COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE

Observaciones críticas en torno al Simce como instrumento de medición de la calidad educativa.

Responsable informe: Miguel Caro R.
Profesional, Departamento de Educación
Colegio de Profesores de Chile.

Los principales problemas asociados a la prueba SIMCE tiene que ver con:

1. Su carácter estandarizado/censal, que no considera las particularidades de cada realidad educativa ni la pertinencia cultural que deben tener los procesos educativos y evaluativos.
2. Que confunde evaluación (un proceso con diversidad de variables y de naturaleza esencialmente cualitativa) con medición.
3. Se sostiene en una separación estructural entre aprendizaje y formación.
4. Que sitúa el juicio evaluativo en el resultado, excluyendo el proceso educativo.
5. Que reduce la noción -y la experiencia- de aprendizaje (de naturaleza compleja, multidimensional, contextual y diversa) a un ejercicio y a un formato de desempeño cognitivo-conductual fragmentario y segregado.
6. Su nula capacidad para evaluar trayectorias educativas, por cuando no permite establecer seguimiento al desempeño de cohortes de estudiantes.
7. Que no constituye una herramienta para retroalimentar el proceso pedagógico, dada la naturaleza agregada de la información que se entrega.
8. Que los resultados no son simplemente "información inocua", sino que esta condiciona el ejercicio pedagógico, promoviendo el entrenamiento funcional, la restricción curricular y no la formación en el amplio sentido de lo educativo.
9. La lógica de entrenamiento, la disociación formativa y la descontextualización que provoca, genera desmotivación y baja en el propio rendimiento académico.
10. Que entrega información en una lógica de comparación, lo que refuerza la competencia, la creación de rankings y el mercado educativo.
11. Que se sostiene en una expectativa de mejora a partir de una línea de base cuantitativa y lineal, sin considerar la variabilidad en la composición de los grupos de estudiantes de un año a otro en un determinado nivel de enseñanza.
12. Que tiende a reproducir y reforzar la desigualdad socio-cultural de origen y promueve la homogeneización de los grupos culturalmente diferenciados.
13. La ponderación respecto de la evaluación es excesiva (67%) y las altas consecuencias renuncian a la posibilidad de recuperación de los proyectos educativos incrementando el rol del Estado.
14. El ordenamiento a que da origen es arbitrario, sesgado, estigmatizador y perjudicial para el desarrollo de los proyectos educativos.
15. Genera un efecto negativo sobre la educación pública (que atiende mayoritariamente a los sectores más vulnerados). De las 218 escuelas en riesgo de cierre, 163 son públicas.

16. Que genera un juicio completamente sesgado y reduccionista de la calidad educativa, a partir de la consideración (esencialmente) de dos asignaturas de carácter funcional, excluyendo la valoración de otras áreas del conocimiento y del desarrollo educativo.

Tal como hemos señalado en múltiples ocasiones, y como también lo han planteado diversos especialistas, nos parece completamente erróneo seguir asociando los resultados de la prueba SIMCE con la calidad de la educación. Lo que corresponde más bien es hablar de la profunda desigualdad educativa y de la total falta de pertinencia cultural, tanto de la política curricular como de los mecanismos de medición estandarizada con los que se busca evaluar a las escuelas.

La información es, en general la de siempre: no existen variaciones significativas de resultados (por lo menos desde 2010); los rendimientos son deficitarios en los grupos socioeconómicos bajos y medios bajos, los que siguen estando por debajo del promedio nacional en las distintas asignaturas. La brecha de género, a pesar de algunos avances (en matemática) -que por lo demás generan un alto nivel de ansiedad- se sigue manteniendo, especialmente en lectura. Las brechas socioeconómicas siguen siendo altas en todos los niveles de enseñanza medidos (4º y 8º básico y 2º medio) y en todas las asignaturas consideradas (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

En 4º básico la brecha socioeconómica en lectura y matemática es de 53 y 59 puntos respectivamente. En 8º básico, la diferencia es de 51 puntos en lectura, lo que se debe esencialmente a la fuerte caída de los puntajes de los sectores alto y medio alto, que entre 2007 y 2017 bajaron 26 y 19 puntos respectivamente. En matemática, la distancia se dispara a los 80 puntos de diferencia, manteniéndose estancado el puntaje de los grupos socioeconómicos bajos durante la última década, levemente por sobre los 230 puntos. En Ciencias naturales la diferencia en este último nivel es de 63 puntos, lo que también se explica por la disminución de puntajes de los sectores altos. En 2º medio, la brecha en lectura es de 56 puntos, también con una baja significativa de los sectores altos (22 puntos), viéndose estancados los sectores bajos en torno a un promedio de 228 puntos en los últimos 10 años. Y en matemática la distancia es de la escandalosa cifra de 105 puntos.

En síntesis, en una década (entre 2007 y 2017) la disminución de la brecha socioeconómica es inferior a 10 puntos en 4º básico (62 en 2007 y 53 en 2017) y en 8º básico (matemática) la situación es mucho peor, dado que la disminución en el mismo período es de apenas 2 puntos (82 en 2017 y 80 puntos en 2017). En Ciencias Naturales (8º básico) la situación es de total estancamiento, el promedio nacional en 2007 era de 258 puntos y en 2017 es exactamente el mismo número. Y la brecha socioeconómica en esta asignatura ha disminuido, en igual período, apenas 6 puntos (69 en 2007 y 63 en 2017) lo cual se explica fundamentalmente por la baja de puntajes en los sectores altos (de 313 a 300 puntos). En 2º medio la disminución en matemática es apenas de 4 puntos y se mantiene la situación de estancamiento en lenguaje.

Por su parte, los Indicadores de desarrollo personal y social arrojan resultados preocupantes y que son consistentes con los problemas evidenciados en los resultados de aprendizaje. En autoestima académica y motivación escolar la percepción valorativa media o baja es de 49% en 4º básico y 61% en 8º básico, y en 2º medio llega al 57%.

En educación los fenómenos suelen no estar disociados, y al cruzar dimensiones existen ciertas correlaciones que confirman los datos asociados a desigualdad social. Por ejemplo, en los grupos socioeconómicos bajos, donde hay menor rendimiento académico, las problemáticas de clima y convivencia se ven muy acentuadas, con una valoración negativa del 43% en 4º básico y 52% en 8º básico y 56% en 2º medio. El indicador de participación y formación ciudadana, si bien es menor en cuanto a valoración negativa en enseñanza básica (período en el que tiende a naturalizarse la idea de no participación), alcanza una preocupante cifra 47% de valoración negativa en 2º medio. En general, el propio informe de la Agencia reconoce que en este nivel los grupos socioeconómicos bajos tienen una menor percepción de valoración en 3 de los 4 indicadores evaluados (autoestima académica, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable).

El problema de fondo que subyace aquí, es la separación conceptual y operacional entre aprendizaje y formación, no solo porque ambos aspectos son evaluados en forma separada y con instrumentos distintos, sino porque curricularmente nunca se articula el componente académico (conocimientos y habilidades disciplinares) con las diversas dimensiones formativas de los estudiantes, generándose una dicotomía que acentúa la pérdida de sentido del proceso educativo.

En materia de resultados de aprendizaje, además del instrumento mismo en cuanto al tipo de desempeño y sesgos del formato, parte del problema de la prueba Simce tiene que ver con el uso que se hace de la información, la que va mucho más allá de mostrar una simple foto del fenómeno medido, o de la irrisoria figura del termómetro que sólo entrega datos del estado de un cuerpo. Por el contrario, el tipo de instrumento y el modo en que se construye el análisis de sus resultados, genera efectos dañinos sobre las características de lo que debe ser un proceso educativo genuino. El Simce refuerza curricularmente el desequilibrio en cuanto a la importancia que se le da a las distintas áreas de formación (matemática y lenguaje por sobre las otras) y, en términos pedagógicos, pone el foco en el entrenamiento cognitivo-operacional en pos de resultados medibles, por sobre la formación integral y el desarrollo de procesos.

La propia Agencia de Calidad genera un tipo de análisis que incentiva el aprendizaje para la medición, con especial énfasis en lo cognitivo-funcional, en desmedro del desarrollo multidimensional de los sujetos. Se genera un lenguaje que esconde los fines educativos amplios y los factores contextuales que explican los fenómenos educativos y refuerza la instrumentalización del espacio escolar, eludiendo de paso toda responsabilidad de la política educativa. Se habla, por ejemplo, de que una causa del bajo éxito sería el "temor a

los temas académicos" sin hacer referencia alguna a los efectos que produce la falta de pertinencia del currículum y del foco desproporcionado que se coloca en el rendimiento académico. También la Agencia ha apelado en otras ocasiones a la llamada falta de una "mentalidad de crecimiento" en los estudiantes, endosándoles una suerte de pereza mental, lo que constituye una atribución completamente arbitraria e injustificada.

Este tipo de argumentos, que asocia las dificultades académicas a la mentalidad, como si se tratara de un tema de voluntad o propensión natural a no querer desarrollarse, excluye las consideraciones contextuales que abruman cotidianamente a miles de niños/as y jóvenes de entornos de alta complejidad y refleja simplemente un total desconocimiento de la realidad educativa. Esta es una perspectiva psicologista estrecha y no pedagógica del problema. De hecho una de las autoras de este concepto (Carol Dweck) ha criticado este uso abusivo y estático del mismo, al no ser considerada la presencia o ausencia de un entorno "desafiante y externo", que explica el comportamiento, el que precisamente -en este caso- se niega cuando las escuelas se ven obligadas a trabajar para responder a pruebas estandarizadas y carentes de sentido para los estudiantes.

La Agencia de Calidad fija, además, como parámetro para establecer el éxito en el rendimiento, la consecución de estudios superiores. Esto constituye una arbitrariedad de juicio, dado que no tiene por qué ser la educación superior la única meta que presione a las escuelas para mejorar sus puntajes; eso es desnaturalizar completamente el proceso educativo e introducir un incentivo perverso, dado que el sistema de admisión en Chile, por su carácter altamente selectivo (por razones académicas o económicas), no permite el ingreso de todos los estudiantes a la universidad.

El problema de fondo es la lógica de estandarización y la total falta de pertinencia cultural de los saberes y de la forma en que estos son evaluados. Más aún, es la tensión que produce el entrenamiento para pruebas estandarizadas lo que genera lo que la Agencia llama "ansiedad académica". La presión por circunscribir el desempeño genera el efecto contrario al buscado en materia de rendimiento.

Efectivamente, estudios relevantes han señalado que El SIMCE no es un instrumento que permite medir la calidad de la educación (Flórez, 2013) y no evalúa aprendizajes globales (en el sentido modelativo-representacional, categorial y reflexivo, como lo han planteado autores como Piaget, 1981; Vigotsky, 1998; Bruner, 1987; Dewey, 2007; Pozo, 1989; Zabala, 1999; Astolfi, 2002; entre otros), menos aquellos que se orientan a una formación para la vida, para el desarrollo socio-individual, la convivencia, el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía. Se trata más bien de la medición de comportamientos condicionados, rutinizados, reducidos a un solo tipo de formato y completamente alejados de los contextos.

Como hemos señalado, las enormes brechas son reales, pero estas expresan la desigualdad educativa que las políticas sociales –y la propia política educativa- no ha logrado superar. En tal sentido, el rendimiento en este tipo de pruebas son un efecto de la totalidad de la experiencia socio-educativa y no representan en si mismo el aprendizaje. Más bien, cuando se pone el foco pedagógico en ello, reducen la posibilidad que este se produzca desde una perspectiva formativa. Así, las asimetrías de puntaje son esencialmente el resultado de las diferencias de capital cultural y de la segregación socio-educativa existente en el sistema escolar.

El error de las autoridades es creer que dichas brechas se acortan trabajando para el Simce y fragmentando el desempeño en base a estándares e indicadores o al entrenamiento de habilidades segregadas, cuando en realidad todo esto, además de la restricción del proyecto curricular y la brutal homogeneización cultural, reduce la posibilidad de que las escuelas contribuyan a ampliar el capital cultural de los estudiantes. Vale decir, la presión que ejerce el Simce golpea de manera regresiva la razón fundamental que explica el alza o baja de puntajes en desempeños operatorios.

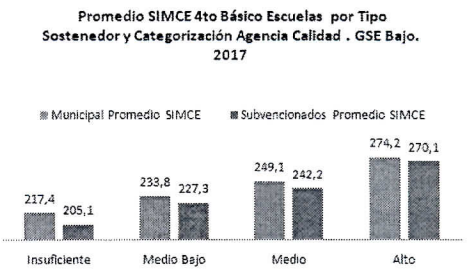
Seguir hablando de calidad a partir de estos resultados y, peor aún, categorizar a las escuelas según estos parámetros, además de discriminatorio es una práctica de vulneración de derechos de la infancia, dado que condenan a la estigmatización a las comunidades y lesionan la autoestima de las y los estudiantes de cientos de miles de niños/as y sus comunidades (aspecto relevado por los objetivos de la propia Ley General de Educación). Parte de las causas de esta situación está en el enfoque de mejora educativa y de lo que establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley Nº20529; agosto 2011), la que indica que los resultados académicos medidos por esta prueba deben valorarse en una ponderación de a lo menos un 67% (Art. 18) y que los resultados conducirán a un ordenamiento de las escuelas en que el bajo rendimiento consecutivo en resultados conduce al cierre de los establecimientos (Art. 31).

La categoría de insatisfactorio que condena a las escuelas, esconde un conjunto de problemáticas muy diversas y no da cuenta de la complejidad de la labor que realizan muchas escuelas en contextos de pobreza y marginalidad. No logra valorar el enorme esfuerzo y los importantes avances que realizan los miembros de las comunidades frente a necesidades y desafíos formativos de alta complejidad que no están contemplados en la política de estandarización curricular y evaluativa. Constituye una verdadera hazaña educativa evitar que muchos estudiantes caigan en el consumo de drogas, la delincuencia, la violencia y la deserción. La ley no reconoce en toda la amplitud de ámbitos estos logros y no pondera adecuadamente su valor (33% del total), menos aún los reconoce en relación con el contexto en el que se producen. Para la legislación que busca "asegurar" la calidad, da igual enfrentar dichos ámbitos en sectores ABC1 que en escuelas insertas en realidades de extrema pobreza, esto último no constituye una dificultad superior ni una necesidad tanto o más urgente que resolver exigencias de desempeño académico estandarizado.

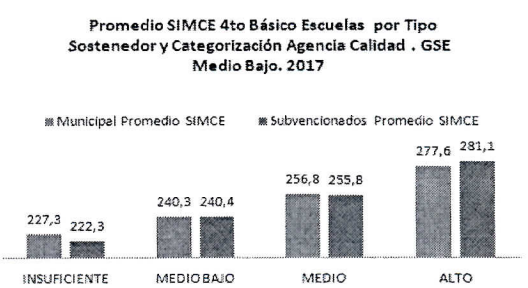
Una norma como la que conduce al cierre de establecimientos, considerando las diferencias de capital cultural y la segregación educativa que hemos mencionado, provocará en la práctica el cierre de un importante número de escuelas públicas, con lo que se profundizará indirectamente la tendencia histórica de privatización impulsada por el modelo educativo neoliberal. Actualmente existen alrededor de 218 escuelas que estarían en condiciones de ser cerradas, de las cuales 163 son públicas. Nos parece que, finalmente, el discurso y las políticas de la calidad terminan siendo una estrategia encubierta para la privatización del sistema y el debilitamiento del rol del Estado en educación, así como para la instrumentalización del proceso formativo en pos de atender preferentemente los requerimientos del mercado laboral.

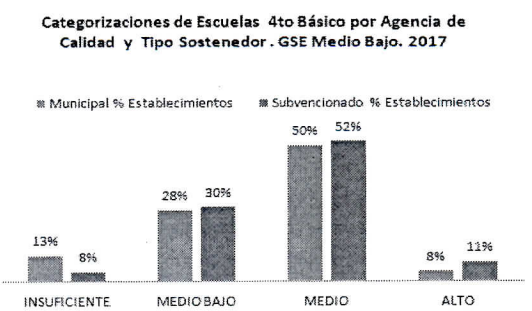
II PARTE: Análisis crítico de resultados a partir de informes históricos Simce e indicadores de calidad y su impacto sobre las categorizaciones de la Agencia de Calidad

I.- Los resultados de los promedio Simce de 4to Básico 2017 indican que en grupos **socioeconómicos Bajos**, las escuelas municipales categorizadas como insuficientes poseen 12 puntos más en promedio que las particular subvencionadas. Sin embargo, tanto escuelas municipales como particulares tienes igual porcentaje de escuelas clasificadas como **INSUFICIENTES.** Este patrón de que a pesar que las escuelas municipales tienen promedios Simce superiores a las particular subvencionadas en todas las categorías, tienes las mismas posibilidades de ser encasilladas siguiente el mismo patrón de clasificación que las particulares subvencionadas

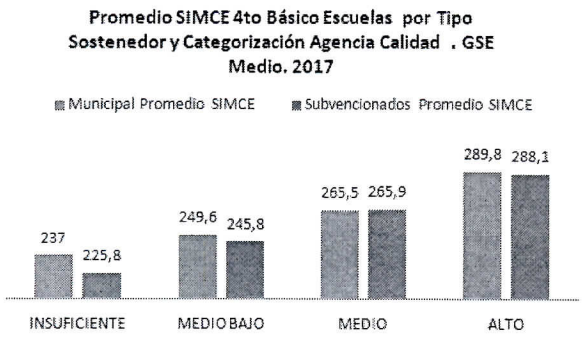


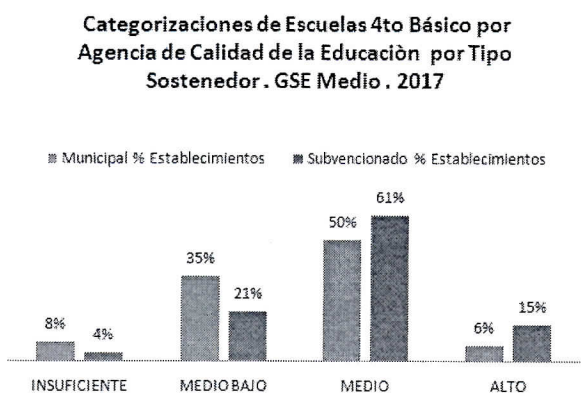
II.-Los resultados de los promedio Simce de 4to Básico 2017 indican que en grupos **socioeconómicos Medios Majos**, las escuelas categorizadas como insuficientes las de dependencia municipales poseen 5 puntos más en promedio que las particular subvencionadas. Sin embargo, las escuelas municipales poseen en 13% declaradas como



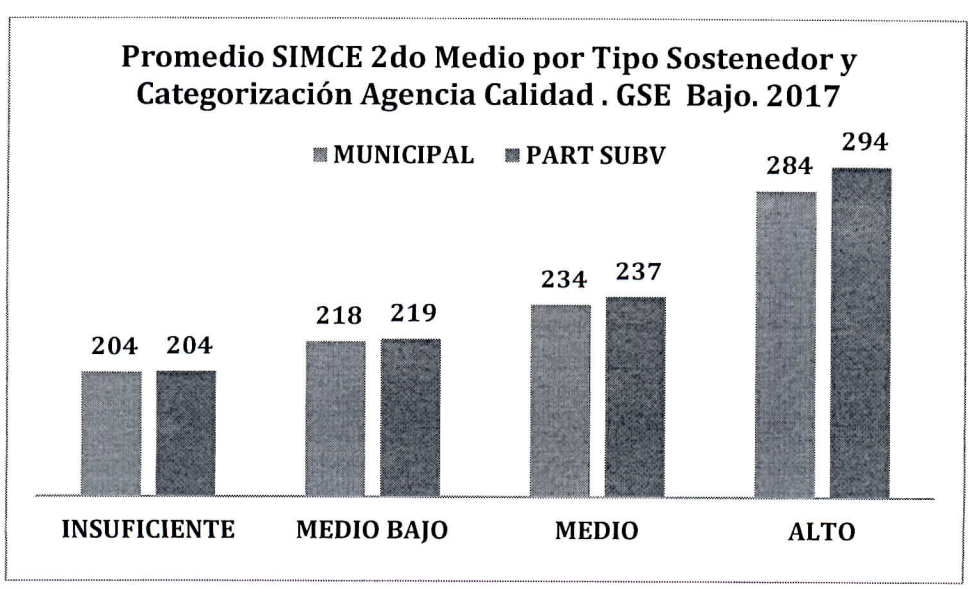


INSUFICIENTES, mientras que las particulares solo un 8%. Este patrón de que a pesar que las escuelas municipales tienen promedios Simce similares a las particular subvencionadas en las otras categorías, se tiene a favorecer a las particulares subvencionadas con más altas categorizaciones.

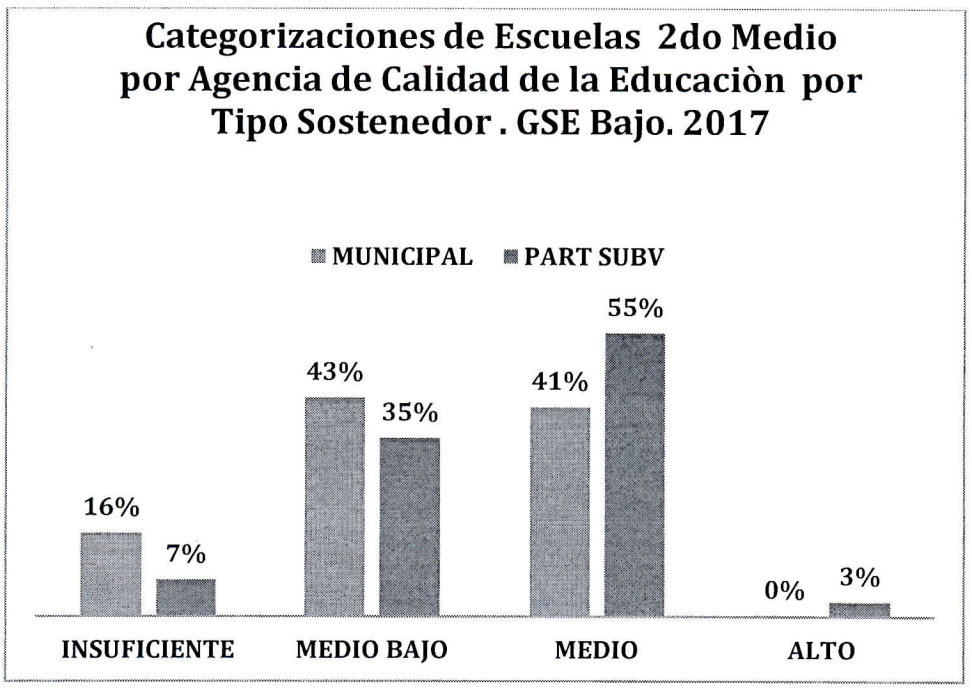




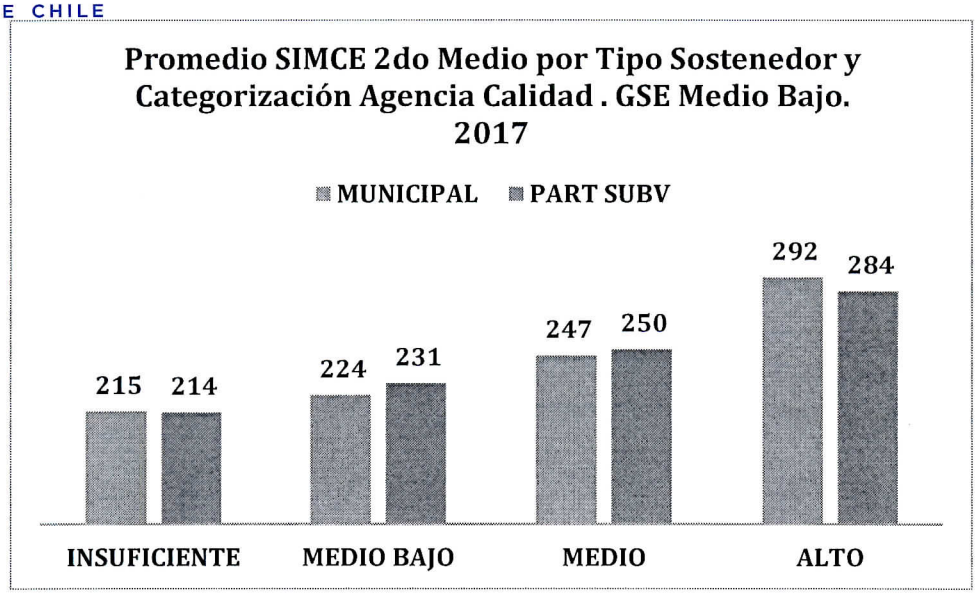
III.- Los resultados de los promedio Simce de 4to Básico 2017 indican que en grupos **socioeconómicos Medios,** las escuelas municipales encasilladas como "Insuficientes" y poseen promedios Simce 12 puntos por sobre las particulares subvencionadas, mientras que en los encasillamientos, "Medio Bajo, "Medio" y "Alto" los rendimientos Simce es muy similar en ambos tipos de sostenedores. Por el contrario, las escuelas municipales tienden al doble de posibilidades de ser encasilladas en la categoría "Insuficiente" que las particulares subvencionadas. (8% comparado con 4%) Algo similar acontece en categoría "Medio Bajo", donde un 35% de las escuelas municipales están clasificadas y solo 21% de las particulares subvencionadas. Este patrón de que a pesar que las escuelas municipales tienen promedios Simce similares a las particular subvencionadas en las otras categorías, se tiende a favorecer a las particulares subvencionadas con más altas categorizaciones.

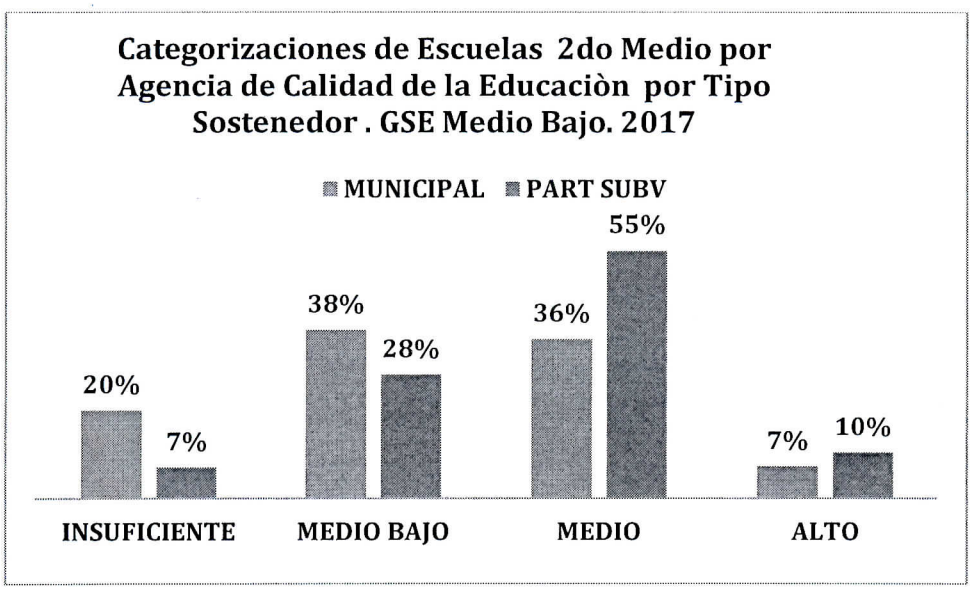


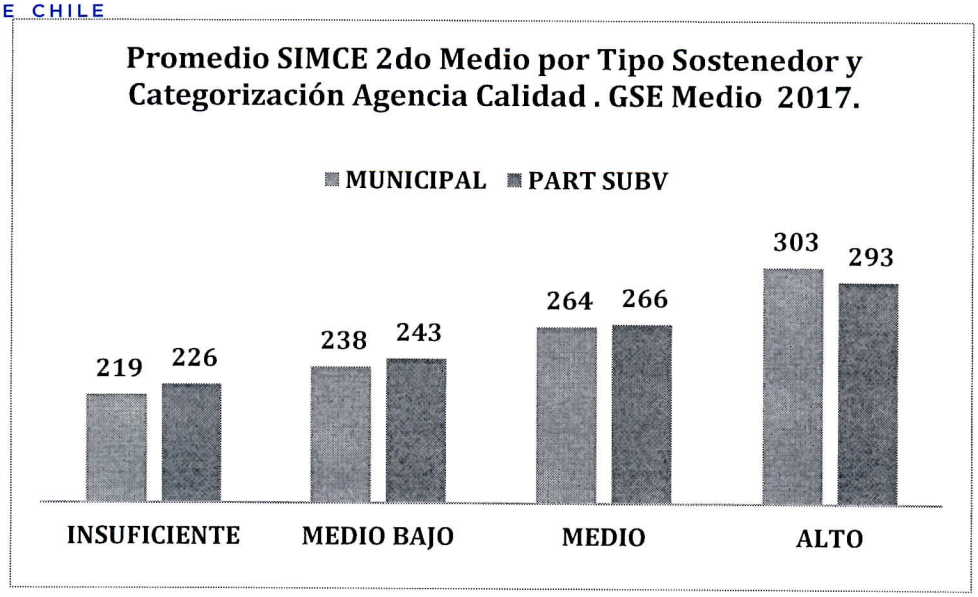
En análisis de resultados 2do Medio indican que los promedios Simce (Lenguaje- Matemáticas- Ciencias) la diferencia de promedios por escuela Municipal y Particular subvencionado es similar en todas las categorías del Grupo socioeconómico bajo , sin embargo , las escuelas municipales tienes más del doble de posibilidades de ser encasilladas como insuficiente que las escuelas particulares subvencionadas (16% por 7%), como indica el gráfico siguiente..

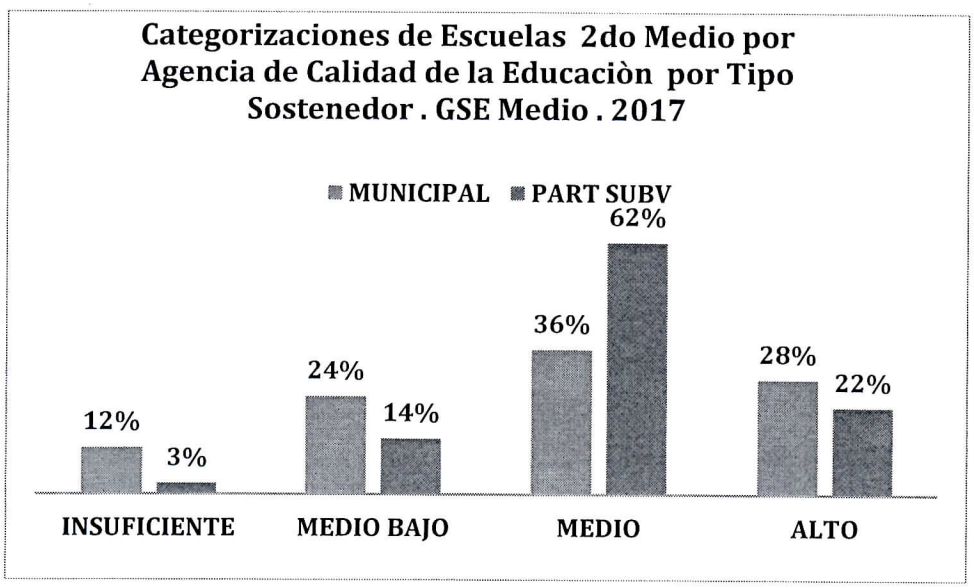


La situación similar ocurre al comparar los rendimientos Simce y Categorizaciones para el grupo socioeconómico Medio- Bajo y Medio, en donde las escuelas municipales tienen similar puntajes Simce los encasillamientos tienen a sancionar con categorías más bajas a las escuelas municipales que particular subvencionadas.


Promedio SIMCE 2do Medio por Tipo Sostenedor y Categorización Agencia Calidad . GSE Medio Bajo. 2017
MUNICIPAL
PART SUBV
215
214
224
231
247
250
292
284
INSUFICIENTE
MEDIO BAJO
MEDIO
ALTO


Categorizaciones de Escuelas 2do Medio por Agencia de Calidad de la Educaciòn por Tipo Sostenedor . GSE Medio Bajo. 2017
MUNICIPAL
PART SUBV
20%
7%
38%
28%
36%
55%
7%
10%
INSUFICIENTE
MEDIO BAJO
MEDIO
ALTO


Promedio SIMCE 2do Medio por Tipo Sostenedor y Categorización Agencia Calidad . GSE Medio 2017.
MUNICIPAL
PART SUBV
219
226
238
243
264
266
303
293
INSUFICIENTE
MEDIO BAJO
MEDIO
ALTO


Categorizaciones de Escuelas 2do Medio por Agencia de Calidad de la Educaciòn por Tipo Sostenedor . GSE Medio . 2017
MUNICIPAL
PART SUBV
12%
3%
24%
14%
36%
62%
28%
22%
INSUFICIENTE
MEDIO BAJO
MEDIO
ALTO

En el análisis de los 4 últimos años de promedios Simce e indicadores de Calidad para 4to Básico, comparando los resultados entre escuelas municipales y particulares subvencionadas por grupo socioeconómico, nos encontramos con los siguientes resultados:

GSE/ SIMCE	MUNICIPAL	PART SUBVI	PART PAGAD
BAJO	245,21	237,76	
MEDIO BAJO	248,05	250,71	
MEDIO	256,52	262,44	
MEDIO ALTO		276,48	
ALTO		290,95	296,45

Las escuelas municipales en los últimos 4 años Simce tienen como promedio puntaje significativamente más alto en el GSE Bajo y similar en GSE Medio Bajo, no así en GSE Medio.

Con respecto a los promedios históricos de los Indicadores de Calidad para los 4tos Básicos (Clima Escolar, Motivación Escolar, Participación Democrática y Vida Saludable), de los últimos 4 años nos encontramos con este resultado:

INDICADORES	MUNICIPAL	PART SUBVEN	PART PAGADO
BAJO	73,79	73,51	
MEDIO BAJO	73,66	73,46	
MEDIO	73,56	74,45	
MEDIO ALTO		74,99	
ALTO		75,62	75,9

En promedio, las escuelas Municipales tienden a tener una pequeña diferencia a su favor en los puntajes de Indicadores de Calidad, por cada grupo socioeconómico (Bajo, Medio Bajo y Medio), comparado con los particulares subvencionados.

Esto es una contradicción, en el contexto que tanto para los 2dos Medio y 4to Básicos, los resultados de las categorizaciones que entrega la Agencia de Calidad nos señala que las escuelas municipales tienden se ser encasilladas, en proporción, en las categorías más bajas, mientras que las particulares subvencionadas en las categorías más altas.

Evidentemente hay una evidente contradicción.

¿Están más realizados las mediciones, la metodología o el algoritmo que aplica la Agencia tiene un sesgo?

¿Hay correlación entre las encuesta de Indicadores de Calidad que se le aplica a los estudiantes, maestros y apoderados con resultados Simce del mismo establecimiento?

El siguiente cuadro puede dar luces a una posible respuesta. La Correlación (R^2) explica cuanta relación hay una variable con otra. En este caso si las encuestas que validan los 4 Indicadores de Calidad se traduce efectivamente en mejores rendimientos Simce. En este caso los resultados indican que las comunidades de las escuelas municipales poseen una percepción de "calidad" más relacionado con puntajes Simce. Esto quiere decir que mejoras en motivación escolar, clima de convivencia, participación y vida saludable se traduce en mejores puntajes Simce. En cambio, las percepciones de las comunidades de las escuelas particular subvencionadas, tienen una menor correlación con los puntajes Simce.

4to Básico

Correlación (R^2)Simce/ Indicadores	MUNICIPAL	PART SUBVEN
BAJO	0,326	0,285
MEDIO BAJO	0,330	0,297
MEDIO	0,342	0,305
MEDIO ALTO		0,176
ALTO		0,254

En los grupos socioeconómicos Medio tanto de particular Subvencionado y Municipal, hay mejor correlación entre percepción y Simce.

1. No obstante, si se analiza la variabilidad de los resultados de indicadores calidad por grupo socioeconómico, se entra en la singularidad que los resultados tienen a homogeneizarse a mayor nivel de grupo Socioeconómico. En otras palabras, hay una mayor variabilidad en la respuesta de percepción en los GSE más bajos.

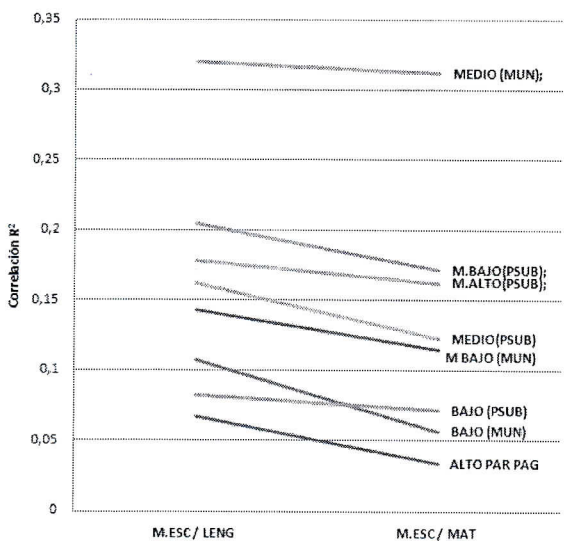
	desv estandar		
INDICADORES	MUNICIPAL	PART SUBVI	PART PAGA
BAJO	4,0	4,1	
MEDIO BAJO	3,5	3,4	
MEDIO	3,1	3,4	
MEDIO ALTO		3,0	
ALTO		2,0	2,8

En conclusión, a nivel de 4to Básico las comunidades educativas de las escuelas particulares subvencionadas tienes a responder "mejor" las encuestas de percepción y más homogéneo en su percepción, lo que se traduce en mejores puntajes de Indicadores de Calidad y, por tanto, encasillamiento en categorías más altas comparadas con las escuelas municipales.

Conjuntamente, si se analiza los resultados para 2dos Medios la poca relación entre Indicadores y Simce se exacerban, como indica estos gráficos:

En la relación Simce e Indicador "Motivación Escolar", la evidencia indica que a mayor motivación académica de los estudiantes habrá, por tanto, mejores resultados académicos (lenguaje y matemática). Sin embargo, esto se cumple, solamente, para los estudiantes de 2do Medio de las escuelas municipales del GSE Medio. Curiosamente los estudiantes de GSE Bajo y GSE Alto, no se encuentra relación entre Motivación Escolar y resultados Simce. Habría que preguntar si el Modelo y algoritmo propuesto por la Agencia de Calidad esta en lo correcto.

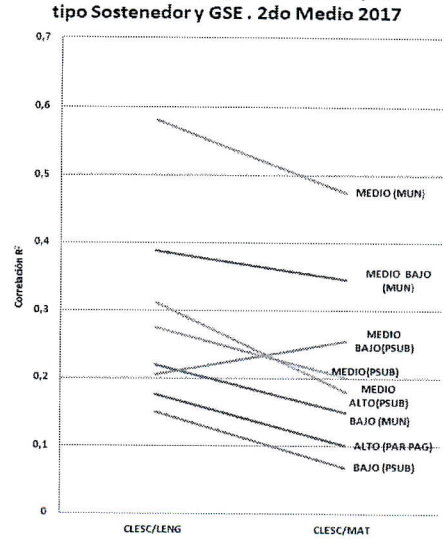
Correlación (R2) Simce / Motivaciòn Escolar por tipo Sostenedor y GSE . 2do Medio 2017.



Equivalentemente, si se compara la correlación Simce / Indicador "Clima de Convivencia Escolar", la situación se amplifica aún más.

Las correlaciones son más evidentes y muy altas para las escuelas municipales de los GSE Medio y Medio Bajo. A su vez, nuevamente los GSE Bajo y Alto, no se encuentra relación entre "Clima de Convivencia" y resultados Simce.

Correlación Simce / Clima Escolar por tipo Sostenedor y GSE . 2do Medio 2017



Por consiguiente, se puede afirmar que el Modelo y algoritmo de la Agencia de Calidad para encasillar a las escuelas en alguna de las 4 categorías , es solo validable para las escuelas de sentido público (municipales) de los grupos socio económico Medios y Medios/Bajos, en donde habría mayor comprensión de que motivación escolar y clima de convivencia traería mejoras en los rendimientos académicos y se

comportan mejor como indicaría los académicos y el propio algoritmo de la Agencia de Calidad. Sin embargo, la relación entre Motivación Escolar / Clima Escolar y resultados Simce en las escuelas particular Subvencionadas es muy escasa, y en el GSE bajo y Alto es inexistente.

En conclusión la Agencia de la Calidad entrega encasillamientos que perjudican a las escuelas municipales. Que a pesar que las escuelas públicas tienen puntajes superiores que las particulares subvencionadas, comparados por GSE, además poseen promedios de indicadores de calidad levemente arriba de las particulares subvencionadas (comparadas por grupo socioeconómico), las clasificaciones "castigan" a las escuelas municipales.

Es posible que la Agencia de Calidad, al utilizar cuestionarios de percepción (Motivación, Clima de convivencia, participación y vida saludable), solo demuestre el clima "aspiracional" especialmente de las comunidades escolares de escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas, que tienden a valorar más a las escuelas privadas sobre las públicas solo por una apreciación subjetiva de "calidad".

Fuente: Estadística de la Agencia de Calidad de la Educación