

Medición de calidad educativa en Chile: lo que reportan los indicadores de desarrollo cognitivo, personal y social en la escuela

Measurement of educational quality in Chile: what the cognitive, personal and social development indicators report in school

Recibido
01 | 08 | 19

Aceptado
20 | 04 | 20

Publicado
30 | 06 | 20

Carlos Rodríguez-Garcés

carlosro@ubiobio.cl | ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9346-0780>

Geraldo Padilla-Fuentes

gpadilla@ubiobio.cl | ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0882-1818>

Claudia Suazo Ruíz

claudia.suazo1601@ubiobio.cl | ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9937-4875>

Centro de Investigación CIDCIE - Universidad del Bío-Bío. Chile

RESUMEN

La medición de calidad educativa es un proceso complejo y multidimensional que abarca tanto el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes como su crecimiento personal y social en la escuela. Al respecto, este artículo analiza los resultados de la medición de calidad educativa en Chile realizada en 2018 para Segundo Medio, la cual se compone del desempeño en pruebas estandarizadas (SIMCE) y valoraciones que actores de la comunidad escolar otorgan al desarrollo personal y social que experimentan en su colegio (IDPS). En el nivel general, el rendimiento SIMCE muestra mejor logro en el sector privado que público, aunque las brechas se atenúan al controlar por las condiciones socioeconómicas del alumnado que se atiende. En cuanto a IDPS, el indicador de Participación y formación ciudadana se posiciona como el mejor evaluado entre estudiantes y padres y madres, mientras que los Hábitos de vida saludable representan al polo contrario. Por último, entre ambas líneas de medición de calidad educativa existiría una alta correspondencia, por cuanto los IDPS aportan densidad analítica y complementan la medición de calidad educativa a la vez que constituyen la base de sustentabilidad para el aprendizaje.

Palabras clave: Calidad educativa; Desarrollo personal y social; Segmentación socioeducativa; Desempeño escolar; Comunidad escolar.

ABSTRACT

The measurement of educational quality is a complex and multidimensional process that encompasses both students' cognitive development and their personal and social growth at school. Therefore, this article analyzes the results of the measurement of educational quality in Chile for 2nd year of secondary school in 2018, composed of the student's performance on standardized tests (SIMCE) and the evaluations that the actors of the school community give to the personal and social development lived in the school (SPDI). In general terms, the performance in SIMCE shows better achievements in the private sector than in the public one, although the gaps are reduced when the social and economic conditions of the students are controlled. From the perspective of SPDI, the indicator of Citizen participation and training has the highest assessments among students and parents, while Healthy living habits represent the opposite situation. Finally, between the



two lines of educational quality measurement there would be high correspondence due to the SPDI providing analytical density and complementing the measurement of educational quality while constituting the basis of sustainability for learning.

Key words: Educational quality; Personal and social development; Social and educational segmentation; School performance; School community.

INTRODUCCIÓN

El panorama educativo posterior a la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) el año 2009 se ha caracterizado por los intentos de modificar su funcionamiento en todos los niveles, sobre todo, implementar medidas efectivas para alcanzar una cobertura universal, asegurar condiciones básicas para llevar adelante trayectorias escolares completas y mejorar los estándares de calidad con que operan las instituciones desde Pre Kinder hasta la Educación Superior. La educación se posicionó como un campo de discusión donde los distintos gobiernos trataron de plasmar una impronta, negociando con diferentes actores civiles, políticos e institucionales. Desde hace varios años el objetivo sonaba claro entre la ciudadanía: *educación pública, gratuita y de calidad*; sin embargo, la transformación de esta demanda se fragmentó en múltiples reformas y es algo que, a una década de la LGE, sigue en perfeccionamiento.

Para el sistema Preescolar y Escolar (Educación Básica y Secundaria), la LGE reconoció sus derechos de acceder a una educación de calidad y ser incluidos sin distinción en el sistema, además de sentar sus deberes como parte de una comunidad educativa. Se expandió el concepto formal de educación que se tenía desde la reforma de 1981, entendiéndolo ahora como un proceso de aprendizajes permanente y diversificado, orientado al desarrollo íntegro de cada persona (Alarcón, Frites y Gajardo 2015). La característica clave de la reforma fue posicionar en el centro de los esfuerzos educativos la complejidad del desarrollo de los y las estudiantes, reconociendo que la estimulación intelectual y académica es parte de un crecimiento donde también intervienen la autoestima, la confianza o la seguridad que los niños y niñas experimentan a lo largo de su vida escolar.

Para reforzar esta perspectiva se añadieron pilares estratégicos, los cuales orientarían el trabajo institucional y la coordinación entre el Ministerio de Educación y los diferentes organismos involucrados en el mejoramiento educativo. Los pilares que más destacan son: educación como un proceso al alcance de todos y todas a lo largo de la vida (universalidad); aseguramiento de la calidad a través del cumplimiento de renovados Objetivos Generales para la Educación Básica y Media (calidad); y, por último, preocupación por entregar en igualdad de condiciones las oportunidades de recibir educación de calidad (equidad).

De este modo, la medición de calidad fue engrosada en sus dimensiones de evaluación, añadiendo objetivos más integrales al sistema escolar y permitiendo que factores más blandos como la autoestima o la convivencia fueran parte de la ecuación. Estos aspectos de la vida escolar son relevantes para un contexto donde la medición escolar reportaba continua y progresivamente una alta segmentación según prerrogativas de clase, lo que equivalía a decir que los colegios “buenos” colegios eran accesibles solo a población de altos recursos (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010; Assaél, 2011; Bellei, 2013). Fueron los análisis a los resultados del SIMCE los que reforzaron esta crítica.

Hasta el año 2009, la medición de calidad educativa en Chile consistía en aplicar pruebas estandarizadas a todos los y las estudiantes que asistían al sistema escolar. Principalmente, la preocupación estaba centrada en los subsectores de matemáticas y lenguaje, para aquellos/as estudiantes que cursaban Octavo básico y Segundo medio. La aplicación, evaluación y publicación de los resultados era parte del Sistema de Medición de Calidad Educativa, de ahí SIMCE, a cargo del Ministerio de Educación. Las pruebas SIMCE eran el principal indicador de calidad de los colegios, y sus resultados buscaban, por una parte, orientar la decisión educativa de padres y madres, y por otra, focalizar los recursos necesarios para que las unidades de más bajo rendimiento mejoraran.

Atendiendo a la nueva multidimensionalidad de la medición de calidad, la LGE comprometió un conjunto de indicadores vinculados al desarrollo personal y social de los estudiantes (en adelante IDPS), como complementos de la medición SIMCE. Estos nuevos indicadores medirían aspectos no académicos clave para el desarrollo futuro de los y las estudiantes, los cuales serían insumos valiosos para la contextualización de los procesos de aprendizaje y publicación de resultados SIMCE.

La inclusión de los IDPS pretendía subsanar tres críticas recurrentes a la medición de calidad en Chile. Primero, al integrar distintos aspectos del desarrollo académico y social que proveía la escuela, estas mediciones proyectarían mejor el tipo de aprovechamiento que los y las estudiantes

podían alcanzar en esos lugares (Ortiz, 2010). Segundo, se superaría el foco en parámetros curriculares de eficiencia y eficacia escolar (Flórez, 2013), volviéndolos parte de algo más grande que incluiría indicadores sensibles al bienestar subjetivo, valores o ideas de quienes componen la comunidad educativa. Por último, los nuevos niveles de medición y logro aseguraban mayor sensibilidad en su captación de mejoras, por lo que podrían demostrar avances en corto plazo según dimensiones específicas de calidad (Meckes, 2013). Además, se esperaba romper con la fuerte correlación entre resultados SIMCE y las características sociales y económicas del alumnado según el tipo de establecimiento al que asistían (Fernández y Hauri, 2016; Ortega, 2019).

En pocas palabras, con los IDPS se asume que cada comunidad escolar tiene características propias de educabilidad, por tanto, los resultados de aprendizaje no pueden analizarse bajo la tesis de la igualdad. En lo específico, los IDPS son expresión de la evaluación que Estudiantes, Profesorado y Padres y Madres hacen del Clima de convivencia escolar (CC), Autoestima académica y motivación escolar (AM), Hábitos de vida saludable (HV) y Participación y formación ciudadana (PF) que experimentan en su escuela; información que se recoge a través de cuestionarios autorreportados que se distribuyen durante los periodos de medición SIMCE.

La consideración de estos cuatro indicadores se debe a la evidencia disponible sobre sus efectos positivos en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y diversificación de habilidades sociales útiles para la vida contemporánea (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Por ejemplo, en los espacios educativos donde alumnos/as y profesores/as perciben que su clima de convivencia brinda seguridad física y emocional, los resultados de aprendizaje e integralidad de los procesos educativos son mejores que en aquellos lugares donde se reporta inseguridad, desorganización o falta de respeto entre actores (Rosli y Carlino, 2015). Esto se vincula con otros hallazgos de investigación que exponen cómo el deterioro en los climas de convivencia escolar afecta negativamente la efectividad de la intervención pedagógica, la participación en clases, el rendimiento y la motivación escolar (López et al. 2011; Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla, 2012; Cervini, Dari y Quiroz, 2015).

Por su parte, la autoestima académica y motivación escolar se entiende como la evaluación que la persona hace de sí misma en el ámbito académico, de sus capacidades y habilidades para responder a los desafíos del aprendizaje (Wilson, 2009). Evidencias de investigación exponen que un adecuado sentimiento de autoestima incrementa la disposición a trabajar colaborativamente, confiar en los otros, manejar conflictos y socializar en la escuela (Plank, Ernesto, Ferrer y Barahona, 2018), competencias cruciales para el desenvolvimiento social y laboral futuro.

La participación y formación ciudadana es un área poco explorada entre escolares, quizá por la idea masiva de que la opinión política de los y las estudiantes no era necesaria o legítima (Contreras y Pérez, 2011). Sin embargo, la movilidad del nuevo enfoque de medición de calidad desde los productos hacia los procesos incluye la preocupación por la ingerencia que tendrán los y las estudiantes, futuros ciudadanos/as, en el quehacer político. Por su parte, los hábitos de vida saludable son un eje cada vez más popular de análisis epidemiológico y social en la escuela. Quienes abogan por la seriedad de esta discusión alegan que los esfuerzos para prevenir la obesidad y desnutrición en la escuela han sido insuficientes, lo que puede estar vinculado a problemas de concentración, bullying y rendimiento escolar (Salinas, González, Fretes, Montenegro y Vio, 2014).

En este contexto, y teniendo como referencia los resultados entregados por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2018, el objetivo primario de esta investigación es describir el comportamiento que exhiben los IDPS al interior del espacio educativo según variables estructurales de los colegios. Además, interesa conocer la relación entre los niveles de evaluación IDPS y el logro alcanzado por los establecimientos en términos de rendimiento SIMCE. La hipótesis de trabajo es que los resultados IDPS no se encuentran determinados por las características estructurales o composición socioeconómica de los establecimientos, como sí pareciera estarlo SIMCE, por lo que bajos niveles de rendimiento SIMCE no serían equivalentes a contextos de baja calidad educativa para todos los casos.

METODOLOGÍA

DISEÑO

Utilizando indicadores e índices de carácter cuantitativos, este artículo describe y analiza los resultados que distintos colegios de Chile alcanzaron en la medición de calidad educativa el año 2018. Se consideran los niveles de logro alcanzados por las instituciones en dos dimensiones: por un parte, los puntajes promedios en las pruebas estandarizadas SIMCE de los subsectores de matemáticas y lenguaje; por otra, los puntajes en los (IDPS), es decir, la evaluación que Estudiantes, Profesores/as y Madres y Padres hacen del Clima de convivencia (CC), Autoestima y motivación escolar (AM), Participación y formación ciudadana (PF) y Hábitos de vida saludable (HV) presentes en su comunidad escolar. Este proceso de medición a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación analiza la calidad desde una mirada amplia, lo que significa mezclar resultados objetivos (SIMCE) con aspectos valorativos y subjetivos de la comunidad escolar (IDPS).

Para hacer más sencilla la lectura e interpretación de los datos, se presentan tablas con información resumida, por lo general puntajes promedio, proporciones de un segmento determinado del nivel de logro SIMCE o IDPS, además de las características estructurales más importantes en un análisis educativo (tipo de colegio, grupo socioeconómico del estudiantado o calidad de la influencia de pares).

MUESTRA

La Agencia de Calidad de la Educación realiza mediciones anualmente a los establecimientos educativos del país que reciben dinero del Estado, situándose intercaladamente entre niveles educativos que van desde Segundo Básico a Tercero Medio. Este artículo trabaja con los resultados SIMCE alcanzados por estudiantes de Segundo Medio en el proceso de medición de calidad del año 2018, ya que son quienes mejor representación tienen en las Bases de Datos, además de ser un nivel crítico para determinar éxito en el aprovechamiento educativo de jóvenes que en poco tiempo más deben enfrentarse a procesos de selección universitaria.

Los subsectores de interés en SIMCE fueron matemáticas y lenguaje, ya que son asignaturas troncales del diseño curricular. Respecto de los IDPS, se trabaja con los 4 que son expresión de la opinión y valoración de actores acerca del espacio en que conviven.

Los datos fueron agregados al establecimiento educativo (unidad de observación), entre los cuales encontramos que 1 de cada 2 (53,9%) atiende a población de bajos ingresos (A y B), pertenecen en su mayoría a administraciones Particulares (71,4%), además que su rendimiento SIMCE, tanto en Lenguaje como Matemáticas, se sitúa entre las categorías de logro *Insuficiente* o *Elemental*.

Tabla 1.
Descripción de unidades educativas

	N°	%
Grupo Socioeconómico		
–A y B	1580	53,9
–C	628	21,4
–D y E	722	24,6
Dependencia		
–Municipal	837	28,6
–Particular Subvencionado	1649	56,3
–Particular Pagado	444	15,2
Logro SIMCE Lenguaje		
–Insuficiente	1472	50,3
–Elemental	1357	46,4
–Adecuado	98	3,3
Logro SIMCE Matemáticas		
–Insuficiente	1381	47,2
–Elemental	1140	39,0
–Adecuado	405	13,8

Nota: SIMCE= pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Los grupos socioeconómicos (GSE) se definen según los recursos económicos y educativos de la familia, transitando desde los grupos A y B, más vulnerables, hasta los D y E, con mejores niveles de renta y capital educativo.

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Cabe destacar que la clasificación de Grupos Socioeconómicos (GSE) es producto de la evaluación que el Ministerio de Educación hace de las características económicas y educativas de las familias que forman parte de la comunidad educativa; de tal modo, según los ingresos y educación del grupo familiar se puede transitar entre A, escasos niveles educativos y rentas familiares, y E, altos niveles de renta y capital educativo en el hogar. Ahora bien, el GSE proyecta la situación general del establecimiento, por lo que la clasificación del colegio en algún grupo significa que la mayoría de estudiantes que allí asisten pertenecen a dicho segmento.

INSTRUMENTO

Los resultados SIMCE clasifican a los y las estudiantes en determinados Niveles de Aprendizaje (Insuficiente, Elemental y Adecuado), los cuales son expresión del grado en que estos conocen, comprenden y aplican los contenidos estándar que el currículum vigente considera necesarios para cada ciclo y curso. Por su parte, los IDPS se calculan sobre la base de las percepciones, actitudes y conductas que los distintos actores de la comunidad tienen sobre aspectos escolares y familiares de los y las estudiantes, recogidas a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación en paralelo a las evaluaciones SIMCE.

Los IDPS incluidos fueron *Clima de convivencia escolar* (percepciones y actitudes que estudiantes, docentes, apoderados/as sobre ambientes de respeto, organizados y seguros en el establecimiento); *Autoestima académica y motivación escolar* (autopercepción y autovaloración estudiantil sobre la capacidad de aprender y obtener logros académicos); *Hábitos de vida saludable* (actitudes y conductas estudiantiles en relación a la vida saludable y grado en que el establecimiento promueve hábitos saludables); y *Participación y formación ciudadana* (percepción acerca de la vida democrática en la escuela, participación y compromiso de los miembros de la comunidad).

PROCEDIMIENTO

Una vez compilados los resultados SIMCE e IDPS según RBD de los establecimientos educativos participantes de la medición de calidad el año 2018, se dicotomizaron los resultados SIMCE e IDPS según el puntaje alcanzado en el indicador con base a los lineamientos de Agencia de Calidad (*Insuficiencia-Suficiencia*). Para el caso de SIMCE el punto de corte fue un puntaje menor a 252 en Matemáticas y 250 en original de 0 a 100.

Con estos parámetros de trabajo, el artículo analiza en primera instancia los resultados IDPS controlando por características contextuales, describiendo los niveles de *Insuficiencia* en los indicadores. Se incluye además la variable *Calidad de la influencia de pares*, construido a partir de los niveles de insuficiencia que exhiben los y las estudiantes de un mismo colegio, lo que sería señal del perfil académico de compañeros y compañeras que se encuentran en un mismo salón de clases y afectan, positiva o negativamente, los procesos de aprendizaje y rendimiento individual. Operacionalmente, esta variable fue construida según la proporción de estudiantes en el colegio con rendimiento SIMCE *Insuficiente*, pudiendo ser Baja (<30%), Moderada (>29% - <66%) o Alta (>65%).

En segundo lugar, se analizan los resultados SIMCE Lenguaje y Matemáticas, tanto por puntaje como categorías de *Insuficiencia*, según la dependencia administrativa de los establecimientos y el grupo socioeconómico que atienden. Este control por composición educativa cobra relevancia en la investigación actual debido a las fluctuaciones de matrícula entre establecimientos y la alta segmentación socioeducativa, lo que no permite atribuir a una determinada tipología un determinado nivel de logro (Bellei, 2013; Carrasco y Flores, 2014; Berends, 2015).

Por último, se analizan los resultados SIMCE e IDPS, con especial atención a las categorías de *Insuficiencia* de ambas perspectivas de medición de calidad educativa, explorando el rendimiento y desempeño escolar exhibido por SIMCE de acuerdo a las condiciones de educabilidad reportadas por la comunidad escolar.

RESULTADOS

Desde una perspectiva integral, la medición de calidad a cargo de los IDPS sería expresión de la capacidad que tienen los centros educativos para instalar competencias clave en el desarrollo futuro de los y las estudiantes. Al respecto, los datos de los cuestionarios de calidad y contexto aplicados a profesores/as, estudiantes y padres y madres reportan una alta proporción de establecimientos que se ubica por debajo del punto de corte definido para cada uno de los indicadores (< 0,75) como *Suficiencia*, siendo particularmente elevada la *Deficiencia* en los establecimientos respecto de componentes asociados a Hábitos de vida saludable (72,8%) y Autoestima y motivación escolar (45,8%).

Tabla 2.
 unidades educativas con rendimiento IDPS *Insuficiente* según variables de contexto (%)

	Autoestima y motivación	Clima de convivencia	Hábitos de vida saludable	Participación y formación ciudadana
Grupo Socioeconómico				
- A y B	43,0**	41,5**	75,8**	20,3**
- C	50,2**	33,8**	78,1**	28,4**
- D y E	48,1**	29,3**	61,7**	26,9**
Dependencia				
- Municipal	49,3*	50,7**	79,1**	20,4*
- Particular Subvencionado	45,2*	33,4**	75,8**	25,7*
- Particular Pagado	41,4*	23,3**	50,1**	22,3*
Calidad de la influencia de pares en Matemáticas				
- Alta	40,5**	19,9**	60,1**	18,5**
- Moderada	47,9**	36,4**	76,0**	24,4**
- Baja	50,3**	54,9**	83,2**	28,2**
Calidad de la influencia de pares en Lenguaje				
- Alta	35,9**	17,5**	55,7**	18,1**
- Moderada	46,0**	32,8**	73,4**	22,4**
- Baja	54,7**	60,4**	87,0**	30,8**
General <i>Insuficiencia</i>	45,8	36,8	72,8	23,7

Nota: IDPS= Indicadores de Desarrollo Personal y Social; *= contraste chi cuadrado significativo al 5%; **= contraste chi cuadrado significativo al 1%; Los grupos socioeconómicos (GSE) se definen según los recursos económicos y educativos de la familia, transitando desde los grupos A y B, más vulnerables, hasta los D y E, con mejores niveles de renta y capital educativo. La calidad de la influencia de pares esta variable fue construida según la proporción de estudiantes en el colegio con rendimiento SIMCE *Insuficiente*, pudiendo ser Baja (<30%), Moderada (>29% - <66%) o Alta (>65%).

Elaboración propia con base a resultados SIMCE para Segundos Medios (2018).

En el componente de HV, las conductas y actitudes autorreportadas, así como la percepción que los y las estudiantes tienen respecto del grado en que los establecimientos promueven hábitos beneficiosos para la salud, son altamente deficientes por cuanto 3 de cada 4 establecimientos (72,8%) no alcanza el umbral de la *Suficiencia*. Esta situación da cuenta de la urgente necesidad educativa de enfrentar problemáticas asociadas a la alimentación y nutrición en la escuela a través de hábitos de vida saludable entre profesores, estudiantes y sus familias, más aún al considerar los altos índices de sobrepeso y obesidad que evidencia la población infantil y adolescente (Salinas et al. 2014). Educar en la generación de actitudes y conductas responsables del autocuidado, junto con promover el desarrollo de la actividad física y el deporte con el fin de atenuar los factores de riesgo asociados al sobrepeso y evitar el padecimiento de patologías y enfermedades crónicas, son tareas pendientes para la comunidad escolar con objeto de contribuir al bienestar de los y las estudiantes.

La Autoestima, entendida como el conjunto de valoraciones, juicios e interpretaciones que los y las estudiantes hacen de sí mismos (Parada, Valbuena y Ramírez, 2016), junto con la motivación se posicionan en su dimensión académica como el segundo indicador con mayor presencia de establecimientos bajo el umbral de la *Suficiencia* (45,8%). Desde el punto de vista del alumnado, estos resultados expresarían debilidades en sus niveles de autoconfianza, equilibrio emocional y percepción de autoeficacia, además de una baja autorregulación y motivación para enfrentar los desafíos escolares. En el entendido que tanto autoestima como motivación son procesos individuales que se forjan dinámicamente en la interacción con un ambiente escolar, bajos niveles de satisfacción autorreportados en este indicador serían reflejo también de las dificultades que tendría la unidad escolar para constituirse en un espacio que nutre en lo socioemocional y desafía intelectualmente (Orrego, Milicic y Valenzuela, 2013). La escuela, en especial aquellas que tienen altas expectativas de logro académico, no pueden obviar la necesidad de promover

activamente una percepción positiva del sí mismo en su estudiantado (Barahona, Veres y Barahona, 2018).

Por otro lado, la Participación y formación ciudadana (PF) se sitúa como el indicador mejor evaluado entre los actores de la comunidad educativa, con tan solo un 23,7% de los colegios en la categoría de *Insuficiencia*. En el contexto educativo se han abierto progresivamente los espacios de diálogo y ejercicio de la participación ciudadana, como asambleas, consejos, proyectos y actividades extra programáticas, conjunto de actividades que brindan la posibilidad de hacer de la práctica democrática y la toma de decisiones una instancia de aprendizaje para la construcción del sentido de comunidad y de ciudadanía (Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017).

En términos desagregados, todos los IDPS reciben la influencia del *Grupo Socioeconómico*, el carácter de la *Administración del establecimiento*, así como la *Calidad de la influencia de pares*. Los colegios que atienden al alumnado de altos ingresos (D y E) logran mejores posiciones comparativas en los indicadores Clima de convivencia y Hábitos de vida saludable. La calidad educativa del hogar y disponibilidad de recursos económicos se relacionarían directamente con la instalación de condiciones para la convivencia y mecanismos dialógicos para la resolución de conflictos (Del Rey, Ortega y Feria, 2009; Tijmes, 2012; Bellei, 2013; Carrasco, Ascorra, López y Álvarez, 2018), razón por la cual estas actitudes y comportamiento se reproducen en el ámbito educativo, e incluso pueden verse exacerbados en contextos de fuerte homogeneidad. Por su parte, los establecimientos que atienden preferentemente a los segmentos de menores ingresos (A y B) alcanzan mejores resultados en los indicadores de Autoestima y motivación escolar y Participación y formación ciudadana, aunque las diferencias no son tan acentuadas como en el caso de CC y HV.

Clasificando según la dependencia administrativa de la unidad, encontramos que los colegios Particular Pagados registran las mejores evaluaciones IDPS, siendo particularmente abultados los deltas observados en Climas de convivencia y Hábitos de vida saludable, la excepción la constituye la Participación y formación ciudadana (PF) con leves pero significativas diferencias atribuibles a tamaño de muestra. No obstante, este mejor posicionamiento de los colegios Particulares Pagados sería más el reflejo de la profunda y compleja segregación del sistema escolar chileno que un atributo intrínseco a estos modelos de administración.

La tabla 2 también evidencia que los resultados IDPS varían ostensiblemente en razón de la *calidad de la influencia de pares*. Esta aproximación a la situación de aprendizaje que se da en las aulas de acuerdo al rendimiento alcanzado en pruebas SIMCE muestra cómo al disminuir la proporción de compañeros/as con buenos PJE-SIMCE lo hace también la apreciación de los IDPS; así, espacios educativos donde una alta proporción de estudiantes logra insuficientes niveles de logro verían especialmente deterioradas sus condiciones de educabilidad vinculadas a la convivencia y promoción de hábitos de vida saludable.

Por su parte, al analizar la perspectiva de calidad tradicional referida a PJE-SIMCE según la tipología administrativa de la unidad educativa, encontramos marcadas brechas de puntaje en los resultados obtenidos por subsector curricular evaluado (Tabla 3), proyectando un ostensible rezago en las unidades de administración Municipal, especialmente cuando se comparan con establecimientos Particulares Pagados; con brechas de logro que alcanzan un 39,1% (-91,3 puntos promedio) en Matemáticas y 16,6% (-39,4 puntos) en Lenguaje.

Tabla 3.
Promedios de Rendimiento SIMCE según Tipología de colegio y Grupo Socioeconómico

GSE	Dependencia	Puntaje Matemáticas		Puntaje Lenguaje	
		□ (d.s)	Px	□ (d.s)	Px
A y B	- Municipal	228,9 (23,7)	87,0	231,3 (18,3)	84,8
	- Particular Subvencionado	244,5 (28,3)	65,1	240,9 (19,4)	66,4
	- Particular Pagado	-	-	-	-
D y E	- Municipal	313,4 (35,7)	-	276,1 (17,2)	-
	- Particular Subvencionado	298,6 (27,9)	6,2	268,9 (17,2)	15,0
	- Particular Pagado	315,4 (38,8)	7,7	273,5 (22,7)	13,4
General	- Municipal	233,6 (30,1)	81,8	234,0 (20,1)	80,3
	- Particular subvencionado	264,2 (35,6)	40,1	251,5 (21,5)	44,9
	- Particular Pagado	324,9 (39,0)	8,1	273,4 (22,7)	13,6

Nota: d.s= desviación estándar; Px=porcentajes de colegio con una proporción estudiantes que registran rendimiento insuficiente en las pruebas Simce, estableciendo como punto de corte .65; Los grupos socioeconómicos (GSE) se definen según los recursos económicos y educativos de la familia, transitando desde los grupos A y B, más vulnerables, hasta los D y E, con mejores niveles de renta y capital educativo; -= ausencia de datos en la casilla.

Elaboración propia con base a resultados SIMCE para Segundos Medios (2018).

No obstante, cabe hacer presente que estas brechas en el rendimiento según tipología administrativa se atenúan y reducen drásticamente al controlar por nivel socioeconómico del alumnado (GSE). Esta situación reflejaría cómo la composición de los grupos dificulta o facilita el tránsito curricular en las aulas, por lo que el éxito o fracaso en la instalación de competencias académicas debería considerar las características contextuales del lugar donde se realiza el aprendizaje. Por lo demás, es sabido que los establecimientos Particular Pagados y algunos Particulares Subvencionados tienen permitido seleccionar a su matrícula, por lo que se preocupan de mantener bajo control el perfil educativo y social de quienes forman parte de sus comunidades.

Las inherentes dificultades técnicas y desventajas que generan las diferencias sociales y económicas del alumnado se ven acrecentadas por mecanismos institucionales de selección y exclusión, a la vez que hacen de los procesos evaluativos externos una tarea compleja y difícil de comparar (Finnegan, 2007). En efecto, la política de financiamiento vía subvención escolar que incitaba a la competencia entre escuelas por captar matrícula no tan solo exhibió escasos niveles de éxito en los índices de calidad educativa, sino que además profundizó la segmentación social vía selección (Ravitch, 2013; Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Corvalán y García-Huidobro, 2015).

De esta forma, y tal como se expone en la Tabla 3, para el caso de SIMCE Matemáticas la distancia evidenciada en los promedios de rendimiento se reduce al controlar por características socioculturales del alumnado. En aquellos establecimientos que atienden a población de mayores ingresos (D y E) las brechas que separan a colegios Municipales de Particular Pagados son prácticamente inexistentes (-2,0 puntos). Por su parte, la diferencia entre Municipales y Subvencionados que atienden a segmentos más vulnerables (A y B) alcanza los 15,6 puntos en Matemáticas, lo que representa una reducción del 50,1% respecto de la brecha general.

Si bien las prácticas pedagógicas y evaluativas pueden adquirir rasgos particulares en atención a las especificidades de cada unidad educativa, la evidencia disponible en este artículo (Tabla 3) informa que las escuelas difieren entorno a la cobertura, profundidad y aprovechamiento que se hace del currículum, lo cual se encuentra reflejado en los disímiles puntajes SIMCE. Este comportamiento, tal y como han informado otros hallazgos de investigación, tiende a ser estructurado sobre la base del perfil socioeconómico del alumnado, lo que prolonga la segmentación y segregación educativa (Lamas, 2008).

Los IDPS no solo se constituyen en complementos a una medición más integral de una calidad educativa históricamente reducida al rendimiento exhibido en pruebas estandarizadas, sino

que además establecen las bases sobre las cuales se cimientan y construyen estos aprendizajes. En tal sentido, espacios de buena convivencia y estudiantes con adecuada autopercepción de las competencias académicas, sentido de pertenencia y vínculo con la escuela fruto de las instancias de participación democrática constituirían condiciones elementales de educabilidad, por cuanto el aprendizaje cognitivo se fortalece con ocasión del desarrollo personal y social.

Tabla 4.
 Niveles de *Insuficiencia* en SIMCE según categorías IDPS (%)

IDPS	Nivel	SIMCE Lenguaje	SIMCE Matemáticas
- Autoestima y Motivación Escolar	-Insuficiente	55,7	50,9
	-Suficiente	45,7	44,2
- Clima de convivencia escolar	-Insuficiente	69,8	62,8
	-Suficiente	39,0	46,7
- Participación y Formación ciudadana	-Insuficiente	61,8	53,1
	-Suficiente	46,7	45,4
- Hábitos de vida saludable	-Insuficiente	57,1	52,7
	-Suficiente	32,0	32,6

Nota: IDPS= Indicadores de Desarrollo Personal y Social; 1= los porcentajes corresponden al cruce de las categorías IDPS con la categoría de Alta Insuficiencia en rendimiento SIMCE (>65%).

Elaboración propia con base a resultados SIMCE para Segundos Medios (2018).

En efecto, conforme se deterioran las valoraciones de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social al interior de las unidades educativas lo hacen también los niveles de logro exhibidos en SIMCE. En colegios donde los IDPS son *Insuficientes* se constatan transversalmente mayores proporciones de estudiantes con bajos puntajes en los subsectores de Matemáticas y Lenguaje (Tabla 4), es decir, presentan manifiestas dificultades para comprender y aplicar conceptos elementales del área curricular para el nivel educativo en que se encuentran (2° Medio).

Así por ejemplo, cuando las valoraciones al Clima de convivencia son *Insuficientes*, esto es, no superan el punto de corte .74 en el índice, 7 de cada 10 (69,8%) establecimientos obtiene promedios SIMCE Lenguaje que no superan los 249 puntos y un 62,8% de ellos está en igual condición de *Insuficiencia* en el test de Matemáticas (bajo los 252 puntos promedio). Aunque menos acentuados, comportamientos similares exhiben los demás indicadores.

Los IDPS densifican las métricas de estimación de la calidad educativa desde una perspectiva integral, pero a su vez establecen las condiciones para el aprendizaje. En este sentido, resulta preocupante la alta proporción de establecimientos que exhiben bajas puntuaciones en estos indicadores, más aún cuando se observa la intensidad con que condiciona los niveles de logro en las pruebas estandarizadas. La autopercepción de las competencias escolares, los niveles y tipos de participación que se fomentan en el establecimiento y las aulas, así como el clima de convivencia ocuparían una posición central en el aseguramiento de las condiciones áulicas facilitadoras de un adecuado desarrollo cognitivo, social y emocional en los y las estudiantes para promover aprendizajes de calidad. Buenas relaciones entre actores y apoyar procesos democráticos y motivadores es clave para reforzar el sentido de comunidad escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2013), en especial cuando consideramos la vinculación de sus condiciones de seguridad, respeto y organización con las posibilidades de alcanzar altos niveles de rendimiento académico (Albornoz, Silva y López, 2015).

Como el aula y el colegio son los primeros sitios además de la familia donde se aprende a conocer, a ser y vivir juntos, articula no solo habilidades académicas y competencias intelectuales alrededor de contenidos curriculares, sino que también es responsable por el trabajo de actitudes tendientes a la adaptación y posicionamiento social. Por tanto, aprendizajes y desarrollo personal y social adquieren al interior de las aulas una relevancia decisiva para nutrir las experiencias y

satisfacción escolar, en especial cuando el clima de convivencia se acompaña de actitudes docentes que orientan y apoyan el esfuerzo desplegado por los y las alumnas (Paneiva, Bakker y Rubiales, 2018).

En su complejo desarrollo, el aprendizaje recibe la influencia de un conjunto de factores que operan dentro y fuera de la escuela, los que al cruzarse e interactuar con el ámbito personal y familiar de los y las estudiantes se hacen difíciles de estimar o controlar con una misma métrica. Por esto, y siguiendo algunos hallazgos expuestos, se hace necesario realizar constantemente procesos de validación a los ítems que contempla cada indicador, especialmente los IDPS, a fin de precisar algunos aspectos de la medición. Sobre todo, ello permitiría contar con más y mejores herramientas de análisis para profundizar en la situación de quienes, encontrándose en un colegio que alcanza buenos indicadores IDPS, registran *Insuficientes* promedios en rendimiento SIMCE. Aun así, como vimos, el comportamiento de los IDPS tiende a estar mejor distribuido entre unidades educativas que el rendimiento SIMCE.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha de una *mirada amplia* en la medición de la calidad educativa en Chile trajo consigo una serie de reformas a los objetivos generales de la educación básica y media, dentro de las cuales destaca la inclusión de una dimensión evaluativa para las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje en complemento a la tradicional consideración del desempeño exhibido por los y las estudiantes en pruebas estandarizadas. Este nuevo mecanismo integra los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) como una vía para contextualizar los resultados SIMCE y proveer mejores herramientas a la intervención educativa.

En términos generales, los resultados IDPS exhiben gran cantidad de establecimientos educativos en el nivel de *Insuficiencia*, en especial si consideramos los Hábitos de vida saludable (HV) y Autoestima académica y motivación escolar (AM). Si aceptamos las características metodológicas de construcción de los indicadores para el año 2018 (los cuales pueden variar), estos resultados podrían ser expresión de una débil cultura de cuidado nutricional entre los miembros de la comunidad educativa, además de problemas para el desenvolvimiento personal y/o afectivo de los y las estudiantes.

Ambos aspectos deberían concitar preocupación para la política educativa, ya que la falta de actividades y promoción deportiva se asocia con patologías físicas o cardiovasculares que, a temprana edad, resultan perjudiciales para la vida adulta. Por su parte, la baja valoración académica de sí mismo afecta tanto el bienestar subjetivo como la predisposición y persistencia hacia los desafíos escolares. Comprendiendo que el rendimiento escolar y en pruebas estandarizadas está influenciado por factores personales y sociales, mejorar estos aspectos de la vida escolar contribuiría a cumplir los objetivos básicos del nuevo marco de medición de calidad educativa, como es entregar información integral a padres y madres sobre cómo se están educando y creciendo sus hijos/as.

La Participación y formación ciudadana (PF) alcanza un alto nivel de satisfacción entre actores, reflejo de la existencia de instancias democráticas e inclusivas al interior de la escuela a través de actividades extra programáticas, asambleas, consejos u otros. Estas percepciones positivas tributarían a la construcción de más y mejores relaciones comunitarias y ciudadanas al incrementar el sentido de pertenencia e involucramiento entre actores, impactando sobre los otros aspectos que definen el bienestar en la escuela.

Los IDPS se deterioran conforme lo hacen los puntajes SIMCE Lenguaje y Matemáticas al interior de las unidades educativas. Esto sería evidencia de la relación que tienen ambas dimensiones, por lo que intervenir sobre las condiciones en que aprenden los y las estudiantes (IDPS) sería útil para mejorar los niveles de rendimiento escolar y en pruebas estandarizadas. Se puede establecer una retroalimentación saludable en las comunidades educativas a través de modificaciones a sus características más sociales, principalmente las de convivencia y autoestima,

lo que podría no tan solo impulsar los niveles de rendimiento, sino especialmente ayudar a los estudiantes a conectar mejor con los contenidos curriculares y su entorno.

En los espacios escolares donde se experimenta una convivencia problemática, los y las estudiantes no logran desarrollar una autoestima adecuada para enfrentar los desafíos académicos, no se promueve la participación ciudadana o los hábitos de vida saludable escasean, también suelen presentarse dificultades para comprender y aplicar los contenidos que el currículum vigente designa como elementales para el ciclo educativo en que se encuentran.

Los IDPS reciben la influencia de otras variables de contexto, siendo especialmente relevante las características del grupo socioeconómico que atiende la escuela, donde a medida que disminuye la disponibilidad de capital social y cultural entre estudiantes lo hace también la percepción, actitud y valoración hacia las condiciones para el aprendizaje; asociación que se evidencia también al analizar los resultados SIMCE.

REFERENCIAS

1. Alarcón, J., Frites, C., & Gajardo, C. "El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno". *Educação e Pesquisa*, 2015. 1-13.
2. Albornoz, N., Silva, N., & López, M. "Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 2015. N°41, pp. 81-96.
3. Assaél, J. "La empresa educativa chilena". *Educação e Sociedade*, 2011 32(115), 305-322.
4. Barahona, P., Veres, E., & Barahona, M. "Factores asociados a la calidad de la educación en Chile". *Revista internacional investigación de ciencias sociales*, 17-30. 2018.
5. Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. "Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia". *Anales de psicología*, 8(3), 848-859. 2012.
6. Bellei, C. "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena". *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-245. 2013.
7. Berends, M. "Sociology and School Choice: What We Know After Two Decades of Charter Schools". *Annu. Rev. Sociol.*, 41, 159-180. 2015.
8. Carrasco, A., & Flores, C. "Choosing schools: Parental preferences, constraints to school choice and school segregation in Chile". *Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago. 2014.
9. Carrasco, C., Ascorra, P., López, V., & Álvarez, J. "Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile". *Perfiles educativos*, 40(159), 126-143. 2018.
10. Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. "Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 99-116. 2015.
11. Contreras, C., & Pérez, A. "Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825. 2011.
12. Corvalán, J., & García-Huidobro, J. "La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación". *Cuadernos de educación* (66), 1-16. 2015.
13. Del Rey, R., Ortega, R., & Fera, I. "Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (66), 159-180. 2009.
14. Fernández, M., & Hauri, S. "Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de Lenguaje y Matemáticas". *Calidad en la Educación*(45), 54-89. 2016.
15. Finnegan, K. "Charter school autonomy: the mismatch between theory and practice". *Educ. Policy*, 21(3), 503-526. 2007.
16. Flórez, M. T. *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford. 2013.
17. Lamas, H. "Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico". *Liberabit* (14), 15-20. 2008.
18. López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. "Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso". *Psykhé*, 20(2), 7-23. 2011.
19. Meckes, L. *¿Alto al SIMCE?* Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). 2013.

20. Ministerio de Educación de Chile. Formación ciudadana y participación en los establecimientos educacionales: Actitudes y percepciones de los estudiantes de II medio. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.
21. Orrego, T., Milicic, N., & Valenzuela, P. "Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186. 2013.
22. Ortega, M. "Correlación entre la inclusión y el SIMCE". *Revista Cientific*, 4, 18-37. 2019.
23. Ortiz, I. *25 años del SIMCE*. Santiago: Centro de investigación y desarrollo de la educación, 2010.
24. Paneiva, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. "Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje". *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64. 2018.
25. Parada, N., Valbuena, C., & Ramírez, G. "La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente". *Educación y Ciencia*, 19, 127-144. 2016.
26. Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego, C., & Martínez, B. "Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(31.2), 145-156. 2017.
27. Plank, B., Ernesto, V., Ferrer, M., & Barahona, D. "Factores asociados a la calidad de la educación en Chile". *Revista internacional investigación de ciencias sociales*, 14(1), 17-30. 2018.
28. Ravitch, D. *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf. 2013.
29. Rosli, N., & Carlino, P. "Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41, 257-274. 2015.
30. Salinas C, Judith, González G, Carmen Gloria, Fretes C, Gabriela, Montenegro V, Edith, & Vio del R, Fernando. "Bases teóricas y metodológicas para un programa de educación en alimentación saludable en escuelas". *Revista chilena de nutrición*, 41(4), 343-350. 2014.
31. Tijmes, C. "Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile". *Psyhke*, 21(2), 105-117. 2012.
32. Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. "Segregación Escolar en Chile". En S. Martinic, & G. Elacqua (Edits.), *Fin de ciclo?: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 209-229). UNESCO and Pontificia Universidad Católica de Chile. 2010.
33. Wilson, H. *A model of academic self-concept: Perceived difficulty, social comparison, and achievement among academically accelerated secondary school students*. University of Connecticut. 2009.