

# I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

La evaluación estandarizada SIMCE en Chile:  
identificación de los cuestionamientos a la prueba  
de comprensión lectora

Lic. Carolina Bulnes Vargas

Dra. Núria Castells Gómez

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red  
iberoamericana  
de docentes



formaciónib))

# **LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA SIMCE EN CHILE: IDENTIFICACIÓN DE LOS CUESTIONAMIENTOS A LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**Lic. CAROLINA BULNES VARGAS**

Estudiante de Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación  
(Universidad de Barcelona), España.  
carolinabulnes13@gmail.com

**Dra. NÚRIA CASTELLS GÓMEZ**

Docente del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la  
Educación (Universidad de Barcelona), España.  
nuria.castells@ub.edu

## 1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Los gobiernos, mediante las políticas educativas que despliegan, muestran su interés por lograr aprendizajes efectivos, mejorando la calidad de la educación. Así, el Foro Mundial sobre la Educación del 2015 presentó los desafíos para los próximos años, entre los cuales “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p.7). En este sentido muchos países aplican pruebas estandarizadas para sopesar en qué medida están promoviendo una educación de calidad (Arancibia, 1997).

Una de las competencias clave para lograr aprendizajes de calidad en esta sociedad de la información y el conocimiento es la lectura. Esta es un eje transversal de todo el currículo, que se fundamenta en la capacidad de comprender la información a distintos niveles (Solé, 2011). Al tratarse de una competencia básica es evidente que esté sujeta a continuos procesos de reflexión, análisis y evaluación mediante pruebas estandarizadas a nivel internacional como PISA y PIRLS.

En este contexto, Chile cuenta, desde el año 1988, con un Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que mide el logro de los estudiantes de educación primaria y secundaria en relación con los contenidos y habilidades del currículo vigente (Bravo, 2016).

Una de las áreas que evalúa el SIMCE es la lectura. La asignatura de Lenguaje y Comunicación se mide mediante una prueba estandarizada de comprensión lectora con una batería de preguntas que cada estudiante debe responder en forma individual, sin ayudas de ningún tipo, ni herramientas anexas, en un tiempo límite.

Esta situación de evaluación se contrapone, como señalan Onrubia y Miras (2001), con una visión mediatizada, situada y distribuida del aprendizaje. Estos autores cuestionan tanto las situaciones, como los instrumentos que se utilizan para evaluar las capacidades de los estudiantes.

Casassus (2010) y Pozo (2016) enfatizan que las pruebas estandarizadas son incompletas porque omiten evaluar o considerar los aprendizajes realizados en otras disciplinas y aspectos relevantes en una educación integral de los estudiantes (aprender a pensar, aprender a respetar, vivir con otros, etc.).

Las pruebas estandarizadas al desatender algunos aspectos o procesos involucrados en el aprendizaje se traducen en pruebas poco fiables y válidas. Popham (1999) y Casassus (2010) indican que a pesar de que son bastante valiosas en relación con las dimensiones o dominios de contenido que están representados en ellas, no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación, porque no existe la certeza que estas pruebas midan lo que realmente quieren medir.

Además de las críticas relacionadas con el tipo de prueba y cómo se implementan, también emergen cuestionamientos acerca del uso que se realiza de los datos obtenidos en estas evaluaciones (Coll, 2006). Cuando se difunden los resultados de los logros de los estudiantes, habitualmente, se simplifican, se elaboran rankings de los centros educativos que tienden a no incorporar o desestimar, por un lado, las diferencias individuales de los aprendices, sus ritmos y estilos de aprendizaje y, por otra parte, su contexto social, cultural y geográfico.

Casassus (2010) alerta que este tipo de pruebas está provocando que la calidad de la educación se esté transformando en sinónimo de un puntaje en las pruebas: una escuela que consigue un alto puntaje es premiada; una con rendimiento bajo es sancionada. Así se pierde la finalidad formativa de la evaluación y predomina la rendición de cuentas (Stobart, 2010). Debido a esto, los centros educativos pueden tomar la decisión de preparar a sus estudiantes exclusivamente para resolver dichas pruebas y ello conduce a la pérdida de libertad de los docentes que intentan enseñar solo aquello que evalúa la prueba (Sanmartí, 2007).

El conjunto de aspectos comentados repercute en la justicia social y la igualdad de oportunidades. Como indican Román y Murillo “el uso de estas mediciones estandarizadas para fomentar la competencia entre centros en un sistema regulado mercantilmente solo sirve para agudizar la segmentación y hacernos creer que el fracaso escolar es resultado y responsabilidad de los propios estudiantes” (2014, p.7).

En relación con lo planteado, surge el interés de abordar el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los principales cuestionamientos a la evaluación estandarizada SIMCE que evalúa la comprensión lectora en los estudiantes chilenos?

## 2. MÉTODO

Para responder a la pregunta de investigación nos hemos planteado el siguiente objetivo general: Analizar cuáles son los principales cuestionamientos a la evaluación estandarizada SIMCE que evalúa la comprensión lectora en los estudiantes chilenos.

### 2.1 Procedimiento

El proceso de búsqueda fue a través de las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet y Redalyc. Este proceso se realizó durante ocho semanas del presente año. Los criterios de inclusión considerados para orientar la selección de los artículos fueron los siguientes:

- Artículos en revistas indexadas con revisión de pares en Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet y Redalyc.
- Artículos publicados entre 2009 al 2018.
- Artículos que aborden la problemática de la evaluación estandarizada SIMCE de comprensión lectora.

Después de la búsqueda, se seleccionaron un total de cinco artículos (ver Referencias, artículos mostrados con asterisco), que cumplieron con los criterios de inclusión descritos en la metodología de análisis, los cuales serán analizados de acuerdo con los cuestionamientos a las pruebas estandarizadas en relación con la comprensión lectora.

Los artículos se analizaron teniendo en consideración dos dimensiones identificadas en la introducción: una relacionada con el tipo de prueba y la otra con el uso de los resultados obtenidos mediante la prueba.

## 3. RESULTADOS

El objetivo de este apartado es revisar cinco estudios realizados en el contexto chileno, publicados en los últimos diez años, sobre los cuestionamientos a la evaluación estandarizada de la comprensión lectora, mediante la prueba SIMCE.

Cuando se analiza la dimensión *tipo de prueba* (situación de implementación, grado de complitud y validez ecológica), dos estudios mencionan que se trata de una prueba poco situada (Fernández y Hauri, 2016; Valdés, 2013) porque no indaga los intereses de los niños, e ignora las diferencias internas, puesto que no tienen en cuenta la necesidad de contextualización de las preguntas con el propósito de posibilitar su comprensión (Amaya, 2016). En cuanto al grado de complitud los artículos reflejan que no considera intereses, preferencias, ni motivaciones de los lectores (Valdés, 2013) y que presenta limitaciones en su diseño (Amaya, 2016). En cuanto a la validez ecológica, la prueba es poco representativa en relación con todo lo que involucra la comprensión lectora (Valdés, 2013) y tampoco tiene en cuenta cómo se aprende y cómo se enseña (Amaya, 2016).

Cuando se analiza la dimensión *uso de resultados*, es evidente que los resultados no contemplan el contexto ni las diferencias individuales (Fernández y Hauri, 2016; Fernández, Mora y Nail, 2017; León y Salazar, 2014). Por tanto, tienden a homogeneizar (Valdés, 2013). En cuanto al último cuestionamiento, las pruebas no se utilizan con una finalidad relacionada con la calidad de la educación y la justicia social e igualdad de oportunidades, porque elaboran rankings de desempeño, que tienden a segregar (Fernández, Mora y Nail, 2017).

#### 4. CONCLUSIONES

A partir de la identificación de las principales dimensiones de limitaciones que se esgrimen contra las pruebas estandarizadas, se procedió a analizar, qué cuestionamientos estaban presentes en la prueba SIMCE que mide la comprensión lectora en Chile. Para ello se realizó una revisión de artículos en revistas indexadas con revisión de pares, publicados entre 2009 al 2018. De acuerdo con los criterios de inclusión se seleccionaron cinco documentos. Cabe señalar que una limitación que puede presentar este estudio es la cantidad de artículos analizados. Podríamos haber ampliado el período de años considerados para la búsqueda, siendo una prueba que se realiza anualmente, era más adecuado atender a una década reciente, ya que, determinados problemas de la prueba pueden haberse ido superando con el paso del tiempo. Asimismo, esta situación refleja el escaso número de estudios publicados sobre la prueba SIMCE de comprensión lectora, transformándose a su vez en un espacio propicio para realizar futuras investigaciones.

En cuanto a las conclusiones, uno de los principales cuestionamientos a la evaluación estandarizada SIMCE de comprensión lectora corresponde a la situación de implementación de la prueba, que se realiza en contextos poco situados y que su forma de resolución impide atender a los procesos de comprensión de cada estudiante (Amaya, 2016; Fernández y Hauri, 2016). Por lo tanto, es un modelo evaluativo que desatiende las formas en las que se aprende (Onrubia y Miras, 2001).

Otro de los cuestionamientos es el grado de complitud de la prueba SIMCE de lectura. SIMCE omite evaluar o considerar otros conocimientos o dimensiones de la competencia lectora, como el placer por la lectura, o el interés por la misma (Valdés, 2013) que también son relevantes en relación con una educación integral de los estudiantes (Solé, 2011).

Las pruebas estandarizadas, habitualmente asociadas a medir y reflejar la calidad de la educación no deberían, según Popham (1999) y Casassus (2010) ser utilizadas con este fin, puesto que tienen escasa validez ecológica, León y Salazar (2014), refrendan la idea, al indicar que las diferencias entre los aprendices se podrían deber simplemente a disparidades de las oportunidades educativas y de los ambientes de aprendizaje.

Un cuestionamiento más que se ha analizado es el referido a la consideración de las diferencias individuales. Los resultados de logro de los estudiantes se suelen presentar en forma de rankings que tienden a no incorporar o desestimar las diferencias individuales asociadas al contexto. Ello es muy relevante en Chile, donde existe población indígena que vive en zonas rurales (Fernández y Hauri, 2016).

Un último cuestionamiento corresponde al uso de los resultados con una finalidad no relacionada con la justicia social e igualdad de oportunidades. Esta situación fue analizada en artículo de Fernández, Mora y Nail (2017) que destacan la diferencia de puntaje de los estudiantes según género, ubicación geográfica y socioeconómica.

A partir de estas conclusiones sería conveniente que las evaluaciones de estas características estén en continua revisión alineándose a los distintos contextos

socioeducativos y reorientándose hacia los procesos de aprendizaje más que a los resultados, con el propósito de utilizar evaluaciones de comprensión lectora en concordancia con una mirada más global e integradora de los factores, componentes y variables que inciden en el desarrollo de esta competencia.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias marcadas con asterisco indican los estudios considerados en el análisis.

- \*[Amaya, M. \(2016\)](#). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile. *Revista Páginas de Educación*, 9(1), 77-106. Recuperado de <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1181/1145>
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- Bravo, J. (2016). Simce: Pasado, presente y futuro. *Estudios Públicos*, (123), 189-211.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecós de la Revolución Pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago de Chile: Unicef, Universidad de Chile.
- Coll, C. (2006). Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. *Docencia*, (29), 30-39. Recuperado de <http://docplayer.es/194414-Cada-vez-que-ha-habido-cambio-curricular-ha-sido-como-resultado-de-un-debate-ideologico-y-no-del-analisis-de-las-evaluaciones.html>
- \*Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía. la brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, (45), 54-89. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art03.pdf>
- \*Fernández, M., Mora, G. y Nail, O. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 65-91. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art04.pdf>
- \*León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en Matemática y Lenguaje en alumnos de colegios Adventistas en el sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. *Revista Apuntes Universitarios*, 4(2), 81-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646129005>
- Onrubia, J. y Miras, M. (2001). *Aprenentatge i diversitat Intel·lectual dels nois i de les noies. Perspectiva i diversitat*, (11). Barcelona: Perspectiva escolar.
- Popham, W.J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?*. Lima: PREAL.
- [Pozo, J. \(2016\)](#). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Román M. y Murillo F. (2014). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 5-7. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3381/3595>

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- \*Váldez, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?. *Revista de estudios sobre lectura Ocnos*, (10), 71-89. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.04](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04)