

¿MAYOR APRENDIZAJE O INFLACIÓN DE CALIFICACIONES?: UN ANÁLISIS COMPARADO DE LOS SISTEMAS EVALUATIVOS INTERNOS Y EXTERNOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

INCREASED LEARNING OR GRADE INFLATION? A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNAL AND EXTERNAL ASSESSMENT SYSTEMS IN SECONDARY EDUCATION.

Carlos Rodríguez Garcés

*Director del Centro de Investigación Educativa CIDCIE, Universidad del Bío-Bío
Doctor en Multimedia Educativa
Chillán, Chile*

carlosro@ubibio.cl

ORCID: [0000-0002-9346-0780](https://orcid.org/0000-0002-9346-0780)

David Romero Garrido

*Ayudante del Centro de Investigación Educativa CIDCIE, Universidad del Bío-Bío
Licenciado en Trabajo Social
Chillán, Chile*

dromero@ubiobio.cl

ORCID: [0000-0001-7352-4022](https://orcid.org/0000-0001-7352-4022)

Denisse Espinosa Valenzuela

*Investigadora Adscrita al Centro de Investigación CIDCIE, Universidad del Bío-Bío
Magíster en Ciencias Sociales
Chillán, Chile*

daespinosa@ubiobio.cl

ORCID: [0000-0003-1486-7046](https://orcid.org/0000-0003-1486-7046)

Resumen: La evaluación escolar estima el aprovechamiento curricular y la calidad educativa en la medida que es pertinente, confiable y válida. Analizar el rendimiento de los estudiantes de segundo año de secundaria, comparando la consistencia de la calificación escolar docente (evaluación interna) con las puntuaciones de los test estandarizados (evaluación externa). Se realiza un análisis longitudinal (2014-2022) de las bases de datos de rendimiento escolar del Ministerio de Educación y los resultados en las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. Compara ambos sistemas de evaluación de un total de 250.000 estudiantes organizados en 2.972 colegios. Los datos evidencian un continuo desacoplamiento entre los sistemas de evaluación interna y externa. Por un lado, se observa un sostenido



aumento en la calificación escolar docente y, por otro, una relativa invariabilidad en los puntajes de los test estandarizados, tanto en lenguaje como en matemáticas. Situación particularmente evidente en colegios que atiende preferentemente a estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Esta inconsistencia evaluativa estaría reportando la existencia de una práctica de inflación de calificaciones, comportamiento estratégico en respuesta las presiones que directa o indirectamente diversos agentes ejercen sobre los docentes.

Palabras clave: evaluación del estudiante, calidad de la educación, rendimiento escolar, enseñanza secundaria.

Resumo: A avaliação escolar estima o desempenho curricular e a qualidade educacional na medida em que é relevante, confiável e válida. Analisar o desempenho dos alunos do segundo ano do ensino médio, comparando a consistência da nota escolar do professor (avaliação interna) com as notas dos testes padronizados (avaliação externa). É realizada uma análise longitudinal (2014-2022) das bases de dados de desempenho escolar do Ministério da Educação e dos resultados dos testes padronizados do Sistema de Medição da Qualidade da Educação no Chile. Compara ambos os sistemas de avaliação para um total de 250 mil alunos organizados em 2.972 escolas. Os dados mostram uma dissociação contínua entre os sistemas de avaliação interna e externa. Por um lado, há um aumento sustentado nas qualificações dos professores e, por outro, uma relativa invariância nas pontuações dos testes padronizados, tanto em línguas como em matemática. Situação particularmente evidente nas escolas que atendem preferencialmente alunos de nível socioeconômico mais elevado. Essa inconsistência avaliativa estaria denunciando a existência de uma prática de inflação de notas, um comportamento estratégico em resposta às pressões que diversos agentes exercem direta ou indiretamente sobre os professores.

Palavras-chave: avaliação discente, qualidade da educação, rendimento escolar, educação secundária.

Abstract: School assessment assesses curricular achievement and educational quality to the extent that it is relevant, reliable and valid. Objective. To analyze the performance of students in the second year of high school, comparing the consistency of the teacher's school grade (internal evaluation) with the scores of standardized tests (external evaluation). A longitudinal analysis (2014-2022) of the school performance databases of the Ministry of Education and the results in the standardized tests of the System for Measuring the Quality of Education in Chile is performed. It compares both evaluation systems of a total of 250,000 students organized in 2,972 schools. The data show a continuous decoupling between the internal and external evaluation systems. On the one hand, there is a sustained increase in teachers' school ratings and, on the other, a relative invariability in standardized test scores, both in language and mathematics. This situation is particularly evident in schools that preferentially serve students of a higher socioeconomic level. This evaluation inconsistency would indicate the existence of a

practice of grade inflation, a strategic behavior in response to the pressures that various agents directly or indirectly exert on teachers.

Keywords: student evaluation, educational quality, academic achievement, secondary education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se constituye en un derecho, bien y servicio de primer orden (Baño, 2016; Henry, 2012)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022). Es un factor asociado al desarrollo social y económico del territorio, un potente mecanismo para la superación de la pobreza, movilidad social y mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar (OCDE, 2022). De allí la preocupación por alcanzar más y mejor educación, masivo interés que explica la expansión de la matrícula, en particular la de nivel superior (Adrogué y García, 2021; Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2020).

Por otra parte, a los Estados y establecimientos reconocidos por este, le corresponde implementar un currículum que sea expresión de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales deseables para una población. Con el objetivo de estimar el grado o nivel de apropiación que el estudiante hace de este currículum se desarrollan sistemas evaluativos tanto internos como externos. Los primeros referidos a las sucesivas calificaciones que los docentes en los diferentes sectores del aprendizaje hacen respecto de sus alumnos para un mismo grado (Calificación Escolar Docente); procedimientos de evaluación interna que son complementados por sistemas externos de medición de la calidad educativa desarrollada por los Estados consistentes en el diseño y aplicación de un conjunto de test estandarizados (Amadu y Seudib, 2021).

En lo que a pruebas de selección universitaria refiere y a objeto de controlar sesgos de selección y hacer el acceso a la educación superior un proceso más justo e inclusivo, estas pruebas de admisión modificaron el tenor de sus contenidos, transitando de las aptitudes académicas a las competencias adquiridas en el desarrollo del currículum escolar. Esta modificación, se sustentaba en el supuesto de que el currículum era de aplicación universal y que, por tanto, los puntajes alcanzados en estos nuevos test estandarizados serían mejor reflejo del nivel de apropiación de los contenidos curriculares, de la misma forma que lo serían las calificaciones que sus profesores les asignaban como expresión de su rendimiento escolar (Rodríguez, 2021; Rodríguez-Garcés et al., 2022). Si bien el rendimiento escolar, es decir, el conjunto de calificaciones que el estudiante obtiene en su formación escolar en determinada unidad educativa, así como las puntuaciones que alcanza en los Test Estandarizados de admisión universitaria pretenden ser el reflejo del nivel de apropiación que el estudiante tiene y hace del currículum, estos sistemas registran ciertas inconsistencias o desajustes comparativos, pese a que en teoría pretenden medir idéntico constructo (Espinosa-Valenzuela et al.,

2023; Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; Moreno-Herrero, 2014; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2020).

En consecuencia, el nivel de precisión que tiene la calificación como expresión de la real apropiación curricular o parámetro que se busca estimar estaría determinado por el nivel de abstracción y complejidad del constructo a evaluar, las características métricas del instrumento utilizado que aseguran la confianza y validez de la puntuación alcanzada, la idoneidad y manejo que registra el evaluador, así como la disposición actitudinal y preocupación por el propio aprendizaje que tiene el sujeto evaluado (Rodríguez-Garcés et al., 2022). A ello se suma un conjunto de externalidades de agentes distintos al profesor y al estudiante, tales como la familia, directivos y autoridades político-administrativas que, directa o indirectamente, ejercen influencia en la acción evaluativa, condicionando el sesgo entre la calificación y el aprendizaje (Espinosa-Valenzuela et al., 2023; Eyzaguirre et al., 2022; Sánchez Vargas et al., 2020). Situaciones, estas últimas, de significativa prevalencia en un contexto de revalorización de la trayectoria escolar por el sistema de admisión universitaria, el cual asigna a las calificaciones una mayor ponderación que antaño.

En efecto, la valoración que se tiene de la trayectoria escolar, expresada mediante las calificaciones, generaría indebidas presiones en los docentes. A contrapelo incluso de las competencias docentes para estimar aprendizajes se relajan las escalas de evaluaciones y se inflan artificiosamente las calificaciones, situación que generaría un sesgo evaluativo reduciendo la calidad métrica de la calificación como indicador para la toma de decisiones (Centro de Estudios, Ministerio de Educación [Mineduc], 2012; Cobreros et al., 2023; De Witte et al., 2014; Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018; Moreno-Herrero, 2014).

Los rendimientos promedio de calificaciones, las tasas de promoción y los niveles de retención constituyen índices internos que darían cuenta de la eficiencia de la institución escolar y, a nivel de la demanda, se posiciona como una poderosa señal para la toma de decisiones educativas por parte de padres, madres y apoderados, particularmente de aquellos inmersos por la cultura del éxito. Sobre la base de las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos se configura un perfil actitudinal y comportamental fuertemente direccionado a la aprobación y calificación por sobre el real aprendizaje que estas evaluaciones, en teoría, deberían significar (Cobreros et al., 2023; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018).

En este contexto los padres, y a veces los mismos estudiantes, se constituyen en evaluadores de los evaluadores, incidiendo en las prácticas evaluativas del docente quien se ve tempranamente constreñido a bajar los niveles de exigencia (De Witte et al., 2014; Fajnzylber et al., 2019). Esta situación profundiza la brecha entre el estimador y el parámetro y deriva en la baja correlación observada entre esta evaluación interna y la proporcionada por los exámenes estandarizados en una misma materia, incluso, que estos ostenten una mejor capacidad predictiva del rendimiento futuro que las

calificaciones que asignaron sus profesores (Arencibia Alemán et al., 2024). Así, en lugar de tener una postura crítica respecto del sesgo evaluativo y la imagen distorsionada que se proporcionó, muchas de las veces de manera intencionada, durante la enseñanza secundaria, los padres tienden a atribuir el fracaso en las pruebas de admisión a la mala suerte, la inexperiencia o la falta de preparación.

A esta expectativa exitista que condiciona las diferenciadas políticas evaluativas que subsisten en el sistema escolar, se adiciona la entrada en escena de la revalorización del rendimiento evidenciado durante la enseñanza secundaria como componente en el algoritmo de cálculo para determinar el puntaje de admisión a las universidades chilenas. En el actual contexto de admisión a la educación superior, el peso de las Notas de Enseñanza Media (NEM) y el Ranking¹ ponderan en promedio más de la mitad del puntaje de ingreso a la universidad, evidenciándose incluso prevalencias cercanas al 70% en una proporción significativa de la oferta académica (Eyzaguirre et al., 2022; González y Johnson, 2018). Además, desde la entrada en vigor de estos estimadores, conforme aumenta su valoración paralelamente se evidencia un alza en las calificaciones que asignan los profesores a sus estudiantes de enseñanza secundaria a fin de mejorar su performance o posibilidades de ingreso a la universidad (Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018).

En consecuencia, lo que tenía por objetivo primigenio corregir parte del histórico sesgo socioeconómico presente en los resultados de las tradicionales pruebas de admisión, genera externalidades no deseadas y prácticas que incluso socaban el mismo principio inspirador. Asignar mayor ponderación a los componentes de trayectoria escolar, junto con aportar mayor capacidad predictiva a los tradicionales componentes de selección universitaria, buscaba reconocer el esfuerzo desplegado por el estudiante con independencia de su origen social y calidad de su experiencia educativa (Barrios, 2018; Casanova, 2015; Larroucau et al., 2015; Rodríguez et al., 2021). Pero este anhelo de la política de inclusión educativa prontamente se vería contaminado por la articulación de un comportamiento estratégico institucional de elevar artificiosamente las calificaciones, derivando en una práctica consuetudinaria que no necesariamente favorecería a los estudiantes talentosos educados en contextos vulnerables (Centro de Estudios, Mineduc, 2012; Cobreros et al., 2023; De Witte et al., 2014; Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018; Moreno-Herrero, 2014).

Si bien se estimaba que las políticas de equidad e igualdad de oportunidades podrían incentivar a los estudiantes a tener una mayor preocupación por lo que acontece durante la enseñanza secundaria mejorando sus calificaciones (Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018), el desacoplamiento entre la Calificación Escolar Docente y los resultados arrojados por los sistemas de evaluación externa, tanto nacionales como internacionales, constituye en la actualidad un tema de

¹ Factor de ponderación para el ingreso a la universidad en Chile que otorga puntaje a la posición relativa de las calificaciones de la enseñanza secundaria del estudiante en comparación con las calificaciones de tres generaciones de alumnos de un mismo colegio.

discusión. En efecto, baterías de instrumentos como las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA], los test de selección universitaria y los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) reportan puntuaciones que se han mantenido relativamente constantes en el tiempo, expresando, por un lado, bajos niveles de logro, en particular si se contrasta con países con igual nivel de desarrollo y, por otro, la existencia de profundas brechas en los aprendizajes en razón del nivel socioeconómico y capital educativo parental de su alumnado (Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018; Moreno-Herrero, 2014).

Atendiendo a las inherentes complejidades y externalidades que registran los sistemas de evaluación escolar, en particular el comportamiento estratégico que pueden desarrollar los distintos agentes educativos, expresado como presiones o incentivos, este artículo busca aportar evidencia respecto del nivel de sintonía que registra la evaluación interna o calificación y los sistemas de evaluaciones estandarizadas de carácter externo. En concreto, se analiza el desempeño escolar alcanzado en la Calificación Escolar Docente y los Test Estandarizados por parte de estudiantes de segundo año de educación secundaria para una cohorte temporal de 2014 a 2022.

METODOLOGÍA

Diseño

Mediante un análisis bivalente de carácter longitudinal (Babativa Novoa, 2017), se exponen los niveles de logro y desempeño alcanzado en las cohortes 2014, 2018 y 2022 reportado por los sistemas de evaluación interna (Calificación Escolar Docente) y externa (Test Estandarizados) para una misma población estudiantil.

Instrumento

La investigación hace uso de sendas bases de datos oficiales de carácter nacional correspondientes a estudiantes de segundo año de enseñanza secundaria. En primer lugar, los consolidados de las evaluaciones realizadas por el SIMCE para los subsectores de aprendizaje de matemáticas y lenguaje. Para estas pruebas estandarizadas se exponen dos indicadores de relevancia: los puntajes promedio (*REP*) y la proporción de estudiantes que, según el estándar definido por este sistema de medición externa, alcanzan puntuaciones que los ubican en un nivel de logro de adecuado (*PNA*), es decir, que demuestran haber adquirido las competencias, conocimientos y habilidades curriculares definidas como satisfactorias para el nivel educativo en que se encuentran. Lo que en términos de puntaje significa posicionarse por sobre los 295 en lenguaje y 319 puntos en matemáticas.

Por otro lado, las segundas bases de datos utilizadas refieren al rendimiento escolar (calificación promedio) de los estudiantes de segundo año de enseñanza secundaria, información de carácter oficial y nacional que contempla a la totalidad de

estudiantes que registraron matrícula durante los años 2014 al 2022 en este nivel de enseñanza, con independencia de su condición de promovido o suspenso. Este constructo denominado *Calificación Escolar Docente* utiliza como principales variables de análisis el promedio de las calificaciones y la proporción de alumnos que se encuentran en los percentiles de mayor desempeño, esto es, que exhiban un promedio final de notas igual o superior a 6.5 en una escala de 1.0 a 7.0.

Muestra

Tabla 1

Descripción de la muestra

	2014 (%) [n= 248.116]	2018 (%) [n= 251.764]	2022 (%) [n= 263.168]
Sexo:			
- Hombre	49.9	50.0	50.6
- Mujer	50.1	50.0	49.4
Dependencia:			
- Público	36.8	36.4	36.0
- Particular Subvencionado	55.5	54.5	55.2
- Particular Pagado	7.7	9.1	8.8
Tipo:			
- Humanístico-Científica	74.1	78.9	83.9
- Técnico-Profesional	25.9	21.1	16.1
GSE:			
- Bajo	26.4	24.4	24.3
- Medio bajo	34.1	34.0	34.0
- Medio	21.7	23.3	23.5
- Medio alto	8.9	9.3	9.5
- Alto	8.8	9.0	8.7

Fuente: elaboración propia con datos Mineduc y SIMCE.

Nota: GSE= grupo socioeconómico del establecimiento educacional.

Se analiza la información de todos los establecimientos de educación secundaria reconocidos por el Estado del área científico-humanista y técnico-profesional que, para el año 2022, corresponde a un total de 2.972 colegios. Específicamente, el análisis refiere a los consolidados para los segundos años de este nivel de enseñanza y que para cada cohorte temporal corresponde a aproximadamente a 250.000 estudiantes. La muestra se encuentra homogéneamente distribuida en razón del sexo; dos tercios corresponde a estudiantes provenientes de colegios privados, en su categoría de particular subvencionado (55.1%) y particular pagado (8.5%). En su mayor parte, corresponden al área de formación humanístico-científica (79.1%) que tiende por definición a la continuidad de estudios superiores, mientras que la técnico-profesional, cuyos planes curriculares procuran formar para el mercado del trabajo, tienen una presencia más reducida (20.9%). Respecto de la tipología del establecimiento sobre la base del perfil socioeconómico que preferentemente integra su matrícula, un cuarto de los estudiantes

asiste a establecimientos de grupos socioeconómicos de menores ingresos y menor capital educativo parental (GSE-Bajo), por su parte, los establecimientos que de forma preferencial su matrícula está integrada por estudiantes pertenecientes a los segmentos socioeducativos más altos (GSE-Medio alto y GSE-Alto) concentran cada uno alrededor de un 10% de la matrícula.

Procedimiento

A través de los consolidados generados se realizaron análisis descriptivos inferenciales a objeto de comparar los niveles de logro exhibidos por los estudiantes de segundo año de enseñanza secundaria en la *Calificación Escolar Docente* y los *Test Estandarizados*, específicamente en las pruebas de matemáticas y lenguaje, test obligatorios para la admisión universitaria en Chile. Se constata las estimaciones que ambos sistemas evaluativos hacen respecto del aprovechamiento curricular de sus estudiantes para el grado en que se encuentran, las fluctuaciones en el tiempo y las brechas asociadas a los diferenciales niveles de ingreso y capital educativo parental del alumnado que preferentemente integra la matrícula de los establecimientos analizados. Especial interés reviste aquí los niveles de sintonía o consistencia que evidencian los diferentes sistemas evaluativos y que supuestamente buscan estimar idéntico parámetro, todo ello con intención de indagar y aportar evidencia sobre las diferenciales políticas evaluativas y el aumento artificioso de las calificaciones.

Si bien la unidad de información, tanto de los *Test Estandarizados* (evaluación externa) como de la *Calificación Escolar Docente* (evaluación interna), son los estudiantes, la entidad de análisis de esta investigación refiere a los establecimientos por cuanto se busca comparar el nivel de ajuste de ambos sistemas evaluativos. En consecuencia, se construyen para cada unidad educativa indicadores de segundo orden o variables agregadas. Este procedimiento, si bien implica una pérdida de información al escalar los datos individuales a variables colectivas, resguarda la necesaria independencia de las observaciones, criterio fundamental a objeto de establecer contrastes y comparaciones. Así entendido, para cada unidad educativa se construyen promedios de las escalas de *Calificación Escolar Docente* y *Test Estandarizados*, generando además categorizaciones que tipifican la calidad del proceso educativo en la instalación de competencias curriculares según el estándar de ambos sistemas evaluativos.

Los índices más relevantes que se construyeron con las bases de datos de los Test Estandarizados y la Calificación Escolar Docente fueron:

- Promedio Rendimiento en Test Estandarizados (*REP*): coeficiente que representa para cada unidad educativa el puntaje promedio alcanzado por el conjunto de sus estudiantes para los test de matemáticas y lenguaje.
- Proporción de Estudiantes con Nivel Adecuado en Test Estandarizados (*PNA*): índice que refiere en términos relativos a la cantidad de estudiantes que en los test estandarizados han alcanzado el nivel adecuado que en términos de competencias

curriculares se espera para el grado en que se encuentran, siempre sobre la base de las estimaciones realizadas por el Ministerio de Educación.

- **Calificación Escolar Docente:** este indicador reporta las evaluaciones que, en escala de 1.0 a 7.0, proporcionan los profesores a sus estudiantes dentro de una determinada unidad educativa. Junto con el tratamiento de las calificaciones promedio, esta también es ordinalizada en tres categorías sobre la base de la concentración de estudiantes que se posicionan en los rangos de mayor rendimiento en la escala de calificaciones, esto es, con calificaciones iguales o superiores a 6.5, distinguiendo así colegios que concentran en su matrícula hasta un 10% de estos estudiantes (Grupo 1), entre un 10% y un 20% (Grupo 2) y más de un 20% (Grupo 3). Esta variable categorizada se asume como proxy de la calidad del estudiantado según el juicio evaluativo de sus profesores.
- **Grupo Socioeconómico (GSE):** Refiere a la segmentación de los establecimientos educacionales sobre la base de las características o atributos económicos y educativos de las familias de origen de mayor prevalencia entre las y los estudiantes matriculados en una determinada unidad educativa. Es una clasificación usada por el Ministerio de Educación en Chile para tipificar los establecimientos educacionales considerando el nivel educativo de los padres, ingresos per-cápita del grupo familiar e índice de vulnerabilidad escolar y es expresado en cinco categorías ascendentes: A=Bajo; B=Medio Bajo; C=Medio; D=Medio alto; E=Alto.

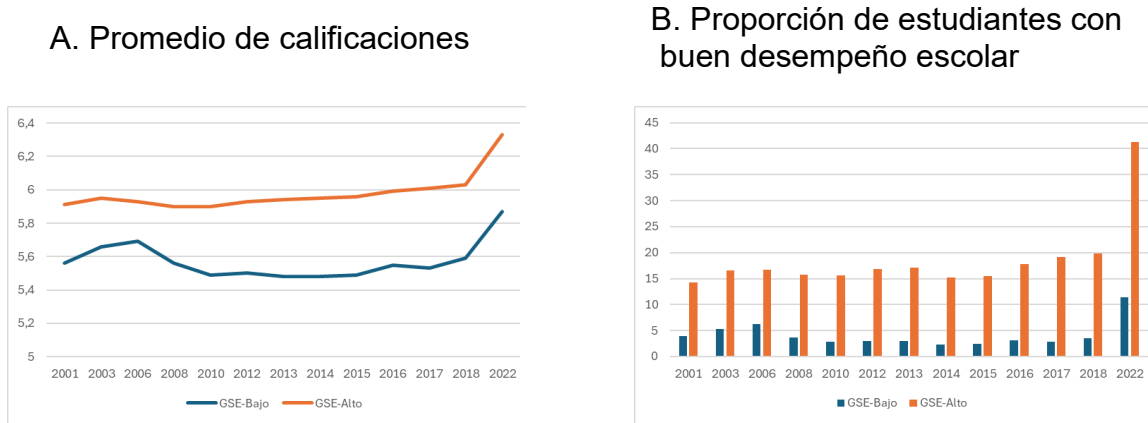
Los indicadores e índices construidos para cada establecimiento y año son analizados descriptiva e inferencialmente, realizando las pruebas de contraste respectivas en razón de la naturaleza de la distribución y carácter de las variables analizadas.

Resultados

La Figura 1 expone, en una cohorte temporal, los niveles de apropiación curricular que exhiben los estudiantes según grupo socioeconómico de su establecimiento, por un lado, quienes atienden preferentemente a los sectores de altos ingresos y, por otro, aquellos que matriculan estudiantes provenientes de las familias más vulnerables. En esta Figura, el gráfico de la izquierda expone los promedios de notas o calificaciones obtenidas durante los cuatro años de enseñanza secundaria en escala de 1.0 a 7.0; mientras que el gráfico de la derecha representa la proporción de estudiantes que se posicionan en el rango de más altas calificaciones, lo que es equivalente a haber alcanzado como promedio final una calificación igual o superior a 6.5.

Figura 1

Evolución Calificación Escolar Docente en estudiantes de 2° año de secundaria, según grupo socioeconómico y año



Fuente: elaboración propia con datos Mineduc.

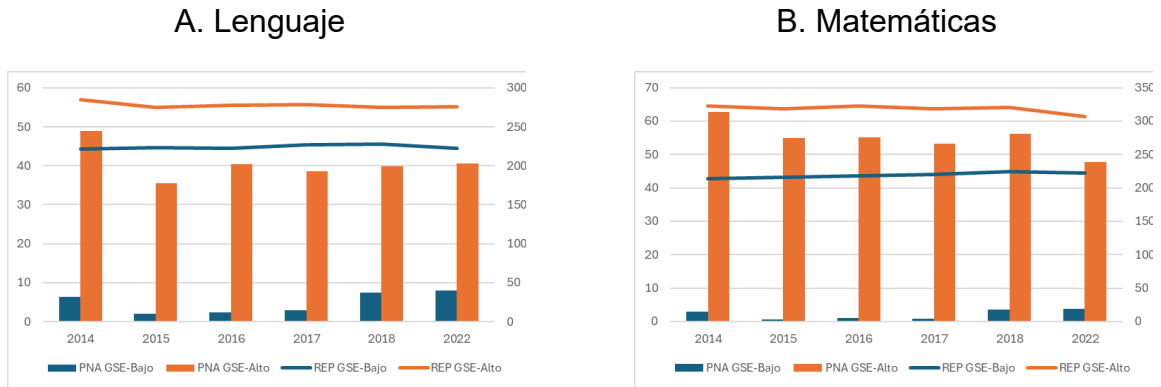
En primer lugar, el análisis longitudinal muestra un leve pero sostenido aumento en las calificaciones, particularmente evidentes en el GSE-Alto y a partir de 2010, con una tendencia alcista que se profundiza desde el 2018. En el periodo analizado 2001-2022, las calificaciones mejoran un 5.6% en el GSE-Bajo y un 7.1% en el GSE-Alto, observándose además una cada vez mayor concentración de alumnos de altas calificaciones a partir del 2015.

En segundo lugar, se reportan diferenciales niveles de logro en razón del grupo socioeconómico, siendo significativamente más elevado en los estudiantes de los grupos de altos ingresos, tanto a nivel de promedio general como en la proporción de estudiantes que se posicionan en la parte superior de la escala de calificaciones. Los colegios GSE-Alto se caracterizan históricamente por mantener una alta proporción de estudiantes de buen rendimiento. Aunque esta prevalencia es particularmente elevada para el año 2022, con un 41.3% de su estudiantado con esta condición, esta proporción estaría condicionada por los efectos que la evaluación online registró en las calificaciones durante el periodo de confinamiento forzado por la pandemia Covid-19.

Complementariamente a esta tendencia, se registra una profundización de las brechas en el rendimiento escolar entre ambos tipos de establecimientos, de modo tal que para el 2022 los estudiantes GSE-Bajo alcanzan calificaciones promedio de un 5.87, lo que representa una brecha del 7.3% menos respecto del rendimiento del GSE-Alto (6.33).

Figura 2

Evolución nivel de logro en Test Estandarizados en estudiantes de 2° año de secundaria, según grupo socioeconómico y año



Fuente: elaboración propia con datos SIMCE.

Notas: REP= Promedio Rendimiento en Test Estandarizados; PNA= Proporción Estudiantes con Nivel Adecuado en Test Estandarizados.

La Figura 2 expone comparativamente y en una cohorte temporal los niveles de logro alcanzados por los colegios de enseñanza secundaria en las pruebas de medición de la calidad educativa de lenguaje (Gráfico de la izquierda) y matemática (Gráfico de la derecha), según grupo socioeconómico de su alumnado. Las líneas representan el puntaje promedio obtenido por el alumnado de una misma unidad educativa y segmento socioeconómico, mientras que las barras reportan la proporción de estudiantes que alcanzan el *Nivel de Adecuado* para el grado educativo en que se encuentra.

En las gráficas se registra a nivel longitudinal una relativa invariabilidad en los puntajes tanto en los test de lenguaje como de matemática. Junto con ello, se observan significativas brechas en los desempeños por grupo socioeconómico, siempre en favor de los segmentos de altos ingresos.

Las tendencias de las gráficas reportadas en las Figuras 1 y 2 evidencian un relativo desacoplamiento de los indicadores internos y externos que buscan estimar el nivel de aprovechamiento curricular de los estudiantes. Si bien, tanto en las calificaciones proporcionadas por los docentes (Figura 1) como los resultados de las pruebas estandarizadas y externas (Figura 2), concuerdan en la estimación de las profundas brechas en los niveles de logro de los estudiantes sobre la base del perfil socioeconómico y capital educativo parental, estas mismas gráficas se desalinean al considerar la franja temporal. Es así como, mientras se observa una clara tendencia alcista en la *Calificación Escolar Docente*, esta misma no es reportada por los sistemas de medición externo, donde más bien se observa un estancamiento o invariabilidad.

Tabla 2

Correlación entre Calificación Escolar Docente y Rendimiento en Test Estandarizados, según año y grupo socioeconómico

	Lenguaje			Matemática		
	Bajo	Alto	General	Bajo	Alto	General
2014	.319** [.316**]	.642** [.514**]	.709** [.620**]	.292** [.196**]	.643** [.473**]	.706** [.617**]
2018	.307** [.205**]	.502** [.383**]	.663** [.575**]	.248** [.217**]	.504** [.388*]	.673** [.588**]
2022	.280** [.215**]	.386** [.341**]	.600** [.542**]	.185** [.084*]	.331** [.278**]	.556** [.489**]

Fuente: elaboración propia con datos Mineduc y SIMCE.

A objeto de comparar los niveles de consistencia que registra la evaluación escolar y las pruebas estandarizadas de medición de la calidad para una misma unidad educativa, la Tabla 2 reporta los coeficientes de correlación observados entre las calificaciones que los docentes asignan a sus estudiantes y las puntuaciones o niveles de logro alcanzados en las pruebas de evaluación externa, tanto de matemática como de lenguaje, para los años 2014, 2018 y 2022. Para cada unidad educativa, el primer índice correlaciona puntajes y calificaciones promedio, mientras que el segundo índice correlaciona proporciones; esto es, por un lado, la frecuencia relativa o estandarizada de estudiantes que alcanzan calificaciones igual o superior a 6.5 en un escala de 1.0 a 7.0, posicionándose en los rangos percentiles de mejor *Calificación Escolar Docente*, y, por otro, la proporción de estudiantes calificados en los *Test Estandarizados* como de *Nivel Adecuado* en el dominio curricular para el grado en que se encuentra. Con el objetivo de mantener homogeneidad entre los distintos sistemas de medición, los índices refieren a un mismo año y una misma población, esto es, estudiantes que se encontraban cursando el segundo nivel de la enseñanza secundaria.

En las cohortes temporales analizadas, los datos reportan una reducción en los niveles de correlación de la *Calificación Escolar Docente* con los resultados proporcionados por los *Test Estandarizados* tanto de matemáticas como de lenguaje, a nivel general como por grupos socioeconómicos. Particularmente notoria son las mermas en la capacidad predictiva de la *Calificación Escolar Docente* con las puntuaciones alcanzadas en el *Test Estandarizado* de matemáticas, reduciendo su coeficiente de determinación desde un 49.8% de la variabilidad explicada que tenía en el año 2014 a un escaso 30.9% para el año 2022.

Si bien las correlaciones son significativamente menores en los colegios que atienden a los sectores de menores ingresos, en el contexto longitudinal o franja temporal analizada, son precisamente los colegios GSE- Alto donde se observa una mayor merma en términos de variabilidad explicada. En efecto, en este segmento institucional el coeficiente de determinación se reduce desde un 41.2% a un 14.9% en lenguaje y de un 41.3% a un 10.9% en matemáticas. Por su parte, en los colegios que atienden

preferentemente a los estudiantes del tramo de menores ingresos, este coeficiente de variabilidad explicada sufre una reducción, aunque significativa, más leve en términos comparados con GSE-Alto, transitando de un 10.2% a un 7.8% en lenguaje y de un 8.5% a un 3.4% en matemáticas.

Paralelamente, se evidencia una consistencia lógica y razonable en la proporción de estudiantes que registran destacado nivel de desempeño en ambos sistemas de evaluación. En términos concretos, mientras mayor es la proporción de estudiantes que se posicionan en el rango de mejor *Calificación Escolar Docente*, también es mayor la tasa de estudiantes que, según los estándares del sistema de evaluación externa, alcanzan el nivel de dominio curricular que se espera para el grado educativo en que se encuentra. No obstante ello, la capacidad predictiva de este indicador se ve también reducida en ambas pruebas con el transcurrir del tiempo, siendo particularmente notoria en los colegios que atiende a la población de mayores ingresos. Si bien estos colegios exhiben una significativa mayor prevalencia de estudiantes con alto rendimiento escolar en las sucesivas mediciones, son los que registran una mayor pérdida de consistencia en la franja temporal al momento de comparar los sistemas de evaluación interna y externa.

Tabla 3

Puntajes promedio en Test Estandarizados según grupo socioeconómico y proporción de estudiantes con altas calificaciones

		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Lenguaje	2014	220.31	261.51	235.67	283.45	234.75	299.74
	2018	226.14	251.52	234.87	269.37	235.38	281.21
	2022	219.93	243.67	222.64	265.09	228.69	278.93
Matemática	2014	212.39	288.67	226.62	324.75	230.00	342.16
	2018	222.85	279.19	230.08	311.32	235.76	330.86
	2022	220.75	262.33	221.78	294.14	225.97	310.96

Fuente: elaboración propia con datos Mineduc y SIMCE.

La Tabla 3 expone las puntuaciones promedio alcanzadas en los *Test Estandarizados* de lenguaje y matemática para los diferentes años, grupo socioeconómico extremos y tipología de establecimiento. Esta última variable fue ordinalizada en tres niveles según la proporción de estudiantes con altas calificaciones en la evaluación interna: menos del 10% (*Grupo 1*), entre 10% y 20% (*Grupo 2*) y más de 20% (*Grupo 3*), actuando como proxy de la calidad educativa del establecimiento en tanto es elegida por estudiantes de buen desempeño o bien logran instalar en ellos adecuados niveles de logro, siempre desde la perspectiva del sistema de *Calificación Escolar Docente*.

Complementariamente a lo observado en las figuras precedentes, la Tabla 3 reporta una reducción en los puntajes en las pruebas estandarizadas de lenguaje y

matemáticas. Si bien las puntuaciones son más elevadas en los colegios que atienden preferentemente a los segmentos de altos ingresos, es precisamente en ellos en los que se registra también una mayor disminución en la franja temporal analizada y con relativa independencia de la calidad del alumnado o proporción de estudiantes de alto rendimiento que se educan en sus aulas.

Discusión de resultados

Atendiendo a las diversas complejidades y tensiones que evidencia los sistemas de evaluación escolar, particularmente en un contexto de revalorización de la trayectoria educativa del estudiante en el algoritmo de cálculo del puntaje para el ingreso a la universidad, esta investigación analiza en una cohorte longitudinal los resultados de la evaluación escolar docente y el nivel de consistencia que esta registra con los sistemas estandarizados de evaluación externa.

A nivel de evaluación escolar docente, los datos analizados reportan que en la última década se ha evidenciado un significativo aumento en las calificaciones promedio y en la proporción de estudiantes que se encuentra en la escala de mejor desempeño escolar. Sin embargo, estos índices no son consistentes con los reportados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para la misma población de alumnos. En efecto, mientras las calificaciones internas reportan una consistente mejora, esta no es evidenciada por los sistemas de evaluación externa. Más bien estos test estandarizados, tanto para matemáticas como para lenguaje, informan niveles de manejo curricular relativamente bajos, constantes en el tiempo y con profundas brechas según el nivel socioeconómico del alumnado que, dado el contexto de segmentación socioeducativa, tienden a concentrarse en un mismo tipo de establecimiento (Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; Moreno-Herrero, 2014).

Esta falta de sintonía o desacoplamiento entre los sistemas de evaluación interna y externa no se explica únicamente por la complejidad intrínseca que tiene la medición de los aprendizajes en términos de validez y consistencia, tampoco por la carencia de rigor, desconocimiento, idoneidad o falta de preparación docente para realizar las prácticas evaluativas dentro de determinados estándares de calidad.

Si bien estos elementos tienen incidencia en la consistencia de estimación evaluativa, parte importante de la atenuada correlación entre sistemas evaluativos obedecería, según la literatura, a la presión social ejercida sobre los docentes por parte de los estudiantes y las familias, así como los sostenedores y directivos, a objeto de incorporar artificialmente mejores calificaciones (Backhoff y Contreras, 2014; Cobreros et al., 2023; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018). A ello se suma, como correlato evidente, las externalidades no deseadas instaladas con ocasión de la revaloración de la trayectoria escolar en el algoritmo de cálculo para el ingreso a las universidades chilenas. Los establecimientos de enseñanza secundaria se verían en la necesidad, e incluso obligación por la presión del medio, de manipular las calificaciones y relajar la exigencia evaluativa a fin de asegurar que una mayor proporción de sus

estudiantes ingresen a la educación superior, así como mejorar las probabilidades de estos de quedar seleccionado en la universidad o carrera de su elección (Cobrerros et al., 2023; Cullen et al., 2013; De Witte et al., 2014; Eyzaguirre et al., 2022; Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018; Moreno-Herrero et al., 2014).

En Chile, el ingreso a las universidades selectivas es regulado por el Sistema Único de Admisión Universitaria (SUA) y concentra en la actualidad a la gran mayoría de la oferta programática de la educación superior. El SUA comenzó a implementar desde el año 2012 una política de valoración del desempeño escolar exhibido durante la enseñanza secundaria, incorporando nuevos componentes en el cálculo de los puntajes de ingreso a la universidad. A los clásicos ponderadores de las pruebas de admisión de matemáticas, lenguaje y ciencias, se incorporaron, junto a las calificaciones de enseñanza secundaria (NEM), la posición relativa o ranking que el estudiante tiene al interior de su establecimiento (Ranking).

Se estimaba que los resultados de la trayectoria escolar eran consistente expresión de la calidad del estudiante, las competencias curriculares instaladas y el esfuerzo desplegado durante su proceso formativo. Este conjunto de atributos, por una parte, evidenciaría una alta capacidad predictiva al momento de enfrentar desafíos académicos más exigentes como el universitario y, además, ayudaría a corregir el histórico sesgo de los test estandarizados por atributos de clase. La evidencia disponible reportaba persistentemente que, en contextos educativos de calidad altamente segmentada sobre la base de la condición socioeconómica y capital educativo parental, incluso los estudiantes de destacada trayectoria escolar pero educados en contextos vulnerables, presentaban escasa posibilidad de revalidar en las pruebas de admisión su buen desempeño académico. Esta situación condicionaba a la baja sus posibilidades de ingreso a la universidad, explicada más por los vacíos curriculares de una experiencia educativa de baja calidad, que por la falta de habilidades o competencias para enfrentar adecuadamente la exigencia universitaria (Barrios, 2018; Casanova, 2015; Larroucau et al., 2015; Rodríguez et al., 2021).

Este nuevo escenario derivó que al 2023 el desempeño escolar exhibido durante la enseñanza secundaria, en sus componentes NEM y Ranking, tenga una ponderación conjunta del 45.4% promedio, lo que implica que uno de cada dos puntos del puntaje ponderado para la admisión universitaria sea resultado precisamente de la revalorización de la experiencia educativa; cifras que además distan significativamente de lo registrado en 2004, donde la oferta universitaria solo le asignaba un escaso 28% promedio (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2023).

Las notas o niveles de logro alcanzados durante la enseñanza secundaria se vuelven más importantes y con ello aumenta la preocupación del estudiante y sus familias por asegurar altas calificaciones, máxime cuando, a diferencia de los test de admisión que se pueden rendir en varias ocasiones, estas son invariantes terminada la enseñanza secundaria (González y Johnson 2018). De allí las presiones que se instalan en el sistema

evaluativo, particularmente en el profesorado, para inflar artificialmente las calificaciones (Fajnzylber et al., 2019; Padilla et al., 2023).

Estas desvirtuadas políticas evaluativas de inflación de notas, tal y como reportan los datos analizados, están transversalmente instaladas en todo el sistema educativo, aunque se observan consistentemente más elevadas en los colegios particular pagados y que atiende a los sectores de mayores ingresos (Eyzaguirre et al., 2022; Moreno-Herrero et al., 2014). Evento que, aunque articulado por otras razones y motivaciones, se ha reportado como práctica también generalizada en otros contextos educativos (Moreno-Herrero et al., 2014).

El mejoramiento artificioso de los perfiles académicos de los estudiantes, sea para descomprimir la presión que se ejerce sobre el docente, mostrar una imagen institucional más positiva respecto de la calidad de la enseñanza impartida o simplemente favorecer el ingreso a determinada universidad o carrera, tiene un conjunto de efectos perversos o, en el mejor de los casos, externalidades negativas no previstas.

En primer lugar, la mayor valoración e importancia de la trayectoria escolar desarrolla en la misma institución educativa un uso estratégico instrumental, poniendo el acento más sobre las calificaciones que en el aprendizaje. Con el aumento de la tasa de aprobación, las calificaciones promedio y la proporción de estudiantes que ingresa a la universidad, los colegios mejoran sus índices de eficiencia interna, permitiéndoles gozar de una mayor reputación y atractivo, lo que se traduce en un aumento de la demanda por matrícula, el acceso a un mayor financiamiento y apoyo por parte de las instituciones estatales (Backhoff y Centros de Estudios, Mineduc, 2012; Contreras, 2014; Cobreros et al., 2023; Fajnzylber et al., 2019; Rodríguez et al., 2021).

En segundo lugar, este comportamiento estratégico de aumentar las calificaciones, so pretexto de beneficiar en el corto plazo a los estudiantes actuales, termina también por perjudicar involuntariamente a las generaciones inmediatamente siguientes, pues la estimación del puntaje como resultado de la trayectoria escolar exhibida, particularmente el Ranking, se calcula sobre la base del desempeño de las últimas generaciones que han pasado por esa institución educativa (Fajnzylber et al., 2019; González y Johnson, 2018). Es decir, reducir la exigencia y relajar la escala evaluativa mejora ciertamente las calificaciones presentes, pero complejiza e hipoteca las posibilidades de los futuros estudiantes, obligando al establecimiento a mantener en el tiempo estas prácticas evaluativas. Así entendido, lo circunstancial y eventual se perpetúa y se vuelve una práctica cotidiana difícil de cambiar.

En tercer lugar, esta distorsión de la métrica evaluativa conlleva a una pérdida de rigor de las calificaciones como mecanismo idóneo y confiable para la toma de decisiones, generando incertidumbre en las credenciales educativas. Se asiste a un deterioro de la capacidad predictiva de la evaluación obtenida para estimar desempeños futuros en contextos más exigentes, como debiese ser el universitario. Los sistemas de admisión tradicionales, al verse contaminado por estas lógicas instrumentales

subyacentes, terminan por seleccionar a una significativa masa de estudiantes de competencias curriculares y perfiles educativos muy variados, muchos de los cuales no logran sostener adecuadas trayectorias académicas de no mediar también el maquillaje de las escalas evaluativas de los mismos programas universitarios (Cobrerros et al., 2023).

En este escenario, a la formación universitaria se le presenta una encrucijada compleja. Por una parte, debe asegurar la calidad del proceso formativo instalando competencias profesionales y disciplinares avanzadas mediante adecuados niveles de exigencia, pero no pocas veces se encontraría con una población estudiantil con profundos hándicaps y déficits curriculares. Esta problemática es particularmente difícil de sortear si se toma en consideración el modelo de financiamiento actual del sistema universitario centrado en la demanda y en los índices de eficiencia interna. Aunque por razones distintas a lo observado en los colegios de enseñanza secundaria, en las instituciones universitarias se tendería a registrar el mismo comportamiento estratégico de inflación de notas (Grant, 2018; Matos-Díaz, 2008). En efecto, a objeto de favorecer la retención de la matrícula y la mantención de las becas externas, principales mecanismos de transferencia de recursos hacia la institución, las universidades se ven también conminadas a flexibilizar sus prácticas evaluativas para no incentivar el abandono, aumentar la tasa de promoción y titulación oportuna. Aditivamente, la prolongación de esta estrategia en el espacio universitario mina la confianza en las instituciones formadoras al momento de certificar idoneidad y competencias profesionales en sus egresados (Cobrerros et al., 2023; Fajnzylber et al., 2019).

En definitiva, las políticas institucionales y prácticas sociales de valoración de la trayectoria escolar están inspiradas en loables principios, ética e ideológicamente compartidos, con beneficios directos que genera en los estudiantes, particularmente en aquellos académicamente talentosos. La evidencia contrastada señala persistentemente un mismo hallazgo y que refiere a que estudiantes que se posicionan en los percentiles de mejor desempeño pero que, al pertenecer a contextos social y escolarmente precarios, tienden a no revalidar dicho comportamiento en las pruebas de admisión (Faúndez et al., 2017; Rodríguez et al., 2022). En consecuencia, al asignar una mayor bonificación al desempeño escolar mejoran sus expectativas de acceso a la universidad y programa deseado. Aditivamente, genera los incentivos necesarios en el estudiante para instalar una temprana preocupación por lo que acontece en la enseñanza secundaria, dedicando más empeño en ella, modelando actitudes y conductas más favorables hacia su propio aprendizaje, pues se tiene una mayor convicción de que el esfuerzo desplegado importa, le será reconocido y reeditaré positivamente (Casanova, 2015; Lizama et al., 2018).

No obstante lo anterior, esta misma política evaluativa tiene sus bemoles, zonas oscuras y externalidades negativas. La inflación de las calificaciones, comportamiento estratégico que observamos en la generalidad del sistema educativo, conlleva a una pérdida de rigor de estos insumos para la toma de decisiones efectivas en los procesos de selección, promoción y certificación. Si bien genera beneficios directos e inmediatos,

estos son cortoplacistas y favorecen a los estudiantes actuales, pero perjudica a las generaciones futuras. También complejiza la labor de docencia universitaria, la cual se planifica bajo un supuesto de un adecuado nivel de competencia previamente instalado.

A lo anteriormente expuesto, se suma el efecto contaminante que tiene esta práctica replicada, modelando la conducta evaluativa en la generalidad de las instituciones para adaptarse a este nuevo escenario y descomprimir las eventuales presiones que ejercen los estudiantes y sus familias para exhibir mejores calificaciones (Cobrero et al., 2023).

Si bien los datos reportan que esta inflación de calificaciones es una práctica que se estaría observando en la generalidad del sistema, en instituciones tanto públicas como privadas, en establecimientos con alumnado de distinto perfil socioeconómico y capital parental educativo, cabría preguntarse por los efectos que tiene en el mismo proceso de admisión universitaria. En lo inmediato, pareciera que sus impactos son diferenciados en razón del nivel de selectividad y elitización que evidencia la institucionalidad y su oferta programática dado el contexto de profunda segmentación del sistema escolar chileno que se extiende también al universitario. En consecuencia, asistiríamos, por un lado, a impactos acotados y restringidos a un determinado perfil estudiantil, el cual fue educado en instituciones de élite y que desean continuar sus trayectorias de formación profesional en instituciones de igual pedigrí y abolengo; y por otro, quizás el más extendido, a una vasta masa estudiantil de perfiles escolares muy variados, pertenecientes a las capas medias y bajas y educados en establecimientos particular subvencionado y públicos de menor calidad y que pretenden hacerse de una vacante en instituciones y/o programas menos selectivos y demandados (Cobrero et al., 2023).

Por último, pareciera una constante que, frente a la existencia de determinadas intervenciones, bonificación o incentivo, existiera cierto contingente de instituciones y personas que buscarían hacerse indebidamente acreedor de estos beneficios y mientras más se utilicen o implementen, también serán mayores a distorsiones el uso estratégico fraudulento, la corrupción que vulnera y trastoca el espíritu que inicialmente le animaba (Campbell, 1979). En consecuencia, la eficiencia, eficacia y justicia en la implementación de una política de esta naturaleza requeriría también estar consciente de estas prácticas y sus externalidades a objeto de prevenirlas, atenuarlas o sancionarlas.

CONCLUSIÓN

Dada la importancia que revisten los sistemas de evaluación en la estimación de los niveles de aprovechamiento curricular y calidad de la educación, este artículo tuvo por objetivo analizar el rendimiento de los estudiantes de segundo año de secundaria, comparando la consistencia de la calificación escolar docente (evaluación interna) con las puntuaciones de los test estandarizados (evaluación externa) entre los años 2014 a 2022 para una misma población estudiantil. Los datos reportan para la cohorte temporal una reducción en los niveles de correlación de ambos sistemas evaluativos, donde se observa, por un lado, un sostenido aumento en la Calificación Escolar Docente y, por otro,

una relativa invariabilidad en los puntajes alcanzados en los Test Estandarizados, tanto en lenguaje como en matemáticas.

Reconociendo la inherente dificultad que reviste la estimación de constructos complejos como el aprendizaje, particularmente evidente al observar los niveles de concordancia entre métricas, este progresivo desacoplamiento entre los sistemas de evaluación interna y externa la literatura revisada lo atribuiría principalmente a presiones ejercidas sobre los docentes para inflar artificialmente las calificaciones de sus estudiantes, especialmente dada la revalorización de la trayectoria escolar en los criterios de admisión a la educación superior.

La asignación de una mayor ponderación del ranking escolar y las notas de enseñanza media en el algoritmo de cálculo del puntaje de postulación a las universidades chilenas, tenía por objeto reducir la fuerte y significativa correlación que exhibían los resultados de las pruebas de admisión con el nivel socioeconómico del postulante. Buscaba valorar el esfuerzo desplegado durante la enseñanza secundaria por estudiantes que pese a ser académicamente talentosos, al estar educados en contextos de vulnerabilidad, no podían validar dicho desempeño en las pruebas de admisión. Siendo el aumento de las calificaciones un efecto previsible de esta política, los datos reportan que este se evidencia con mayor intensidad en los colegios que atienden preferentemente a los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, generando un comportamiento estratégico que atenuaría el efecto inspirador de esta misma política. A los mayores puntajes que históricamente han alcanzado este tipo de estudiantes, se sumarían ahora las también mayores calificaciones en comparación a los alumnos de menores ingresos socioeconómicos.

En un contexto donde los diferentes agentes del proceso educativo se orientan preferencialmente hacia los resultados que proporcionan las calificaciones, se profundizan las brechas con los sistemas de evaluación externa. Junto con ello, se registra una pérdida de consistencia de estos indicadores de desempeño escolar al distorsionar su calidad métrica como estimadores confiables del nivel de competencia y logro de los estudiantes, con las evidentes repercusiones que esto registraría sobre la capacidad predictiva de la trayectoria escolar en un espacio universitario académicamente más exigente.

Se releva la necesidad de abordar estas problemáticas para garantizar la equidad y eficacia del sistema educativo, lo que implica no solo reformas en los sistemas de evaluación escolar y las políticas de admisión universitaria, sino también un cambio cultural que valore el genuino aprendizaje por sobre las calificaciones, promoviendo una evaluación más auténtica del progreso de las y los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrogué, C. y García, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Amadu, I. y Seudib, E. (2021). Internal Assessment as Predictor of External Evaluation in A Senior High School in Ghana: An Exploratory Case Study. *Journal of Education and Practice*, 12(3), 42-52. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-3-07>
- Arencibia Alemán, J., Jorde Sandør, A., Zachrisson, H. y Blömeke, S. (2024). Teacher-assigned grades and external exams: sources of discrepancy. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 31(2) 94-115. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2338764>
- Babativa Novoa, C. (2017). *Investigación cuantitativa*. AREANDINA. <https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/45461a56-9c00-47c4-9405-cfa73dae0449>
- Backhoff, E. y Contreras, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1267-1283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016012>
- Baño, R. (2016). La educación: lo público y lo político. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 25-41. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44631/46648>
- Barrios, A. (2018). Admisión universitaria: el caso del Puntaje Ranking y la retención de los beneficiados. *Estudios Públicos*(150), 127-159. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/56>
- Campbell, D. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0149-7189\(79\)90048-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X)
- Casanova, D. (2015). Equity of access to higher education: the "Class Rank" as a mechanism of inclusion in the chilean admission system. *Education Policy Analysis Archives*, 23(72), 1-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1908>
- Centro de Estudios, Ministerio de Educación [Mineduc]. (2012). *Serie Evidencias: Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18270/E12-0025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-69). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cobrerros, L., Gortazar, L. y Moreno, J. (2023). La subida de las notas de Selectividad: ¿inflación o competencia? *EsadeEcPol Policy Brief*(41), 1-44. <https://doi.org/http://doi.org/10.56269/202300614/LCB>
- Cullen, J., Long, M. y Reback, R. (2013). Jockeying for position: strategic high school choice under Texas' top ten percent plan. *Journal of Public Economics*, 97, 32-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2012.08.012>
- De Witte, K., Geys, B. y Solondz, C. (2014). Public expenditures, educational outcomes and grade inflation: theory and evidence from a policy intervention in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 40, 152-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.02.003>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE]. (2023). *Bases de Datos 2023: Oferta académica regular*.
- Eyzaguirre, S., Gazmuri, J. y Parra, G. (2022). Sesgo socioeconómico en las Notas de Enseñanza Media. *Estudios Públicos*, 168(2022), 73-106. <https://doi.org/https://doi.org/10.38178/07183089/1019220110>
- Espinosa-Valenzuela, D., Rodríguez-Garcés, C. y Padilla-Fuentes, G. (2023). Perfil del postulante a Pedagogía y atracción de estudiantes académicamente talentosos en un contexto de mayores incentivos a la demanda. *Revista CS* , (40), 287-311. <https://doi.org/10.18046/recs.i40.5584>
- Ezcurra, A. (2020). Educación superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*(12), 113-127. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>
- Fajnzylber, E., Lara, B. y León, T. (2019). Increased learning or GPA inflation? Evidence from GPA-based university admission in Chile. *Economics of Education Review*, 72, 147-165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.009>
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. y Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- González, F y Johnson, E. (2018). Políticas de inclusión universitaria y comportamiento estratégico en educación secundaria. *Estudios Públicos*, 149(2018), 41-73. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/72/78>

- Grant, A. (11 de Diciembre de 2018). En qué se equivocan los estudiantes que persiguen la nota más alta. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2018/12/11/espanol/opinion/obsesion-calificaciones.html>
- Henry, S.. (2012). La educación chilena: ¿derecho humano o bien de consumo? *Independent Study Project (ISP) Collection*(1418), 1-37. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1418/
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 95-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Matos-Díaz, H. (2008). Relación entre admisiones, calidad de los estudiantes, aprovechamiento académico e "inflación de calificaciones": evidencia de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 78-103. <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/7437>
- Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J. y Jiménez-Aguilera, J. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*(361), 243-266. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:722c1e17-72da-4619-80e4-69f6434b2655/re36610-pdf.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (Septiembre de 2022). *Estudios económicos de la OCDE: Chile*. <https://www.oecd.org/economy/panorama-economico-chile/>
- Padilla, G., Rodríguez, C. y Espinosa, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 68-98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202302.a004>
- Rodríguez, C., Padilla-Fuentes, G. y Espinosa-Valenzuela, D. (2021). No todo es prueba de selección universitaria: el ranking como vía de inclusión a la universidad en Chile. *Sophia*, 17(2), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1026>
- Rodríguez Garcés, C. y Padilla Fuentes, G. (2020). ¿Cómo nos va en Matemáticas?: La calidad de la influencia de pares y la predisposición personal hacia el aprendizaje en un contexto de segmentación socioeducativa. *Educación matemática*, 32(1), 132-156. <https://doi.org/10.24844/em3201.06>
- Rodríguez, C., Espinosa, D., Padilla, G. y Suazo, C. (2022). Trayectoria escolar y procesos de admisión universitaria en Chile: entre el talento académico y la

reproducción de brechas. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 227-241.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300227>

Sánchez Vargas, A., Villarespe Reyes, V., y Naranjo Carbajal, A. (2020). Becas Escolares y su impacto en la percepción del promedio escolar: evidencia para la Ciudad de México. *Problemas del desarrollo*, 51(201), 111-132.