

Producción de conocimiento sobre la *Accountability* en la educación básica secundaria y media en Colombia¹

Produção de conhecimento sobre Accountability na educação básica, secundária e educação média na Colômbia

Production of knowledge about Accountability in basic secondary and secondary education in Colombia

José Emilio Díaz Ballén²

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Profesor e Investigador.
<https://orcid.org/0000-0002-4999-569X>

Jorge Jairo Posada Escobar³

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Profesor en varios doctorados.
<https://orcid.org/0000-0002-4083-9092>

Resumen: Este artículo presenta un avance de investigación de revisión de literatura sobre las políticas de *accountability* escolar a nivel internacional y en particular en el sistema nacional de evaluación de Colombia en un período comprendido entre los años 2010 a 2020. La investigación se orientó por la pregunta: *¿Cuáles son las concepciones, los referentes, los tipos, las consecuencias, las oposiciones y resistencias en cuanto a las políticas de accountability escolar en los niveles de la educación primaria, secundaria y media de Colombia en la segunda década del S. XXI?* Se asumió el análisis de contenidos como metodología del estudio, se revisaron artículos resultados de investigación en revistas de circulación nacional e internacional. En lo referente a Colombia se seleccionaron investigaciones en los niveles de pregrado, posgrado y artículos investigativos ubicados en los repositorios institucionales universitarios. También se consultaron documentos oficiales de Organismos Internacionales y entidades estatales asociadas con

¹ El presente artículo hace parte de la investigación en curso titulada, *Dispositivos de Accountability escolar en Brasil y Colombia: Estudio de Caso Comparado*. Estudio que se realiza en el marco de la Estancia Académica Posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en Educación -DIE-, con sede en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Profesores que acompañan el proceso investigativo, Jorge Posada Escobar por la UPN y Marilda Pasqual Schneider por la Universidad de Santa Catarina del Oeste, UNOECs, Brasil.

² Doutor em Educação e Pós-Doutorado em Educação; Magister, Especialista e Graduado em Educação.

³ Doctor en Filosofía y Educación de la UNED de España; con Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.

la educación en Colombia. Los primeros hallazgos para Colombia, –a pesar de la escasa investigación, dan cuenta, por un lado, de que la comprensión de la *accountability* está ligada a la idea de rendición de cuentas, social y educativa, y por otro, se observa la legitimación de dos tipos de *accountability*, la performativa y la burocrática. Los rasgos de esta política que han derivado en unas consecuencias para la comprensión y práctica de la evaluación escolar en las que predomina la evaluación como medición y como una tecnología de gobernanza en alineación con las políticas de los Organismos Internacionales. **Palabras clave:** políticas de evaluación; *accountability* escolar; sistemas de evaluación; pruebas estandarizadas.

Resumo: Este artigo apresenta um avanço da pesquisa de revisão de literatura sobre políticas de responsabilização escolar em nível internacional e em particular no sistema de avaliação nacional da Colômbia em um período entre 2010 e 2020. A pesquisa foi orientada pela pergunta: Quais são as concepções, os referentes, os tipos, as consequências, as oposições e resistências em relação às políticas de responsabilização escolar nos níveis de ensino fundamental, médio e médio na Colômbia na segunda década do Século XXI? A análise de conteúdo foi assumida como metodologia do estudo, sendo revisados artigos de resultados de pesquisas em periódicos nacionais e internacionais. No caso da Colômbia, foram selecionadas pesquisas em nível de graduação e pós-graduação e artigos de pesquisa localizados nos repositórios institucionais da universidade. Também foram consultados documentos oficiais de Organizações Internacionais e entidades estatais associadas à educação na Colômbia. Os primeiros achados para a Colômbia, –apesar da escassa pesquisa–, mostram, por um lado, que a compreensão da *accountability* está ligada à ideia de responsabilidade social e educacional, e, por outro, à legitimização de dois tipos de *accountability*, o performativo e o burocrático. As características desta política que têm resultado em consequências para a compreensão e prática da avaliação escolar em que a avaliação predomina como medida e como tecnologia de governança em alinhamento com as políticas dos Organismos Internacionais.

Palavras-chave: políticas de avaliação; *accountability* escolar; sistemas de avaliação; provas estandarizadas.

Abstract: This article presents an advance of the literature review research on school accountability policies at the international level and in particular in the national evaluation system of Colombia in a period between 2010 and 2020. The research was oriented by the question: What are the conceptions, the referents, the types, the consequences, the oppositions and resistances regarding the policies of school accountability at the levels of primary, secondary and secondary education in Colombia in the second decade of the XXI century? Content analysis was assumed as the study methodology, research results articles in national and international journals were reviewed. Regarding Colombia, research was selected at the undergraduate and graduate levels and research articles located in the university institutional repositories. Official documents of International Organizations and state entities associated with education in Colombia were also consulted. The first findings for Colombia, –despite the scant research–, show, on the one hand, that the understanding of *accountability* is linked to the idea of *accountability*, social and

educational, and on the other, the legitimation of two types of accountabilities, the performative and the bureaucratic. The features of this policy that have resulted in consequences for the understanding and practice of school evaluation in which evaluation predominates as a measurement and as a governance technology in alignment with the policies of International Organizations.

Keywords: evaluation policies; school accountability; evaluation systems; standardized tests.

Recebido em 28 de fevereiro de 2022

Aceito em 30 de março de 2022

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo se realiza en el marco de una investigación que busca presentar los avances de un estudio de una revisión de la literatura a nivel internacional y en particular, sobre las políticas de evaluación y *accountability* escolar en el sistema nacional de evaluación de Colombia en un período de rastreo y producción teórica, comprendido entre los años 2010 a 2020.

En tal sentido, el objeto considerado son las políticas de *accountability* en los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación en el contexto de algunas experiencias a nivel internacional. Así mismo, los avances de la indagación en proceso se han centrado en la pregunta, *¿Cuáles son las concepciones, los referentes, los tipos, las consecuencias, las oposiciones y resistencias que se generan en la implementación de las políticas de accountability escolar en los niveles de la educación primaria, secundaria y media de Colombia en la segunda década del S. XXI?*

Pregunta de indagación asociada con el objetivo general que se orienta a profundizar y contribuir al debate sobre los dispositivos y herramientas de la *accountability* escolar en el proceso de su implementación de las políticas educativas, con el fin de develar sus referentes, sus tipos y consecuencias para el sistema educativo colombiano, principalmente, en los niveles de educación básica, secundaria y media de la educación pública.

En este sentido, se presentan algunos de los resultados preliminares sobre los hallazgos en el marco de la globalización de las políticas de *accountability* en específico, se busca develar desde el sistema nacional de evaluación de Colombia las consecuencias que trae consigo para la escuela, la práctica evaluativa, y así mismo, para los actores educativos.

El presente estudio fruto de un análisis de contenido busca, desde un posicionamiento epistemológico, develar los rasgos polisémicos “concepciones” y polimorfos

-formas, taxonomías, modalidades de hacerse o presentarse socialmente- de las políticas de *accountability* escolar, por una parte, y por otra, describir las consecuencias, así como las oposiciones y resistencias a estas políticas en el contexto de Colombia. Estos posicionamientos sustentados en la teoría sociocrítica permiten develar los propósitos y sentidos de las políticas de *accountability*, las formas y modalidades de hacerse presente en el sistema nacional de evaluación, así mismo, declarar sus consecuencias, examinar las oposiciones y resistencias que emergen en la literatura especializada objeto de estudio y análisis. Ejercicio de indagación que pretende contribuir a la reflexión crítica de las políticas de evaluación en relación con las múltiples y complejas realidades sociales que deterioran la educación como un derecho en igualdad de oportunidades y posibilidades de realización para todos los y las ciudadanos en formación (CARDENAS; FERGUSON; GARCÍA, 2021).

Parafraseando a Maldonado (2011), quien sustenta que la teoría crítica busca que los seres humanos sean capaces de cuestionar los regímenes hegemónicos para lograr la utopía de la liberación y la transformación social y principalmente, posibilitan que el profesorado realice un salto de sus saberes disciplinares que enseña a asumir una aptitud y un compromiso en relación con las transformaciones educativas necesarias para alcanzar la justicia y la equidad sociales tal como lo plantea (FREIRE, 1997).

En tal sentido, se presentan los resultados de múltiples investigaciones y artículos de investigación, relacionados con las políticas de *accountability*, las cuales muestran unos avances de estudio en Colombia. Estas indagaciones se desarrollan en el marco político-ideológico del proyecto educativo neoliberal por un lado y por otro, en la franca alineación de los Organismos Internacionales de corte financiero como son el Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI) con las instituciones de corte cultural como la Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras.

En suma, se asiste al aceleramiento de la mundialización de las políticas neoliberales sumado a los intereses capitalistas que en alianza buscan el control y vigilancia de los sistemas educativos a través de dispositivos de *accountability* desde una racionalidad técnica e instrumental.

2 LAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY ESCOLAR EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Actualmente es de resaltar algunos trabajos investigativos que surgen a nivel mundial sobre la expansión de las políticas de evaluación educacional expresados en

dispositivos de medición de la calidad de la educación. Es oportuno mencionar algunos casos de países alrededor del mundo con el fin de contrastar con las evidencias de la *accountability* en el Sistema educativo colombiano. Estos casos de estudio aportan evidencia empírica en países como los EE. UU, España, Francia, Alemania, Reino Unido, Corea del Sur, Singapur, Australia, entre otros. De igual manera, en el contexto de América Latina sobresalen los estudios en políticas de evaluación y de *accountability* escolar en países como Brasil, Argentina, Chile y México en particular, estos ocupan un lugar importante en la academia y en las investigaciones en los campos de la educación y de la pedagogía.

En tal sentido, estas políticas de *accountability* en el ámbito educativo tienen varias líneas de acción e intervención a través de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación en los diferentes países. Para comenzar, se caracterizan por una extensa tradición en relación con la implementación de estándares y pruebas para medir los aprendizajes de los estudiantes (DÍAZ BALLEEN, 2021^a, 2021^b). Seguidamente, se resalta en la mayoría de estos sistemas nacionales de evaluación unas consecuencias que devienen en forma de recompensas y sanciones a las escuelas de acuerdo con los resultados altos o bajos en los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas y estandarizadas.

En palabras de Schneider (2020), estas herramientas de *accountability* podrían asociarse con consecuencias “duras” o “blandas” para los sistemas y para los actores educativos. Destaca la autora que se puede evidenciar una alineación de las políticas y normatividad con la evaluación como *accountability* escolar. En tal sentido, las consecuencias para los actores educativos se derivan de la intencionalidad de la política pública evaluativa como la plataforma legal que avala las intervenciones de los Institutos de la Evaluación de la Calidad existentes en los sistemas educativos como evidencia del Estado evaluador y neoliberal.

Para el Caso de Corea del Sur, según las investigaciones del académico Yi (2015) se han centrado en revisar la afectación que tuvo la Prueba PISA (2002 y 2012) en matemáticas en relación con la autonomía escolar y el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas. De lo cual concluye el autor en mención, que la correlación entre la autonomía escolar y la implementación continua de dispositivos de la *accountability*, ha permitido avanzar en los procesos de autonomía de las escuelas y en la elevación de los puntajes en las diferentes pruebas aplicadas (Yi, 2015).

Igualmente, estos países han adoptado estas políticas, por una parte, para estudiantes individuales en etapas cruciales de la trayectoria escolar, como por ejemplo al terminar la educación secundaria y en la entrada a la educación superior (Yi, 2015). Y, por otra parte, en esta última década, estos sistemas educativos han venido acelerando la *accountability* basada en los resultados de desempeño de los estudiantes con el fin de

responsabilizar a las escuelas y profesorado según los puntajes obtenidos en las pruebas (YI, 2015).

En este mismo contexto, está el Caso de Hong Kong que al igual que sus vecinos, ha oscilado entre la implementación de pruebas para estudiantes en alto riesgo o con desempeños bajos y, las pruebas públicas para medir los aprendizajes de todos los estudiantes. No obstante, este país, en el marco de las políticas de evaluación educativa asociadas con la *accountability*, combina e implica la autoevaluación y un análisis constante y continuo de los resultados de las pruebas externas y estandarizadas. A la vez, que incluye la revisión constante de la normatividad a partir de la evaluación de estos resultados obtenidos en todo el territorio en relación con los desempeños de los estudiantes de los grados 3°, 6° y 9° (MOK, 2007). Estas acciones de intervención que desarrolla e implementa Hong Kong se ejecutan en el marco de un modelo de descentralización, llamado *Iniciativa de Gestión Escolar* adoptado desde la década de los noventa (CHENG, 2009)

Lo cierto es que la *Accountability* escolar y la autonomía, se han venido tomando como etiquetas para proponer reformas educativas y a la vez, para legitimar estas políticas de evaluación en los Sistemas Educativos y en países de alto rendimiento como Singapur, Japón, Corea del Sur, y Hong Kong, particularmente. Una necesaria reflexión estaría relacionada con los efectos colaterales que traen consigo estas políticas en los sistemas a mediano y largo plazo. (SCHUTZ; WEST; WOSSMANN, 2007; YI, 2015).

En este mismo orden de ideas, en algunos países de América Latina como Colombia, una de las consecuencias de la *accountability* escolar que se ha venido implementando se asocia con la constitución de "alianzas educativas", que reciclan las instituciones con bajos resultados en las pruebas externas y estandarizadas (MANN, 2006). Estas alianzas político-económicas están conformadas, por una parte, por colegios de élite con altos resultados en las pruebas de desempeño y por otra, por universidades privadas en articulación con estamentos empresariales por la educación. En este sentido, incorporan modelos curriculares que enfatizan las áreas fundamentales asociadas al mejoramiento de los resultados en las pruebas de Estado. Por consiguiente, salta a la vista como las políticas públicas de evaluación educacional y de *accountability*, emergen como una serie de dispositivos cuya pretensión, por una parte, consiste en privatizar progresivamente la educación pública, y por otra, se busca la continua injerencia en la gestión escolar; en ambos casos como consecuencia derivada con los altos o bajos resultados obtenidos en las pruebas externas y estandarizadas (DÍAZ BALLÉN, 2019).

Por obvias razones. El Sistema de Evaluación de la Calidad a través de operativos de pruebas externas y estandarizadas de *accountability* en Colombia han posibilitado estas alianzas por la educación en las dos primeras décadas del S. XXI sin tener a la fecha logros significativos, más allá de subir un quintil en el área de ciencias naturales en el marco de la

política pública de hacer de este país, la Nación *más Educada* de América Latina para el año 2025 (FORERO; SAAVEDRA, 2019; CARDENAS; FERGUSON; GARCÍA, 2021).

Ahora bien, el caso de Colombia pudiera ilustrar la replicación del Manual de las Buenas Prácticas en el ámbito educativo en relación con la implementación de la *accountability* escolar para medir la calidad de la educación, por un lado y por otro, a partir de la imposición de las pruebas estandarizadas nacionales con la alineación de los estándares curriculares con estas pruebas externas. Alineación que se conoce con el nombre de alineación horizontal (LÓPEZ, 2013, p. 3).

Es de anotar, que en Colombia estas políticas han tenido mayor auge e intervención en el sistema educativo a partir de la estandarización del currículo y los múltiples ajustes y reformas educativas. Particularmente, el establecimiento de pruebas desde el enfoque de rendición de cuentas en las áreas que se declaran como fundamentales en la Ley General de Educación y la conocida contrarreforma educativa contenida en la Ley 715 de 2002.

En este orden de ideas, se podría asegurar que la *accountability* educacional es una práctica que viene consolidándose en el ámbito educativo, por un lado y por otro, se trata de un enfoque de evaluación que se fundamenta en resultados de aprendizaje mediante el dispositivo de las pruebas externas y estandarizadas. Es de resaltar que los resultados obtenidos en las pruebas de los estudiantes están asociados con la responsabilización que se endilga a las instituciones educativas y al mismo profesorado en relación con el desempeño que tienen los estudiantes (DÍAZ BALLÉN, 2021a; 2021b).

Esta *accountability*/responsabilización tiene unos requerimientos como sistema cerrado y vertical en tanto, tiene unas pretensiones para las comunidades educativas al articularse con planes de incentivos o de estímulos para las instituciones y los directivos docentes y el profesorado, en el contexto de la educación básica primaria, secundaria y media. Es de anotar, que en la mayoría de casos se muestra una crisis en la educación pública y de paso se resalta los logros del sector privado en relación con los resultados en las pruebas externas nacionales e internacionales (NIÑO, TAMAYO, CORREA, DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2020b; 2021c).

Por consiguiente, las políticas de evaluación y de *accountability* escolar se implementan a partir de herramientas que enfatizan en el control, responsabilización, comparación y para la creación de los *rankin* de los sistemas educativos y escuelas. De esta manera, en las dos últimas décadas se ha observado un incrementalismo importante en la aplicación de pruebas externas y estandarizadas a nivel internacional y nacional e incluso local en los países latinoamericanos, en particular en el sistema nacional de evaluación de Colombia. Más aún, se está concibiendo la idea de aplicar estas pruebas externas al nivel

de educación preescolar en el marco de la calidad de la educación y de las políticas de la evaluación como medición.

En función de lo planteado, emerge una segunda evidencia en el sistema nacional de evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia en relación con las pruebas estandarizadas como dispositivo de las políticas de *accountability* escolar como encuadre político de la evaluación de la calidad de la educación. En tanto, las pruebas externas y estandarizadas hacen parte de la globalización del proyecto educativo neoliberal y en tal sentido, se trata de una política de carácter internacional con alcances en la región y los sistemas educativos locales (REMOLINA-CAVIEDES, 2019b; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2020b; 2021c).

En la actualidad Colombia tiene implementado un sistema nacional de evaluación de competencias basado en un operativo de pruebas externas y estandarizadas que involucra a todos los niveles educativos, estos son, evaluación para la educación básica (SABER 3°, 5°, 7° y 9°), examen de estado al finalizar la educación media (Saber 11°). Se suma el Examen de Calidad de la Educación Superior (SABER PRO antes ECAES). Sistema de evaluación direccionado por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y diseñado y aplicado principalmente desde la década de los noventa por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual fue creado desde 1968, año desde el cual está a cargo de los diferentes operativos de *accountability* escolar (DÍAZ BALLÉN, 2019).

Para el diseño e implementación de las pruebas por conjunto de grados el MEN y el ICFES (A partir de una reforma en 2009 se comienza a llamar como Instituto para la Evaluación de la Calidad) se orientan por los referentes de calidad de la educación como la Ley General de Educación (1994), los lineamientos curriculares en las diferentes áreas (1998), los estándares básicos de competencia (2006), los derechos básicos de aprendizaje (2015), las mallas de aprendizaje (2017), las matrices de referencia (ICFES, 2016); todos estos orientados a la evaluación por competencias, lo cual supone una formación al interior del aula basada en el desarrollo de competencias.

3 RUTA DE INDAGACIÓN EN LÍNEA DE LAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY ESCOLAR

Metodológicamente, los avances preliminares de indagación que se evidencian en el presente texto, se basan en un rastreo teórico y un estudio de la literatura asociada con las políticas públicas de *accountability* a nivel internacional y en el contexto de Colombia, específicamente en el sistema educativo de Colombia en un periodo producción del conocimiento comprendido entre el año 2010 a 2020. De esta manera, el análisis estuvo

precedido por un sistema de categorías, comenzando por profundizar en la literatura revisada sobre las concepciones, para continuar por analizar los referentes y tipos; para cerrar develando las consecuencias y las oposiciones y resistencias que gravitan en las políticas de la *accountability* escolar en el sistema nacional de evaluación de la educación primaria, secundaria y media de la educación pública.

Como investigación cualitativa se destaca su análisis descriptivo, interpretativo y hermenéutico; además se propone desarrollar un conocimiento ideográfico de las unidades de comparación, distinguir diferencias y similitudes que produzcan conocimiento a partir del análisis de la conceptualización; los referentes; los tipos; consecuencias y las oposiciones como las resistencias de las políticas evaluativas de la *accountability* escolar.

La primera categoría en el análisis de contenido se ocupa de determinar su carácter polisémico en la revisión de la literatura en relación con su comprensión y conceptualización. De igual manera, la categoría referente se ocupa de develar los fundamentos, las teorías que sustentan la *accountability* que vehiculan la triada Estado neoliberal - Nueva Gestión Pública y el Estado evaluador. Se suma, la categoría tipos de *accountability* escolar en carácter polimorfo, o sea, sus formas, taxonomías, modalidades de hacerse o presentarse socialmente. Para cerrar, se analiza las consecuencias, oposiciones y resistencias que se generan en los procesos de implementación de las políticas de *accountability*, en el contexto internacional, pero, principalmente, en el sistema educativo colombiano.

De acuerdo con el marco anterior de las categorías propuestas, se dispuso a asumir el análisis de contenidos (BARDIN, 1996), quien propone esta técnica en dos fases o etapas muy bien delimitadas. La primera, corresponde a una descripción analítica de los insumos o elementos objeto del análisis. La segunda fase es la inferencia, esta fase es relevante, en tanto, es allí en donde se tejen las relaciones entre las categorías propuestas para el análisis y que permiten develar su impacto en las realidades, sujetos e instituciones. En resumidas cuentas, el análisis de contenido es una técnica que permite el estudio de diversidad de materiales (Libros, artículos, entrevistas, encuestas, entre otros) con el propósito de sustraer los mensajes, relaciones, frecuencias y otras formas de interacción entre categorías, con un fin teórico o pragmático acordes con los propósitos y preguntas de indagación.

En este orden de ideas, se revisaron 70 documentos a nivel internacional y nacional, entre ellos artículos resultados de investigación en revistas de circulación nacional e internacional, consultadas en las Bases de Datos. Hacen parte de la selección y análisis documental tomadas de Dialnet/Plus, Redalyc.org, Scielo, Highwire, TDR, Humanindex, Reduc, Proquest y Scopus, entre otras. En lo referente a Colombia se seleccionaron investigaciones en los niveles de pregrado, posgrado y artículos resultados de investigación ubicadas en los repositorios institucionales universitarios. Aunque, es de resaltar que se encontraron

pocos estudios en relación con este objeto de estudio y Colombia se ve superado por investigaciones realizadas en México, Brasil y Chile, principalmente. También se consultaron documentos oficiales de Organismos Internacionales, entidades estatales asociadas con la educación en los niveles de primaria, secundaria y media en Colombia.

Para este análisis documental se utilizó el Programa de Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos (NVIVO), una vez realizado el balance y selección de las fuentes, se construyeron unos códigos de análisis y luego, se establecieron unas relaciones de concurrencias y diferencias semánticas entre los documentos en estudio en cohesión con las preguntas y objetivos de la investigación.

Como investigación cualitativa se destaca su análisis crítico, descriptivo, interpretativo y hermenéutico; se genera conocimiento a partir del análisis de las categorías: concepciones, referentes, tipos, consecuencias y oposiciones (resistencias) con relación a las políticas de *accountability* escolar.

4 RASTROS Y HALLAZGOS PRELIMINARES SOBRE LA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL

Los resultados preliminares sobre la producción de conocimiento se organizan en los siguientes tópicos de análisis y como insumo para la discusión. Para comenzar, se retoma del rastreo teórico la polisemia que sobre la *accountability* escolar circula en las políticas públicas de evaluación educacional y en la normatividad vigente en Colombia. En algunos documentos se encuentra la *accountability* como enfoque de evaluación que, por una parte, se entiende como rendición de cuentas y, por otra parte, se percibe como la responsabilización sobre las escuelas y el profesorado, principalmente (SCHNEIDER; NARDI, 2019; REMOLINA-CAVIEDES, 2019b).

Seguidamente, se describen algunas de las principales consecuencias no declaradas de la *accountability* educacional como política pública en el sistema nacional de evaluación. Para cerrar, se registran algunas oposiciones y resistencias ante el *boom* de las pruebas externas y estandarizadas como único dispositivo para medir la calidad de la educación en Colombia.

En relación con la conceptualización de la *accountability* escolar en Colombia conviene recordar que la evaluación como rendición de cuentas es una tendencia que aparece en los Estados Unidos hacia 1946; sin embargo, es hacia la segunda mitad del siglo XX que se comienza a visibilizar su predominio especialmente en el campo educativo. Retomando a Apple (2001), surge esta tendencia de los sectores de la nueva derecha

América Latina, convirtiéndose éstos últimos en las plataformas destinados a la medición de la calidad, principalmente, en los sistemas educativos nacionales (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a; DÍAZ BALLÉN, 2019; 2021a, 2021b). De esta manera, las políticas de evaluación de la calidad surgen en asocio con herramientas y dispositivos de *accountability*, que evidencian la presencia del Estado Evaluador como el medio por el que se vehiculan las políticas de evaluación cuyo propósito es el control y la regulación de los procesos socioeducativos.

En este orden de ideas, en el caso de Colombia, el enfoque de evaluación con la intención de *accountability* educativa está eminentemente correlacionada con la medición de la calidad de la educación a partir de los dispositivos econométricos y auspiciados por la extensión de planes de estímulos a los centros educativos e incluso al mismo profesorado. De tal manera que la ecuación que emerge es *accountability* escolar + resultados en las pruebas externas y estandarizadas = Calidad de la Educación (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ BALLÉN; GAMA, 2013). Procedimiento matemático que deviene de una epistemología racionalista e instrumental a permear los procesos formativos, mostrando, por un lado, la injerencia de los entes internacionales en amalgama con las políticas del estado neoliberal que comulga con estos procedimientos y artilugios de medición, comparación y control en el ámbito educativo orientados desde el Estado Evaluador y como respuesta a las demandas de los Organismos Multilaterales (APPLE, 2001; NIÑO, 2007; NIÑO; TAMAYO; DÍAZ BALLÉN; GAMA, 2013).

En consonancia con lo anterior, se evidencia un aceleramiento de las políticas públicas de evaluación y *accountability* escolar en el marco de tres acciones que vienen acompañando estas políticas. Para comenzar, la constitución de estándares con el fin de establecer la responsabilización del profesorado respecto del desempeño de los estudiantes. Continúa, con la implementación de pruebas externas y estandarizadas en los grados pares e impares, como único dispositivo para medir la calidad educativa. Para cerrar, se genera un plan de estímulos conducentes a premiar los buenos resultados y, en el caso contrario, han ido apareciendo consecuencias por ahora en el orden de lo simbólico una vez se informan a la sociedad estos resultados (NIÑO; TAMAYO; DÍAZ BALLÉN; GAMA, 2013; REMOLINA-CAVIEDES, 2019a; DÍAZ BALLÉN, 2019).

5 REFERENTES DE LAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY

El término *accountability* es relativamente nuevo en Colombia en tanto, la revisión y análisis documental muestra pocos estudios e investigaciones en el ámbito educativo. No obstante, está intrínsecamente relacionado con las políticas de evaluación educacional y con la generación de dispositivos de medición de los aprendizajes en tanto se ha concebido como

una de las estrategias de gobernanza y de intromisión en los asuntos de la gestión escolar (DÍAZ BALLEEN, 2019; 2021a; ORTÍZ, 2021).

De esta manera, se ha dado lugar a la Nueva Gestión Pública (NGP) de la mano de una administración proveniente del enfoque gerencialista y empresarial. El objetivo es lograr la regulación y el control de la función pública de manera eficaz y eficiente a menor costo, pero con mayor alcance en el marco del nuevo Estado neoliberal. A nivel educativo, la *accountability* escolar se ve expresada en un conjunto de políticas que buscan que cada actor de la educación pública sea responsable de su proceso y además rinda cuentas de su accionar en el sistema y a la sociedad en general bajo la égida del Estado Evaluador (DÍAZ BALLEEN, 2019; 2021a).

En tal sentido, autores como Fernández-González y Monarca (2018); Ochoa y Montes de Oca (2004), Corvalán y Mcmeeken (2006), permiten contrastar aspectos concurrentes y divergentes en la asociación del carácter polisémico con los referentes de la *accountability* escolar. Es por ello, que la *accountability* estaría asociada con transparencia, eficacia y calidad, términos de uso común en el proceso de globalización de las políticas neoliberales y como fundamento ideológico y político del Estado Neoliberal (DÍAZ BALLEEN, 2019; NIÑO, 2007). Así las cosas, la alineación de los referentes político-ideológicos de la *accountability* se caracteriza como un tránsito de los insumos hacia los resultados (TRÖHLER, 2009). En segundo lugar, para Neave (1998) como una política del constituido referente el Estado Evaluador, cuyo fin será el medir la calidad a partir de estándares y la aplicación de diversas herramientas y dispositivos de *accountability*, en esto coincide con los estudios e investigaciones de Schneider (2017a), Schneider y Nardi (2019), Fernández (2017).

En este orden de ideas, una vez se analizó la literatura sobre la *accountability* en un conjunto de investigaciones y estudios realizados en Colombia y con el apoyo de un programa de análisis de datos cualitativos, se evidencia una correlación del término *accountability* con palabras derivadas como educación, *responsability*, *política*, *estudiantes*, *docentes*, *sistemas*, *países*, *pruebas*, *procesos*, *áreas*, *escuelas*, *desempeños*, *evaluación*, *resultados*, *currículo*, *aprendizaje*, *estándares*, entre otros.

por ahora, son de carácter simbólico para la escuela y los actores educativos (FERNÁNDEZ, 2017; DÍAZ BALLÉN, 2019; 2021b).

Así las cosas, la investigadora Schneider (2020) destaca que en el contexto de los sistemas educativos de países como México, Chile y Colombia se comprende la *accountability* escolar como una modalidad o forma de rendición de cuentas, no obstante, responsabilización, transparencia y divulgación de resultados, son mecanismos y a la vez, elementos que componen la política de la *accountability* en las agendas nacionales e internacionales.

También cabe señalar que, para Niño (2007) la *accountability* suele verse representada no solo en las evaluaciones, sino también, en programas de formación profesoral y actividades programadas para que cada actor del sistema educativo se tome en serio su accionar en el sistema educativo en coincidencia por lo planteado por (REMOLINA-CAVIEDES, 2019b).

De tal manera que el carácter polimorfo puede se presentar como una *accountability profesional directiva* (LEITHWOOD; JANTZI, 2002), *profesional enfocada* (enfocada) en el *consumidor*, por su carácter performativo, o como *accountability* política legal-burocrática con énfasis en el mercado (DARLING- HAMMOND, 2004), la cual contrasta con la propuesta de Andersen (2005), quien habla de la una *accountability legal profesional* y conducida por los resultados. Para cerrar, en cuanto West y Bettencourt (2011) la nombran como *profesional jerárquica*, con enfoque de mercado y participativa, Maroy (2013) habla de una *accountability fuerte y blanda* desde un enfoque neo-burocrático. De esta manera, basados en los estudios e investigaciones antes citadas, Verger y Parcerisa (2017) determinan como *modalidades de la accountability escolar* la política, la legal, la administrativa, la directiva-gerencialista, de mercado, la social participativa y en redes o comunidades/colectivos.

En resumidas cuentas, se advierte en los sistemas de evaluación nacionales en América Latina y principalmente en el sistema nacional de evaluación de Colombia, por un lado, una mixtura entre los tres tipos de *accountability* el *burocrático*, el *profesional* y el *performativo* (DARLING - HAMMOND, 2004). Por otro lado, esta hibridación tiene dos características. La primera, está permeada por el centramiento en los resultados obtenidos en las pruebas que le apuestan al mercado educativo que, de ello se deriva. La segunda, al parecer, las consecuencias tienen un carácter *blando* para los responsables en los sistemas educativos, esto es, que sus efectos por ahora se disuelven entre planes de estímulos a las escuelas y los actores educativos. No obstante, sus efectos tóxicos han de venir ante el constante reclamo de la crisis educativa vista desde los resultados y la óptica de los Organismos Internacionales (DÍAZ BALLÉN, 2019; 2021 b; NIÑO; TAMAYO; CORREA; DÍAZ BALLÉN, 2019 a; 2020b y 2021c).

Estos tipos de política de evaluación educativa han tenido mayor auge en tanto se enfocan en la *responsabilización* de la escuela y el profesorado y a la vez, se tiende a equiparar la calidad con los resultados en las pruebas externas y estandarizadas principalmente, en los casos de los sistemas educativos de Brasil, Colombia y Chile (SCHNEIDER, 2017a; SCHNEIDER; NARDI, 2019; FERNANDEZ, 2016). Incluso en esto, coincide con lo acontecido en los EE. UU. En palabras de Phelps, Durham y Wills, (2011), en relación con las reformas a la educación y la inclusión de la *accountability* escolar para alinearla hacia el mercado en la década de los noventas. Para cerrar, se podría inferir que la *accountability* estaría asociada, en su conceptualización, con términos como medición, pruebas, responsabilización, *assessment*, resultados, desempeños y sistemas, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, es claro que la *accountability* resulta siendo todo un andamiaje de control político y social sobre la escuela y particularmente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, pues este se convierte en la piedra angular de todo el proceso educativo. En otras palabras, si se enseña lo que se establece en los programas estandarizados, se cumplen los objetivos planteados habrá una consecuencia positiva sobre los actores. A manera de síntesis, se podría decir que esta nueva forma de ver la educación, que responde a pruebas de resultados, va muy en línea con la formación empresarial estudiantil (FERNÁNDEZ, 2017).

Es importante resaltar que el término *accountability*, se utiliza cuando se quiere evaluar externamente a la escuela, en particular, a los docentes y a los estudiantes, supervisar a las escuelas e, indirectamente, al sistema escolar (MCCORMICK; JAMES, 1996). En este sentido, Stobart (2010) y Gimeno Sacristán (1993) coinciden en que la evaluación como rendición de cuentas está dirigida a resolver las necesidades del mercado y las demandas del consumidor. Empero, también Gimeno Sacristán (1993) resalta como la evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquellos a través de éstos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría, sobre la enseñanza, “para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor” (SACRISTÁN, 1993, p. 134).

7 CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY ESCOLAR EN COLOMBIA

Se puede observar que las políticas públicas educativas basadas en la *accountability* tienen un corte administrativo, de control de resultados sobre los actores

del sistema. Por ende es importante reconocer no solo su estructura y funcionamiento sino también las posibles consecuencias para el sistema educativo colombiano. Bajo esta tesitura, tenemos derivaciones para el sistema nacional de evaluación; en la reorientación del sentido pedagógico de la evaluación escolar y por ende la tensión de los resultados de las pruebas de desempeño con la evaluación en el aula. Así mismo, en el centramiento en el currículo único y estandarizado y sobre el uso de los resultados en las pruebas externas y estandarizadas, que por lo general terminan lesionando la educación pública y beneficiando en forma significativa la privada (NIÑO; TAMAYO; CORREA; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2020b y 2021c; ORTÍZ, 2021).

En cuanto a las consecuencias que trae para el sistema nacional de evaluación en lo tocante a la aplicación de estas políticas públicas, se ha priorizado el fortalecimiento de un Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad (ICFES) y, por esta vía, la legitimación de pruebas en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media. Es por eso que los Estados nacionales reorientan todo su aparato estatal educativo y evaluativo para poder cumplir con las funciones de control y regulación vinculadas al Estado neoliberal y evaluador. En el caso colombiano, Fernández (2017) y De la Vega (2015) hacen notar los diversos cambios tanto en entidades estatales como en el Sistema Nacional de Evaluación y de ajustes en la legislación, a partir de la promulgación de leyes y decretos, que han permitido la evaluación como medición y ejercer el control sobre el sistema educativo (Ley 715 de 2001, Decreto 0230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009) en alineación con las recomendaciones que dictan los Organismos Internacionales.

Se genera una reorientación del sentido pedagógico de la evaluación escolar y, por ende, del surgimiento de la tensión con la evaluación del profesorado en el aula y los resultados de medición de los aprendizajes. Si bien es cierto que, pedagógicamente, la evaluación hace parte inherente del proceso educativo, las políticas de *accountability* la han tomado y la han convertido en herramienta para medir la eficiencia, eficacia y la rentabilidad del sistema (FERNÁNDEZ, 2017). En ese sentido, se establecieron los estándares de competencias como objetivos y evidencias de aprendizaje para las áreas fundamentales y por lo tanto, como referentes de una evaluación como medición asociada con el currículo único y estandarizado descrito en los documentos de estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje, las mallas curriculares, las matrices de referencia seguido de las orientaciones pedagógicas publicados en cascada en las dos primeras décadas del S. XXI por el Ministerio de Educación Nacional como referentes para el conjunto de Pruebas Saber (Saber 3°, 5° 9° y 11°, pruebas que miden las competencias de los estudiantes bajo el Modelo Centrado en Evidencias del ICFES (LÓPEZ, 2013).

En lo tocante al uso de los resultados en el marco de la estandarización del currículo y la implementación de la formación y evaluación por competencias. A partir del

conjunto de pruebas estandarizadas (Saber 3°, 5° 9° y 11°) se pretende determinar qué tan competente es un estudiante e inferir, a partir de la medición, qué tanto aprende un estudiante en el marco del currículo oficial. Salta a la vista la obsesión por la cuantificación de los resultados de aprendizaje en el afán de ofrecer información que permita el control, la vigilancia y, en consecuencia, por una parte, esta gobernanza por números termina convirtiendo al estudiante en un simple número y a las instituciones educativas y el profesorado se les endilga la responsabilidad frente a los resultados. En otras palabras, la evaluación sumativa se vuelca hacia la búsqueda de resultados para poder cumplir con las políticas de *accountability* prescritas y exigidas de ante mano, en detrimento y desconocimiento de la evaluación formativa del profesorado en el aula.

Es importante recordar cómo estas políticas públicas surgen de la alineación de los Organismos Supranacionales y devienen para los sistemas educativos en herramientas y dispositivos de *accountability* de las escuelas y del profesorado. En tal sentido los sistemas de evaluación se afincan en fuertes canales de información social de los resultados en relación con el desempeño en las pruebas y en otros mecanismos de control de la gestión escolar, estos canales de información pública terminan opacando los esfuerzos de los centros educativos, de los profesores, estudiantes y de los mismos padres de familia. En efecto, los informes de resultados de los desempeños personales de las pruebas externas no son objeto de reflexión y acción al interior de las escuelas y, por ende, no sirven para re orientar la planeación de la enseñanza y la evaluación en el aula para el siguiente año escolar (DÍAZ BALLÉN, 2020; 2021a; 2021b; ORTÍZ, 2021).

Es relevante destacar algunos asuntos que continúan siendo objeto de debate en torno a la *accountability* como rendición de cuentas en los procesos formativos de la escuela. Por un lado, la resistencia política y pedagógica del profesorado en relación con los resultados de las pruebas. Y, por otro lado, los profesionales que diseñan las pruebas del operativo nacional de medición SABER, construyen dichos ítems basados en el modelo de evaluación centrado en evidencias asociados a modelos estadísticos y orientados por los llamados referentes de la calidad de la educación. Sin embargo, el profesorado declara que muchas de estas preguntas no se centran en los temas y contenidos que ellos desarrollan en las aulas. Situación que devela un distanciamiento entre las pruebas de medición y los procesos formativos; en otras palabras, entre la evaluación como medición y la evaluación formativa en el aula (NIÑO; TAMAYO; CORREA, 2017a; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2020b; 2021c; ORTIZ, 2021; HERNÁNDEZ, 2021).

8 OPOSICIONES Y RESISTENCIAS

En vista de la revisión del carácter polimorfo de la *accountability* escolar se puede evidenciar el acento que tiene para el sistema nacional de evaluación en Colombia, en tanto las políticas de *accountability* vienen enfatizando en la responsabilización del profesorado en base a los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de desempeño, pronostica una naturalización de una *accountability* de carácter *performativa* y *burocrática* por sus efectos mediatos y mediáticos. Situación que lleva al profesorado al dilema sobre ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿para qué enseñar?, en tanto que se presiona por la obtención de mejores resultados y puntajes, por lo que, retomando a Niño (2012) se condicionan las temáticas o se limitan únicamente desde aquello que puede presentarse en las pruebas, reduciendo y condicionando la autonomía del maestro o en otros casos, propiciando que la educación sea tan solo el entrenamiento en la preparación para la resolución de estas (NIÑO; TAMAYO; CORREA; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2021a; 2021b).

Con lo anterior, han surgido movimientos, propuestas y postulaciones frente a estas dinámicas en las que se involucra la delimitación del quehacer del profesor, que se ven reflejados en la opinión de los estudiantes de grado 11°, en la recolección de datos que realiza Fernández (2017), quien retoma las voces de resistencia, en dos sentidos, el primero, denuncia lo extenso y agotador que resulta la jornada de presentación de la Prueba Saber 11° y, el segundo, de alguna manera la obligatoriedad que allí se genera al tener que presentar las pruebas y el sentirse comprometido de entrada a tener altos resultados.

En suma, otro de los elementos identificados por Fernández (2017) tiene que ver con la percepción que mencionan los estudiantes frente a la calificación y clasificación a la que son sometidos con las pruebas en el aula y las pruebas externas. Estos elementos son importantes, debido a que si bien es cierto el profesor es quién rinde cuentas frente a aquello que enseña y que se asume como aprendido por los resultados de las pruebas, son los estudiantes quienes presentan dichas pruebas y quienes en últimas terminan siendo observados por sus mismos pares, no desde el análisis del porqué de esos resultados, sino desde la limitación del puntaje, como se hace desde la jerarquización institucional.

Con relación a las oposiciones, aunque dentro del gremio magisterial existen postulados en los que se declaran en contradicción con la aplicación de las pruebas o con el uso que se da a los resultados de estas, mencionando que no son un único referente de calidad o de toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, tampoco se hace visible un discurso masivo frente a la determinación y toma de decisiones que genere una comprensión frente al propósito de las pruebas. Es decir, se puede desconocer qué es lo

que se examina y por tanto no surge un análisis juicioso de los indicadores que arrojan los resultados (DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2021a; 2021b).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se da una incompreensión frente a los resultados de las pruebas, un entrenamiento para la resolución de las preguntas que aparecen allí, una dicotomía entre lo que evalúa el maestro y evalúa la prueba y una idea de considerar al maestro como un objeto más que se limita a aplicar y calificar. Schneider (2020; 2021), menciona que, aparentemente, existen unas resistencias que son identificadas dentro del discurso, sin embargo, al evidenciar en la práctica y posteriormente en la observación, las preocupaciones siguen redirigiendo su mirada hacia las consecuencias que trae consigo la *accountability hard*.

Para cerrar, las oposiciones que se han generado frente a *accountability escolar*, siguen siendo objeto de estudio, en tanto es posible reconocerlas en el discurso de los maestros frente a las políticas de globalización que enmarcan la estandarización y limitan la autonomía institucional, pero repercuten de forma indirecta o directa en la autonomía del maestro al momento de tener que regirse a ello. Son mecanismos de control que no son del todo aceptados por sindicatos, movimientos o gremios vinculados a la educación, pero que dentro de las resistencias terminan por no ser tan visibles al momento de identificar acciones concretas, más allá de identificar la forma en la que se usan dichos resultados. A su vez, es interesante resaltar las posibles oposiciones y resistencia de los estudiantes, padres y administrativos, que pueden estar vinculadas y que podrían generar un nuevo panorama (ORTIZ, 2021; HERNÁNDEZ, 2021).

9 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES EN CONSTRUCCIÓN

En el balance realizado sobre la producción de conocimiento sobre la globalización de la *accountability* escolar se evidencia una alineación entre las pruebas estandarizadas, resultados, planes de estímulos y sanciones directas o indirectas que devienen en nombre de la *accountability* en los campos de la educación y de la pedagogía. No obstante, se advierte efectos colaterales en los procesos educativos con la información de los resultados en las pruebas, entre otros, el abandonar la enseñanza de las disciplinas por el entrenamiento para las Pruebas o el sometimiento del rol del profesor a ser un mero operario y replicador de pruebas en el aula conducentes a mejorar los resultados. Sin embargo, se declara que por el contrario se posibilitan políticas destinadas al mejoramiento institucional y a la cualificación del profesorado en aras de alcanzar la calidad de la educación, tan esquiva como difusa para

los políticos, pero, posible y compleja en los contextos educativos diferenciados y situados de la geografía educativa.

La evaluación externa y estandarizada estaría permeada por estas dos tendencias. Por una parte, la tendencia de aplicar test a gran escala desde los Organismos Internacionales tiene su larga historia al igual que luces y sombras desde la década de los cuarenta en los EE. UU., asociados con la psicometría; los Test de Inteligencia y el Currículo y la Evaluación por Objetivos. De igual manera, en Europa en los años cincuenta con la implementación de los Test y la constitución de institutos para el aseguramiento de la calidad de la educación. En efecto cascada para América Latina, pero particularmente, para el Caso de Colombia, se encuentra la participación en la prueba *Third International and Science Study (TIMSS)* (años 80's); Laboratorio de Medición de la calidad de la educación (Oficina Regional para la educación en América Latina y el Caribe -OREALC-UNESCO-); Prueba PISA de la OCDE, se suman, las Pruebas Nacionales Saber 3°, 5°, 9° y 11° y en la Educación Superior la Saber Pro.

De esta manera, estas pruebas de medición de conocimientos y habilidades tienen la pretensión de controlar, medir y comparar a partir de los dispositivos de la *accountability* a la calidad educación a partir de los resultados con fines políticos y sanciones simbólicas pero, estaría claro que no tendría que legitimarse como la única vía para garantizar el derecho a una educación de calidad en los sistemas educativos a nivel mundial, regional y local (REMOLINA-CAVIEDES, 2019a; SCHNEIDER, 2020; DÍAZ BALLÉN, 2019). Por otra parte, la tendencia que pone en discusión el valor de estas pruebas en tanto se perciben como descontextualizadas y por su afán de querer medir con el mismo rasero todos los sistemas educativos a pesar de una prueba de papel y lápiz estaría limitada a algunas de las competencias objeto de medición, no obstante, es de resaltar el esfuerzo e interés del profesorado que desde su práctica evaluativa en el aula busca evaluar el desarrollo de todas las habilidades urgentes y necesarias para el mundo de la vida (NIÑO; TAMAYO; CORREA; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2021a; 2021b).

En otras palabras, la *accountability* se muestra como un enfoque de evaluación que hoy permea el ámbito educativo y tiene su énfasis en los resultados según los desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Desde esa perspectiva se considera que la pertinencia y la credibilidad declarada en las pruebas objetivas son los criterios para determinar la calidad de la educación de los sistemas educativos. Por supuesto, pruebas externas asociadas a planes de recompensas y estímulos, por un lado y, por otro, a sanciones para las instituciones educativas e incluso para el profesorado (RAVELA, 2009). La situación anterior recuerda la política del garrote y la zanahoria anidada en la política de *accountability* educacional, afirmación presentada en un Seminario Internacional sobre la *accountability* *Educacional* en América Latina en el marco de algunas experiencias internacionales. Evento auspiciado por entidades como el Centro para la Investigación Educativa (CIDE) y el Programa

para la Promoción y la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), ambas con Sede en Santiago de Chile (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006).

Por supuesto, las políticas de evaluación y de *accountability* escolar se implementan a partir de herramientas que enfatizan en el control, responsabilización, comparación y para la elaboración y publicación de *rankin* de los sistemas educativos y escuelas. De esta manera, las dos últimas décadas se ha observado un incremento importante en la aplicación de pruebas externas y estandarizadas a nivel internacional y nacional e incluso local de los países latinoamericanos, en particular en Brasil y Colombia. La anterior situación se refleja en el sistema educativo colombiano y posiblemente en otros países de la región. E está visualizando la aplicación de estas pruebas en el nivel de educación preescolar en el marco de la calidad de la educación y las políticas de primera infancia (NIÑO; TAMAYO CORREA; DÍAZ BALLÉN, 2019a; 2021a; 2021b).

Finalmente, sería pertinente en este marco resaltar el llamado que hacen algunos académicos e investigadores en el campo educativo y pedagógico frente a la anterior pretensión de las políticas educativas de gobernanza en su avanzada internacional y nacional. En efecto, urge la necesidad académica de separar, por un lado, los análisis econométricos divulgados en los medios de comunicación social con intereses de mercadeo, comparación y control, en relación con los análisis que se podrían realizar en las instituciones educativas con fines pedagógicos, en particular, re pensar las prácticas de evaluación en el aula y por esta vía el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del profesorado. Es de anotar como algunos de los estudios e investigaciones en el ámbito nacional muestran la importancia de que el profesorado se relacione y conozca las pruebas externas y estandarizadas. No obstante, se trataría de indagar por las relaciones y posibilidades que tienen los resultados de estas pruebas de desempeño de los estudiantes con la práctica evaluativa de los profesores en el aula, que al parecer se acerca a lo formativo, pero se distancia de los resultados de las pruebas externas y estandarizadas, siendo estas un potencial de diagnóstico de la práctica pedagógica y de la práctica evaluativa en el aula (DÍAZ BALLÉN, 2019; 2021a y 2021b).

REFERENCIAS

ANDERSEN, E. A. *Out of the closets*. Into the courts: legal opportunity structure and gay rights litigation. Ann Labor: University of Michigan Press, 2005.

APPLE, M. ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? Universidad Francisco José de Caldas. *Revista Opciones Pedagógicas* n. 24, p. 3-44. 2001.

BARDIN, L. *El Análisis de Contenido*. 2 ed. (C. Suarez, Trad.) Madrid, España: Ediciones Akal, 1996.

CARDENAS, J. C.; FERGUSON, L. Y GARCÍA, M. *La quinta puerta*. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas. Colombia: Ariel, 2021.

CHENG, Y. C. Hong Kong educational reforms in the last decade: Reform syndrome and new developments. 2009. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65-86. Doi:10.1108/09513540910926439, 2009.

CORVALAN, J. & MCMEEKIN, R. (Editores). *Accountability Educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Centro de Investigación y Desarrollo CIDE-PREAL. Santiago de Chile: CIDE-PREAL, 2006.

DARLING-HAMMOND, L. Estándares, rendición de cuentas y reforma escolar. *Registro universitario de maestros*, 106 (6), 1047-1085, 2004.

DE LA VEGA RODRÍGUEZ, L. F. *Accountability y Mejoramiento Educativo: análisis de experiencias internacionales* *Educação & Realidade*, vol. 40, núm. 1, enero-marzo, pp. 275-298 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, 2015.

FERNANDEZ, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: Pressupostos e perspectivas. *Amberto*, Brasília, Brasil, 2016.

DÍAZ BALLEEN, J. E. Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: Estudio de Caso Comparado (Tesis de Doctorado). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional -Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, 2019.

DÍAZ BALLEEN, J. E. Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11 y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales. En ARIZA, L. et al. *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, 2021a.

DÍAZ BALLEEN, J. E. Balance de los determinantes y configuraciones de actuación del Estado sobre la política educativa en Colombia en el contexto de América Latina. En PASQUAL, M.; ROSTIROLA, C. Y MORELES, J. (org.). *Dispositivos de accountability em perspectiva. Limites e alternativas a políticas de evaluación educacional*. Curitiba, Brasil: Apris Ltda. 2021b.

FERNÁNDEZ, M. E. ¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana. (Tesis de Doctorado). Bogotá, Col., Universidad Pedagógica Nacional -Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, 2017.

FREIRE, P. *Professora Sin Tia não*. Cartas a quien osa enseñar. São Paulo Brasil: Olho d'Água, 1997.

FORERO, D. y SAAVEDRA, V. *Los diez pasos para hacer de Colombia la más educada de América Latina*. Bogotá: Fedesarrollo, 2019.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. & MONARCA, H. Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51) pp. 379-401. DOI: 10.18504/pl2651-015-2018, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Evaluación) El profesorado. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 219, 1993.

GÓMEZ, A. *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: Apropiedades de los docentes en la educación básica secundaria*. (Tesis de Maestría) Recuperada del repositorio de la Universidad Pedagógica. 2016.

HERNÁNDEZ, Y. C. *Relaciones y posibilidades de las Pruebas Saber de 3° - 5° y la práctica de evaluación en el aula*. Tesis de Maestría. Repositorio UPN, Bogotá: UPN, 2021.

LEITHWOOD, Y. y JANTZI, H. Los efectos del liderazgo transformacional en el compromiso de los profesores con el cambio en Hong Kong. *Revista de administración educativa*, 2002.

LÓPEZ, A. A. Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El Caso de la Prueba Saber de Matemáticas en Colombia. *RELIEVE*, v. 19 (2), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.19.13024, 2013.

MCCORMICK, R. Y JAMES, M. *Evaluación del Currículo en los Centros Escolares*. Madrid, España: Morata, 1996.

MANNO, B. Las escuelas Charter y la idea de las consecuencias vinculadas a la accountability agregando valor a la enseñanza. En Corvalán, J. & McMeekin, R. (Editores). *Accountability Educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Centro de Investigación y Desarrollo CIDE. PREAL. Santiago de Chile: CIDE-PREAL, 2006. p. 51-74.

MALDONADO, A. M. L. El buen vivir como contrahegemonía en la Constitución ecuatoriana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 59-70. 2011.

MAROY, C. Estado avaliador, accountability e confiança na instituição escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2), 2013.

MOK, M. M. C. Aseguramiento de la calidad y monitoreo escolar en Hong Kong. *Investigación educativa para la política y la práctica*, 6 (3), 187-204, 2007.

NEAVE, G. El estado evaluativo reconsideró. *Revista europea de educación*, 33 (3), 265-284, (1998).

NIÑO, L. S. *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

NIÑO, L. S., TAMAYO, L. A.; DÍAZ BALLÉN, J. E. Y GAMA, L. A. *Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?* Bogotá, Col.: Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

NIÑO, L., TAMAYO, L., CORREA, I. Y DÍAZ BALLÉN, J. *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre las Pruebas Saber y la Evaluación Formativa. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas en el Área de Ciencias Naturales, 7°, 9° y 11°.* Bogotá: CIUP-UPN, 2019a.

NIÑO, L., TAMAYO, L., CORREA, I. Y DÍAZ BALLÉN, J. *Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber 11° y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del Área de Ciencias Sociales. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas en el Distrito Capital en el Grado 11°.* Bogotá: CIUP-UPN, 2020b.

NIÑO, L., TAMAYO, L., CORREA, I. Y DÍAZ BALLÉN, J. *La Evaluación en el Aula: Relaciones y posibilidades entre las Pruebas SABER en Lenguaje y Lectura Crítica y la Evaluación Formativa - Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas del Distrito Capital.* Bogotá: CIUP-UPN, 2021c.

OCHOA HENRÍQUEZ, H., & DE OCA, Y. M. Rendición de cuentas en la gestión pública: Reflexiones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 9(27), 455-472, 2004.

ORTÍZ, A. *La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa* -Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D. Tesis de Maestría. Repositorio. Bogotá: UPN, 2021.

PHELPS, A., DURHAM, J., & WILLS, J. Education Alignment and Accountability in an Era of Convergence: Policy. Insights from States with Individual Learning Plans and Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (31) Retrieved [date], from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/921>. 2011.

RAVELA, P. *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina.* Conferencia, Universidad Nacional de Colombia, 1 y 2 de octubre, 2009.

REMOLINA-CAVIEDES F. Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, 50, 173-188. doi: 10.17227/ Folios. 50-10228, 2019a.

REMOLINA-CAVIEDES F. Trabajo Docente y Políticas de Evaluación en Colombia y Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (77), 1-20. Recuperado: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02189995>, 2019b.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. *Revista Educação em Questão*, 55(43), 162-186. 2017.

SCHNEIDER, M. P. *Experiencias brasileñas sobre políticas de evaluación y accountability en Brasil.* Conferencia Magistral en Modalidad Virtual, 14 de noviembre de 2020. Bogotá: UPN, 2020.

SCHNEIDER, M. P. *Políticas públicas de evaluación y accountability en países de América Latina.* Universidad de la Costa (Webinar). https://teams.microsoft.com/l/meetupjoin/19%3meeting_NjNkYjhlMjAtZmwwMS==Z%220507e5ce-07e5ce-0f95aa-abde-c90dcdebd12%22%0id%22%3%22b0e5784-48f1-429*-daa5c2e40d70%22%7d. 2021.

SCHNEIDER, M. P. & NARDI, E. Políticas de Accountability en Educacional. Perspectivas sobre evaluación, prestación de cuentas y responsabilización. Ijuí, Brasil: UNIJUI, 2019.

STOBART, G. Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Barcelona, España: Morata, 2010.

TRÖHLER, D. Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14, 2009.

VERGER, A. & BONAL, X. La emergencia de las alianzas público privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v. 16, n. 3, p. 11-29, 2012.

VERGER, A. & PARCERISA, L. La Globalización de la Rendición de Cuentas en el ámbito Educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *RBPAE - v. 33, n. 3, p. 663 - 684, 2017.*

WEST, G. y BETTENCOURT, L. Las ciudades más grandes hacen más con menos. *Scientific American*, 305 (3), 52-53, 2011.

WÖBMANN, L., LÜDEMANN, E., SCHÜTZ, G. Y WEST, MR. Responsabilidad escolar, autonomía, elección y nivel de rendimiento de los estudiantes: evidencia internacional de PISA 2003. 2007.

YI, P. Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*. 12,2, p. 197-223, 2015.