alumnos con mayores dificultades en lectura y comprensión	0.58
Analizar con los alumnos las respuestas que dieron en los ensayos	0.74
Overall	0.67

Variable	kmo
Los resultados SIMCE de lectura de 2º básico son útiles para retroalimentar las prácticas de enseñanza de los profesores	0.62
Los resultados que entrega el SIMCE son injustos, porque no consideran la realidad socioeconómica de las escuelas	0.67
Me parece bien que los últimos años se hayan incluido más niveles y asignaturas en el SIMCE.	0.77
Los resultados de las pruebas SIMCE solo se usan para hacer marketing o publicidad de las escuelas	0.78
La prueba SIMCE solo evalúa aprendizajes memorísticos o poco relevantes.	0.65
Me parece bien que se exijan los mismos niveles de aprendizaje en todas las escuelas del país	0.88
Me parece bien que a las escuelas nos exijan cumplir con metas de mejoramiento en puntaje SIMCE	0.78
La información que se entrega sobre SIMCE es clara y útil para nuestra escuela	0.82
El Estado debe usar el SIMCE, entre otros indicadores, para responsabilizar a las escuelas de los aprendizajes de sus estudiantes	0.78
Los resultados SIMCE reflejan fielmente el grado de aprendizajes de los alumnos en la escuela	0.71
Me parece bien que se asocie incentivos positivos y negativos a las escuelas por sus resultados SIMCE	0.76
Me parece adecuado que se categorice a las escuelas del país en relación a los resultados SIMCE, considerando el nivel socioeconómico de los alumnos	0.78
Los resultados SIMCE de cada establecimiento deben ser dados a conocer a la opinión públicaLos resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados	0.74
Los resultados SIMCE de cada establecimiento solo deberían ser conocidos por sus directivos, profesores, alumnos y apoderados	0.46
Overall	0.74

Variable	kmo
Los cambios de puntajes SIMCE entre distintos años dependen más de la generación que rinde la prueba que de cambios en la efectividad de la escuela	0.54
Se puede subir los puntajes de SIMCE de lectura de 2º y 4º básico sin que los estudiantes hayan mejorado realmente su comprensión de lectura	0.59
En esta escuela hay un clima tenso producto de la presión por obtener buenos resultados en el SIMCE.	0.71
En esta escuela existen consecuencias negativas para los profesores asociadas a resultados bajos de SIMCE.	0.56
En esta escuela se selecciona a los alumnos pensando en su aporte a los resultados de SIMCE	0.58
En esta escuela hay consecuencias positivas (incentivos, bonos, reconocimientos) para los profesores asociadas a los resultados en SIMCE de sus alumnos	0.66
Overall	0.62

Variable	kmo
Capacidad y/o habilidades de aprendizaje de los estudiantes	0.67
Condiciones socioeconómicas de los estudiantes	0.73
Necesidades especiales de los estudiantes	0.81
Gestión de aula de los profesores (por ej.: manejo de la disciplina, trato con estudiantes disruptivos)	0.87
Interés y motivación de los estudiantes por aprender	0.75
Metódos de enseñanza de los profesores	0.76
Nivel de educación de los padres y apoderados de los alumnos	0.72
Nivel de involucramiento de los padres y/o apoderados en la escolaridad de sus pupilos (por ej: preocupación por las tareas, preocupación por el desempeño de los estudiantes)	0.89
Gestión de los directivos	0.77
Overall	0.78

Variable	kmo
Comentar oralmente las lecturas (ya sea de guías de trabajo en clases o tareas a la casa)	0.71
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.60
Dedicar tiempo a la escritura y producción escrita.	0.79
Dedicar tiempo al desarrollo de las habilidades de comunicación oral.	0.65
Aplicar evaluaciones sobre novelas breves de lectura personal	0.64
Pedir a los estudiantes que dibujen una ilustración o hagan una dramatización de algún episodio de la lectura	0.66
Pedir a los estudiantes que parafraseen o resuman oralmente lo que han leído.	0.77
Overall	0.68

Variable	kmo
Usar guías individuales con textos breves y preguntas de comprensión de lectura	0.75
Dedicar tiempo a la enseñanza de la lectura y su comprensión	0.74
Incluir preguntas abiertas breves en guías de lectura o pruebas.	0.79
La cantidad de preguntas (en clases, guías de trabajo o pruebas) que exigen a los estudiantes hacer inferencias de información implícita.	0.48
La frecuencia con que se evalúa la velocidad lectora de los alumnos.	0.70
Pedir a los estudiantes que reconozcan el texto (ej. poema, instructivo, fábula) o su propósito (informar, dar instrucciones, etc.)	0.65
Aplicar guías o ensayos tipo SIMCE	0.88
Overall	0.71

4. ANEXO 4. Resultados invarianza factorial, cuestionario docentes

A continuación se presentan los resultados obtenidos siguiendo la estrategia de análisis propuesta. Se estudió la invarianza factorial según dos criterios de características de las escuelas que permiten distinguir a los docentes de la muestra (dependencia y desempeño)[17].

Tabla 11. Invarianza factorial estrategias generales según dependencia (P27 y P28)

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	1875.35	0.35	154.00	0.00	0.41
Weak Invariance	28.908	0.29	11.000	0.002	0.004
Strong Invariance*					

Nota (*) : no se estiman los valores porque el modelo no converge

Tabla 12. Invarianza factorial estrategias generales según desempeño (P27 y P28)

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	1468.183	0.305	154	0	0.453
Weak Invariance	10.522	0.286	11	0.484	0
Strong Invariance	1.711	0.298	8	0.989	0

Tabla 13. Invarianza factorial estrategias pedagógicas según dependencia

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	36691.954	1.983	130.000	0.000	0.000
Weak Invariance	0.000	1.893	10.000	0.085	0.000
Strong Invariance (1,3)	0.124	1.941	7.000	1.000	0.000

Tabla 14. Invarianza factorial estrategias pedagógicas según desempeño*

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	33685.36	1.90	130.00	0.00	0.00
Weak Invariance	8.338	1.798	10.000	0.596	0.000
Strong Invariance (1,3)	1.845	1.845	7.000	0.995	0.000

Nota (*) Se excluye ítem D del análisis

Las estimaciones de invarianza factorial de: frecuencia estrategias pedagógicas según desempeño (P.35); tipos de evaluación en lectura según desempeño (P.38), percepción SIMCE y Accountability según dependencia (P.52) según dependencia y accountability no se pudieron estimar por problemas en la cantidad de N por celdas u otros, como no convergencia de los modelos.

Tabla 15. Invarianza factorial frecuencia estrategias pedagógicas según dependencia (P.35)*

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	118.546	0.220	28.000	0.000	0.538
Weak Invariance	3.427	0.201	5.000	0.634	-0.008
Strong Invariance (1,3)	3.253	0.177	11.000	0.987	-0.028

Nota (*) Se excluyen todos los items que no tienen casos para los cruces con dependencia

Tabla 16. Invarianza factorial tipos de evaluación en lectura según dependencia (P.38)*

Modelo	X^2 (ΔX^2)	RMSEA	Df (ΔDf)	*p (Δp)*	CFI (ΔCFI)
Configural Invariance	161.531	0.300	18.000	0.000	0.555
Weak Invariance	2.987	0.277	4.000	0.560	0.017
Strong Invariance (1,3)	5.422	0.241	14.000	0.979	0.064

Nota (*) Se excluyen todos los items P38_I, P38_B, P38_E, P38_H, P38_G porque no tienen casos para los cruces con dependencia

Siguiendo la regla de CFI se encuentra que ninguno de los casos cumple con configural invariance. Complementariamente, en algunos casos se observa un resultado positivo en uno de los criterios usados (sig. de la ΔX^2) al comparar con el siguiente nivel de invarianza (weak) (estrategias generales según desempeño, frecuencia estrategias pedagógicas y tipos de evaluación en lectura según dependencia). Sin embargo esto no es suficiente para afirmar la existencia del segundo tipo de invarianza, debido al requisito de que la existencia de un nivel depende del anterior, en este caso, configural invariance. Especialmente, porque bajo la condición de RMESEA no se confirma en ningún caso configural invariance; a su vez, según estimador chi2 tampoco se confirma, ya que en todos los casos se rechaza la Ho.