

# Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) en la Ley Sep (Subvención Escolar Preferencial): ¿existe un contrasentido entre los propósitos de calidad y equidad?

Jonathan Fernández Figueroa<sup>1</sup>

## RESUMEN

Para atender los problemas acentuados por la subvención indiferenciada, el 2008 se impulsó la Ley de Subvención Escolar Preferencial, política que aumenta el monto de la subvención para estudiantes considerados prioritarios (vulnerables) con el fin de conseguir dos cosas: por un lado, incentivar la integración de una mayor cantidad de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, y, por otro, aumentar la calidad de la educación buscando mejorar los puntajes SIMCE (instrumento que determina la calidad de la educación en nuestro país). En el marco de esta política, el presente estudio tiene como propósito evidenciar la posible existencia de un contrasentido entre los objetivos de la Ley SEP, al momento de considerar al SIMCE como instrumento para la asignación de logros. En general, se percibe una inversa correlación entre el Índice de Vulnerabilidad (IVE) y los puntajes SIMCE, es decir, a medida que aumenta la cantidad de estudiantes prioritarios (IVE) el SIMCE indicaría, debido a que los puntajes tenderían a decrecer, con lo que se perjudica la calidad y se contradice con los propósitos de la Ley SEP.

**Palabras claves:** educación general, gestión de la educación, sistema de medición de la calidad de la educación

## ABSTRACT

To attend to the problems emphasized because of the undifferentiated subvention, in 2008 was promoted the Preferential School Subvention Law (SEP), policy that increase subvention's amount for students considered as priority (vulnerable) with the purpose to get two things: on one side encourage the integration of more students in vulnerable conditions, and on the other side, increase the quality of education looking for an improvement of SIMCE scores (instrument that determine the quality of education in our country). Under this policy, the purpose of this study is to show the contradiction between the SEP law at the moment of considering SIMCE as an instrument to assign achievements. To do this, we demonstrate an inverse correlation between vulnerability index (IVE) and SIMCE scores. Therefore, as increasing the number of priority students (IVE) SIMCE would indicate that scores would tend to decrease, damaging quality of education, which puts in contradiction with SEP law's purpose.

**Key words:** general education, education management, system measuring the quality of education

---

<sup>1</sup> Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas, Magíster en Administración, Máster en Dirección Financiera y contable de la Empresa, Master of Science in Business Administration, Doctor en Administración de Empresas Correo electrónico: jonathanfer@gmail.com

## I. Introducción

En el año 2008 se impulsó en Chile lo que se conoce como “Subvención Escolar Preferencial (desde ahora Ley SEP), política educativa que se propuso, entre otras cosas, para corregir la subvención indiferenciada que operó desde 1981 hasta 2008 (Mizala, 2010; Mizala & Torche, 2013), y que, dicho sea de paso, ocasionó que se profundizara la segregación escolar (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010; Mizala & Torche, 2010; Elacqua & Santos, 2013). Esta iniciativa consiste en la entrega de una mayor subvención a estudiantes de menor nivel socioeconómico, y busca mejorar la calidad de la educación, mitigar la segregación y generar mayores y mejores oportunidades para los estudiantes más vulnerables del país.

No obstante, al ingresar al régimen de subvenciones diferenciadas, impulsada por esta iniciativa, el sostenedor de el o los establecimientos debe suscribir una serie de compromisos con el Ministerio de Educación (MINEDUC) manifiestos en el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”, dentro de los cuales se encuentra “obtener mejoras en pruebas estandarizadas”, es decir, mejorar los puntajes SIMCE (Corvalán, 2012; MINEDUC, 2008; MINEDUC, 2013). Sin embargo, los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (desde ahora SIMCE), siguiendo a Romaguera y Mizala (2001), se encuentran fuertemente correlacionados y explicados por características socioeconómicas y familiares de los estudiantes, lo que genera un contrasentido entre los objetivos de calidad (aumentar puntajes SIMCE) y equidad (aumentar concentración de estudiantes prioritarios) de la Ley SEP<sup>2</sup>.

En este orden de cosas, este trabajo tiene como finalidad central corroborar si existe efectivamente un contrasentido entre la búsqueda del incremento en los puntajes del SIMCE y los criterios de equidad.

Mediante una metodología cuantitativa, no experimental y de alcance correlacional, se comprueba la existencia de una intensa e inversa correlación entre la composición socioeconómica de los estudiantes y los resultados SIMCE, ya que a medida que aumenta la concentración de estudiantes prioritarios o vulnerables (medidos mediante el Índice de Vulnerabilidad Escolar) tendería a disminuir los puntajes SIMCE y en efecto, se vería perjudicada “la calidad”.

Por tanto, el presente artículo propone la existencia de un contrasentido en el funcionamiento de esta política pública, específicamente en lo que respecta el uso de la prueba SIMCE para acordar metas. Es decir, no es objeto del artículo hacer una crítica a la lógica del voucher o dar cuenta de los efectos de la Ley SEP en un conjunto de establecimientos, sino más bien evidenciar que no es coherente el uso del SIMCE en el contexto de esta política educacional debido a los propósitos que ella misma se plantea. Por tanto, se aspira a promover la reflexión, sumamente contingente, sobre las limitaciones de impulsar políticas no estructurales para paliar problemas sistémicos.

---

<sup>2</sup> María Teresa Flórez, investigadora de la Universidad de Oxford, sintetiza aseverando que tanto la mejora de la calidad como de la equidad es un propósito declarado, pero en ninguno de los casos logrado por parte de este instrumento (Flórez, 2013).

## **II. Desarrollo**

### **1. Antecedentes teóricos**

#### **1.1. Contexto y problematización**

La calidad en la educación siempre será un factor crítico de éxito cuando se trata de colocar foco en el progreso y el desarrollo de los países. En este sentido, se justifica plenamente una reflexión sobre el uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), para los efectos de la política denominada Subvención Escolar Preferencial (SEP), específicamente en torno a los aspectos relacionados con los compromisos relativos al aumento de los resultados en los logros de aprendizaje de los alumnos, donde se cree existe un contrasentido en el duplo “calidad v/s equidad”. Por tanto, antes de exponer el análisis y las conclusiones, es necesario en un primer momento dar cuenta brevemente del funcionamiento del sistema escolar chileno, el llamado “sistema de vouchers”; en un segundo momento, ofrecer elementos para comprender el instrumento que mide la calidad de la enseñanza en Chile (SIMCE); y, finalmente, referirse a la Ley SEP, porque resulta un ejemplo bastante ilustrativo respecto del contrasentido que se pretende evidenciar: suscribir compromisos en lo relativo a los logros de aprendizaje medidos a través del SIMCE (mejorar calidad) e incentivar la integración de estudiantes vulnerables o prioritarios (promover la equidad y mitigar la segregación).

#### **1.2. Sistema de Vouchers: características y objetivos**

Chile ha seguido un camino bastante particular en materia educacional. Según la literatura revisada, se puede decir que hasta el año 1980 el sistema educacional fue generalmente público, lo que se fomentó transversalmente por todos los sectores políticos del país (izquierdas y derechas)<sup>3</sup>. En este sentido, el gobierno central era el encargado de financiar a todas las escuelas públicas del país y de apoyar a los colegios privados, apoyo que -por lo demás- era mucho menor al gasto por alumno de los colegios públicos (Aedo, 2000). Sin embargo, en 1981 se optó por transformar radicalmente la política de administración y financiamiento<sup>4</sup>. En pocas palabras, se implementaron dos medidas que cambiaron el sistema educacional por completo. Primero, se cambió la lógica de cómo los organismos públicos entregaban la subvención escolar a los recintos educativos, es decir, si antes se entregaba un aporte directo a los establecimientos (oferta), ahora el aporte es entregado de acuerdo a la asistencia media (demanda). Y segundo, se traspasó la administración del Ministerio

---

<sup>3</sup> Según datos proporcionados por el “Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación” (PIIE), la educación pública controlaba el 69% en 1964, el 77% en 1970 y el 80% en 1974 de la oferta educativa. Mientras que la educación privada concentraba el 31% en 1964, 23% en 1979 y 29% en 1974 de las matrículas en Chile. La tendencia se revierte en 1981, donde la educación privada comienza a aumentar pasando de un 22% ese año a un 38% en 1990. A la inversa, la educación pública comenzó a decrecer pasando de un 78% en el 1981 a un 60% en 1990; tendencia que por lo demás se ha mantenido y profundizado hasta nuestros días.

<sup>4</sup> Cabe recordar que Chile vivía en aquel entonces una dictadura cívico-militar que desarrolló un incipiente, pero íntimo, vínculo con la ideología neoliberal. Algunos autores indican a Chile como un experimento de dicha ideología. Para mayor información revítese: “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar” (2006) de Rodrigo Cornejo; publicado por la Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación; Vol. 4.

de Educación (nacional) a los Municipios (comunal)<sup>5</sup>. Dichos cambios fueron inspirados, según Aedo y Sapelli (2001) y Mizala y Torche (2013), en el modelo de privatización rotulado como “Sistema de Vouchers” el cual fue vastamente desarrollado en “The Role of Government in Education”<sup>6</sup> por el economista y académico de la Universidad de Chicago, Milton Friedman.

Según Aedo y Sapelli (2001) el modelo impulsado se caracteriza por lo siguiente:

- Transformar la producción de educación en un mercado en el cual las escuelas, públicas y privadas, deben competir.
- El financiamiento sigue a los alumnos y los colegios compiten para atraerlos y retenerlos.
- El voucher puede ser utilizado para pagar total o parcialmente la mensualidad de cualquier escuela “elegible”<sup>7</sup>.
- El valor del voucher es generalmente igual al costo “promedio” de la educación calculado para un Estado-Nación determinado.
- Por último, en su forma pura, el voucher permite suplementos de la familia, es decir, usar como parte de pago de un colegio que cuesta más que el valor del cupón.

Estas características buscaron conseguir dos objetivos según los autores:

1) Permitir a los establecimientos privados proveer educación y, de este modo, aumentar las opciones educacionales del grupo familiar y

2) Mejorar la calidad de la educación a través de la competencia entre los diversos establecimientos, ya sean públicos o privados, es decir, competencia en la medida que se busca atraer y retener la mayor cantidad posible de estudiantes para aumentar los ingresos recibidos a través del subsidio estatal, ahora en formato de vouchers (Cornejo, 2006; Mizala & Torche, 2013).

No obstante, el sistema en cuestión puede implementarse de diversas maneras, es decir, ser diseñado combinando y matizando algunas de las sus dimensiones elementales.

### **1.3. Error de diseño en el sistema chileno de vouchers**

Dicho lo anterior, es preciso señalar que el éxito y resultados del sistema implementado, como señala Aedo y Sapelli (2001), depende en gran medida de su diseño y no del sistema propiamente tal<sup>8</sup>.

Básicamente los autores recién mencionados identifican tres dimensiones cuyos matices y combinaciones constituyen diversos “tipos de diseño”. Estos son los siguientes:

---

<sup>5</sup> 33 años después parece una medida bastante cuestionada, ya que se impulsa actualmente un proyecto para la desmunicipalización de la educación chilena.

<sup>6</sup> En español “El Rol del Gobierno en Educación”.

<sup>7</sup> Elegible en el sentido de que cuenta con un mínimo establecido por el Ministerio de Educación.

<sup>8</sup> De acuerdo a esta aseveración es que no es objeto del presente escrito arremeter contra el sistema de vouchers, sino tensionar uno de sus apéndices, el SIMCE.

- **Financiamiento:** Se refiere tanto al monto del cupón mismo como también a si éste es homogéneo entre los alumnos (o apoderados).
- **Regulación:** Se concibe como los tipos de marcos regulatorios. Estos contemplan áreas tales como requisitos legales, contenido curricular, infraestructura mínima, personal docente, administrativo, etc.
- **Información:** Para que funcione es crucial que los usuarios estén informados sobre las alternativas disponibles. Aquí hay varios problemas. En primer lugar, cómo presentar de manera clara la información; segundo, cómo proveer de información a diferentes audiencias; y tercero, cuáles son las dificultades en el manejo de la información que presentan las personas. Se agrega un cuarto elemento, relacionado con el efecto performativo de los dispositivos socio-técnicos (Ariztía, 2012), es decir, la movilización de realidades a partir de la información proporcionada.

En esta medida, habría diseños con marcos regulatorios rígidos, flexibles o febles; con un financiamiento alto o bajo, diferenciado o indiferenciado; y con políticas de información presentes o ausentes, basadas en resultados de pruebas estandarizadas o en otros instrumentos.

Sobre lo mencionado, Mizala (2008) y Mizala y Torche (2013) señalan que en Chile se desarrolló un sistema que tiene un “error de diseño”, específicamente en su dimensión de financiamiento, puesto que se estableció una subvención “indiferenciada”, es decir, un monto calculado de igual manera para todos los estudiantes, independiente de las desigualdades percibidas tanto en su origen socioeconómico como en el capital cultural internalizado, lo que fomentó la segregación, en tanto los sostenedores de los establecimientos fueron incentivados a promover la práctica de la selección de los estudiantes cuyas características les prometían mayor probabilidad de éxito y menos costos para el proceso de aprendizaje (Valenzuela, Bellei, & De los Rios, 2010; Mizala & Torche, 2010; Elacqua & Santos, 2013)<sup>9</sup>. Este modelo teórico se refuerza a la hora de considerar, siguiendo a Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2013), que las escuelas que cuentan con un índice de vulnerabilidad significativo suscribieron al régimen de subvenciones diferenciadas sin resistencia alguna, mientras que quienes tienen un control sobre la composición del cuerpo estudiantil reflejan una “conducta estratégica que conlleva restricciones en las oportunidades de elección de los estudiantes más vulnerables, especialmente respecto de aquellas con mejores condiciones socioeconómicas y, por ende, de mejores promedios en evaluaciones estandarizadas” (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013, pág. 121).

Según la literatura, esta decisión (subvención indiferenciada) no consideró una serie de evidencias internacionales que dan cuenta de que existe una correlación inversamente proporcional entre el aprendizaje logrado y el nivel socioeconómico, lo que se traduce en que los estudiantes beneficiados por la estratificación social necesitan para la acción pedagógica menos recursos, y por el contrario, quienes tienen un nivel socioeconómico bajo necesitan más recursos para enfrentar

---

<sup>9</sup> Para tener en consideración, esto ha puesto a Chile como uno de los sistemas más segregados a nivel comparado (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013) y la segregación escolar llega incluso a ser más preponderante que la residencial (Elacqua & Santos, 2013).

las dificultades existentes en el proceso de aprendizaje (Ducombe & Yinger, 2000; Reschovsky & Imazeki, 2001; Aedo y Sapelli, 2001; Brunner & Elacqua, 2004; Román, 2010; Mizala & Torche, 2013).

Ahora bien, y tal como fue esbozado, se ha demostrado que dicha subvención plana operó como estímulo para seleccionar alumnos con menores dificultades socioeconómicas, en otras palabras, el sistema incentivó a discriminar a los alumnos que potencialmente logran peores resultados y a excluir a quienes no lograron rendir satisfactoriamente, con el fin de invertir menos en el proceso educativo y lograr mejores resultados (medidos a través del SIMCE). A su vez, propició la fuga de los mejores estudiantes de los establecimientos públicos, ocasionando que disminuyeran los resultados debido a lo que se conoce como “Peer Effect” (efecto compañero) (Epple & Romano, 1998; Aedo & Sapelli, 2001). En este sentido, los establecimientos en vez de proponerse como objetivo entregar una buena educación independiente de quién sea el educando (Akiba, 2007), han sido motivados para conseguir estudiantes que, dada la evidencia mencionada, se consideran menos problemáticos, y por ende, “más económicos y fáciles de educar”, lo que termina reproduciendo las significativas desigualdades socioeconómicas reflejadas en los resultados educativos (Elacqua, 2012).

Junto a esto, el actual diseño, dentro de su dimensión de información, desarrolló un instrumento de medición de la calidad de la educación, denominado SIMCE, como principal estrategia para informar las alternativas “elegibles”, instrumento bastante controvertido y que el presente escrito pretende tensionar.

#### **1.4. Breve descripción del SIMCE**

El SIMCE corresponde a un sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje que fue fundado en 1988 con el objetivo de -según la Agencia de Calidad de la Educación- institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile desde los años sesenta y, a su vez, como estrategia informativa para el funcionamiento del sistema educacional de vouchers (Aedo & Sapelli, 2001). Con su creación, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Respecto de lo declarado, sus principales propósitos son contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Citando la descripción proporcionada por la “Agencia de Calidad de la Educación” cabe agregar que, desde 2012, el SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que se utiliza oficialmente para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Del mismo modo, es utilizado para dar cuenta de los avances o impactos de diversas iniciativas o políticas

educacionales<sup>10</sup>. En esta medida, los resultados de las pruebas SIMCE aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes, así como también es utilizado por investigadores y el mismo Ministerio de Educación (MINEDUC) para dar cuenta de los impactos de diversas políticas educativas en la “calidad de la educación”.

### **1.5. La diversidad de los propósitos del SIMCE y su constructo de calidad**

Como se puede apreciar, el SIMCE es utilizado para una serie de propósitos diversos. Sin ir más lejos, una investigación desarrollada por Maria Teresa Flórez el año 2013, denominada Análisis crítico de la Validez del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, indica que el instrumento está siendo utilizado para cerca de 17 propósitos distintos, incluso a veces opuestos. Lo que pone en tensión el uso de este dispositivo socio-técnico en lo relativo a diversos espectros de la educación (Flórez, 2013).

La investigadora agrupa estos en dos grandes categorías de “macropropósitos”:

- a) Rendición de cuentas (hacer públicos los puntajes, supeditar logros a sus resultados, etc.).
- b) Apoyar las prácticas pedagógicas (identificar y focalizar).

Para la autora, estos propósitos están en constante pugna, ya que la rendición de cuentas distorsiona prácticas, inclusive más allá de lo pedagógico, prácticas administrativas y formas de concebir la educación.

A su vez, Flórez (2013) indica que no hay claridad respecto del constructo que se pretende medir o evaluar. El primer rótulo que ofrece en toda su descripción es: “medir la calidad de la educación”, pero ninguno de los documentos del SIMCE ofrece una definición concreta de éste. En esta revisión, la autora indica que tanto la mejora de la calidad como de la equidad es un propósito declarado pero, en ninguno de los casos, logrado (Flórez, 2013). Esto, porque reduce la educación a ciertos contenidos, orientando a los docentes a generar prácticas de acuerdo a los resultados de este dispositivo y, a su vez, condiciona decisiones en lo relativo a prácticas relacionadas con la equidad, por ejemplo, seleccionar a los estudiantes con mayor probabilidad de éxito.

Aedo y Sapelli (2001) reforzarían estas ideas agregando que el SIMCE se concibió antes que todo como el instrumento de medición cuya producción de conocimiento debía apuntar a que los apoderados obtengan información relevante para determinar cuál es el mejor establecimiento o recinto para educar a sus pupilos, es decir, como un engranaje en el sistema de vouchers. En sus palabras, indicarían que “el sistema de subvención chileno se basa en la libertad de las familias para elegir el establecimiento en el que se educarán sus hijos. Para facilitar esta elección, se implementó en 1988 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) con el objeto de reunir y entregar información sobre el rendimiento académico escolar de los alumnos” (Aedo & Sapelli, 2001, pág. 41).

---

<sup>10</sup> Como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) la cual abordaremos en breve.

Por tanto, considerando los numerosos propósitos de este instrumento, cabe reflexionar sobre estos: medir el impacto de políticas educacionales, determinar avances en la calidad de la educación, dar cuenta de la equidad, definir metas educativas, asignar incentivos, orientar prácticas pedagógicas, entre otros, parecen demasiados para un solo instrumento.

Así lo ha entendido la sociedad civil organizada, ya que como señala Pino (2014) “los movimientos estudiantiles, el Colegio de Profesores y la campaña Alto al SIMCE han puesto en tela de juicio este tipo de instrumentos que, lejos de resolver las inequidades del sistema educativo, parecen perpetuarlas” (Pino, 2014).

En función de lo mencionado, el caso de la Ley SEP resulta ser un buen ejemplo para ilustrar las contradicciones existentes al emplear el SIMCE como elemento central para la asignación de logros, ya que en esta política educativa se puede observar un contrasentido en sus propósitos, es decir, entre mejorar los puntajes SIMCE (objetivo de calidad) e integrar mayor cantidad de estudiantes vulnerables (objetivo de equidad).

#### **1.6. Ley de Subvención Escolar Preferencial: Elementos para comprender su funcionamiento**

El 1 de febrero del 2008 se publicó en el Diario Oficial la Ley SEP, política que contiene dos objetivos explícitos (MINEDUC, 2008, págs. 2-3):

- a) “Introducir modificaciones al subsidio a la demanda, asignando más recursos por subvención a los estudiantes más vulnerables.
- b) Establecer compromisos para los actores educativos con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza”.

Esto supone como objetivo fundamental ofrecer igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del país (MINEDUC, 2008), dando centralidad al posible impacto en la equidad educativa que estaría detrás de la SEP (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013).

Además, esta política tiene variadas características. Una de estas es considerar su implementación como voluntaria, es decir, queda a criterio del sostenedor de el o los establecimientos el ingreso a este régimen (Congreso Nacional, 2008). También, en caso de ingresar, deben suscribir un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” con el MINEDUC, en el cual se comprometen a desarrollar un “Plan de Mejoramiento Educativo (PME)”, obtener mejoras en pruebas estandarizadas (SIMCE), no seleccionar estudiantes y no realizar cobros a las familias de los estudiantes denominados por esta política como “prioritarios”<sup>11</sup> (MINEDUC, 2008; 2013).

---

<sup>11</sup> La categoría de estudiante prioritario, que es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, considera cuestiones tales como su pertenencia al Sistema de Protección Social Chile Solidario, al tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social o estar en el tramo A de salud (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013), es decir, estudiantes considerados desfavorecidos por la estratificación social.

Luego de haber firmado este convenio, el MINEDUC clasifica las escuelas según sus resultados SIMCE (70%) e indicadores adicionales (30%) en tres categorías: “autónomas, emergentes y en recuperación”<sup>12</sup>.

Entonces, la SEP se originó en respuesta al error de diseño que advertían Mizala (2008) y Mizala y Torche (2012), entre otros académicos, es decir, a un tipo de subvención (indiferenciada) que agudizó la segregación escolar (generando impactos negativos en el sistema público de educación).

En este sentido, la política resulta totalmente coherente. No obstante, causa ruido lo relativo a las metas y resultados vinculados a pruebas estandarizadas, ya que se genera un contrasentido al considerar el SIMCE como instrumento central para asignar parte de sus metas; es decir, si bien la SEP respeta e incluso promueve la autonomía de los recintos educativos y de sus sostenedores en las decisiones de inversión educativa, en el camino a seguir los logros o metas están fuertemente estandarizados, primero, por la objetivación de los resultados que determina la prueba SIMCE y, segundo, por los estándares de aprendizaje sobre los cuales se alinean tales resultados y las exigencias de mejoramiento a los colegios (Corvalán, 2012, pág. 12).

De lo mencionado emergen las siguientes interrogantes, que serán materia de análisis en el presente artículo: en el marco de la Ley SEP ¿es adecuado evaluar la mejora en la calidad educacional a través del SIMCE, instrumento cuyos resultados son explicados en gran parte por el nivel socioeconómico de los educandos y, al mismo tiempo, incentivar el ingreso de una mayor cantidad de estudiantes considerados vulnerables? ¿Existe contradicción en medir los avances en la calidad educacional con los resultados del SIMCE (y poner metas en torno a ello) considerando que se integrarán estudiantes con altas probabilidades de obtener puntajes más bajos? En síntesis, ¿existe un contrasentido entre los objetivos de calidad y equidad que plantea la política al momento de incluir al SIMCE como indicador de logro?

### **1.7. Subvención Escolar Preferencial: ¿Contrasentido entre propósitos de calidad y equidad?**

A modo de supuesto, se propone la existencia de un contrasentido, ya que “la equidad se satisface cuando el cupón es diferenciado e incluye, entre otros criterios, consideraciones de ingreso familiar, problemas de aprendizaje, incapacidades físicas y mentales” (Aedo & Sapelli, 2001, pág. 49) por lo que los resultados de la prueba estandarizada tenderían a decrecer.

Para robustecer la reflexión cabe dar cuenta de la relación existente entre el comportamiento de los puntajes del SIMCE y la composición en tanto vulnerabilidad del estudiantado, lo que reforzaría el supuesto de que no es adecuado suscribir compromisos de calidad medidos mediante el SIMCE a la vez que se asume la integración de estudiantes que en el papel tiene menor probabilidad de obtener buenos puntajes en dicho examen. Esto considerando que, como lo confirman Mizala y Romaguera (2001) “los factores socioeconómicos son muy relevantes para explicar el resultado de los distintos tipos de establecimientos educacionales en las pruebas estandarizadas del SIMCE.

---

<sup>12</sup> Los recintos autónomos son aquellos que tienen una mejor evaluación y, por ende, tienen libertad para administrar sus recursos y construir sus PME. En contraste, las escuelas en recuperación tiene un alto condicionamiento de sus decisiones a la autoridad en la materia.

Estos resultados se encuentran tanto en las estimaciones a nivel de establecimientos, como a nivel de estudiantes” (Romaguera & Mizala, 2001, pág. 22).

Atendiendo a que la reciente conclusión ofrecida por Mizala y Romaguera (2001) ayuda a indicar que la existencia de dicha explicación pondría en cuestión el uso del SIMCE en el marco de esta política educativa, es que se analizarán los puntajes SIMCE de una de las comunas más grandes de la Región Metropolitana<sup>13</sup> en relación a la composición del estudiantado cuantificado a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), indicador proporcionado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) desde el año 2010. Este indicador nos otorga un porcentaje relativo de estudiantes considerado vulnerable, el cual se espera que aumente cada vez que disminuya el puntaje de la prueba SIMCE. Es decir, en el marco de la SEP, mientras se cumple con el objetivo de integración (aumentar matrícula de estudiantes prioritarios) se limitaría el cumplimiento del objetivo de mejoramiento de la calidad educacional (aumento del SIMCE); y quienes pretendan cumplir con el iluso de mejorar su calidad educacional aumentando los resultados del SIMCE, optarán por controlar el ingreso de estudiantes prioritarios.

## **2. Aspectos metodológicos**

En este trabajo se busca evidenciar la existencia de un contrasentido en los dos grandes objetivos de la Ley SEP al momento de considerar los puntajes SIMCE para la asignación de logros o metas, ya que se cree, a modo de hipótesis, que cuando se cumple el objetivo de equidad, es decir, de integrar una mayor cantidad de estudiantes prioritarios se vería perjudicado el objetivo de calidad, o sea, de aumentar los puntajes SIMCE. Para ello, se considera como variables centrales del estudio el IVE, que da cuenta de la concentración de estudiantes prioritarios de cada establecimiento, y los puntajes SIMCE<sup>14</sup>, indicador que mide la calidad de la educación en Chile también a nivel de recintos educativos.

La metodología del estudio se circunscribe a un paradigma cuantitativo<sup>15</sup>, su diseño es no experimental<sup>16</sup> y su alcance, correlacional<sup>17</sup> (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

El universo con el cual se llevó a cabo el estudio, comprende todas las instituciones educativas municipales de la comuna analizada donde se cumplan los siguientes requisitos: ley SEP

---

<sup>13</sup> La comuna analizada resulta ser una buena “muestra”, ya que los establecimientos considerados son diversos en tanto índice de vulnerabilidad, fluctuando su IVE entre 30 y el 90% (no habría sesgo de selección). Lo que posibilita representar adecuadamente la realidad que se reproduce en el resto del país y correr las pruebas estadísticas sin mayor inconveniente.

<sup>14</sup> Debido a la sistematicidad de sus mediciones, los puntajes SIMCE analizados son los de Lenguaje y Matemáticas de 4° básico correspondientes a los años 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014. Y los SIMCE de 8° básico, Lenguaje y Matemáticas, rendidos en los años 2011, 2013 y 2014.

<sup>15</sup> Se lleva a cabo el análisis a través de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica, buscando contar con la precisión que otorgan los sistemáticos y rigurosos procedimientos propios del método cuantitativo.

<sup>16</sup> Ya que no se manipularon variables, ni menos se buscó influir o controlar éstas.

<sup>17</sup> Se busca saber si existe correlación, y su respectiva intensidad y dirección, entre la composición socioeconómica del estudiantado y los puntajes SIMCE.

implementada, SIMCE rendido regularmente<sup>18</sup>, no poseer políticas de selección de estudiantes y no atender únicamente alumnos con capacidades diferentes (escuelas diferenciales). En esta medida, de un total de 26 establecimientos se excluyeron dos recintos denominados de excelencia (con política de selección), un recinto dedicado a la educación diferencial y tres establecimientos que no rindieron SIMCE regularmente.

Por otro lado, los métodos de análisis empleados son la prueba de correlación de Pearson, la prueba ANOVA (para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios obtenidos por las variables analizadas a partir de rangos)<sup>19</sup> y, para robustecer los hallazgos cuando las correlaciones fueron intensas, modelos de regresión lineal simple.

### 3. Resultados

#### 3.1. Correlación entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y los puntajes SIMCE

Como lo indica la tabla 1, las correlaciones entre el IVE y los puntajes SIMCE obtenidos entre el 2010 y el 2014 en las pruebas mencionadas son significativas al 99% de confianza, por lo que podemos aseverar que dicha asociación existe. Al interpretar el coeficiente de Pearson (todas negativas sobre 0,58), podemos agregar que se evidencian correlaciones intensas e inversamente proporcionales, es decir, a medida que aumenta el IVE decrecerían los puntajes SIMCE.

Tabla 1. Correlación entre IVE y los puntajes SIMCE

		<b>SIMCE 4° Básico Lenguaje</b>	<b>SIMCE 4° Básico Matemáticas</b>	<b>SIMCE 8° Básico Lenguaje</b>	<b>SIMCE 8° Básico Matemáticas</b>
<b>IVE Básica</b>	Correlación de Pearson	-,676**	-,666**	-,580**	-,729**
	Sig. (bil)	,000	,000	,000	,000
	N	101	101	61	61

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Para mayor precisión, se correrán regresiones lineales simples donde cada examen sea la variable dependiente, con el fin de poder visualizar cuántos puntos están en juego al aumentar un determinado porcentaje del IVE (variable independiente).

#### 3.2. ¿Cuánto varía el puntaje SIMCE en función del Índice de Vulnerabilidad Escolar?

Para la prueba de Lenguaje rendida por los 4°s básicos, el modelo de Regresión Lineal Simple indica que la variable IVE explica en un 45,7% los resultados, lo que consolida a la vulnerabilidad escolar

<sup>18</sup> Optamos por no revelar el nombre de la comuna y de los establecimientos, ya que no es trascendental en el estudio y evitamos cualquier intento de estigmatización.

<sup>19</sup> La agrupación se efectuó en los siguientes rangos: 1) Entre 30 y 50% de IVE. 2) Entre 51 y 70% de IVE. 3) Entre 71 y 90% de IVE.

como un factor relevante a la hora de explicar parte del comportamiento de los puntajes obtenidos en este examen (ver tabla 2).

Tabla 2. Modelo de regresión lineal para la prueba de Lenguaje

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,676 <sup>a</sup>	,457	,451	14,005

a. Variables predictoras: (Constante), IVE Básica

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Complementariamente, y tal como puede observarse en la Tabla 3, el modelo indica que existe evidencia estadística necesaria para decir que el promedio comunal de la prueba de Lenguaje 4° Básico disminuye en promedio 5,76 puntos por cada 5% que aumente el IVE a nivel comunal.

Tabla 3. Coeficiente asociado a la prueba de Lenguaje de 4° Básico

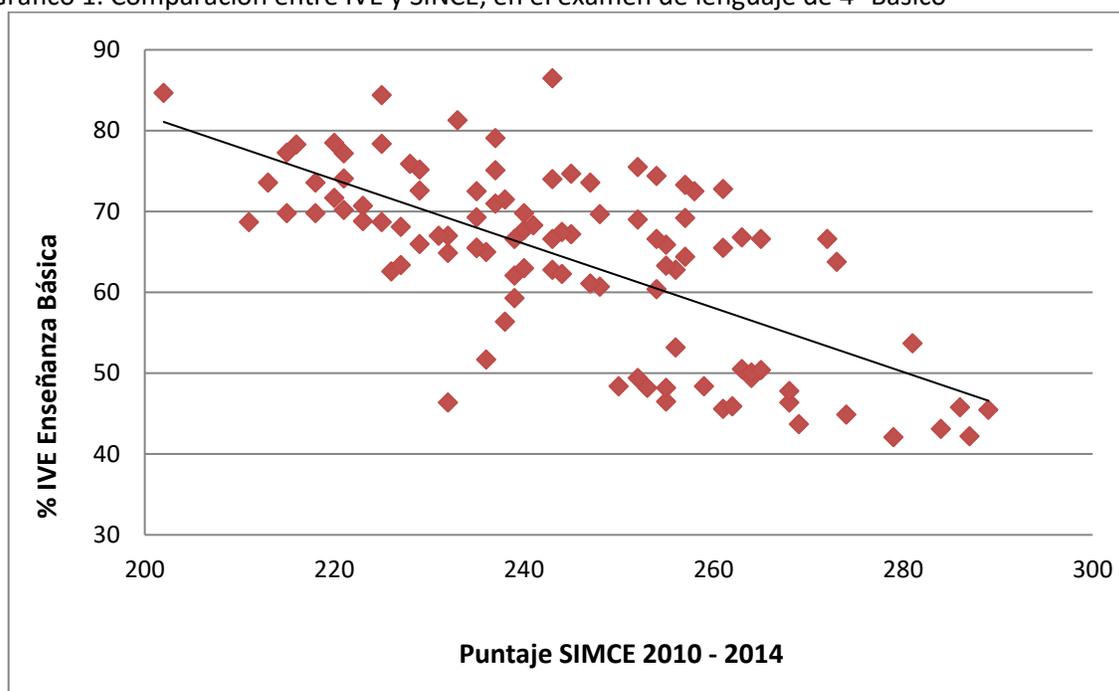
Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	318,580	8,226		38,729	,000
	IVE Básica	-1,152	,126	-,676	-9,126	,000

a. Variable dependiente: SIMCE 4° Básico Lenguaje

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

A su vez, el gráfico 1 deja en claro lo mencionado preliminarmente, ya que la nube de puntos (casos) mantiene una clara tendencia, la cual ilustra una marcada correlación entre el puntaje obtenido y la composición socioeconómica del cuerpo estudiantil.

Gráfico 1. Comparación entre IVE y SINCE, en el examen de lenguaje de 4° Básico



Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Al igual que el SIMCE analizado anteriormente, el aumento del IVE afecta negativamente los puntajes obtenidos en el SIMCE de Matemáticas rendido por los 4° Básico, según el modelo corrido por cada 5% que aumente el IVE comunal de básica ésta prueba decrecería en promedio 6,33 puntos (ver tabla N° 4).

Tabla 4. Puntaje obtenido en el SINCE de Matemáticas por estudiantes de 4° Básico

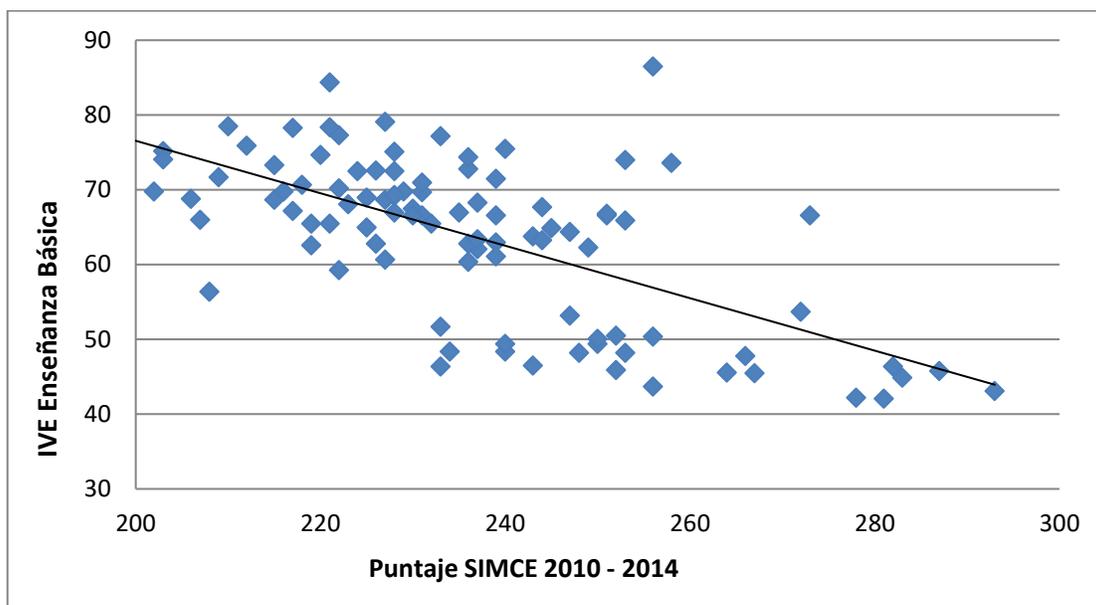
Coeficientes <sup>a</sup>					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	316,498	9,274	34,129	,000
	IVE Básica	-1,266	,142	-,666	,000

a. Variable dependiente: SIMCE 4to básico Matemáticas

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Tal como se puede apreciar en el gráfico 2, la tendencia sigue la misma lógica que la prueba anteriormente analizada.

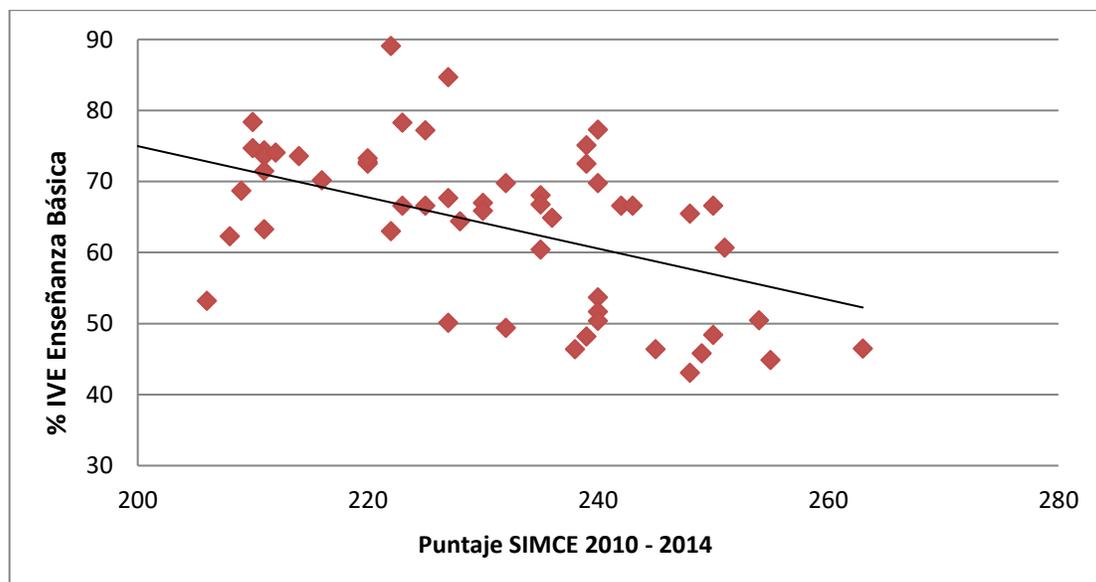
Gráfico 2. Comparación entre IVE y SIMCE en el examen de Matemáticas de 4° Básico



Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Al calcular el efecto, es factible señalar que por cada 5% que aumente el IVE comunal disminuiría el promedio comunal en 4,7 puntos, tónica que se ha dado en la totalidad de las pruebas analizadas. Por lo que la tendencia mantiene el mismo curso, tal cual lo podemos apreciar en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Comparación entre IVE y SIMCE en el examen de Lenguaje de 8° Básico



Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Del mismo modo, la prueba SIMCE de matemáticas efectuada por los 8vos básicos, se explica de la misma forma que las anteriores, llegando incluso a un porcentaje de explicación del 53,1% (ver tabla 5).

Tabla 5. Prueba SINCE de matemática de estudiantes de 8° básico

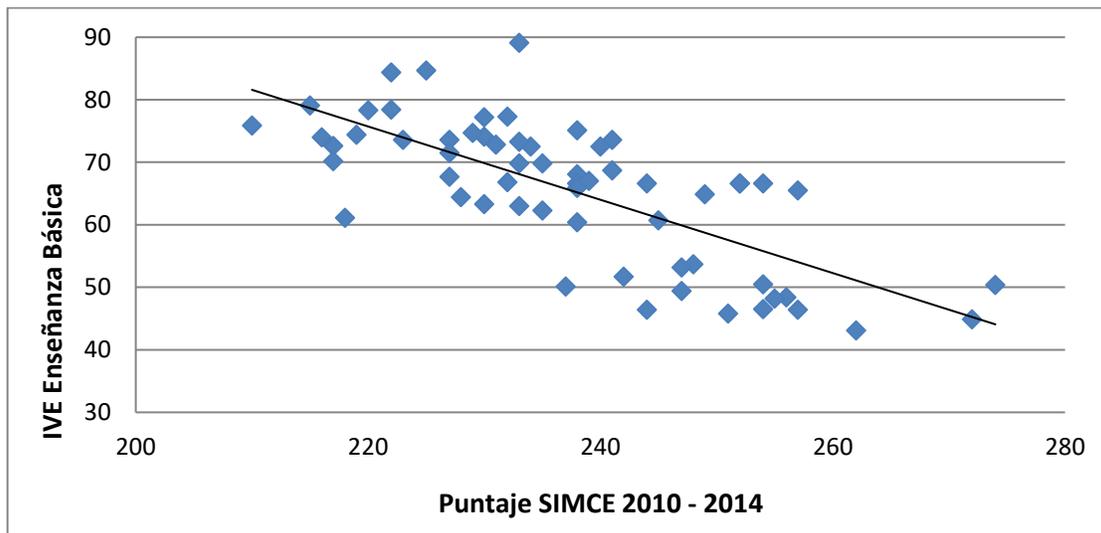
Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,729 <sup>a</sup>	,531	,523	9,720

a. Variables predictoras: (Constante), IVE Básica

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

Al igual que la totalidad de los exámenes analizados, el gráfico 4 ilustra de buena forma la tendencia descrita, es decir, generalmente a medida que las escuelas tienen un IVE mayor logran un puntaje menor.

Gráfico 4. Comparación entre IVE y SIMCE en el examen de Matemáticas de 8° Básico



Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

### 3.3. ¿Cuánta diferencia existe en el puntaje SIMCE a partir de la vulnerabilidad escolar?

Para responder la pregunta precitada, se calcula el promedio de cada prueba a nivel comunal aglutinando los recintos que tienen un IVE similar; para ello se crean tres categorías: establecimientos con un IVE de entre 30 y 50%, los con un IVE de entre 51 y 70% y los con un IVE igual o superior al 71%.

Como era previsible, se puede decir que según la prueba ANOVA existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías creadas<sup>20</sup>; es decir, el grupo con menor IVE logra mejores resultados que el resto de los grupos y el grupo de recintos con un mayor IVE logra resultados más bajos. Sin ir más lejos, en la prueba de Lenguaje 4° Básico, los establecimientos que superan el 70% de IVE lograron 33 puntos menos que quienes no superan el 50% de IVE. Por su parte, en la prueba de Matemáticas rendida por el mismo curso, la diferencia entre las mismas categorías es de 38 unidades.

Respecto de las pruebas rendidas por los 8°s básicos, el examen de Matemáticas logra una distancia de 29 puntos promedio entre la categoría “20 y 50% de IVE” y la categoría “71 y 90% de IVE”. Mientras que para la prueba de Lenguaje rendida por el mismo nivel la diferencia entre dichas categorías es de 33 unidades (ver tabla 6).

Tabla 6. Descriptivos de la prueba SIMCE

Descriptivos			
Prueba SIMCE	Rango IVE	N	Media
<b>SIMCE 4° Lenguaje</b>	Entre 30 y 50%	19	265,6
	Entre 51 y 70%	48	243,0
	Entre 71 y 90%	31	232,4
	Total	98	244,0
<b>SIMCE 4° Matemáticas</b>	Entre 30 y 50%	19	260,5
	Entre 51 y 70%	48	232,5
	Entre 71 y 90%	31	222,3
	Total	98	234,7
<b>SIMCE 8° Lenguaje</b>	Entre 30 y 50%	9	246,6
	Entre 51 y 70%	25	229,6
	Entre 71 y 90%	24	213,7
	Total	58	225,6
<b>SIMCE 8° Matemáticas</b>	Entre 30 y 50%	9	255,3
	Entre 51 y 70%	25	239,7
	Entre 71 y 90%	24	226,3
	Total	58	236,6

Fuente: Elaboración propia, con datos otorgados por CODEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación ([www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo se propone dar cuenta de la generación de un contrasentido en los objetivos de equidad y calidad de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) al momento de considerar la prueba SIMCE como indicador de logro<sup>21</sup>. El argumento central que ofrece es la existencia de una

<sup>20</sup> Según la prueba ANOVA todas las pruebas arrojaron un coeficiente del 0,00, es decir, se comprueba la hipótesis de existencia significativa de diferencias entre los rangos.

<sup>21</sup> Compromiso suscrito en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que debe firmar el sostenedor de los establecimientos con el MINEDUC.

inversa e intensa correlación entre los puntajes SIMCE<sup>22</sup> y las características socioeconómicas de los estudiantes, cuestión que adelantaron hace varios años Mizala y Romaguera (2001). Esto, a todas, luces limita el cumplimiento de uno de los objetivos en desmedro del otro, en otras palabras, los sostenedores se inclinarían por aumentar los resultados SIMCE o integrar una mayor cantidad de estudiantes prioritarios (calidad v/s equidad).

Entonces, la Ley SEP, que funciona hasta nuestros días como política compensatoria de un sistema de subvenciones indiferenciadas, tiene dos grandes objetivos: por un lado, mejorar la calidad de la educación impartida y, por otro lado, mitigar la aguda segregación escolar existente en nuestro país. En sí misma, la iniciativa parece pertinente, coherente y necesaria. No obstante, para dar cumplimiento al objetivo de calidad la política recurre a los puntajes SIMCE, pruebas estandarizadas que han demostrado tener varias falencias técnicas y prácticas, lo que pone en cuestión no solo su validez (Flórez, 2013), sino que también sus usos (Pino, 2014). Lo anterior genera un contrasentido que se puede evidenciar, por ejemplo, en la evidente “conducta estratégica que conlleva restricciones en las oportunidades de elección de los estudiantes más vulnerables, especialmente respecto de aquellas con mejores condiciones socioeconómicas y, por ende, de mejores promedios en evaluaciones estandarizadas” (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013, pág. 121).

Por tanto, siguiendo a Aedo y Sapelli (2001), el ingreso sostenido de estudiantes con menor probabilidad de éxito escolar (dado por características familiares relacionadas a su posición en la estratificación social) propiciaría una “...caída en el promedio de resultados de los test (que) nada indicaría respecto a si la calidad en realidad cayó o no” (Aedo & Sapelli, 2001, pág. 53)<sup>23</sup>. Esto porque, en teoría, manteniendo la misma infraestructura, una planta similar de docentes, una administración institucional de similares características, incluso, aumentando sus recursos (incremento de subvención) al momento de integrar estudiantes que en el papel tienen mayores dificultades en el proceso de aprendizaje, se verían afectados los puntajes del SIMCE, pero no necesariamente la calidad impartida en un recinto determinado.

En efecto, los elementos expuestos refuerzan la idea de la existencia de un contrasentido al momento de supeditar, en el marco de la Ley SEP, logros educativos a los puntajes SIMCE cuando se espera a su vez la inclusión de estudiantes que en el papel tienen probabilidades de provocar un descenso en dichos resultados. Por tanto, es preciso poner en cuestión el uso del SIMCE en el marco de la Ley SEP, ya que estaría indefectiblemente limitando el potencial de esta iniciativa.

Dicho lo anterior, en ningún caso el presente artículo pretende señalar que la Ley SEP no es una política bien orientada. Muy por el contrario, considerando el error de diseño del sistema educacional que identifican Mizala (2008) y Mizala y Torche (2012), la norma puede considerarse positiva, en específico para establecimientos que cuentan con significativas concentraciones de estudiantes prioritarios, lo que se traduce en mayores recursos para actividades concernientes a la educación escolar. Es decir, no es objeto del presente escrito criticar los propósitos y objetivos de

---

<sup>22</sup> Aquí los coeficientes calculados para cada prueba analizada: Lenguaje 4° Básico: -0,676; Matemáticas 4° Básico: -0,666; Lenguaje 8° Básico: -0,580 y Matemáticas 8° Básico: -0,729.

<sup>23</sup> Lo escrito en el paréntesis es nuestro: (que). Cabe indicar que no altera la idea central de la cita.

la Ley SEP, ni menos si los efectos de la política lograron buenos resultados o no. Tampoco es el propósito desatar una crítica al sistema de voucher implementado en los años 80, aunque, de acuerdo con Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2013) pareciera necesaria "...políticas estructurales que afecten al conjunto de las escuelas financiadas con recursos del Estado, antes que esperar que un mecanismo parcial de financiamiento logre revertir una situación que atenta contra la igualdad de oportunidades de los estudiantes más vulnerables como y contra la posibilidad de lograr una sociedad más cohesionada" (Valenzuela, Villarroel, & Villalobos, 2013, pág. 127).

Cabe agregar que los hallazgos expuestos pueden incentivar diversos focos de investigación futura que contribuyan a la precisión y robustecimiento de las conclusiones, así como también a la profundización de temáticas vinculadas indirectamente al problema tratado. Por ejemplo, generar investigación cualitativa y cuantitativa en el campo de la administración de la educación para profundizar respecto de la interferencia posible en la toma de decisiones que produce el SIMCE: ¿Por qué ingresaron o no al régimen? ¿Cuáles son las variables que consideraron? ¿Se considera el SIMCE como factor relevante para ingresar o no ingresar al régimen SEP? O, por otro lado, considerar elementos del presente trabajo para profundizar en la discusión sobre las contradicciones técnicas del SIMCE, sumando elementos que lo hacen ser un instrumento cuya validez está en constante cuestión. A su vez, se podría robustecer metodológicamente el trabajo empleando métodos más sofisticados, multivariados y muestras a nivel nacional. En otra línea, se podría investigar si el aumento de más recursos contrarresta el decrecimiento de los puntajes SIMCE al integrar una cantidad importante de estudiantes considerados prioritarios, ver por ejemplo cuanto amortigua el aumento de recursos el decrecimiento predictivo del SIMCE al integrar estudiantes con menos probabilidad de éxito escolar. Por último, aunque no es objeto del documento, los hallazgos pueden sumarse a otros como evidencia para dar cuenta de un problema estructural del sistema de vouchers, ya que tanto la Ley SEP como el SIMCE son piezas o engranes de éste, el primero como política de compensación y el segundo como parte de la dimensión de información.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). *El Sistema de Vouchers en Educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile*. Asuntos Públicos (82), 36 - 82.

Aedo, R. (2000). *La Educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Akiba, L. T. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.

Ariztía, T. (2012). *Produciendo lo social: Usos de las ciencias sociales en el Chile reciente*. Santiago: Ediciones UDP.

- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación Año XLVIII-XLIX. Organización de Estados Americanos. OEA.* , 139-141.
- Congreso Nacional. (2008). *Historia de la Ley N° 20.248: Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, Gobierno de Chile.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación; 4* , 118-129.
- Corvalán, J. (2012). *La Subvención Escolar Preferencial es Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ducome, W., & Yinger, J. (2000). Financing higher student performance standards: the case of New York State. *Economics of Education Review* , 19(4), 363-386.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development* , 32(3), 363-386.
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile. *Espacio Público* .
- Epple, & Romano. (1998). Competition Between Private and Public Schools: Vouchers and ðer Group Effects. *The American Economic Review* , 88(1), 33-61.
- Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Oxford.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.(3ª ed.)* México D.F: Mc Graw-Hill.
- MINEDUC. (2013). *Guía ayuda Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial: Un camino hacia una mayor equidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mizala, A. (2008). La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico. In C. Bellei, C. Contreras, & J. Valenzuela, *La agenda pendiente en educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile-UNICEF.
- Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? *Espacio Público* .
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development* , 32, 132-144.

Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Política Educativa*, (52), 15-29.

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.

Reschovsky, A., & Imazeki, J. (2001). Achieving educational adequacy through school finance reform. *Journal of Education Finance*, 26(4), 373-396.

Romaguera, P., & Mizala, A. (2001). Factores socioeconómicos explicativos de los resultados escolares en la educación secundaria en Chile. *El trimestre económico*, 68(272(4)), 515-549.

Román, M. (2011). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.

Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 113- 131.

Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Orealc-UNESCO. Pontificia Universidad Católica de Chile.